

Universidade
CATÓLICA
de Pernambuco



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM



JOHN HÉLIO PORANGABA DE OLIVEIRA

**OS GÊNEROS RESUMO: AGRUPAMENTOS, RELAÇÕES E INTER-
RELAÇÕES CONTEXTUAIS NOS EVENTOS ACADÊMICOS**

Recife-PE

2022

Universidade
CATÓLICA
de Pernambuco



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM



JOHN HÉLIO PORANGABA DE OLIVEIRA

**OS GÊNEROS RESUMO: AGRUPAMENTOS, RELAÇÕES E INTER-
RELAÇÕES CONTEXTUAIS NOS EVENTOS ACADÊMICOS**

Tese de doutorado apresentada e defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – PPGCL/UNICAP, como requisito parcial para obtenção do grau/título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Linha 2: processo de organização linguística e identidade social.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra

Recife-PE

2022

O48g Oliveira, John Hélio Porangaba de
Os gêneros resumo: agrupamento, relações e inter-relações
contextuais nos eventos acadêmicos / John Hélio Porangaba de Oliveira,
2022.
569 f.: il.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Linguística. 2. Gêneros textuais. 3. Resumos. 4. Letramento.
5. Redação acadêmica. 6. Linguagem e línguas. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Universidade
CATÓLICA
de Pernambuco



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**OS GÊNEROS RESUMO: AGRUPAMENTOS, RELAÇÕES E INTER-
RELAÇÕES CONTEXTUAIS NOS EVENTOS ACADÊMICOS**

John Hélio Porangaba de Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Orientador e Presidente da Banca

Profª. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado – UNICAP

Prof. Dr. Renato Lira Pimentel – UPE

Profª. Dra. Barbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI

Profª. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva – UFPB

Recife – PE

2022

DEDICATÓRIA

Eu sou causa, condição e efeito da: 1) família que me gerou, cuidou e cuida de mim, das pessoas com quem tenho algum tipo de relacionamento; 2) do ambiente onde cresci, estudei, trabalhei, estudo e trabalho vivenciando experiências; 3) do que tive e tenho interesse; e 4) das minhas ignorâncias e necessidades de aprendizagem e comunicação.

Desse modo, dedico este trabalho aos meus familiares, aos meus orientadores de graduação, especialização, mestrado e doutorado, aos meus mestres de orientação e percepção da vida dentro e fora de mim.

Dedico a todos que tenham interesse pelo conhecimento e busquem, disto, o caminho pessoal em interação com o que existe para se viver e experienciar na diversidade das modalidades da linguagem e na individualidade de cada momento de adequação da linguagem e da prática de vida social com todos os seus mistérios de expressão.

AGRADECIMENTOS

Este caminho da pesquisa não teria sido possível sem um financiamento. Agradeço aos órgãos governamentais e financeiros PROSUC/ CAPES, que supriram minha necessidade para sustentar a dedicação à pesquisa.

A pesquisa, a partir da vida acadêmica, consiste em um processo de desenvolvimento do estudante, professor e pesquisador, mesclando ações de correspondências gerais e específicas, da vida cultural e social, dentro e fora da universidade e escolas. Enquanto pesquisadores, lidamos com gêneros, contextos e sujeitos agentes de distintas ideologias, valores e crenças. Aprendemos sobre a teoria, sobre a prática e sobre a intelectualidade, se tivermos sorte aprenderemos a pensar, refletir, interpretar e viver o equilíbrio desses três estados de desenvolvimento humano e social.

Eu tenho muito o que agradecer e a quem agradecer, mas dedico este espaço especialmente a quem caminhou comigo nesta pesquisa, me motivou e disse muito com poucas e raras palavras.

Eu sou sinceramente grato e quero agradecer ao orientador desta pesquisa, Benedito Gomes Bezerra, por ter suportado minhas necessidades e ignorância de aprendizagem, comunicação e conhecimento, pois permitiu, a partir de suas ações e trabalhos profissionais realizados, a iluminação para acessar o caminho que ora deixo algumas pegadas científicas. Obrigado pela paciência e cuidado com as significativas palavras de orientação.

Eu sou muito feliz e grato e quero agradecer a Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP pela assistência técnica/ profissional nas pessoas do corpo docente e administrativo, pois assistiram minhas necessidades de interação com a aprendizagem e proporcionam, em suas conquistas, um apoio financeiro à pesquisa que ora apresento.

Eu sou muito grato aos grupos de estudos GETE – Gêneros, Texto e Ensino, e ao DISCENS – Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino pelo espaço de interação e envolvimento com materiais de meu interesse de aprendizagem e comunicação, pois favoreceram caminhos de aceitação do conhecimento com base em referência específicas e acolhimento aos diferentes sujeitos da interação estudante, pesquisador e professor.

De cada aspecto da aprendizagem que adquiri, eu tenho muito que agradecer aos orientadores, professores, mestres, familiares e amigos que deram o suficiente de si, reconhecendo ou não, para o acontecimento deste ritual de passagem pela vida acadêmica.

No processo e prática desse gênero tese, que ora apresento, tive envolvimento com orientadores não apenas para o trabalho científico, tive orientadores para a vida. Do orientador do trabalho da tese eu acolhi sua dedicação e grande esmero ao dizer coisas como:

Estou muito satisfeito com seu progresso e com o empenho que vem demonstrando na pesquisa. E você tem mesmo que construir seu próprio caminho, desenvolver sua autonomia como pesquisador. Cabe a mim tentar ajudar nesse processo. Sua rebeldia, com bom senso, é sempre desejável. Nunca se conforme a apenas obedecer, mas sempre procure ter bons fundamentos para tudo, quando acata ou quando não acatou uma sugestão.

Espero que você continue nesse ritmo porque assim chegaremos ao final do processo com um texto bem amadurecido. Não é tanto questão de quantidade de páginas, mas de qualidade. Pode ser que sua tese fique um pouco grande, mas ela será importante não pelo tamanho e sim pela consistência teórico-metodológica, pelas análises e pelas reflexões sobre essas análises (BEZERRA, agosto de 2020 [via e-mail]).

Obrigado por enviar a tese em andamento como presente de Natal! (É brincadeira, mas é sério também kkkk).

Olha, sobre suas decisões com respeito à pesquisa, em última análise o trabalho é seu e sua autonomia como pesquisador é algo que eu gostaria de estimular e também reconhecer. Vá em frente, com muito estudo e ponderação. Espero poder ajudar em algo (BEZERRA, dezembro de 2020 [via e-mail]).

Os sucessos pessoais que incluem a aprendizagem, o conhecimento e o autoconhecimento só são possíveis com a participação de outras pessoas. Assim me refiro ao meu orientador como participante de um sucesso que não está apenas na conclusão de uma pesquisa, está no processo e está na vida, servindo de base para o futuro. Ainda dentre outros pontos de gratidão, a partir do orientador, agradeço aos avaliadores desta tese e participantes das bancas de qualificação e defesa, pois dedicaram tempo e muita paciência para lidar com um amplo quadro teórico-metodológico e um diálogo científico muito longo e, por vezes, cansativo.

Dos diferentes avaliadores do processo de qualificação desta tese, eu pude refletir e ampliar meu próprio entendimento para o que havia realizado em termos de revisão teórica, da adequação da metodologia textográfica junto com métodos de análises dos gêneros resumo e da aplicação dessa metodologia e método. Além da interpretação dos resultados da pesquisa. Enquanto comparava e ponderava os preciosos comentários dos

avaliadores, tomei nota de que não havia apenas um olhar avaliativo, havia muito mais uma interação motivadora em que pude perceber o envolvimento dos avaliadores com esta tese lida. Em um caso particular, coloquei o comentário como nota de rodapé em razão do exposto, expandindo e até justificando um dado aspecto discursivo na presente tese. Sou imensamente grato a cada avaliador, pois, todos, permitiram uma interação produtor receptor muito sensata e justa em primeira mão. Obrigado!

Distante e as vezes sem pretensão, eu costumava observar os avaliadores que ora me refiro com gratidão. Em algumas palavras de caráter teórico, prático e intelectual, proferidas em sala de aula, eventos acadêmicos e grupos de estudo, encontrei motivação e iluminação para interagir com certos conceitos e conhecimentos desenvolvidos nesta tese. Prof^a Roberta Varginha Ramos Caiado favoreceu uma percepção acerca do mundo da prática e da interação. Prof. Renato Lira Pimentel clareou como exemplo o caminho da possibilidade de ser e fazer pesquisa. Prof^a. Barbara Olímpia Ramos de Melo, tão gentil e amiga, supriu as necessidades de motivação hierárquica acerca da intelectualidade. Prof^a. Regina Celi Mendes Pereira da Silva, sem perceber, me mostrou a necessidade de pensar sobre ‘sistemas’ em nossas produções escritas. Então a compreensão de ‘sistema’ veio compor parte do entendimento de minhas discussões nesta tese. O orientado, prof. Benedito Gomes Bezerra me presenteou com a ciência do saber e significação do processo e da prática da aprendizagem. Conheci e reconheço, a partir dele, muitos irmãos e irmãs de orientação, pares e membros de nosso campo de estudo.

No trabalho de leitura teórica e analítica, muitas vezes solitário, ajustes, ampliação e aplicação de métodos em um longo processo de análise e discussão ponderando os significados para a produção escrita da tese, pude contar com distintas interações amigáveis que suportaram minhas ilusões e desilusões. Agradeço a estes pela irmandade e atenção que me confortaram quando busquei e fui atendido. Obrigado!

Sou sinceramente grato por ter entrado em contato e conhecido ricas mentes do saber invisível que me auxiliaram no fazer íntimo e individual um caminho solitário de descobertas e ressignificação dos valores e virtudes para o pensar concentrado. A estas mentes que me orientaram incluo, aqui, estas palavras de reconhecimento e gratidão, pois nutriram a razão daquilo que faz o mundo lógico e complexo funcionar. Obrigado!

Finalizo agradecendo aos meus pais, leigos em termos de estudo e abençoados na prática da vida simples, apoiadores das minhas necessidades pelo conhecimento. Pacientemente cederam espaço, suas escassas finanças e amor incondicional para que eu pudesse percorrer meus momentos de aprendizado. Obrigado pelo apoio e amor familiar!

EPÍGRAFE

Escrever compõe os campos de atuação de nossa época letrada, e cada texto que escrevemos reivindica um lugar, uma identidade, uma significação, uma ação nesse campo da vida. [...] não podemos reduzir nossa escrita somente a digitar – devemos recriá-la a partir de nossos interesses, recursos, pensamentos e percepções (BAZERMAN, 2015, p. 8-9)¹.

A comunidade está envolvida nas visões analíticas do discurso da disciplina, visto que os praticantes compartilham um objetivo comum na produção e comunicação do conhecimento. Comunidades disciplinares foram descritas como tribos (Becher, 1989), cada uma com suas próprias normas, categorizações, corpos de conhecimento, conjuntos de convenções e modos de investigação que compreendem uma cultura reconhecível (Bartholomae, 1986; Hyland, 2000). Dentro de cada cultura, os indivíduos adquirem uma competência em discursos especializados: a capacidade de organizar dados e observações em padrões significativos para os leitores. A criação de um ambiente de leitor convincente envolve a implantação de convenções disciplinares e específicas do gênero, de modo que “o artigo publicado é um híbrido de várias camadas coproduzido pelos autores e por membros do público ao qual é dirigido” (Knorr-Cetina, 1981, 106). Em outras palavras, escrever como um membro de uma disciplina envolve textualizar o trabalho de uma forma que os colegas possam ver como ‘fazendo biologia’ ou ‘fazendo sociologia’. Essas restrições da comunidade ao discurso restringem como algo pode ser dito e autoriza o escritor como alguém competente para dizê-lo (HYLAND, 2006, p. 21-22)².

¹BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. Tradução de Adail Sobral; Angela Paiva Dionísio; Judith Hoffnagel; Pietra Acunha. São Paulo: Parábola, 2015.

²HYLAND, Ken. Disciplinary differences: Language variation in academic discourses. In: HYLAND, Ken; BONDI, Mariana. (Eds.) **Academic discourse across disciplines**. Frankfurt: Peter Lang. pp 17-45, 2006.

RESUMO

Os atuais estudos de gêneros acadêmicos nos mostram horizontes de compreensão para além das fronteiras do que são e como são os gêneros e os contextos enquanto atividades de linguagem. No ambiente acadêmico, o gênero resumo é reconhecido de distintos modos, ele varia em termos de composição, estrutura e estilo a cada novo contexto. Ao nos situarmos na compreensão de um mesmo contexto, denominado evento acadêmico, encontramos uma variação desse gênero produzida pelo mesmo autor e em relação ao mesmo trabalho. Nos questionamos: quais são as operações dinâmicas que ocorrem da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo? Desenvolvemos, portanto, o objetivo de analisar as operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos. Para construir um quadro teórico-metodológico interagimos com noções de contexto (VAN DIJK, 2012), cadeia de gêneros (SWALES, 2004), colônia de gêneros (BHATIA, 2004; 2009), análise de gêneros (BHATIA, 2009), resumo (OLIVEIRA, 2017), letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006) e metodologia textográfica (SWALES, 1998). Analisamos três eventos acadêmicos, seus gêneros orientacionais e quarenta resumos de cada variação. Os resultados das análises nos mostraram que as operações dinâmicas entre os resumos ocorrem como um processo de compreensão dos sujeitos produtores e seu grau de instrução, por um lado. As operações dinâmicas ocorrem entre o que é normativo do contexto e o que é a realidade individual de cada gênero resumo, por outro lado. Os contextos desses gêneros são semelhantes, mas não iguais, variam enquanto modelos mentais de orientação e produção de sentido. Os dois resumos, variantes, possuem pontos de convergência e pontos de divergências. Os participantes dos contextos mantêm uma relação enquanto produtores e avaliadores, movidos pelas condições do conhecimento e da produção. Interpretamos que o comportamento linguístico e estrutural de cada resumo constitui um conjunto de propósitos na inter-relação entre gêneros, entre contextos e entre os sujeitos no processo de significação. Cada relação é importante para o significado de operações dinâmicas da passagem de um resumo para outro. Essas relações constituem um processo e prática de letramentos acadêmicos em que cada sujeito produz um sentido específico dentro da ação de resumir. Concluímos que a variação dos resumos em estudo participa de uma colônia de gêneros, mantendo relações e inter-relações com o contexto e com o gênero a que resumem. A redação desses resumos reproduz estruturas convencionais, mas não apenas isso, eles são realizações de práticas e processos de letramentos acadêmicos dos sujeitos da produção e recepção sobre o que é gênero e contexto desde margens de ambientação mais ampla até as mais específicas e reguladas de maneira única a cada momento.

Palavras-Chave: Colônia de gêneros resumo; Eventos acadêmicos; Metodologia textográfica; Sistema de linguagem; Letramentos acadêmicos.

ABSTRACT

Current studies of academic genres show us horizons of understanding beyond the boundaries of what and how genres and contexts are as language activities. In the academic environment, the abstract genre is recognized in different ways, it varies in terms of composition, structure, and style in each new context. When situating ourselves in the understanding of the same context, called academic event (conference), we find a variation of this genre, produced by the same author and in relation to the same work. We ask ourselves: what are the dynamic operations that take place from the communication summary to the full work summary? We develop, therefore, the objective of analyzing the dynamic operations of the grouping of genres from the passage of the communication abstract to the complete work abstract, considering the concept of a colony of genres and context in relation to academic literacies. To build a theoretical-methodological framework, we interact with notions of context (VAN DIJK, 2012), of chain of genres (SWALES, 2004), of colony of genres (BHATIA, 2004; 2009), of analysis of genres (BHATIA, 2009), of abstract (OLIVEIRA, 2017), of academic literacy (LEA; STREET, 2006) and of textographic methodology (SWAELS, 1998). We analyzed three academic events, their orientational genres, and forty summaries of each variation. The results of the analyzes showed us that the dynamic operations between the summaries occur as a process of understanding the producing subjects and their level of instruction, on the one hand. Dynamic operations occur between what is normative of the context and what is the individual reality of each abstract genre, on the other hand. The contexts of these genres are similar, but not the same, they vary as mental models of orientation and meaning production. The two abstracts, variants, have points of convergence and points of divergence. Context participants maintain a relationship as producers and evaluators, moved by the conditions of knowledge and production. We interpret that the linguistic and structural behavior of each abstract constitutes a set of purposes in the interrelationship between genres, between contexts, and between subjects in the process of meaning. Each relationship is important to the meaning of dynamic operations of moving from one summary to another. These relationships constitute a process and practice of academic literacy in which each subject produces a specific meaning within the action of summarizing. We conclude that the variation of abstracts under studies participate in a colony of genres, maintaining relationships and interrelationships with the context and with the genre they condense. The writing of these abstracts reproduces conventional structures, but not only that, they are realizations of practices and processes of academic literacies of the subjects of the production and reception about what is genre and context from the margins of the broader environment to the most specific and regulated of unique way each time.

KEYWORDS: Abstracts Genre Colony; Academic Events; Textographic Methodology; Language System; Academic Literacy.

RESUMEN

Los estudios actuales de géneros académicos nos muestran horizontes de comprensión más allá de los límites de qué y qué géneros y contextos son como actividades del lenguaje. En el ámbito académico, el género resumen se reconoce de diferentes formas, varía en cuanto a composición, estructura y estilo en cada nuevo contexto. Al situarnos en la comprensión de un mismo contexto, llamado evento académico, encontramos una variación de este género, producida por el mismo autor y en relación a la misma obra. Nos preguntamos: ¿Cuáles son las operaciones dinámicas que se desarrollan desde el resumen de la comunicación hasta el resumen completo del trabajo? Desarrollamos, por tanto, el objetivo de analizar las operaciones dinámicas de la agrupación de géneros desde el paso del resumen comunicativo al resumen completo de la obra, considerando el concepto de colonia de géneros y contexto en relación a las alfabetizaciones académicas. Para construir un marco teórico-metodológico, interactuamos con nociones de contexto (VAN DIJK, 2012), cadena de géneros (SWALES, 2004), colonia de géneros (BHATIA, 2004; 2009), análisis de géneros (BHATIA, 2009), resumen (OLIVEIRA, 2017), alfabetización académica (LEA; STREET, 2006) y metodología textográfica (SWAELS, 1998). Analizamos tres eventos académicos, sus géneros orientativos y cuarenta resúmenes de cada variación. Los resultados de los análisis nos mostraron que las operaciones dinámicas entre los resúmenes ocurren como un proceso de comprensión de los sujetos productores y su nivel de instrucción, por un lado. Las operaciones dinámicas ocurren entre lo que es normativo del contexto y lo que es la realidad individual de cada género resumen, por otro lado. Los contextos de estos géneros son similares, pero no iguales, varían como modelos mentales de orientación y producción de significado. Los dos resúmenes, variantes, tienen puntos de convergencia y puntos de divergencia. Los participantes del contexto mantienen una relación como productores y evaluadores, movidos por las condiciones de conocimiento y producción. Interpretamos que el comportamiento lingüístico y estructural de cada resumen constituye un conjunto de propósitos en la interrelación entre géneros, entre contextos y entre sujetos en el proceso de significación. Cada relación es importante para el significado de las operaciones dinámicas de pasar de un resumen a otro. Estas relaciones constituyen un proceso y práctica de alfabetización académica en el que cada sujeto produce un significado específico dentro de la acción de resumir. Concluimos que la variación de los resúmenes en estudio participan de una colonia de géneros, manteniendo relaciones e interrelaciones con el contexto y con el género que condensan. La redacción de estos resúmenes reproduce estructuras convencionales, pero no solo eso, son realizaciones de prácticas y procesos de alfabetizaciones académicas de los sujetos de la producción y recepción sobre lo que es género y contexto desde los márgenes del entorno más amplio hasta el más específico y regulado de manera única a cada vez.

PALABRAS CLAVE: Colonia de género abstracto; Eventos académicos; Metodología textográfica; Sistema de linguagem; Alfabetizaciones académica.

QUADROS

Quadro 1: Representações dimensionais das inter-relações dos sistemas	66
Quadro 2: Dimensões micro e o macrocontextuais no domínio da comunicação	125
Quadro 3: Perspectivas analíticas no estudo de gêneros.....	171
Quadro 4: Unidades de visão teórica e prática, pedagógica e didática acerca dos estudos de gêneros	178
Quadro 5: Conceito de gêneros nas diferentes abordagens.....	179
Quadro 6: Siglas do termo ESP e de suas áreas mais especializadas	191
Quadro 7: Procedimento da análise de gêneros a partir do texto.....	211
Quadro 8: Procedimento da análise de gêneros a partir do contexto	211
Quadro 9: Procedimentos de pesquisa multidimensional	213
Quadro 10: Procedimento textográfico, baseado em texto para análise de gêneros ...	216
Quadro 11: Diferentes estudos com o gênero resumo acadêmico	236
Quadro 12: Fatores de compreensão qualitativa	259
Quadro 13: Categorização dos estudos da linguagem	260
Quadro 14: Movimentos de descrição do contexto.....	260
Quadro 15: Marcações da cor da fonte para o RC e sombreamento para o RTC	281
Quadro 16: Produções e participantes autorizados para cada prática de letramento ..	288
Quadro 17: Exemplos de gêneros contextuais dos eventos acadêmicos.....	302
Quadro 18: Tarefas e atividades do contexto ABRALIN	312
Quadro 19: Tarefas e atividades do contexto SIMELP	312
Quadro 20: Tarefas e atividades do contexto SIGET	313
Quadro 21: Orientação de produção dos resumos em cada eventos acadêmicos	315
Quadro 22: Processo de comportamento linguístico do RC do SIMELP	320
Quadro 23: Processo de comportamento linguístico do RTC do SIMELP	322
Quadro 24: Exemplos de marcas linguísticas do RC do SIGET	325
Quadro 25: Processo de comportamento linguístico do RTC do SIGET	327
Quadro 26: Operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC centradas no título	356
Quadro 27: Estrutura informativa dos gêneros RC e RTC no SIMELP e SIGET.....	361

FIGURAS

Figura 1: Compreensão e formação de sistema(s)	55
Figura 2: Sistemas de atividades de sala de aula na universidade	60
Figura 3: Micro e macrolinguística	69
Figura 4: Sistema de linguagem como componentes gerais	71
Figura 5: Grupos de trabalho acerca de estudos da linguagem representantes da ciência	74
Figura 6: Uso adequado da linguagem dentro dos usos da linguagem	77
Figura 7: Classificação de CDA e suas características de identificação	94
Figura 8: Relação entre gênero, texto e contextos	106
Figura 9: Níveis de contexto	109
Figura 10: Diferentes ângulos da concepção de gênero	133
Figura 11: Configuração do funcionamento da ação letrada.....	142
Figura 12: Configuração entre ESP, análise de gêneros e letramentos acadêmicos ...	145
Figura 13: Letramentos acadêmicos enquanto apreensão e processos de significação	162
Figura 14: Estudos de gêneros centrados na teoria e na prática.....	182
Figura 15: Classificação acadêmica e profissional da abordagem do ESP	196
Figura 16: Teoria tradicional de gênero	205
Figura 17: Representação organizacional da introdução de artigos de pesquisa	207
Figura 18: Representação do modelo CARS de introdução de artigos de pesquisa ...	208
Figura 19: Classificação das palavras-chave do ESP e estudos de gênero	220
Figura 20: Cadeia de gêneros em evento acadêmico na área de Segurança do Trabalho	223
Figura 21: Cadeia de gêneros de eventos acadêmicos da área de linguística	224
Figura 22: Cadeia de gêneros nos eventos acadêmicos	225
Figura 23: Colônia de gêneros resumo.....	231
Figura 24: Afastamentos e aproximações indicativas dos gêneros resumo	244
Figura 25: Colônia de gêneros resumo de eventos acadêmicos	245
Figura 26: Incorporação de informações contextuais na análise de gêneros	272
Figura 27: Procedimentos de análise por meio dos gêneros contextuais	276
Figura 28: Cadeia e colônia de gêneros resumo de eventos acadêmicos	373
Figura 29: Quatro novos critérios de CDA focado nos seus sujeitos.....	381
Figura 30: Critérios de CDA com base em três dimensões contextuais	385

Figura 31: Gêneros RC e RTC como parte da biolinguagem acadêmica.....	388
Figura 32: Inter-relações e processos de adequação da linguagem em uso	392
Figura 33: Regras e normas situadas de modo geral e específico	397
Figura 34: Organização da biolinguagem em um sistema de linguagem.....	402
Figura 35: Movimento de inter-relação entre gêneros RC e RTC e contexto.....	404
Figura 36: Compreensão sistemática da estrutura dos gêneros RC e RTC	408
Figura 37: Compreensão sistemática da realidade dos contextos	409
Figura 38: Relações entre gêneros, contextos e sujeitos com letramentos digitais.....	416

TABELA

Tabela 1: Organização retórica em 5 MR nos resumos de artigos de pesquisa	247
Tabela 2: Organização do resumo de artigo de pesquisa	248
Tabela 3: Organização do resumo de evento acadêmico em cinco MR.....	249
Tabela 4: Organização retórica das ocorrências de ER nos resumos de comunicação	251
Tabela 5: Organização retórica do resumo de trabalho completo	252
Tabela 6: Ocorrências de ER e MR no RC do evento acadêmico SIMELP.....	339
Tabela 7: Ocorrências de ER e MR no RTC do evento acadêmico SIMELP	340
Tabela 8: Ocorrências de ER e MR no RC do evento acadêmico SIGET	340
Tabela 9: Ocorrências de ER e MR no RTC do evento acadêmico SIGET.....	341
Tabela 10: Ocorrência de ER e MR nos RC do SIMELP (1) e SIGET (2).....	344
Tabela 11: Ocorrência de ER e MR nos RTC do SIMELP (1) e SIGET (2)	345
Tabela 12: Ocorrências de ER no RC do evento acadêmico SIMELP	346
Tabela 13: Ocorrências de ER no RTC do evento acadêmico SIMELP	348
Tabela 14: Ocorrências de ER no RC do evento acadêmico SIGET	348
Tabela 15: Ocorrências de ER no RTC do evento acadêmico SIGET.....	349
Tabela 16: Visão geral da ocorrência dos MR em RC e RTC, SIMELP (1) SIGET (2)	359

IMAGEM

Imagem 1: Representação da camada inicial e sequencial da plataforma da ABRALIN	305
Imagem 2: Representação da camada inicial e sequencial da plataforma do SIMELP306	
Imagem 3: Representação para subcamada da plataforma do SIMELP.....	306
Imagem 4: Representação de camadas e subcamadas na plataforma do SIGET	307
Imagem 5: Manuseio da plataforma para obtenção do <i>corpus</i> do RC do SIMELP	308
Imagem 6: Manuseio da plataforma para obtenção do <i>corpus</i> do RTC do SIMELP..	309
Imagem 7: Manuseio da plataforma para obtenção do <i>corpus</i> do RC do SIGET	310
Imagem 8: Manuseio da plataforma para obtenção do <i>corpus</i> do RTC do SIGET.....	311
Imagem 9: Sumário informando o ST e seu conjunto de trabalhos completos	311
Imagem 10: Comportamento linguístico no processo de análise do RC 13.....	332
Imagem 11: Comportamento linguístico no processo de análise do RTC 13	334
Imagem 12: Comportamento linguístico no processo de análise do RC 14.....	336
Imagem 13: Comportamento linguístico no processo de análise do RTC 14	337
Imagem 14: Realidade de produção do RC 19 do SIGET.....	351
Imagem 15: Realidade de produção do RTC 19 do SIGET	352
Imagem 16: Realidade informativa do RC 8 do SIMELP em dois MR.....	364
Imagem 17: Realidade informativa do RTC 8 do SIMELP em dois MR	365
Imagem 18: Realidade informativa do RC 18 do SIGET em dois MR.....	366
Imagem 19: Realidade informativa do RTC 18 do SIGET em dois MR	367
Imagem 20: Realidade informativa do RC 20 do SIGET em dois MR.....	367
Imagem 21: Realidade informativa do RTC 20 do SIGET em dois MR	368

ABREVIATURAS

CD: Comunidade Discursiva

CDA: Comunidade Discursiva Acadêmica

CDL: Comunidade Discursiva Local

SD: Sequência Didática

RC: Resumo de Comunicação

RTC: Resumo de trabalho Completo

GO: Gêneros Orientacionais

ST: Simpósio Temático

MR: Movimento Retórico

ER: Estratégia Retórica

ABRALIN: Associação Brasileira de Linguística

SIMELP: Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa

SIGET: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais

ANPOLL: Associação Nacional de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	39
A LINGUAGEM E SUA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	39
1.1 Linguagem: variedade conceitual	40
1.1.1 Desenvolvimento histórico em curso	42
1.1.1.1 Estudos de contextualização da linguagem nas ciências linguísticas.....	45
1.1.1.2 Compreensões teóricas acerca da complexidade da linguagem	48
1.2 Sistema	52
1.2.1 Sistema de atividade e sistema de gêneros.....	57
1.2.1.1 Relações entre sistemas de atividade e domínio discursivo	63
1.3 Sistemas de linguagem	68
1.3.1 Variedade conceitual de linguagem como diferentes sistemas	68
1.3.2 Centralidade da linguagem e seus variados pontos de conhecimento.....	73
1.3.3 Interpretando a linguagem como sistema contextualmente situada.....	76
CAPÍTULO 2	80
A RELAÇÃO ENTRE COMUNIDADE DISCURSIVA E CONTEXTO.....	80
2.1 Comunidade discursiva acadêmica – CDA.....	81
2.1.1 Metodologia textográfica da contextualização do discurso acadêmico	98
2.2 A noção conceitual do termo contexto.....	104
2.2.1 Considerações metodológicas para estudo e análise de contexto	111
2.2.2 O contexto de eventos acadêmicos	116
2.3 Mapeamento contextual da CDA	119
CAPÍTULO 3	129
LETRAMENTOS ACADÊMICOS	129
3.1 Apreensão e processos de letramentos acadêmicos.....	130
3.1.1 Perspectivas de estudo de letramentos	134
3.1.1.1 Pesquisas de letramentos a partir da abordagem etnográfica	136
3.2 Significados do significado de letramentos acadêmicos em gêneros	139
3.2.1 Identidades contextuais e/ ou metalinguísticas de letramentos.....	148
3.2.1.1 Aculturação dos processos teórico e prático para letramentos acadêmicos ...	154

3.3 Pluralidade de estudos etnográficos de letramentos	156
CAPÍTULO 4	164
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DOS ESTUDOS DE GÊNEROS	164
4.1 Diferentes abordagens de estudo de gêneros	164
4.1.1 Abordagens de estudo de gêneros no mundo.....	165
4.1.2 As abordagens de estudo de gêneros no Brasil.....	168
4.1.3 Interpretação dos estudos de gêneros atuais.....	169
4.2 A abordagem do ESP: referências históricas e representantes	184
4.2.1 ESP e os contextos de pesquisa e ensino.....	187
4.2.2 A expansão dos estudos de gêneros na abordagem ESP.....	193
CAPÍTULO 5	201
VARIADOS GÊNEROS DENOMINADOS RESUMO EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS	201
5.1 O gênero e seus propósitos comunicativos	202
5.1.1 Modelo CARS e gênero.....	206
5.1.2 Procedimentos de análise de gêneros.....	210
5.2 Conceitos para estudos da realidade dos gêneros em contextos específicos	216
5.2.1 Cadeia de gêneros como um conceito de inter-relações e agrupamentos.....	220
5.2.2 Colônia de gêneros como um conceito de inter-relações e agrupamentos.....	228
5.2.2.1 Os gêneros resumo.....	233
5.2.2.2 Descrições da organização retórica dos gêneros resumo.....	246
CAPÍTULO 6	255
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	255
6.1 Para uma metodologia expandida	257
6.1.1 Significação da abordagem qualitativa.....	258
6.1.2 Elementos de correspondência da realidade da linguagem.....	259
6.2 A escolha dos corpora	261
6.2.1 Procedimentos de coleta dos gêneros resumo.....	263
6.3 Procedimento de análise	266
6.3.1 Procedimentos analíticos dos gêneros contextuais.....	266
6.3.2 Procedimentos analíticos dos gêneros resumo, RC e RTC.....	268
6.3.3 Incorporação de outros elementos contextuais nos procedimentos de análise ..	270
6.3.4 Codificação dos procedimentos de análise.....	278
CAPÍTULO 7	283

ANÁLISE DE CONTEXTO POR MEIO DOS GÊNEROS ORIENTACIONAIS	283
7.1 Os critérios de CDA nos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET ..	284
7.1.1 Verificação dos critérios de CDA no contexto dos eventos acadêmicos	290
7.2 O contexto de análise e os gêneros que orientam a produção dos resumos .	300
CAPÍTULO 8	317
ANÁLISE DOS GÊNEROS RESUMO	317
8.1 Processo de organização linguística e retórica dos gêneros RC e RTC	318
8.1.1 Operações dinâmicas acerca das ER e correspondência com o MR	330
8.1.2 Ocorrências dos MR e suas ER e nos gêneros resumo	338
8.1.2.1 Quantitativo de ER e MR nos gêneros RC e RTC	343
8.2 Operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC	351
8.2.1 Operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC no título dos resumos ...	355
8.2.2 Os MR e as influências contextuais	359
8.3 Realidade informativa do RC e para RTC na descrição de ER e MR	363
CAPÍTULO 9	377
INTER-RELAÇÕES ENTRE GÊNEROS, CONTEXTOS E SUJEITOS:	
EXPANDINDO A SIGNIFICAÇÃO NAS ANÁLISES DE GÊNEROS	377
9.1 Significação dos eventos acadêmicos e sua correspondência com a CDA ...	378
9.1.1 Critérios de identificação dos eventos acadêmicos como CDA.....	383
9.2 A situação dos RC e RTC enquanto resultado de processo de significação	390
9.2.1 Processos de significação dos RC e RTC	393
9.2.1.1 A realidade sistemática dos gêneros resumo	399
9.2.1.2 Formulação de um entendimento para soluções.....	401
9.3 Lacunas baseadas nas evidências dos resultados das análises	409
9.4 O processo de significação dos gêneros resumo, RC e RTC	417
CONCLUSÃO.....	426
10.1 Conclusões acerca dos aspectos introdutórios	426
10.2 Conclusões acerca dos fundamentos teóricos	429
10.3 Conclusões metodológicas, analíticas e discursivas.....	432

10.4 Compreensões conclusivas da importância da pesquisa	436
10.4.1 Sistema de linguagem na biolinguagem	438
REFERÊNCIAS	445
ANEXOS	461
ANEXO N° 1.....	462
Os gêneros orientacionais da produção dos gêneros resumo, RC e RTC, da ABRALIN, do SIMELP e do SIGET	462
ANEXO N° 2.....	484
Os gêneros resumo, RC e RTC, do SIMELP e do SIGET	484
SIMELP	486
SIGET	518
APÊNDICE N° 1.....	551
Observação da quantidade de palavras do RC e do RTTC do SIMELP e do SIGET	551
APÊNDICE N° 2.....	554
Observação acerca da linearidade de cada MR e respectivas ER em cada RC e RTC, respectivamente	554
SIMELP	555
SIGET	562

INTRODUÇÃO

A comunidade acadêmica representa uma prática de vida com regras e normas para o desenvolvimento de uma linguagem pautada no conhecimento da ciência. Neste âmbito, os gêneros acadêmicos são produções orais e escritas construídas segundo normas, valores e ideologias específicas do domínio científico (BEZERRA, 2012). Essas produções são enfatizadas em sua materialidade escrita como forma de categorizar o desenvolvimento do estudante, professor e pesquisador.

Nessa compreensão, observam-se as práticas sociais e culturais na dependência de contextos, contextos gerais e específicos (STREET, 2011; 2014; MCGRATH; KAUFHOLD, 2016). Isto acarreta uma representação de letramentos enquanto um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Na produção dos gêneros acadêmicos, enquanto uma atividade de letramento, Street (2014) faz uma observação sobre três aspectos. O primeiro em relação aos eventos de letramentos, em que a escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos de interpretação. O segundo aspecto consiste nas práticas de letramentos como conceito abstrato de comportamentos e concepções sobre leitura e escrita. O último aspecto é constituído pelas práticas comunicativas enquanto atividades e modos de ação de linguagem e comunicação perpassada por uma dimensão macrocontextual, que em domínios específicos, desenvolvem processos interativos com ideologias guiadas.

Em todos esses aspectos das atividades de letramentos, contempladas por Street (2014), a ênfase significativa é voltada para o termo contexto como um aparato conceitual que deve ser observado mediante interações sociais e situações reais de uso da língua para compreensões de práticas sociais e culturais.

Nessas atividades de letramentos, as produções dos gêneros acadêmicos implicam para o ensino superior habilidades de interpretação, organização, compreensão e (re)conhecimento de formas de saber produzir e receber os gêneros acadêmicos complexos, gerais e específicos (BEZERRA, 2012; BEZERRA; LÊDO, 2018). Bezerra (2012) destaca, segundo os estudos de Swales (1990, 2004), que a capacidade de ler, de compreender e de produzir os gêneros acadêmicos da área específica é pressuposto para o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Tais gêneros do contexto acadêmico dividem-se em gêneros oficiais mais públicos e prestigiados e, ainda, em gêneros oclusos (*occluded genres*), invisíveis, da prática de

vida na academia. Mas, como destaca Bezerra (2012), agora apoiado em Lea e Street (1998), nem sempre a academia dedica tempo para o ensino dos gêneros específicos nos seus diversos cursos.

Oliveira (2017) relata, a partir de Bezerra (2012), que são encontrados no âmbito acadêmico fichamento, resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso, dentre tantos outros gêneros visíveis e invisíveis, como tipos de produção escrita que legitimam o sujeito produtor no campo da ciência. A partir disso, Oliveira (2017) faz uma observação da colônia de gêneros de caráter resumitivo e trata especificamente do resumo de comunicação de eventos acadêmicos.

Há que se destacar, ainda, que existe um constante movimento de retextualização que integra toda uma produção acadêmica. A isso entende-se como “um processo que envolve operações complexas” de passagem de um texto falado para um texto escrito e vice-versa “que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Nessa compreensão, há, ainda, a passagem de um texto escrito para outro texto escrito. Dessa observação, visualizamos um aspecto do conceito de colônia de gêneros como variações textuais que possuem um propósito comunicativo comum como agrupamentos de gêneros que estão ligados ao domínio discursivo com características sociorretóricas do tipo de gêneros a que pertencem (BHATIA, 2009; 2004; BEZERRA, 2006).

Ao observarmos nos eventos acadêmicos os gêneros que circulam neste contexto, visualizamos, por meio de estudos de Räisänen (1999), Swales (2004), Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) e Oliveira (2017), que a concepção teórica de cadeia de gêneros mostra os gêneros em sucessão, bem como processos inter-relacionados de gêneros e entre os gêneros que regulam, orientam e complexificam a linguagem em observação para o todo e para as partes constituintes da escrita. Há, também, uma indicação, nos autores citados, sobre gêneros oclusos, não visíveis. A essa observação o gênero resumo de trabalho completo não é indicado como gênero oficial (reconhecido), embora existente e visível a partir de uma maior atenção. E em nossa observação, a produção desse resumo sucede ao resumo de comunicação como processo de adequação ao novo espaço que integra uma linguagem mais específica ao contexto.

Uma justificativa sobre essa observação, sobre o resumo de trabalho completo que sucede o resumo de comunicação, pode ser construída com o que verificamos em Bezerra

(2017, p. 59-60) para uma consideração sobre o conceito de cadeia de gêneros (RÄISÄNEN, 1999; SWALES, 2004) em que este “apresenta grande utilidade por conferir visibilidade a gêneros muito importantes, mas pouco destacados na academia, por se situarem por trás das cortinas do espetáculo acadêmico (gêneros “ocultos”)

Mais adiante, Bezerra (2017, p. 60) situa que o conceito de colônia de gêneros serve para “investigar as complexas relações discursivas expressas em gêneros que se agrupam em torno do mesmo propósito comunicativo geral”. Nessa concepção, os membros da colônia de gêneros resumo (OLIVEIRA, 2017) partilham propósitos comunicativos em comum, diferenciados por aspectos de produção e contexto de uso, diferenciados na relação entre os participantes e na restrição aos destinatários.

Oliveira (2017) situou-se em uma cadeia de gêneros de eventos acadêmicos para destacar seu objeto de estudo (o resumo de comunicação). Ao observarmos sua pesquisa, com atenção para a respectiva cadeia, verificamos que há dois resumos que variam dentro da mesma sequência de atividades. Os resumos estão situados dentro de uma cadeia de gêneros de eventos acadêmicos, cuja descrição de Oliveira (2017) não comporta apontamento a esse fato correspondente ao resumo de comunicação e o resumo de artigo (resumo de trabalho completo)³ enquanto, talvez, uma adequação e uma atividade escrita que sucede a produção do primeiro resumo.

O resumo de comunicação é uma produção textual desenvolvida para participação em eventos acadêmicos nas modalidades de comunicação oral (e em pôster), bem como para falas em mesa redonda, conferência e palestras nesse contexto. Cada uma dessas especificidades do resumo de comunicação indica desde uma variação comunicativa até sua organização e orientação visível quando destacamos o nível ou função comunicativa do produtor. Esse resumo, produzido pelo público geral para apresentação de trabalhos, possui qualificação científica como uma forma de ingresso ou passagem para debates de produção e divulgação de conhecimentos das pesquisas acadêmicas (MIRANDA, 2014; OLIVEIRA, 2017).

No mesmo evento acadêmico um único participante pode escrever dois resumos⁴ que variam, cada um, de acordo com a especificidade da ação comunicativa (embora

³Nesse momento, o resumo de trabalho completo não constitui uma nomenclatura de reconhecimento científico e compreensão acerca da variação de resumos. Ele é situado enquanto parte de trabalho completo, publicado nos anais de eventos acadêmicos, mas não é relatado como tal, talvez, porque não temos referência no suporte normativo da NBR 6028: 2021.

⁴A depender de atuação do participante nas diversas atividades do evento acadêmico ele pode produzir um, dois, três ou mais resumos atendendo a objetivos específicos em cada ação comunicativa.

possa haver uma observação para o produtor do resumo de simpósio temático (ST) quando este além de produzir o resumo de ST, produzirá o resumo de comunicação e o resumo de trabalho completo, mas neste momento estamos tratando apenas da produção destes dois últimos). Primeiro surge o resumo de comunicação e em seguida surge o resumo de trabalho completo. O primeiro é encarado como uma proposta de trabalho para submissão, muitas vezes ainda no plano das ideias ou em andamento. O segundo, conhecido pelos participantes dos eventos como resumo de trabalho completo, pode ser entendido como produto de um trabalho concluído e adequado para informar sobre os pontos principais da pesquisa completa, que surge integrado ao documento publicado nos anais.

Em revisão da literatura não encontramos referências acerca da terminologia para o resumo de trabalho completo, pois este gênero limita-se ao conhecimento de referência ao resumo de artigo de pesquisa. Não há, na literatura especializada, uma compreensão acerca das causas, condições e efeitos de produção e publicação que realize uma distinção contextual e respaldo de avaliação científica, delimitando a variação e a realidade do discurso acadêmico em cada um desses resumos. Apenas encontramos referência na terminologia ‘resumo de trabalho completo’ em uma matéria, fontes de informação para pesquisadores e profissionais, de conhecimento científico referente a ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica (MUELLER, 2000), adequadas enquanto publicação na literatura cinzenta⁵ (GOMES; MENDONÇA; SOUZA, 2000). Mueller (2000) faz referência ao resumo e ao trabalho completo como um processo de comunicação que aparece representado por um contínuo, em que se situam por sucessão e ramificações, enquanto atividades cumpridas por um pesquisador.

O resumo de trabalho completo, assim como o resumo de artigo de pesquisa que Bhatia (1993) referencia como objeto de seu estudo, é um gênero que surge acompanhado pelo documento completo a que ele resume, portanto, ambos são parte integrante do documento científico. Ao observarmos os estudos de Bezerra (2019a), um gênero surge em resposta a outros gêneros. Adicionando um destaque a essa visão nos remetemos aos estudos de Bazerman (2005) e Miller (2012) em que os gêneros são ações sociais que organizam uma tarefa como sistemas de atividades ou sistemas de gêneros. De forma

⁵A expressão literatura cinzenta (*grey literature*) é usada para designar documentos não convencionais e semipúblicos, produzidos nos âmbitos governamental e acadêmico, distribuídos fora do circuito comercial. Pode ser descrito como uma espécie de gêneros oclusos, pois só é designado para um público muito específico do entorno comunicativo.

mais abrangente, Bertalanffy (1975) nos permite entender que uma ação em resposta às exigências de uma situação constitui operações dinâmicas⁶, em que variáveis externas e internas influenciam no processo de desenvolvimento da linguagem laboral. Esse tratamento que descreve operações dinâmicas é orientado pelo *feedback* no planejamento e organização de um sistema.

Essa variação de resumos, que constitui um exemplo de agrupamento (BEZERRA, 2017), enquanto resumo de comunicação e resumo de trabalho completo, está situada no contexto dos eventos acadêmicos, representando uma produção de gêneros acadêmicos que pertencem a uma colônia de gêneros e comungam um mesmo espaço. Portanto, o agrupamento desses gêneros resumo constituem o objeto de estudo desta pesquisa em que sinaliza como os gêneros resumo são encontrados na complexa realidade acadêmica. A atenção nesse objeto de estudo consiste nas operações dinâmicas da passagem do primeiro resumo para o segundo resumo. Consiste, também, na compreensão de como o contexto reconhece esses gêneros resumo agrupados e inter-relacionados, e como organizam e orientam suas produções. E consiste, ainda, em como esses gêneros são encontrados na realidade contextual.

Percorrida essa caracterização e apresentação do objeto de estudo, enfatizamos que o agrupamento dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo nos eventos acadêmicos representa produções acadêmicas de grande relevância e importância como objetos de pesquisa que qualificam este trabalho em nível de doutoramento. A variação específica do resumo de comunicação e do resumo de trabalho completo e suas relações de contexto social, cognitivo e retórico e de agrupamentos desses gêneros nos eventos acadêmicos merecem destaque como objeto de estudo.

O contexto de circulação dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo, nesta tese de doutorado, gira em torno da divulgação e compartilhamento de conhecimentos situados em eventos acadêmicos que abordam o ponto de conhecimento ou área temática sobre estudo de gêneros (textuais/discursivos).

⁶A compreensão que temos sobre operações dinâmicas é derivada, inicialmente, da noção de linguagem como sistema adaptativo complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008; PAIVA, 2019). Em sequência, reconhecemos sua razão conceitual na teoria geral dos sistemas em Bertalanffy (1975) em que um sistema é composto por sistemas menores e maiores. Ao nos situarmos na compreensão de linguagem acadêmica, podemos observar as condições de produção de um gênero sofrendo pressões internas (textuais) e pressões externas (contextuais). Ambas as pressões são sistemas de modelagem, ajustados no sistema de atividade e de gêneros (BAZERMAN, 2005; 2015). As operações dinâmicas, por sua vez, constituem o modo como os gêneros são adaptados, reorganizados e ajustados ao contexto e ao design textual, contribuindo para a variação de gêneros, colônia de gêneros em Bhatia (2004; 2009). Desse modo, essa compreensão de operações dinâmicas orienta nossa questão norteadora e o objetivo da tese.

A presente tese se baseia na análise do agrupamento dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo de eventos acadêmicos, cujo *corpora* é composto de documentos formais da mídia digital elaborados por acadêmicos (estudante, professor e pesquisador) e publicados em cadernos de resumo e nos anais de trabalhos completos, disponíveis nas páginas online dos eventos.

Os eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET foram escolhidos como locus para a coleta dos *corpora* porque são eventos de grande porte e reconhecimento acadêmico. Além disso, esses eventos representam um grande desenvolvimento da prática discursiva acadêmica na área de Linguística e Literatura. A escolha se deu pelo valor de representação desses eventos na atualidade em que o tratamento da linguagem abrange em seus diversos pontos de conhecimento os estudos de gênero, um imperativo que busca observar questões de reconhecimento e produção dos resumos enquanto gêneros, variados gêneros resumo ou resumo e seus gêneros.

Neste momento, antes da apresentação dos questionamentos, é válido tecer algumas considerações sobre justificativa e relevância desta pesquisa não apenas para desenvolvimento de conhecimentos, mas para o pesquisador, a área de estudos de gênero (especialmente na abordagem do ESP) e a comunidade acadêmica de modo geral e a comunidade local de ciências da linguagem (PPGCL/UNICAP). Primeiramente, porque estamos trazendo conceitos que integram os valores da pesquisa de modo geral, permitindo a possibilidade de um olhar mais real e específico para a análise de operações dinâmicas dos gêneros específicos, objeto desta pesquisa. Depois porque a construção do objeto de estudo é em si uma tarefa complexa e exige uma descrição, explicação e interpretação qualitativa de domínio da ciência e para a ação de pesquisar e estudar gêneros inter-relacionados, um suporte também para o ensino da escrita acadêmica. Portanto, uma análise empírica sistemática em termos de procedimentos de construção do texto e dos contextos enquanto um influenciando o outro no processamento e prática de letramentos acadêmicos.

Desse modo, seguiremos neste momento a sinalização de seis pontos constitutivos de aspectos de justificativa desta pesquisa que destacam a importância e relevância científica em seu todo, para então acrescentar questionamento e objetivos da presente tese. Todos os pontos fazem, de algum modo, referência ao construto abstrato de representar letramentos acadêmicos como elemento de amplo interesse da sociedade acadêmica (embora este seja também um ponto de importância, a ser fundamentado) e enquanto um processo de aquisição da dinâmica epistemológica, social e formas de

compreensão dos fazeres macro e microcontextuais. Os seis pontos de justificativa, mais adiante, traçam uma caracterização do quadro teórico-metodológico que suporta e apoia a presente tese. Algumas retomadas de justificção, além das seis em destaque, situam, por vezes, um diálogo circular, que deve ser entendido como caracterização do tratamento científico do modo de apresentação desta tese com relação ao seu antecessor gênero projeto de pesquisa.

Isso é visto como ponto relevante para justificativa porque os gêneros e as operações dinâmicas dos gêneros resumo, objeto de estudo desta tese, não têm sido vistas nessa ordem, nem em desenvolvimento de outros trabalhos ou em outras pesquisas com outros objetos de estudo. Além disso, porque os gêneros não são produzidos do nada, mas estão inter-relacionados com outros gêneros, com ações comunicativas, retóricas, sociais e cognitivas localizados em momentos de interação interpessoal e social de membros de uma comunidade discursiva específica no todo e nas partes do contexto acadêmico. Tal conjunto de justificativas é referência de um jogo de linguagem acadêmica e, ao mesmo tempo, referência a um sistema de linguagem. Nessas referências, às operações dinâmicas constituem compreensões interdialetais em que necessitamos observar causas, condições e efeitos teóricos e metodológicos para um entendimento da realidade dos gêneros resumo. Podemos dizer, ainda, que essa orientação ilustra o olhar para a realidade, para a linguagem e para as ações humanas de um modo que sinaliza observações filosóficas, sociais e psicológicas atravessadas pela necessidade de estudar a estrutura e a importância da linguagem, suas diferentes maneiras de comunicação e expressão de sentido. Além disso, ilumina o caminho para compreensão e melhoria das formas de comunicação. Vejamos as seis justificativas em destaque.

O primeiro ponto de justificativa é o conceito de linguagem que encaramos a partir daqui como um sistema adaptativo complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008; PAIVA, 2019). Este conceito é relevante no quadro de justificativas porque vê o máximo de elementos e aspectos constitutivos no processo de produção e entendimento dos gêneros enquanto partes e elementos inter-relacionados com os contextos e os sujeitos na representação de um sistema de linguagem acadêmica. O conceito nos permite uma descrição, explicação e interpretação qualitativa em virtude do que iremos situar como letramentos acadêmicos, bem como nos permite analisar o contexto considerando cadeia e colônia de gêneros. Portanto, conceber a linguagem desse modo, nesta tese, torna a compreensão de cada capítulo mais relevante para oferecer a comunidade acadêmica um retorno científico mais real acerca da realidade

dos resumos enquanto gêneros de linguagem, além de oferecer insights importantes para o ensino e a pesquisa.

O segundo ponto de justificativa é o conceito teórico de cadeia de gêneros que permite ver processos interativos visíveis e invisíveis entre os gêneros. É, portanto, uma forma de pesquisar e analisar gêneros de modo inter-relacionado com outros gêneros em seu contexto de circulação. É fundamental ampliar os conhecimentos deste conceito para toda a comunidade acadêmica dada a sua ênfase de perceber como a produção de um gênero acontece inter-relacionado e em interação com outros gêneros no desenvolvimento de uma prática comunicativa (SWALES, 2004).

O terceiro ponto de justificativa envolve o conceito de colônia de gêneros, especificamente a de resumos, porque temos poucas compreensões e exemplos aplicados a esse conceito e sobre a difícil tarefa de compreender o resumo e seus gêneros. A NBR 6028:2021, da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, não dá conta de destacar as relações entre contexto e texto, contexto de produção e as organizações dos resumos informativos e descritivos enquanto produções específicas. Muito menos Oliveira (2017) deu conta de destacar operações de gêneros resumo num mesmo contexto e produzidos por um mesmo autor na ênfase das operações dinâmicas de um para o outro. Desse modo, compreender os gêneros resumo de comunicação e de trabalho completo, enquanto membros de uma colônia, em suas operações dinâmicas pode oferecer uma visão mais real para entendermos a manifestação de ações letradas que são desenvolvidas nesses gêneros.

O quarto ponto de justificativa é a questão do termo ‘contexto’ como um fenômeno de compreensão intersubjetiva que influencia no modo de agir linguística e retoricamente num modelo de contexto / contexto de situação (VAN DIJK, 2012). Embora existam pesquisas que relatem sua concepção teórica ou algum empreendimento teórico, como podemos ver em Marcuschi (1995), Oliveira (2017), Koch, Morato e Bentes (2011), não há aprofundamentos sobre o assunto para um amplo conhecimento científico, o que é relevante situar nos estudos de gêneros resumo, de modo aplicado (podemos dizer), e trazer discussões científicas para a comunidade acadêmica em pesquisas no nível de doutorado.

O quinto ponto de justificativa nos orienta para a questão da popularidade da análise de gêneros hoje. Sobre isso, Bhatia (2009, p. 159) destacou que esta “cresceu a ponto de assumir uma relevância muito mais ampla do que jamais foi imaginado”, sendo

necessário encarar os diversos pontos de descrição para uma compreensão da complexa realidade da linguagem, dos gêneros resumo.

Esta quinta justificativa enfatiza a necessidade de fazer uma ampla descrição de linguagem por meio das operações dinâmicas da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo. O modo como compreendemos os fundamentos encarados nesta pesquisa, destaca justificativas para um acolhimento de características da linguagem situada em um sistema como complexidade (BERTALANFFY, 1975), dos gêneros situados nos sistemas de linguagem e das relações de conhecimento dos processos e das práticas de trabalho com gênero enquanto ações de letramentos (BEZERRA; LÊDO, 2018). Além disso, é preciso destacar que a análise de gêneros ocorre em diferentes abordagens de estudo, o que implica na importância desse ponto como justificativa no reconhecimento da linguagem e desenvolvimento do que fazer, de como fazer, de onde fazer e como organizar uma metodologia de estudo.

É fundamental encarar a perspectiva de letramentos acadêmicos como um sexto ponto de justificação, desta pesquisa, porque precisamos ver os gêneros muito mais do que eles são. Precisamos vê-los inter-relacionados a outros gêneros, inter-relacionados a situações de contexto e de produção geral e específica, habilidades de produção e socialização do conhecimento (STREET, 2011; LEA; STREET, 2006; BEZERRA, 2012; MCGRATH; KAUFHOLD, 2016; BEZERRA; LÊDO, 2018).

Esse destaque se dá porque no todo discursivo e no desenvolvimento de um empreendimento da visão de letramentos, o estudo dos gêneros aqui tem diversos braços que fundamentam o conhecimento que desenvolvemos. Além disso, porque resultam para a comunidade acadêmica e científica exemplos de ocorrência e desenvolvimento de letramentos em seu contexto a partir da análise de produções de gêneros (BEZERRA; LÊDO, 2018). O destaque acerca dos letramentos acadêmicos é necessário ao estudo das operações dinâmicas que ocorrem não apenas num gênero, mas também num contexto que de algum modo retoma características de outro, pois implicam conhecimentos do modo de compreender e fazer individual do produtor intimamente relacionado às indicações dos contextos sociais e culturais, retórico e cognitivo.

Os letramentos são contextuais, são situados e compreendidos em microcontextos – mas se inter-relacionam com saberes de experiência, de valores e de crenças de vida das pessoas praticantes de uma ação em contexto. Os letramentos são, em parte, o que não se pode delimitar em palavras e explicações, pois lidamos com aspectos cognitivos, implícitos/tácitos e processos de apreensão que estão além da compreensão e domínio do

contexto e do texto nos gêneros específicos. No entanto, podemos organizar referências de contextos, de gêneros e de identidade dos produtores de gêneros específicos, socialmente situados, que sinalizam potencialidade, capacidade e habilidade de percepção, cognição, ação e emoções participativas, linguística e retóricas bem ou mal sucedidas. É importante destacar que estudos de letramentos, em contextos de pesquisa anglófona, têm sido realizados com diferentes metodologias de base antropológicas e etnográfica em que se reconhece conhecimentos de interpretações individuais e sociais, conhecimentos de contextos específicos e gerais na produção de textos (BARTON, 2012).

Esses seis pontos de justificação de aspectos teóricos da ciência, importantes nesta pesquisa e para a comunidade acadêmica, são relevantes para os estudos de gêneros resumo, da abordagem de estudo de gêneros para fins específicos do ESP. A ampliação das discussões dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo coloca os debates acadêmicos para discutir sobre suas práticas escritas em virtude das inter-relações e agrupamento de gêneros e de contextos que apontam a relação entre gêneros no complexo mundo real, e de como são encontrados (BHATIA, 2004; BEZERRA, 2017; OLIVEIRA, 2017).

A atividade de produzir resumos que se agrupam e participam de um mesmo contexto constitui um campo de estudo que ainda precisa ser compreendido. Sua relevância no debate acadêmico nos ajuda na compreensão das “complexas relações discursivas expressas em gêneros que se agrupam em torno de um mesmo propósito comunicativo geral” (BEZERRA, 2017, p. 60). Além disso, porque envolve, e são em si, práticas de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; BEZERRA, 2012; MCGRATH; KAUFHOLD, 2016; VIANNA; et al., 2016; BEZERRA; LÊDO, 2018).

Dado o exposto, o que justifica a realização desta tese, com esses seis aspectos teóricos de base, é a sua observação para a complexidade do mundo real na produção de gêneros acadêmicos e científicos em contextos específicos (BHATIA, 2004). É oportuno compreender as ações e operações complexas, dinâmicas e inter-relacionadas das diversas formas que os gêneros se apresentam em suas realidades contextuais, enfrentando uma perspectiva da complexidade do ponto de partida com uma organização orientada, realidades de produção e conhecimentos prévios (BERTALANFFY, 1975; LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008; PAIVA, 2019).

Esta pesquisa, embora apresente um foco em gêneros específicos, da área de linguística, é também operante no pensamento de interdisciplinaridade. Isso porque oferece possibilidades de compreensão dos gêneros resumo, aqui especificados, e sobre

as operações dinâmicas envolvidas na produção desses resumos, por um lado específicos, mas também de modo geral, por outro lado. Todas as áreas disciplinares da comunidade discursiva acadêmica enfrentam o mesmo desafio de produzir variados gêneros resumo, portanto, o entendimento que propomos nesta tese confere uma ajuda substancial para compreender as práticas e os processos de redação escrita de resumos com atenção para a especificidade da situação contextual, da terminologia e da invocação de uma linguagem específica.

Além dos pontos destacados como justificativa deste trabalho, podemos pensar no conceito de apreensão de gêneros (*uptake*) (FREADMAN, 1994). Esse conceito é explorado por Bawarshi e Reiff (2013), Bawarshi (2016) e Bezerra e Pereira (2018), enquanto os modos complexos como os gêneros se relacionam e se ligam uns aos outros em um mesmo contexto, como são enviados e recebidos – como em situação de uma partida de um jogo. Esse conceito, embora não entre como um específico ponto de justificativa neste trabalho, faz parte do conjunto de compreensões sobre as operações dinâmicas que um gênero retoma do outro nas práticas e processos de sua produção. Essas operações são apreendidas a cada movimento no processo de produção e jogo de linguagem dos referidos resumos, permitindo ações letradas do modo de compreender, interpretar e construir os gêneros específicos.

O conceito de apreensão nos estudos de gênero e nesta tese, para nós, é um conhecimento referencial de ação e percepção letrada que inter-relaciona todos os seis pontos de justificativa, que destacamos anteriormente. Apresentar isto, neste momento de introdução, nos serve como orientação para entender tudo o que segue na escrita desta tese. Serve para sinalizar que toda linguagem e sua existência requer uma compreensão da realidade humana. Essa realidade tem uma base nos resultados de causa, condição e efeito de um sujeito contextualmente situado, de seu potencial e de sua capacidade em lidar com as informações, as produções de gêneros, as tarefas e as atividades. Além disso, a realidade humana tem suas bases nos resultados de causa, condição e efeito do ambiente social (contexto), dos gêneros que participa no processo da interação contextualmente situada.

É importante para a comunidade acadêmica conhecer como os gêneros resumo se inter-relacionam na dinâmica da linguagem, enquanto um sistema adaptativo e complexo, enquanto, também, participantes da realidade das produções orais e escritas da vida simples e comum e complexa do ensino superior. Portanto, os seis pontos de justificativa desta pesquisa, e outros circundantes do ato de fazer a pesquisa, caracterizam a relevância

de estudar os gêneros resumo de comunicação e de trabalho completo para além das características descritas. O meio acadêmico constitui aspectos de uma realidade complexa no uso da linguagem, por isso é interessante fazer um levantamento sobre aspectos de inter-relação entre gêneros e como eles são encontrados nos contextos específicos, sem deixar de lembrar que a realidade de um momento e suas produções em gêneros específicos é um contínuo passado, presente e futuro.

Dentre todas estas enfáticas observações de relevância, poderíamos citar, ainda, como motivação adicional para a realização deste trabalho, o investimento recebido pelos órgãos de financiamento à pesquisa, por meio do programa PROSUC/CAPES. Por meio desses recursos é que houve a possibilidade de uma dedicação para este estudo, para dedicação de tempo e aprofundamento científico em nível de doutorado. Sem ele não seria possível tal empreendimento acadêmico e especialização de consciência intelectual, teórica e prática.

Após apresentação e levantamento dessas justificativas e motivações, acerca dos dois gêneros enquanto variação textual/contextual, é momento para situar as questões norteadoras que encaramos como pertinentes para o desenvolvimento desta tese. Pois, as operações dinâmicas de produção dos gêneros resumo, objeto deste estudo, estão ligadas ao domínio discursivo acadêmico, com características sociorretóricas do resumo enquanto processos de colonização. Verificamos que há, de um lado, o resumo de comunicação e, do outro lado, o resumo de trabalho completo, segundo a literatura (OLIVEIRA, 2017). Se formos observar que o resumo de trabalho completo corresponde, grosso modo, ao resumo de artigo, esses resumos sofrem variações se adequando ao contexto / ambientes de recepção.

Diante do exposto, queremos saber: Quais são as operações dinâmicas que ocorrem da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalhos completos? Especificamente, queremos saber e compreender:

- 1) Em que sentido o conceito de colônia de gêneros na relação com os letramentos acadêmicos ajudam na compreensão de agrupamentos dos gêneros resumo?
- 2) De que modo o conceito de contexto influencia e ou restringe a produção dos gêneros resumo?
- 3) Quais aspectos retóricos e linguísticos são contemplados e desenvolvidos na produção das operações dinâmicas que distanciam o resumo de comunicação do resumo de trabalho completo nos eventos acadêmicos?

- 4) Em que sentido o resumo de trabalho completo retoma e reproduz ou altera o resumo de comunicação?

Observamos em Bhatia (2004; 2009), Swales (2004) e Bezerra (2006; 2017) que a análise de gêneros aborda os gêneros em situações mais próximas do mundo real. Em complemento, verificamos em Oliveira (2017) que os gêneros resumo constituem um agrupamento de gêneros identificados genericamente pelo propósito comunicativo de resumir uma tese, dissertação, proposta de comunicação, artigo, dentre outros gêneros.

Para isso, dentro do contexto desta pesquisa, buscamos, em síntese aos questionamentos acima, respostas sobre como os referidos gêneros, resumo de comunicação e resumo de trabalho completo são produzidos na dinâmica das variações de produção específica quando inseridas nos eventos acadêmicos.

Desse modo, o objetivo geral consiste em analisar as operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos. De modo específico, objetivamos:

1. Caracterizar o conceito de colônia de gêneros na relação com os letramentos acadêmicos como suporte à compreensão de agrupamentos dos gêneros resumo;
2. Destacar o conceito de contexto como influente e ou restritivo da produção dos gêneros resumo, considerando contextos gerais e específicos das diversas realidades em que se produz resumo acadêmico;
3. Identificar aspectos retóricos e linguísticos enquanto ações de letramentos acadêmicos contemplados e desenvolvidos na produção das operações dinâmicas do agrupamento de resumos no contexto de eventos acadêmicos; e
4. Descrever até que ponto o resumo de trabalho completo retoma e reproduz ou altera o resumo de comunicação de eventos acadêmicos.

Em relação às metas⁷ alcançadas diante desses objetivos, ora expostos, a análise da passagem do gênero resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo em cadernos de resumos e anais de eventos acadêmicos / científicos da área de linguística e

⁷No projeto de pesquisa, uma meta é um desenho ou tratamento idealizado para dar significado ao objetivo por meio do modo como organizamos nosso entendimento sobre o que podemos obter ao final da pesquisa, orientando os leitores em relação ao valor da pesquisa para o pesquisador. O entendimento de seu significado, no presente momento, sinaliza a importância do quanto conseguimos. Para esse entendimento, damos atenção para os significados das dimensões teórico-metodológicas que excederam as convenções de tamanho da tese e a separação de distintos capítulos teóricos. Aqui importa perceber a meta relacionada ao alcance da importância de uma consistência teórico-metodológica, analítica e reflexiva como parte dos processos de produção da tese e necessários ajustes de planejamento e a organização em seu corpo.

literatura, proporciona uma observação analítica acerca do modo como os agrupamentos, relações e inter-relações dos gêneros estão ligados com as ações letradas, das identidades dos sujeitos formados ou em formação, no contexto acadêmicos. Conforme resultados da presente pesquisa, a análise desta relação se dá entre o conceito de colônia de gêneros e de contexto com os letramentos acadêmicos. Isso ocorre em observação para as operações dinâmicas instauradas nas orientações de produção e realidade dos gêneros como são encontrados após o processo de adequação contextual, discursiva e textual com o que são os propósitos acadêmicos.

A partir desta compreensão de relação analítica, desenvolvemos a produção de conhecimentos, por um lado, sobre o tratamento especializado da variação dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo, levando conhecimentos sobre o contexto de circulação e desenvolvimento desses resumos “como entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real e como parte da complexidade desse mundo” (BEZERRA, 2017, p. 48). Além disso, por outro lado, produzimos conhecimentos para uma observação sistemática de como um resumo se relaciona com seu protótipo contextual e modelos de análise, bem como se relaciona com o sujeito agente que produz e aquele que recebe e avalia.

Assim, acrescentamos um novo modo de olhar para o conhecimento sobre a análise de gêneros e sua relação com os aspectos de agrupamento e relações contextuais como partes constitutivas de letramentos acadêmicos na produção de gêneros. Nesta tese, realizada enquanto pesquisa empírica e sistemática, de modo textográfico⁸, discutimos de modo qualitativo e interpretativamente o fenômeno das inter-relações dos gêneros resumo de comunicação e resumo trabalho completo. Mas não nos restringimos apenas a isso, discutimos, também, sobre o fenômeno das relações e inter-relações comparativas e contrastivas dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos enquanto elementos do sistema de linguagem acadêmica, situando, além disso, as relações e inter-relações entre esses elementos.

Embora não seja necessário ou comum percorrer uma compreensão de A, B e C para analisar D, expandindo o tamanho convencional da tese de doutorado, demos

⁸Esse modo textográfico consiste em uma metodologia focada na análise discursiva e retórica de textos. Enquanto analisa os textos em si, o pesquisador estuda as causas, condições e efeitos dos aspectos contextuais, a evolução sócio histórica dos gêneros em suas variações e diferenças. Essa metodologia revela estratégias complexas na realidade explícita e implícita dos textos com uma visualização global para o contexto de análise. Além disso, visualiza a dobradura de contextos como base para explicação de escolhas de linguagens compreensíveis (SWALES; LUEBS 1995; SWALES, 1998a).

importância ao longo percurso como um mecanismo de consistência teórico-metodológica, de análises e de reflexões sobre essas análises. Essa importância dada, constitui uma consciência reflexiva acerca dos estudos de gêneros, não apenas reflexiva de gêneros. Desse modo, a presente tese está organizada em nove capítulos após esta introdução e antes da conclusão. Neste momento introdutório, foi apresentado os elementos informativos que caracterizam e anunciam a pesquisa, situa o contexto de fundamentação teórica e o contexto de pesquisa com os gêneros resumo.

Desse modo, foi anunciado os enquadramentos teóricos que fundamentaram a construção do objeto de estudo, contexto desse objeto e das justificativas. Na sequência desses elementos foram expostos os questionamentos, os objetivos e metas alcançadas a partir dos respectivos objetivos. E, a partir daqui segue, a descrição retórica dos componentes prototípicos do desenvolvimento da tese. Todos os elementos descritos trazem a caracterização e marcas introdutórias da presente pesquisa.

O capítulo 1 constitui o primeiro momento de fundamentação teórica ao trazer uma observação sistemática para entender a linguagem⁹ socialmente situada. Nela traçamos algumas compreensões de linguagem desde a representação abstrata e mais gerais até sua construção de sentido na inter-relação dos elementos: gêneros, contexto e sujeitos, versando uma ligação com o objeto de estudo desta tese, constituindo parte significativa das operações dinâmicas da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo. Percorremos bases conceituais e epistêmicas sobre sistema como um termo necessário a uma organização de sentido geral para um sentido específico em que possamos olhar para as influências e restrições na análise e descrição de um objeto de estudo dentro do macro campo da linguística. Os fundamentos nos orientam a perceber este campo em uma variedade de subcampos em que podemos observar objetos de estudo tanto de modo específico quanto de modo amplo. Para exemplificar essa observação, sinalizamos a centralidade no campo da linguística e literatura em diversos pontos de conhecimento e foco de estudo específico, expandindo a visão sobre a linguagem como sistema de adequações e relações sistemáticas dos elementos constituintes de si mesma.

⁹Encarar a realização de uma seção sobre o tratamento do termo linguagem não era algo que havia até a defesa de qualificação do projeto da tese. Os avaliadores pediram uma organização daquilo que havia sido determinado como concepção de linguagem na justificativa e nas bases teóricas muito distante de uma situação inicial. Eles sustentaram, como de fato entendemos, que o conceito de linguagem é geral em uma pesquisa e como tal carece ser encarado em um tratamento inicial. Assim, diante do pedido dos avaliadores do projeto e participação no seminário sobre linguagem e complexidade, investimos na necessidade de desenvolver uma compreensão acerca da linguagem para relacioná-la ao objeto de estudo e inter-relação com os termos gênero e contexto. Além disso, perceber a linguagem acadêmica como sistemática, não é meramente um fenômeno complexo.

O capítulo 2 consiste em um levantamento teórico do ambiente da linguagem como uma visão de interpretação geral acerca da noção de comunidade discursiva e como uma visão de compreensão específica acerca do conceito de contexto. Neste capítulo, a relação entre comunidade discursiva e contexto orienta a percepção de quais elementos de linguagem são relevantes para compreensão da realidade dos gêneros. A redação no respectivo capítulo caracteriza um levantamento teórico tanto em termos de uma descrição dos critérios de identificação contextual quanto em termos de orientação cognitiva de como compreendê-lo em relação ao discurso na produção de gêneros específicos.

No capítulo 3 organizamos a compreensão sobre letramentos acadêmicos centrada em compreensões inter-relacionadas com os estudos de gêneros. Na respectiva compreensão, olhamos para sua relação da abordagem de letramentos acadêmicos e da abordagem do ESP, refletindo a necessidade de observação de diferentes contextos, diferentes gêneros e diferentes sujeitos. A discussão, no capítulo, tenta indicar a expressão dinâmica das ações dos sujeitos em determinados contextos, nas práticas e nos processos de produção de gêneros como uma constituição sinônima de letramentos nos contextos específicos (BEZERRA; LÊDO, 2018). Inserimos uma observação sobre métodos de estudos de letramentos acadêmicos, comumente realizado e descrito em pesquisas de contexto anglófono. Incluímos referências sobre focos de letramentos necessários à compreensão e à produção dos gêneros resumo. Essa referência orienta o olhar para o entendimento da realidade contextual, da realidade dos gêneros resumo e de suas orientações de produção.

No capítulo 4, realizamos um levantamento das abordagens de estudo de gêneros mais conhecidas. A tarefa dessa descrição surgiu como necessidade de conhecimento mais atual centrado em discussões sobre teorias e metodologias de estudo de gêneros em uma perspectiva dialética. A descrição apresenta breves descrições sobre estudos de gênero nos cenários brasileiro e estrangeiro, cenário anglófono em especial. Por fim, apresentamos uma descrição específica do que é a abordagem do ESP. A revisão de literatura nesse tópico nos permite conhecer a abordagem, seu escopo e base para a compreensão dos gêneros específicos no contexto acadêmico. Incluímos observações acerca dos principais representantes dos estudos de gêneros acadêmicos na abordagem do ESP. As considerações teóricas e práticas descritas neste capítulo servem como orientação para a possibilidade de expandir a metodologia de estudo e análise de gêneros, considerando conceitos de contexto e colônia de gêneros.

No capítulo 5 organizamos os fundamentos da compreensão de gêneros em contextos específicos. A redação partiu da noção de propósitos comunicativos, seguindo destaques sobre o desenho da análise de gêneros fundada por Swales (1990) e amplamente desenvolvida por Bhatia (2004). Incluímos um levantamento sobre os conceitos teóricos de cadeia de gêneros em eventos acadêmicos e de colônia de gêneros resumo. Descrevemos algumas pesquisas como o gênero resumo acerca da abordagem do ESP e especificamos nas observações dos componentes cognitivos e retóricos da organização dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo, com base na orientação contextual e textual.

No capítulo 6 organizamos as informações metodológicas que envolvem a descrição dos *corpora* para a análise contextual e para a análise textual dos gêneros resumo. Descrevemos os procedimentos de coleta dos *corpora* textuais que se dividem para a análise do contexto e dos gêneros resumo. Descrevemos os procedimentos de análise, considerando referências de observação para os sujeitos, os contextos e suas orientações de produção e os específicos gêneros resumo. Além disso, descrevemos os elementos de codificação utilizados no processo de análise, resultado e discussão.

O capítulo 7 consiste na descrição das análises contextual dos resumos, desenvolvida por meio dos gêneros orientacionais da compreensão do contexto e suas atividades participantes dos eventos acadêmicos. Com base em textos, analisamos os contextos e as orientações de produção dos resumos. No capítulo 7 dedicamos total atenção para as análises contextuais, situando especificamente os eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, cada um como contexto único com um conjunto de atividades específicas. Cada um desses contextos desenvolve um processo de compreensão e orientação para os gêneros resumo, RC e RTC. Além disso, cada contexto de evento acadêmico situa momentos diferentes e outros contextos como situações comunicativas, interagindo para o que se compreende como o todo do evento acadêmico.

O capítulo 8 consiste na análise textual dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo. A descrição das análises e seus resultados foram subdivididas de modo que podemos ter uma noção da individualidade de cada gênero resumo em relação com o contexto do evento acadêmico específico. Além disso, situamos os resultados das ocorrências de estratégias retóricas e movimentos retóricos dos resumos de comunicação e dos resumos de trabalho completo. Nesse processo de descrição das ocorrências observamos ambos os resumos situando um olhar estritamente relacionado

com cada evento acadêmico de produção e que foram aceitos e publicados, por um lado, e olhamos o total de cada um dos dois gêneros resumo, por outro lado.

No capítulo 8, que consiste na discussão dos resultados, empreendemos uma interpretação dos dados da pesquisa oferecendo uma significação para a pesquisa com gêneros resumo. A apresentação do capítulo retoma aos fundamentos teóricos expandindo compreensões conceituais com base nos resultados das análises da pesquisa. O capítulo apresenta uma variedade de observações acerca das construções de sentido possíveis a partir da experiência com as análises dos gêneros resumo, dos contextos e observação para os produtores.

Por fim, nas conclusões desta pesquisa são apresentadas as considerações acerca da construção da tese, recuperando etapas iniciais da passagem do projeto para construção da tese. Apresentamos algumas dificuldades da pesquisa e sinalizamos implicações e sugestões para novos estudos e pesquisas centrado no relacionamento dos gêneros resumo, dos contextos, dos sujeitos da produção e público de recepção/ avaliação.

CAPÍTULO 1

A LINGUAGEM E SUA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A ciência da linguística constitui uma cultura humana onde ações e compreensões são influenciadas por entendimentos pessoais em que o objeto de estudo, a linguagem, é dividido por distintas ocupações e tratamento do conhecimento, o que forma diferentes grupos de pessoas. Desse modo, temos diferentes modos de conceber a linguagem a partir do lugar onde estamos situados.

Neste capítulo, vamos desenvolver uma interpretação da realidade da linguagem repousando em determinados elementos sistematicamente organizados na produção de textos, tarefas e atividades em que se situa o que Weedwood (2002) organizou em duas dimensões de estudo da ciência linguística: 1) microlinguística, um tipo de estudo centrípeto que foca a atenção apenas para dentro da linguagem textual; e 2) macrolinguística, um tipo de estudo centrífugo que dá atenção para a linguagem de dentro do texto para fora dele em relação com o contexto ou vice versa, influenciando os processos de compreensão não do significado das coisas, mas da construção de sentido.

A falta de um conceito específico sobre a linguagem em cada um desses objetos de estudo dentro desses dois aspectos dá margem para noções de linguagem como um sistema adaptativo complexo, significado pela característica de “mudança”, conforme destacado em Larsen-Freeman (1997), Cameron, Larsen-Freeman (2008) e Paiva (2019), por exemplo. Nos tópicos ou campo de estudos da linguagem a partir de gêneros, a ideia de complexidade da linguagem se destaca como característica reconhecida, sem necessidade de esclarecimento, conforme encontramos em Bhatia (2004) e Bezerra (2017), por exemplo.

Desse modo, a partir do objetivo do capítulo, buscamos desenvolver a conscientização da necessidade de um conceito específico sobre linguagem, considerando a teoria geral dos sistemas a fim de uma observação mais expandida. Mas, neste momento, não pretendemos conceituar a linguagem. O presente capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro tópico exploramos a construção de diferentes modos de conceber a linguagem desde sua vagueza em sentido abstrato aos modos inter-relacionados (ambíguos). No segundo tópico exploramos noções conceituais do termo sistema, sistema de atividade e sistema de gêneros que organizam a percepção de linguagem dentro de um nicho contextual. Por fim, no terceiro tópico discutimos a concepção terminológica de sistema de linguagem, com foco nos usos gerais e específicos da linguagem.

1.1 Linguagem: variedade conceitual

O conceito de linguagem na definição de um objeto de estudo na ciência linguística é muito importante e impactante. Mas, em revisões de literatura, o percebemos muito geral e vago. O tratamento dado a ele ainda parece muito clássico como utilizável e funcional. Podemos dizer, filosoficamente, como "jogos de linguagem" (WITTGENSTEIN, 2001), pois são muitos os modos de aplicá-lo na vida cotidiana, cada um justificando-se dentro da situação de uso. No entanto, essa justificação é menos explícita, e mais implícita.

Nesta pesquisa, nos concentramos em destaques do conceito de linguagem com maior profundidade, especificidade e contextualidade¹⁰ de modo mais explícito. Assim, os fundamentos que destacamos se enquadram com as especificidades do que são contextos, letramentos, abordagens de estudos de gêneros, e gêneros acadêmicos tratados nos próximos capítulos.

As diferentes concepções de linguagem permitem uma interpretação do que somos, fazemos, temos e percebemos, e de que sem ela não seria possível existir. Fiorin (2013) destaca que a linguagem realiza funções para perceber o mundo, categorizar a realidade, realizar interações, informar, influenciar, exprimir sentimentos e emoções, criar e manter laços sociais, falar da própria linguagem, ser lugar e fonte de prazer, estabelecer identidades, agir no mundo e criar novas realidades.

Ao nos apoiarmos nas referências filosóficas de Wittgenstein (2001), o destaque de Fiorin (2013) é apenas uma interpretação implícita daquilo que a linguagem tem como propósito. Nessa interpretação sobre a concepção de linguagem em Fiorin, verificamos que ela pouco ou nada destaca a realidade contextual de modo consciente e descrita a cada momento em que utilizamos a palavra linguagem ou a tomamos como definição em nossas pesquisas. Sua referência conceitual expressa apenas inferências clássicas daquilo que Wittgenstein descreve que

O pensamento é a proposição com sentido.
A totalidade das proposições é a linguagem.
O homem possui a capacidade de construir linguagens com as quais se pode exprimir todo sentido, sem fazer ideia de como e do que cada

¹⁰Quanto mais nos aproximamos da relação com o contexto, mais nos aproximamos de questões burocráticas das sociedades. Saímos da compreensão filosófica mais geral e passamos a perceber as relações e inter-relações de modo que se destaca o aspecto social e psicológico que nos levará ao capítulo 2 como uma referência de entendimento do propósito da linguagem, mesmo que geral. Como não é nossa intenção conceituar linguagem, a profundidade, especificidade e contextualidade orientam o caminho dos mecanismos das operações dinâmicas para uma construção de sentido mais real.

palavra significa – como também falamos sem saber como se produzem os sons particulares.

A linguagem corrente é parte do organismo humano, e não menos complicada que ele.

É humanamente impossível extrair dela, de modo imediato, a lógica da linguagem.

A linguagem é um traje que disfarça o pensamento. E, na verdade, de um modo tal que não se pode inferir, da forma exterior do traje, a forma do pensamento trajado; isso porque a forma exterior do traje foi constituída segundo fins inteiramente diferentes de tomar reconhecível a forma do corpo.

Os acordos tácitos que permitem o entendimento da linguagem corrente são enormemente complicados. (WITTGENSTEIN, 2001, p, 165 [TLP, 4; 4.001; 4.002]).

A concepção de linguagem apresentada sem referência contextual é implícita e abstrata, pode levar a qualquer caminho que não seja o pretendido por um estudante leitor desavisado do caminho a seguir. Isso a torna não apenas complexa, mas hipercomplexa (BERTALANFFY, 1975), dadas as múltiplas interpretações inter-relacionadas em seu desenvolvimento expressivo. Quando um pesquisador a toma, assim genericamente implícita, ele busca conceber a parte como o todo. Assim, se fala de linguagem como o todo do elefante¹¹ pela compreensão da visão de um cego que se limita a analisar apenas uma parte e descrevê-la como o todo (BHATIA, 2004).

Em observação aos estudos do filósofo Wittgenstein (2001) e do linguista Fiorin (2013) podemos inferir que a linguagem possui muitas funções, mas o sentido em cada função é implícito, em que nos leva para interpretações ora de conteúdo e ora de contexto(s) sem clareza do que de fato estamos representando na construção de sentido. Esse mecanismo descritivo da linguagem em implícito/abstrato depende da capacidade individual de apreensão do sentido e compreensão das significações compartilhadas na sociedade usuária da linguagem corrente em um dado contexto, no jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 2001). Ou seja, o leitor ou pesquisador de uma determinada área “precisa também dominar as regras de uso da linguagem de uma dada comunidade de fala, como fundamento único de possibilidade de sua interpretação do que está sendo significado” (LEÃO; MELLO, 2007, p. 5).

Ao nos voltarmos para a área ou campo de estudos de gêneros e contextos como elementos inter-relacionados, verificamos que não há concepções claras que tratam o termo linguagem de modo transparente em sua significação. Um motivo a se encarar é o

¹¹A expressão ‘o todo do elefante’ é uma metáfora que Bhatia (2004) utiliza para descrever a complexidade da realidade do mundo do discurso, em que um grupo de cegos que não conhecem o que é um elefante apalpam cada um uma diferente parte a fim de descobrir o todo pela parte.

desenvolvimento da ciência linguística ter surgido com uma compreensão de linguagem multiforme e heteróclita. E, posteriormente, seguindo seu desenvolvimento em muitos pontos de conhecimento, cercado por diversos aparatos teóricos e trabalhos práticos, que descrevem a língua de modo diferente criando e ampliando os objetos de estudo da linguística com novos olhares para seu objeto, a linguagem.

1.1.1 Desenvolvimento histórico em curso

Os estudos do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure (1857 — 1913) foram registrados e publicados, como representação, interpretação e intenção do dizer exato de sua memória (TESTENOIRE, 2018)¹². Esses registros foram realizados pelos estruturalistas Charles Bally (1865 – 1947) e Charles-Albert Sechehaye (1870 – 1946) no livro *Curso de Linguística Geral (CLG)*, publicado originalmente em 1916, como um marco da linguística enquanto ciência autônoma. Esse marco destaca a linguagem como multiforme e heteróclita, em que os signos da língua escrita são seus componentes passíveis de descrição sistematizada (SAUSSURE, 2006). Embora Saussure tivesse abordado questões da fala e do falante, ele as deixou de fora do objeto de estudo. Além disso, deixou de fora o texto e o discurso, bem como outros elementos que são inseridos posteriormente no desenvolvimento da ciência linguística (INDURSKY, 2006).

Saussure foi a pedra fundamental para a ciência linguística e os estudos que temos hoje. Segundo Indursky (2006) o objeto de estudo da linguística, descrito no CLG, foi o caminho para os linguistas ampliarem o campo científico da visão sistêmica da língua, a exemplo de estruturalistas (Bally e Sechehaye) e o gerativista Avram Noam Chomsky (hoje, em 2021, com 93 anos de idade), em que desde Saussure as línguas são tomadas em diferentes níveis.

Os limites do objeto da linguística eram os níveis fonológico, morfológico e sintático da língua. Em Saussure os elementos constituintes da linguagem são os signos, e o contexto é o próprio sistema da língua. Nos estruturalistas e nos gerativistas que descreviam e interpretavam os elementos constituintes da linguagem, esse objeto de descrição centrado nos signos é ampliado, verificando-se a passagem do signo para a

¹²Pierre-Yves Testenoire realizou o seminário *Les Actualités* de Ferdinand de Saussure no PPGCL da UNICAP dos dias 27 a 31 de agosto de 2018 apresentando questões acerca da autoria do real discurso de Saussure no CLG, em que muitos aspectos podem destacar a adição de interpretação dos compiladores estruturalistas Bally e Sechehaye. Pois em estudos da realidade complexa de Saussure, seus estudos apresentam interpretações de um mundo mais abrangente e com alguma dose de relatividade para entender os fenômenos da linguística, e do que seja a compreensão dos níveis de linguagem em perspectiva analítica.

frase, em que o contexto não precisa ser apenas os sistemas linguísticos, são adicionados os elementos do seu entorno frasal. A isso do signo e da frase serem os objetos de estudo da língua como representantes da linguagem, a linguista Freda Indursky (2006, p. 4/34), voltada para os estudos do texto, diz que “o contexto da frase é estritamente linguístico, constituído de relações internas ao sistema e/ou à frase”.

Mais adiante, a partir de 1943, em Louis Trolle Hjelmslev (1899 – 1965), o estudo da linguística é ampliado e é passado da frase para o texto e seu contexto é a atividade linguística do produtor do texto. Antes desse momento o sujeito era visto como submetido ao sistema, agora ele faz parte do sistema (INDURSKY, 2006). O estudo da linguística toma como tarefa o sistema de textos (sem uma fundamentação que conceba tal termo como sistema de texto) e possíveis relações com seu exterior, pois o texto corresponde a manifestações do sujeito que o produz. Indursky (2006) descreve que Hjelmslev (1968 [1943]) mobiliza a linguagem para refletir sobre o texto como uma categoria teórica descritível e objeto de estudo.

Segundo Indursky (2006) a partir dos anos 50 e 60 do século XX a linguística toma diferentes rumos de estudos da linguagem a partir de diversos pontos de vista, pois estes tornam possível o surgimento de indagações da ordem da sintaxe do texto, da significação, do contexto situacional, do sujeito falante como objetos linguísticos textuais e discursivos. Podemos observar isso em Hymes (1964; 1972; 1974) Gumperz (1972), Duranti e Goodwin (1992), dentre outros que vamos sinalizar ao longo deste capítulo.

Os estudos linguísticos a partir desse período analisam texto e discurso como objetos distintos, por um lado, e como um único objeto, sendo um indissociável do outro, por outro lado (HYMES, 2005; INDUSKY, 2006). Para esses objetos analíticos da linguística vão surgir diversas abordagens de estudo para observá-los, em que seguiremos uma das perspectivas de estudos de gêneros que apreende em seu arcabouço teórico-metodológico texto e discurso de modo único, imbricados e dependentes um do outro na expressão gênero¹³ (BEZERRA, 2017). Além disso, seguiremos a compreensão de múltiplos elementos contextuais que ajudam a explicar o modo como encontramos os gêneros no mundo real (SWALES, 1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1996; 1998a; 2004;

¹³Esse exposto de que a expressão gênero abriga em si texto e contexto é apresentada em Bezerra (2017) para diminuir aspectos distintivos em outros estudiosos brasileiros que em modos distintos de olhar para seu objeto de estudo separaram gêneros textuais e gêneros discursivos, quando um é indissociável do outro. Além desse pesquisador podemos descrever Paiva (2019) que retoma a problemática do impasse separatista em defesa da terminologia gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade, dada a ambiguidade do termo ‘gênero’ ser tomado, também, como em relação a categorias de descrição humana.

2016; BHATIA, 2004; 2009; 2017; VAN DIJK, 2012; BEZERRA, 2006; 2017; 2019a; 2020).

No livro *Models of the interaction of language and social life: toward a descriptive theory*, em relação ao objetivo da descrição sociolinguística, Hymes (2005) expressa que quaisquer que sejam os pontos de vista sobre a linguagem, eles precisam de um reconhecimento da existência de relações sociais e cultura de uma comunidade como abrangentes etnográficos no estudo da língua/linguagem. Para ele “a análise da fala em atos é uma análise da fala em instâncias de gêneros” (HYMES, 2005, p. 15).

Em uma ordem crescente, os estudos de Hymes (1962; 1964; 1974; 1989) influenciaram no modo como os fundamentos etnográficos são adequados aos estudos da linguagem pela linguística. Desse modo, os estudos de Hymes vão influenciar na proposta de prática comunicativa destacada em letramentos sociais que Street (2014 [1995]) empreende acerca do olhar sobre o contexto como elemento indispensável em seus estudos ao se expandirem como letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; STREET, 2010). Além disso, influenciam Swales (1987; 1988; 1990; 1998a) acerca da compreensão de comunidade discursiva, contexto específico e textografia nos estudos de gêneros do âmbito acadêmico.

Em confronto com outros linguistas que tentavam estudar a linguagem por si só ou como um todo, Hymes (1962, 1964; 1972) descreveu uma nova perspectiva para entender o ‘uso da linguagem’ pela maneira como as pessoas usam a linguagem em contextos reais, pois revela padrões que não se expressam nas palavras por elas mesmas.

Nesse pensamento, o autor deixa de considerar a fala como um modelo abstrato e investiga a diversidade da fala encontrada no trabalho de campo etnográfico. Desse modo, Hymes (1989) concebe a linguagem como a inter-relação e interdependência do que os falantes podem dizer, do que dizem / expressam em atos de fala e do contexto comunitário. Ou seja, a linguagem é um conjunto de maneiras de falar que engloba o que os falantes podem dizer, o que dizem e o contexto comunitário. Esses aspectos estão inter-relacionados e interdependentes tornando a linguagem concebível, pois os significados estão nos relacionamentos. No entanto, a compreensão de Hymes, retomando a noção de comunidades de fala, não descreve uma realidade em aspectos retóricos e específicos do discurso formal, motivo pelo qual Swales (1990) vai nos trazer um conceito e características do que seja uma comunidade discursiva, conforme retomaremos no capítulo 2.

Como um linguista, sociolinguista, antropólogo e folclorista, Hymes não separa a sociolinguística em variacionista como faz Labov (1972), em interacionista como fez Gumperz (1992) e, mais atualmente, em educacional como atribuições mencionadas a Bortoni-Ricardo (2014). Segundo Duranti e Goodwin (1992) desde 1970 as sínteses de Gumperz se fragmentaram em campos distintos.

Hymes, preocupado com a funcionalidade do modo como a linguagem realmente é usada, dedica-se à etnografia da fala e/ou da comunicação, inspirando análise de conversação no campo etnográfico e Gumperz, preocupado com a sociolinguística, em si, opta pela contextualização da linguagem em uso, dedicando-se à interação contextualizada e inferência conversacional. Duranti e Goodwin (1992, p. 2) destacam que as sínteses desses linguistas demonstram olhares diversos para o mesmo objeto, sobre o uso da linguagem beneficiando a expansão da ciência, mas de modo algum esgotando os “estudos que empregam (explícita ou implicitamente) o conceito de contexto”.

Trataremos do conceito de contexto no capítulo 2, aqui nos serve entender que em Duranti e Goodwin (1992) as propriedades dinâmicas de interação em um local são socialmente constitutivas do contexto e das complexidades de descrição contextual ao aceitarmos os conhecimentos vinculados ao tempo e a sustentação interativa do fenômeno sócio histórico. No entanto, devemos relatar, ainda, estudos nas ciências linguísticas sobre ecossistemas e conjuntos de acontecimentos que orientam a realidade de uma linguagem em textos/ discursos, tarefas e atividades. Algumas sustentações teóricas desses estudos partem das ciências cognitivas e psicológicas. Esses estudos da linguagem ainda sofrem compreensões (preconceituosas) de representação metafórica de prática de vida, eventos comunicativos, ações recorrentes, etc. Nestes aspectos, subcampos da ciência linguística são nomeados como ecolinguística em Couto (2007) e biolinguística em Rosa (2010), por exemplo. Como os títulos sinalizam compreensões contextuais, vamos explorar um pouco a literatura sobre o assunto, pois as noções contextuais da linguagem nos interessam como fundamento de percepção para o fenômeno da complexidade e sistemas, que serão tratados mais adiante.

1.1.1.1 Estudos de contextualização da linguagem nas ciências linguísticas

O termo biolinguística é interpretado como integração multidisciplinar relacionada com áreas disciplinares da biologia, da linguística, da psicologia, da antropologia, da neurolinguística, da cognição, da lógica, da computação e da inteligência artificial (ROSA, 2010). Cáccamo (1997) descreve a biolinguística como um ramo das

ciências da linguagem que dá sentido às estruturas e funcionalidades das compartimentações física, biológica ou linguística da realidade que comandam e organizam as relações simbólicas do sujeito como o ambiente (metáfora da linguagem como vida). Essa compreensão de Cáccamo (1997) objetiva o sujeito na realidade, retirando aquilo que é comum se falar como agente humano da produção da língua/ linguagem, reprodutor da cultura. Segundo o autor a representação comum de sujeito como agente tem sido utilizada para mascarar noções de conflito linguístico e entre línguas “das pessoas e dos grupos que administram o ambiente e a eles mesmos com os recursos de transformação material e simbólica que possuem” (CÁCCAMO, 1997, p. 1/8). O autor exemplifica que “quando se salienta que <<morre uma língua>> omite-se em geral que morre uma última pessoa” (CÁCCAMO, 1997, p. 1/8). Se omite a representação da possibilidade de existência de repetitividade cultural. A vida da pessoa (sujeito) consistia na relação de ecossistemas: sujeito, pensamento/ linguagem e ambiente como interação entre linguagem e mundo. Uma compreensão específica da linguagem é menos um fato social e cultural e mais uma posição interpretativa utilizada por um dado sujeito aceito socialmente como membro e ou participante social de uma dada cultura.

De modo lato, conforme podemos observar em Rosa (2010), situando, dentre tantos outros, estudos de Meader e Muyskens (1950), Eric Lennberg (1967), Chomsky (2000), ela observa a biolinguística como multidisciplinar e nos permite entender que:

Considerar a linguagem uma faculdade humana e não um fenômeno social significa focalizá-la como um fenômeno psicológico/biológico. Uma faculdade mental ou uma faculdade da mente pode ser compreendida como uma estrutura funcional da mente/cérebro. A faculdade da linguagem deriva de estruturas especializadas para as funções relativas à linguagem (ROSA, 2010, p. 15).

A compreensão que a autora realiza é muito interessante porque coloca a linguagem como um fenômeno possível a partir do ser humano, em que o sujeito pode ser visto como dual em relação a mente e ao corpo. Essa dualidade nos permite explorar e aplicar a noção de contexto. Além disso, possibilita um fundamento para entendimento das compreensões do conceito de comunidade discursiva, conforme exploraremos um pouco no capítulo 2.

Embora útil e bem situada como multidisciplinar, a descrição biolinguística da linguagem, em Rosa (2010), como uma faculdade humana e não um fenômeno social é limitante. É preciso considerar que a linguagem é uma faculdade humana que se desenvolve a partir da interação social, embora necessite de sujeitos individuais com uma

mente e corpo. Essa consideração pode ser facilmente aceita levando em conta os estudos de contextualização da fala e da comunicação em Hymes (1972; 1974) ao situar a interação humana como resultado de suas relações sociais. No entanto, ainda não há uma sinalização específica para o ambiente da linguagem.

A outra terminologia no estudo da linguística, com ampla referência de contextualização da linguagem, é a ecolinguística derivada dos termos iniciais de *Language and environment*, de Sapir (1911 [1963; 1969]), *language situation*, de Voegelin e Schutz Jr. (1967) e *language ecology*, de Haugen (1972) relatados em Couto (2013). A terminologia ecolinguística leva em conta as relações entre língua, texto e seu meio ambiente, em que “o verdadeiro meio ambiente da língua é a sociedade que a usa como um de seus códigos” (HAUGEN, 1972, p. 325, citado em COUTO, 2013, p. 278).

Segundo Couto (2009; 2013; 2017) a variação de termos como linguística ecológica, ecologia da linguagem, ecologia linguística ou linguística ecossistêmica tem causado mal-entendidos na compreensão de língua e dos textos. Couto (2017) explica que a língua ou texto é um ciclo que só se completa quando entendido e percorrido os seis elementos do texto linguístico-ecossistêmico: cenário ou ambiente social – como contexto; conteúdo; expressão linguística; texto; falante; e ouvinte/ leitor. Todos esses elementos falam, “Vale dizer, o texto não é uma ilha. Ele é apenas um dos componentes do ato de interação comunicativa” (COUTO, 2017, p. 25).

Tanto a referência de biolinguística descrita em Rosa (2010) quanto a de ecolinguística ou linguística ecossistêmica descrita em Couto (2007; 2009; 2013; 2017), por mais inovadoras e abrangentes sobre a compreensão do corpo/ mente e língua como interação como referência de contextualização, não descrevem toda a realidade da linguagem. Cáccamo (1997) em referência ao intercâmbio de paradigmas (da biolinguística à ecolinguística) deixa subentendido que o progresso social em termos de linguagem encaixa o âmbito individual e social, biológico e mental, e o material individual e social como interação reivindicativa da identidade do sujeito e do ambiente social como sistemas constitutivos da linguagem. Referência que nos permite a interpretação daquilo que denominaremos, neste capítulo, de sistemas de linguagem.

Ainda mantemos, por enquanto, a noção de contexto como propriedade dinâmica de interação local, social e sua complexa descrição temporal e atemporal sócio historicamente constituídas, em referência à um anterior exposto, em Duranti e Goodwin (1992). Agora passaremos para uma compreensão de complexidade da linguagem como um sistema adaptativo complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON;

LARSENFREEMAN, 2008; BECKNER et. al. 2009; PAIVA, 2019). A sequência desse exposto tem relação com os aspectos ecolinguísticos e biolinguísticos, embora não se inter-relacionem como elementos de compreensão teórica, pois destacam observações acerca da dinâmica da linguagem em uma apreensão macro sistemática.

1.1.1.2 Compreensões teóricas acerca da complexidade da linguagem

As compreensões da linguagem como sistemas adaptativos complexos tem referência em Larsen-Freeman (1997) a partir da teoria do caos/ complexidade relacionada com a aquisição de uma segunda língua. Desse modo, a expressão ‘caos/ complexidade’, nos estudos da ciência linguística, funciona como uma espécie de metáfora de compreensão dos processos da aquisição de linguagem. A relação entre complexidade e linguagem focada na aprendizagem e ensino consiste nas condições de estudos da linguística, ora em noções abrangentes de língua e linguagem, ora sobre aprendizagem, ora na relação sobre aprendizagem de segunda língua (estrangeira) e ora em noções de interação por computador. Nessas observações, a noção de linguagem se dá por explicação de seus fenômenos e suas práticas sociais, puramente abstrata.

Em Beckner et al. (2009) a língua é permeada por um sistema adaptativo complexo em que os processos de interação, de experiências sociais e de mecanismos cognitivos fazem surgir as estruturas da língua/linguagem. Nessa observação da língua, Beckner et al. (2009, p. 3) diz que “a linguagem é formada por habilidades cognitivas humanas, tais como: categorização, processamento sequencial e planejamento. No entanto, é muito mais que seu simples produto”.

A linguagem se organiza e se constrói enquanto um processo social, é desenvolvida por múltiplos falantes nos mais diversos contextos e para os mais variados propósitos retomando experiências e conhecimentos prévios ativados no processo de formação da linguagem. Ela envolve o comportamento do falante enquanto consequência de fatores conflitantes que variam de restrições perceptivas a motivações sociais. Segundo Beckner, et. al. (2009) a linguagem é um sistema adaptativo complexo porque as estruturas, as organizações e o conhecimento da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de fenômenos linguísticos, experiência, interação social e mecanismos cognitivos como facetas do mesmo sistema. Desse modo, os padrões de uso afetam fortemente em como a linguagem é adquirida, como é estruturada, como é organizada em cognição e como muda ao longo do tempo.

A linguagem¹⁴ de acesso à própria linguagem é dinâmica, está em constante mudança e adaptando-se (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008). Podemos observar que as mudanças ocorrem na relação tempo / espaço e contexto, e em relação às perspectivas de estudo na dependência de quem e em que momento realiza uma compreensão situada. Vamos verificar uma referência sobre isso no capítulo 4, em que podem ser observadas as variações conceituais daquilo que vai sendo atribuído como novo objeto de estudo da linguagem, pelos linguistas, em distinção de abordagens de estudo de gêneros.

Em outra concepção, vinda de Motta-Roth (2011), a linguagem é uma prática social que concebe a conexão entre texto e contexto, por um lado, e contexto e gênero, por outro lado, enquanto condições de significação e interpretação da prática comunicativa em enunciados específicos. Embora a autora estude gêneros acadêmicos, sua concepção de linguagem ainda é muito genérica e revela-se mais complexa porque os termos texto, contexto e gênero não são explicitamente descritos no cenário acadêmico. Se referem a qualquer ambiente de produção textual discursivo, verificando vagueza e indeterminação quando não interagimos diretamente com suas pesquisas e modos de compreender. Bem como, não distingue, claramente, se a interpretação de contexto é referência do conteúdo ou da situação comunicativa em que o gênero está inserido e circula.

Cada uma das concepções de linguagem, destacadas acima, parte de um pressuposto do modo de compreender e interpretá-la em relação ao ponto de vista do pesquisador sobre o objeto de estudo. De modo geral, todas as concepções de linguagem se aproximam por conceber o abstrato e a forma e substância (MILLER, 2012) como parte dos fundamentos que a instauram. E cada uma se afasta da outra por apresentar concepções dos conhecimentos funcionais, interativos, adaptativos, dinâmicos e abstratos/cognitivos acerca da linguagem. Cada uma caracterizada pela mesma perspectiva geral abstrata e sem uma interpretação substancial do que seja o contexto específico e real de uso.

Um exemplo de aproximação e afastamento de concepções de linguagem é a compreensão de linguagem como sistema adaptativo complexo por apresentar uma

¹⁴Essa interpretação, da linguagem de acesso à própria linguagem, constitui uma referência aos processos de desenvolvimento da comunicação e instrução do indivíduo. É uma significação de que tudo é linguagem e que precisamos, em algum ponto, comparar e colocar em contraste o que é orientação do comportamento textual linguístico e a realidade da linguagem específica daquilo que é.

concepção fundamentada na teoria do Caos/Complexidade como processo (LARSEN-FREEMAN, 1997) que reflete ou abraça fundamentos de diversas áreas do conhecimento, portanto genérica. Outro exemplo é a de linguagem como uma prática social, concepção baseada nos estudos de gêneros (BAZERMAN, 2005; MOTTA-ROTH, 2011; MILLER, 2012; PAIVA, 2019). Sempre uma ou outra forma de conceber a linguagem de modo genérico como possível de atender a qualquer pesquisa. Mas,

concepções diferentes de língua/linguagem levam a construtos teóricos e decisões metodológicas diversas. Uma definição biológica da linguagem humana pode não ser totalmente irreconciliável com uma visão social do uso linguístico (pois ambas parecem fazer “todo sentido”). Cada uma delas, porém, leva a teorias muito diferentes, a programas científicos muito distintos, cujos objetivos e métodos desenham trajetórias que podem sequer se cruzar (MENDES, 2013, p. 114).

Dada a referência problematizadora, podemos perceber a necessidade de um conceito de linguagem mais centrado no seu propósito de uso, produção e circulação. Nesta tese, por exemplo, temos uma ideia de que a linguagem acadêmica é mais normativa, porém relacionada com compreensões distintas a cada contexto de uso. Além de relacionada com o que é o gênero, com as condições de produção orientada pelo contexto e o modo como o sujeito agente compreende o contexto na relação com o texto lido ou escrito. Não estamos construindo um conceito de linguagem, estamos situando operações dinâmicas em que, mesmo sob certas condições, ela pode levar para processos de compreensões distintas, conforme nos situamos em Mendes (2013). Por um lado, isso torna a ideia de complexidade da linguagem uma compreensão mais aceita como uma fundamentação teórica. No entanto, por outro lado, isso sugere que é hora de buscarmos uma compreensão sistemática da linguagem em que possamos observar partes contextuais e textuais se relacionando e ou se inter-relacionando, favorecendo na construção de sentido da linguagem tanto de modo geral quanto de modo específico.

Nos deparamos com o termo sistema em Larsen-Freeman (1997), Cameron e Larsen-Freeman (2008), Beckner et al. (2009) e Paiva (2019) ao tratarem a linguagem como sistema adaptativo complexo. Suas referências a complexidade da linguagem se dão em função das dinâmicas e mudanças que ocorrem de necessidades implícitas nas construções de sentido e produções de linguagem numa dada língua quando a categoria de sujeito e subjetividade influenciam nos padrões de comportamento e uso da língua. Não tratam do termo sistema em sua fundamentação enquanto complexidade, como faz Bertalanffy (1975) em que múltiplos elementos inter-relacionados e constituintes

constituem o sistema, e sua complexidade consiste na existência dos aspectos contextuais objetivos e subjetivos, partes do todo, mas não o todo.

Os estudos de Larsen-Freeman (1997), Cameron e Larsen-Freeman (2008), Beckner et al. (2009) e Paiva (2019) são reflexões interessantes para questões de ensino e aprendizagem de segunda língua. A compreensão de linguagem a partir da teoria da complexidade descreve fenômenos naturais relacionados com designações de sistemas sem estabilidade como ações e reações dinâmicas por se alterarem temporalmente a cada mínima alteração das suas condições iniciais, em que o efeito como ‘mudança’ é a expressão chave da teoria (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008). Além disso, nessa teoria da complexidade, se descreve fenômenos naturais relacionados com designações de sistemas que se auto organizam em algum entendimento diante da coletividade, se referindo aos efeitos cognitivos e psicológicos de indivíduos de contexto educacional, em grande medida acerca da educação básica.

Nas fontes de estudo em Bhatia (2004), Bazerman (2005; 2015), Miller (2012) e Bezerra (2019a), por exemplo, o termo ‘sistema’ surge em resposta às dinâmicas do contexto acadêmico em que as tarefas são organizadas em gêneros que se agrupam e se inter-relacionam como ações sociais simples e complexas na orientação, limitação e ou restrição dos modos de agir e produzir gêneros como realização de tarefas. Em Christie (1999), Martin e White (2005) e Martin e Rose (2008)¹⁵, o termo ‘sistema’ é qualificador da linguagem como uma atividade sistêmica na medida em que ela oferece sistemas (possibilidades) de escolhas nela mesma, em resposta às dinâmicas do contexto da educação básica, quando os usuários a utilizam no macrocontexto cultural para construir e realizar sentido.

Embora os estudos desses autores conduzam tratamentos de linguagem, eles não significam o valor do termo sistema. Começando desde Saussure referindo-se aos sistemas da língua, os diversos estudos posteriores trazem o termo sistema como algo muito popular e útil em quase todos os tratamentos da língua em sua variedade de objetos de estudo como se todos os estudantes, pesquisadores e professores soubessem o real sentido do tal termo situado. Desse modo, passaremos a tecer algumas considerações sobre o termo sistema a partir de uma teoria geral desenvolvida posterior ao início dos

¹⁵Os autores apontam o termo sistema ao fazer referência aos estudos de gênero na Linguística Sistêmico-Funcional em que sistema identifica relações de semelhanças e diferenças de gêneros na organização da natureza dinâmica da linguagem e da cultura como sistema de rede de gêneros.

estudos da ciência linguística em Saussure, em uma área totalmente distinta, mas desenvolvido como um conceito teórico de abordagem interdisciplinar.

A compreensão do referido termo nos ajudará a entender, quando retomarmos a cada vez, a perspectiva da complexidade acerca da linguagem ou mesmo sobre gêneros resumo. Portanto, no tópico a seguir apresentaremos uma breve discussão do que seja sistema em Bertalanffy (1975) e de como ele pode nos permitir enxergar a comunidade discursiva, o contexto e a linguagem (fazendo uma ponte para o assunto do capítulo 2). Por fim, a discussão sobre sistema pode nos permitir enxergar as operações dinâmicas dos gêneros resumo, objeto de estudo desta pesquisa. Com isso, esses gêneros podem ser vistos como componentes do sistema de linguagem acadêmica que se inter-relacionam e se agrupam com eles mesmos, com gêneros diferentes em um dado contexto indicando uma específica concepção de linguagem, ou “uso adequado de linguagem” dentro de categorias mais gerais de “uso da linguagem” acadêmica.

1.2 Sistema

Uma compreensão voltada para uma definição teórica/científica e multidisciplinar, especializada sobre o termo sistema, surgiu primeiramente assim enunciada em 1925, na área de biologia, com o biólogo austríaco Karl Ludwig Von Bertalanffy (1901 – 1972). A partir de seu início e aos poucos, o estudioso ampliou o conceito até a década de 1960, quando foi publicado o livro *Teoria geral dos sistemas* em 1968. Essa teoria permite a inter-relação e integração de assuntos que podem ser diferentes, mas no sentido de reconceituar os fenômenos em uma abordagem global. É uma teoria interdisciplinar que transcende as convenções disciplinares e se aplica a fenômenos de diferentes domínios.

Antes da proposta de Bertalanffy um sistema era entendido como um aglomerado de partes. Com o autor isso passou a ser reconhecido como uma entidade, em que se examinam as interações e se investiga setores cada vez maiores. A nova abordagem teórica consolidou as diferentes concepções não científicas sobre o termo atravessando as diversas disciplinas e influenciou os campos afins no mundo acadêmico e na tecnologia, hoje muito “centralizada na tecnologia dos computadores, na cibernética, automação e engenharia de sistemas” (BERTALANFFY, 1975, p. 8). Essas áreas particularizaram e delimitaram a exploração dos estudos unicamente em seus departamentos e setores em resposta para os problemas e tentativas de soluções práticas de seu contexto.

Na compreensão especializada sobre o termo sistema, Bertalanffy (1975) levou em conta a necessidade de avaliar uma organização como um todo em que o todo é maior que a soma das partes, proposição que situa o termo “sistema como uma complexidade” (BERTALANFFY, 1975, p. 36) por encarar elementos intersubjetivos e pragmáticos de interpretação e prática nas organizações e grupos sistemáticos. Sua compreensão levou a produção de teorias e formulações conceituais aplicáveis na realidade empírica. Em sua teoria geral dos sistemas o autor propôs a identificação do maior número de variáveis externas e internas que pudessem, de alguma forma, influenciar no processo de desenvolvimento do organismo¹⁶ e realização de suas tarefas. Essa identificação caracteriza um fator de *feedback*, que requer codificação, decodificação e interpretação de outros elementos constituintes e inter-relacionados, como ações relevantes para realização do planejamento do processo organizacional se aplicado a uma instituição ou entendimento de um fenômeno dinâmico, em mudança.

A teoria geral de sistemas é a base para o entendimento científico de que um dado conhecimento, sistema, organização, comunidade discursiva, contexto, área disciplinar, etc. são elementos ou partes de algo maior. Esse algo maior é um todo que dá sentido para as partes que o compõem. Portanto, a proposição de Bertalanffy (1975) é que diferentes elementos se inter-relacionam e compõem um sistema. Um entendimento do passado consistia na ideia de que a soma das partes formava um todo e se podia estudar e analisar cada parte individualmente. Embora cada parte seja um sistema, ela não existe isolada.

Em muitos estudos realizados no levantamento teórico não foi visto um entendimento de que a contribuição científica de Bertalanffy (1975) serviu ao campo da antropologia e seu subcampo ou método etnográfico. Bem como ao campo de estudos de letramentos em que práticas e eventos de letramentos são realizadas dentro de práticas comunicativas – em que é necessário observações e análises de diferentes elementos ou parte para uma compreensão e interpretação mais próxima da realidade. Esse entendimento formulado se tornará visível no curso desta tese em que o conhecimento e estudo aqui realizado abraça diferentes conceitos como suporte de compreensão de

¹⁶O autor era da área da biologia, portanto, seus estudos eram voltados para abordagens orgânicas da biologia. Foi a partir desse campo que Bertalanffy desenvolveu a ideia de sistemas criticando a visão de mundo em diversas áreas. Sua crítica se relacionava a concepções clássicas de que o todo era a soma das partes, mas sugerindo que as divisões do organismo não formam um todo. O organismo é um todo maior que a soma das suas partes. Interessado pela terminologia de sistema, ele vai estudar sistemas globalmente, e envolver todas as suas interdependências, considerando que cada elemento constitui parte de uma unidade funcional maior, e desenvolvem qualidades que não se encontram em seus componentes isolados.

sistemas e, portanto, se revelam como operações dinâmicas que constituem os gêneros resumos, suas relações e passagem de um para o outro.

É interessante destacar que no estudo de sistemas em Bertalanffy (1975) há uma observação para dois tipos de sistemas, um como sistema aberto e outro como sistema fechado. O sistema fechado consiste em um entendimento para pouca interação com o meio, assim como as máquinas e os estudos microlinguísticos, por exemplo. Já o sistema aberto consiste em um entendimento com enormes processos de interação com o meio como uma organização. Exemplo disso é sua adaptação ao meio para ter um produto aceito, horizonte das trocas de comunicação (interação), em que podemos pensar nos estudos macrolinguísticos. No processo interativo tudo muda de acordo com as compreensões do meio e entendimento interno da organização, dentre outros processos e práticas de interação que se inter-relacionam. Isso pode até sustentar o que Van Dijk (2012) buscou dizer que a compreensão de contexto como modelos mentais/contextuais é atualizada momento a momento na interação entre sujeitos socialmente situados.

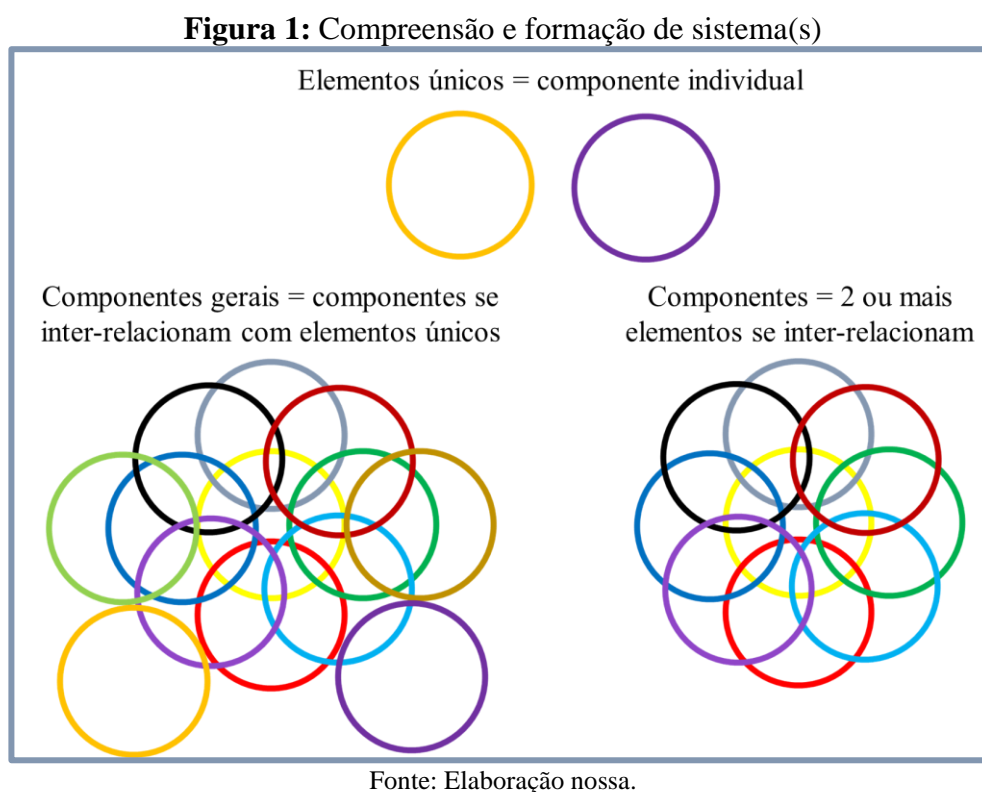
A teoria dos sistemas de Bertalanffy é uma resposta às exigências da complexidade de desenvolvimento do homem no mundo moderno. E sua concepção é “uma reorientação que se tornou necessária na ciência em geral e na gama de disciplinas que vão desde a física e da biologia às ciências sociais e do comportamento e à filosofia” (BERTALANFFY, 1975, p. 7). O autor compreende que aspectos sociais e individuais, físicos e abstratos são sistemas estudados individualmente por áreas específicas do conhecimento centrados apenas nas partes como um todo, desconsiderando a complexidade da vida real. Bertalanffy argumenta, a partir de Buckley (1967), que

uma perspectiva científica revolucionária (derivada) do movimento de Pesquisa de Sistemas Gerais e (com uma) riqueza de princípios, ideias e concepções que já trouxeram um alto grau de ordem e de compreensão científicas a muitas áreas da biologia, psicologia e algumas ciências físicas... A moderna pesquisa dos sistemas pode fornecer base de uma estrutura mais capaz de fazer justiça às complexidades dinâmicas do sistema sociocultural (BERTALANFFY, 1975, p. 23).

O conhecimento nas diversas ciências a partir das complexas modificações que passam a ocorrer no mundo em processo de globalização precisa ser interpretado, entendido, experienciado e descrito de forma mais organizada em relação aos problemas que a sociedade passa a enfrentar. Isso é um pressuposto de compreensão que Bertalanffy (1975) apresenta para destacar que os sistemas estão em toda parte e inter-relacionados de alguma forma. O autor observa que existem formas regulares como padrão, mas sua

compreensão é limitante porque os aspectos de dinâmica ou mudança, adaptação em sentido de sobrevivência criam uma visão evolutiva e ininterrupta, portanto, de auto-regulagem, auto-regulação por motivações internas e ou por motivações externas, auto-organização.

Para uma teoria geral dos sistemas, Bertalanffy (1975) descreve o universo como o sistema cósmico, a terra como o sistema natural e as comunidades humanas como o sistema social de forma macro. Segundo o autor, os ‘sistemas’ são descritos como elementos únicos quando existe apenas um componente individual; como componentes quando os elementos únicos se inter-relacionam; e como componentes gerais quando estes componentes se inter-relacionam com elementos únicos, conforme organizamos como exemplo na Figura¹⁷ 1, a seguir.



Como podemos verificar na Figura 1, um sistema é formado por três categorias descritivas: elementos únicos, elementos componentes e elementos componentes gerais. A Figura 1 foi construída a partir das informações descritas por Bertalanffy (1975) a fim

¹⁷A construção da respectiva Figura 1 faz referência ao conceito de sistema a partir do modo como interpretamos sua organização em elementos únicos, em elementos componentes e a inter-relação entre elementos componentes e elementos únicos. A constituição da figura tem por ideal representar tanto o conceito de sistemas quanto o processo organizacional das células em formação até se tornarem o feto humano. A figura não existe em outros estudos, nem mesmo em Bertalanffy, assim a construímos fazendo uma ponte de referência da teoria para o campo de conhecimento da biologia.

de destacar uma representação mais clara de seu entendimento como efeito de referência para o que concebemos mais adiante como inter-relação entre gêneros em termos de influência e restrição na produção de gêneros específicos. Nessa interpretação, visual, estamos atentos a uma importante descrição filosófica em que Bertalanffy (1975) realça que

De acordo com Kuhn (1962), uma revolução científica define-se pelo aparecimento de novos esquemas ou “paradigmas” conceituais. Estes põem em evidência aspectos que não eram anteriormente vistos nem percebidos, ou eram mesmo suprimidos na ciência “normal”, isto é, a ciência geralmente aceita e praticada no momento” (BERTALANFFY, 1975, p. 36).

Com essa interpretação de Bertalanffy (1975) acerca de uma revolução científica marcada com novos esquemas ou paradigmas conceituais, na filosofia de Kuhn (1962), apoiamos nossa intenção de reinterpretar a Figura 1 na compreensão de linguagem como sistema, descrita como componentes gerais inter-relacionados com elementos únicos, conforme retomaremos mais adiante. Mas, além disso, a interpretação de Bertalanffy ao se reportar a filosofia de Kuhn amplia o olhar interno desta tese de Doutorado ao inserir um esquema de análise contextual pouco ou nunca aplicado em estudos de gêneros inter-relacionados para ver o máximo possível de elementos que constituem a realidade existencial dos gêneros em um contexto – uma pesquisa maior que um estudo de gêneros tradicional e um pouco menor que um estudo etnográfico completo (SWALES, 1998a; BHATIA, 2004; BEZERRA, 2017).

Mas antes de partirmos para uma descrição da linguagem na perspectiva de um sistema ou como sistema de linguagem, vamos explorar um pouco mais sobre o que encontramos em estudos sobre linguagem¹⁸ com a terminologia sistema. Pois, como mencionamos antes, não encontramos levantamento teórico acerca do termo sistema. Encontramos em Bazerman (2005; 2015) conceitos teóricos para sistemas de atividade e sistemas de gêneros representando conhecimentos de ações letradas e para amplos níveis de compreensão da realidade das atividades de escrita, mas não há nesses estudos uma compreensão teórica do que seja sistema.

¹⁸A referência aos estudos sobre linguagem relacionada ao termo sistema que nos interessa é o de Bazerman por se situar no contexto de estudos de gêneros acadêmicos. Outros estudos em semelhante referência como os situados em Christie (1999), Martin e White (2005) e Martin e Rose (2008) não estarão em pauta porque abordam o contexto de educação básica.

1.2.1 Sistema de atividade e sistema de gêneros

Nesse ponto vamos tratar da nomenclatura de sistema de atividades e sistemas de gêneros. Este ponto de entendimento possui muitas referências bibliográficas, situando direções para distintos processos de compreensão. Os sistemas de atividade possuem, dentre outras, um entendimento destacado em: Engeström (1987; 2001); Cole e Engeström (1993); e Bazerman (2005; 2015). Outras referências sobre esse assunto de sistemas de atividades são destaques em: Russell (1996); Bawarshi e Reiff (2013); Bezerra (2017); e outros¹⁹. Embora sejam muitos os autores que tratam de sistemas de atividades e sistemas de gêneros, situaremos apenas os processos de compreensão desenvolvidos por Bazerman (2005; 2015). Os motivos desta referência autoral consistem no reconhecimento de Bazerman como uma das bases necessárias aos estudos de gêneros que tem auxiliado no ensino e na aprendizagem, no contexto brasileiro.

Em seus diferentes livros traduzidos e publicados no Brasil, Bazerman nos oferece compreensões acerca da importância da escrita como meio de participação na sociedade e desenvolvimento pessoal. O autor contribui para uma larga compreensão dos gêneros em que ele toma como exemplo no meio acadêmico um conselho universitário entendido como um sistema de atividade regulamentada por vários textos em gêneros que medeiam as atividades dos participantes nessa sociedade do conselho acadêmico.

A perspectiva de Bazerman (2005) ao situar sistemas de atividades é interessante porque destaca que é pelo uso de textos em gêneros, que além de organizarmos nossas ações no mundo, também atribuímos significado aos fatos sociais implicados em nossas atividades diárias. A compreensão de sistemas de atividades como formas de organização de nossas ações no mundo sintetiza um valor sistemático daquilo que vimos no tópico sobre a teoria geral dos sistemas de Bertalanffy (1975) como componentes gerais enquanto elementos inter-relacionados com elementos únicos.

Bazerman (2005) ao tomar o gênero como fenômenos de reconhecimento psicossocial e como partes dos processos de atividades socialmente organizadas concebe que

Um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica. Isso quer dizer que a própria vida social e a atuação são encadeadas por uma série de textos que funcionam como seus enquadres

¹⁹Poderíamos citar Martin e Rose (2008), Christie (1999) e Halliday e Matthiessen (2014), mas esses compreendem o termo centrado em outras definições complexas. Além disso, trazem uma compreensão de sistemas de redes de gêneros de referência padrão da linguística sistêmica-funcional.

e, mesmo que os gêneros sejam bastante tipificados, eles permitem mudanças, conjugações, misturas, inter-relações. Dominar gêneros é agir politicamente (BAZERMAN, 2005, p. 13).

Os textos em gênero são entendidos como mecanismos constitutivos na regulamentação e manutenção da sociedade. Os vários gêneros que medeiam as atividades constituem formas de escrita e fala situada, tipificada, e uma ação complexa, pois, segundo o autor, são criados novos enunciados para cada nova circunstância. “A tipificação dá uma certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ações que acontecerão” (BAZERMAN, 2005, p. 30).

Desse modo, a tipificação em Bazerman (2005) constitui a base para compreensão de sistemas de atividades ao situar como os textos organizam as palavras e as pessoas e vice-versa. Para isso o autor argumenta que “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”, em que fatos sociais “consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala” (BAZERMAN, 2005, p. 22).

Essa identificação do autor constitui uma tipificação às circunstâncias que direciona os tipos de ação que acontecerão em uma compreensão padronizada de determinadas situações. Essas situações são sistematicamente organizadas e permitem um reconhecimento sobre um texto como pertencente a um ou outro tipo familiar, por um lado, e um reconhecimento do texto em um dado gênero a partir do tipo de mensagem ou informação nele contido, por outro lado. A proposta conceitual e terminológica de sistema de atividade constitui uma estratégia de reconhecimento dos textos e ações que a constituem. Os sistemas de atividade são modos estabilizados e normalizados de situações reconhecíveis que sinalizam formas de agir e interagir.

As funções sociais são mediadas por textos escritos desenvolvidos em dadas situações de reconhecimento sistemático, organizadas em articulação com tipos específicos de documentos e estruturas sociais. Ao longo da história humana, esse desenvolvimento da escrita “tem sido acompanhado por uma proliferação de formas escritas e situações que requerem a escrita – encaixadas dentro de sistemas de atividades cada vez mais complexos” (BAZERMAN, 2005, p. 15). Os tipos específicos de texto constituem os “gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas” (BAZERMAN, 2005, p. 21).

Sua compreensão de sistemas de atividades também se destaca como um *frame* que organiza o trabalho, atenção e realizações das pessoas e leva em consideração a terminologia de sistemas de gêneros como conjuntos de gêneros e relações padronizadas do professor e dos alunos, por exemplo, na produção, circulação e uso dos documentos textuais. Embora o autor ofereça uma compreensão bastante larga sobre os respectivos conceitos teóricos de sistemas de atividades e sistemas de gêneros, ele não apresenta uma compreensão clara sobre o que seja um sistema, o qual inferimos como modos de organização e estruturação de determinadas tarefas e gêneros.

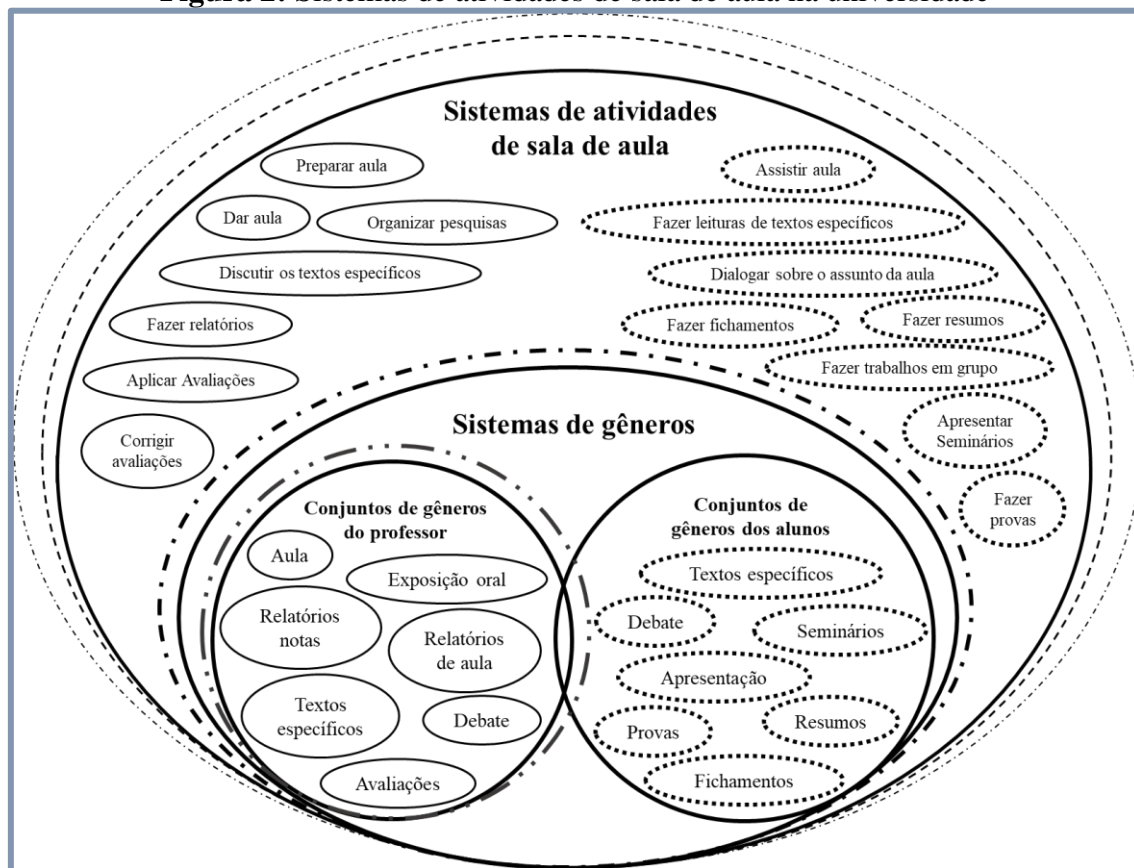
De modo específico, não podemos entender que esses modos de organização e estruturação de tarefas e gêneros sejam sempre e unicamente lineares. Algumas atividades e gêneros até são desenvolvidos de forma hierárquica, mas sua organização requer atenção para compreensão de outras tarefas, a outros sistemas de gêneros (de outros sistemas de atividades) e outros textos que ocorreram em outros momentos que não no tempo presente de uma atividade (intertexto). O sentido de ação em um sistema de atividades requer atenção para diferentes contextos e seus sistemas de atividades em que outros sistemas de gêneros fazem parte.

Na referida compreensão de sistemas de atividades os sistemas de gêneros são componentes dos sistemas de atividades, e são organizados a partir de conjuntos de gêneros. Para proporcionamos uma visualização dessa interpretação em Bazerman (2005; 2015), organizamos como exemplo dois conjuntos de gêneros, um do professor e um outro dos alunos como elementos do sistema de gêneros, componentes do sistema de atividades representados por tarefas tipificadas que orientam a necessidade de produção e uso dos gêneros. As linhas pontilhadas ao redor dos sistemas de atividade, sistemas de gêneros e conjuntos de gêneros, na Figura 2, devem ser entendidas como margem para outros sistemas e conjuntos que se inter-relacionam, mas não foram descritos.

É necessário perceber que o termo sistema se apresenta como uma orientação para compreender atividades e produções de gêneros organizadas. Essas organizações, embora tipificadas pela familiaridade de ocorrência de ações, ocorrem de formas dinâmicas em que a realidade se apresenta de modo hierárquica, inter-relacionada com aspectos às vezes não lineares, outras vezes relacionadas com outras hierarquias de outros sistemas, outras vezes, ainda, como necessidades ou urgências de uma ação inesperada. Portanto, devemos olhar para a ilustração a seguir sem apego a estrutura, devemos estar atentos para os múltiplos fatores que constituem um sistema como maior que a soma de suas partes. Desse modo, a Figura 2 é apenas um exemplo para situar a compreensão de que há

sistemas organizados por sistemas menores que especifica, por exemplo, o olhar para o gênero resumo produzido como parte ou resposta à um sistema de gêneros e dentro de um sistema de sala de aula, podendo situar outros sistemas mais amplos dentro da dinâmica da vida real e em participação em alguma comunidade discursiva específica.

Figura 2: Sistemas de atividades de sala de aula na universidade



Fonte: Elaboração nossa.

Nessa Figura 2, buscamos representar um exemplo do entendimento de sistemas de atividades e sistemas de gêneros de Bazerman (2005; 2015) em apenas um ponto específico, a sala de aula. Os conjuntos de gêneros são exemplos de produções, textuais orais e escritas, típicos das ações dos professores e dos alunos. No entanto, outros gêneros são desenvolvidos como parte de atividades inter-relacionadas, como parte dos processos e transações informativas de e para outros setores administrativos, econômicos, normativos e políticos institucionais. Outros conjuntos de gêneros fazem parte e integram a soma das representações dos sistemas de gêneros que tornam um sistema de atividade possível. Do mesmo modo, os sistemas de atividades de sala de aula são muitos e variáveis a depender do professor, do estilo da aula, da disciplina, do curso e sua duração, da instituição, etc.

A sala de aula é apenas um contexto onde muitas ações são necessárias e reconhecidas pela estabilidade de normatizações das situações contextuais reconhecíveis que sinalizam formas de agir e interagir, dinamicamente sistematizadas. Dentro do espaço da sala de aula o professor ao entrar pode ser incumbido da tarefa de apagar o quadro, ligar algum aparelho eletrônico, acalmar a turma agitada, organizar as carteiras de um modo particular, etc. Tudo isso constitui ações sistemáticas não previstas em um sistema de atividades, mas são tarefas típicas que compõem a soma das partes da sala de aula dentro de um sistema disciplinar, institucional e educacional amplo que se apoiam em diferentes sistemas e, ao mesmo tempo, são todos sistemas de atividades. Alguns desses sistemas são maiores e outros são menores, mas todos têm igual importância, todos são constitutivos do trabalho coordenado distribuído de modo a contemplar o sistema de atividades de sala de aula, da disciplina X, da instituição Y, no período tal, da cidade tal, etc. Lembremos daquilo que descrevemos em Bertalanffy (1975) que um sistema não existe sozinho, ele sempre está fazendo parte de um outro sistema, dentro dele ou inter-relacionado como componentes gerais e elementos únicos. Além disso, existem as interações entre eles influenciando e ou restringindo ações nos modos de organização.

Na Figura 2 as linhas pontilhadas acima do sistema de atividades de sala de aula sinalizam a perspectiva das inter-relações com outros sistemas de atividades que fazem ou permitem a sala de aula ter sua função e o professor e os alunos realizarem suas tarefas. As compreensões de sistemas de atividades que Bazerman (2005) apresenta no livro *Gêneros textuais, tipificação e interação* são bem mais amplas e descritivas no livro *Retórica da ação letrada*, em que Bazerman (2015) retoma a terminologia de sistemas de atividades para situar onde estão os textos. Nesse momento o autor informa que os sistemas de atividades são diferentes, em que alguns são maiores e outros são menores. Ele situa que

Os sistemas de atividades são redes históricas de pessoas e artefatos (como edificações, máquinas e produtos, bem como textos e arquivos) que realizam formas tipificadas de trabalho e outras atividades ao longo de períodos amplos e que desenvolvem formas de coordenar o trabalho e a atenção dos participantes, de maneira a se tornarem familiares a todos os participantes. Em outras palavras, para funcionar com sucesso em cada sistema de atividade, é preciso tomar consciência da maneira historicamente fundada de fazer o que esse sistema faz, assim como coordenar suas ações com os papéis, procedimentos, regulações e formatos que organizam a atividade no âmbito de cada gênero (BAZERMAN, 2015, p. 36).

O autor descreve um variado número de exemplos de sistemas de atividades em que cada um é necessário e às vezes pouco visível. Todos fazem parte de outros sistemas de atividades, tornando possível a realização dos sistemas de atividades do jogo de beisebol, dos sistemas de atividades da sala de aula, e dos sistemas de atividades de uma empresa de seguro de saúde, por exemplo. Estes exemplos não são em si os sistemas de atividades, eles são as formas tipificadas em que são desenvolvidos e coordenados os trabalhos familiares aos participantes. Em todos os exemplos o destaque é dado para os textos que organizam esses sistemas de atividades, ao que pensamos como um motivo da falta de exemplos claros e abrangentes por Bazerman (2005, 2015), pois optar por uma abrangência descritiva e visual seria demasiado limitante, pouco realista e complexa.

Nossa observação ao encarar tal formalização discursiva sobre sistemas de atividades limitados no exemplo da sala de aula, conforme Figura 2, não descreve de longe o todo que Bazerman (2015) tenta descrever contextualmente. Mas situado como apresentamos visualmente, já é possível prever a complexidade dos sistemas, suas inter-relações daquilo visível a partir do palpável, do textual e daquilo que não é visível e ou previsível em um sistema de atividade (explícito e implícito/ tácito). Podemos dizer, ainda, que se trata de uma compreensão textográfica.

Essa percepção acerca do visível, do não visível e ou previsível nos sistemas de atividades é possível quando Bazerman (2015) expressa que para entendermos o que está acontecendo em uma sala de aula temos que capturar desde os conhecimentos de funcionamento institucional e o curso até a estrutura da disciplina. Percorrer desde os elementos básicos aos mais íntimos e estruturais da disciplina em processo constitui a possibilidade de relacionar o que acontece e o que não acontece em um momento de sala de aula com referências a outros momentos e situações do programa geral da disciplina, das discussões dos assuntos e momentos em que cada atividade tem seu papel.

Bazerman (2005) descreve o sistema de atividade organizado em sistema de gêneros onde existem conjuntos de gêneros de modo brusco e ligeiramente pouco exemplificado quanto a sua dimensão. Já em Bazerman (2015) o entendimento é voltado para o que acontece em um dado momento dentro do sistema de atividades, situando o lugar dos textos na inter-relação com outros textos e sistemas de atividades constitutivos e integrantes. Em diferentes momentos percebemos em Bazerman (2015) exemplos mais ou menos claros de produções escritas em gêneros específicos que acontecem dentro de sistemas de atividades, também específicas, e que podem fazer relação com outro texto distante ou próximo do tempo de produção atual.

Bazerman (2015, p. 36) concebe que uma tarefa como sistema de atividade “faz parte de um sistema mais amplo”. Dentro dos elementos descritos nos sistemas de atividades de sala de aula, o autor explica que

se um estudante se confunde diante de uma tarefa que parece não fluir diretamente do que aconteceu antes será útil pensar como a pergunta se relaciona com os objetivos do professor e com suas expectativas para a tarefa, como ela se enquadra no programa geral da disciplina e no sistema de avaliação, como recupera ou altera os termos das leituras e discussões prévias e quem mais poderia lê-la a partir de que posição. Também será útil que o estudante pensasse em sua própria participação no curso, observando como um trabalho acadêmico faria avançarem as ideias e os interesses desenvolvidos (BAZERMAN, 2015, p. 38-39).

Nessa citação percebemos que para entender o que acontece em uma sala de aula o sistema de atividades representa um aspecto de observação relevante para situar em que momento uma dada tarefa é requisitada, em que outra tarefa está relacionada e onde os textos estão situados, pois “quando se escreve ou se lê um texto, é útil saber em que parte de um sistema de atividade ele se situa. Tal conhecimento ajuda a identificar o leitor ou escritor provável, os motivos e ações típicas em jogo, as restrições e recursos, as posições e expectativas” (BAZERMAN, 2015, p. 38). O entendimento até aqui exposto nos leva para uma compreensão mais interativa com outras referências teóricas que de algum modo se aproximam e constituem o fluxo do saber conservado, superado e elevado nesta tese.

1.2.1.1 Relações entre sistemas de atividade e domínio discursivo

Em interação, as duas obras de Bazerman (2005; 2015) oferecem uma larga compreensão de que as atividades cotidianas, educacionais e profissionais acadêmicas constituem um macro sistema de atividade na perspectiva de que elas são estruturadas organizadas em etapas, em situações que requerem respostas para cada tarefa, entendendo aqui o âmbito acadêmico como uma ampla comunidade discursiva acadêmica – CDA (SWALES, 1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 1998b; 2016). Nessa CDA, as funções dos membros, em um dado contexto de participação/interação social, são determinadas pelo reconhecimento das atividades na execução das tarefas, por um lado, realizadas por apreensão [*Uptake*] (FREEDMAN, 1994) e, por outro lado, respondendo por meio de um determinado gênero a outros gêneros como convenções da comunidade discursiva a qual estamos inseridos (BEZERRA, 2019b).

Em cada CDA vão existir muitas atividades e as funções dos membros nelas são sistematicamente organizadas por gêneros diversos, sejam eles orais ou escritos, em que esses gêneros orientam, discutem, questionam, requerem, influenciam, restringem, determinam e/ou servem como respostas, por exemplo, ao cumprimento dos múltiplos interesses e objetivos de cada situação e/ou contexto em um amplo sistema, conforme enquadraremos mais adiante no capítulo 2, quando fazemos referência à CDA em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 1998b; 2016).

Na observação de referência aos sistemas, na compreensão que destacamos em Bertalanffy (1975), o sistema social da comunidade humana é um macrossistema, e um elemento componente dele. Dentre outros, isso é o que especificamos como CDA (SWALES, 1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 1998b; 2016). Na CDA temos especificações de linguagem, de atividades e de gêneros para esse sistema em contextos distintos. Nessa especificação, o sistema social da CDA é um elemento composto por diferentes sistemas na constituição da linguagem com seus elementos inter-relacionados, como veremos mais adiante.

Ainda sobre a compreensão de sistemas em Bertalanffy (1975), a concepção de sistemas de atividades e sistemas de gêneros em Bazerman (2005; 2015) é um alargamento terminológico para o nível contextual e prático em que a CDA pode ser caracterizada como um sistema acadêmico, também conhecido como domínio discursivo acadêmico. Os modos de organização e estruturação das tarefas e gêneros agregam um específico nicho de reconhecimento para a apreensão da realidade complexa em que um gênero é encontrado, determinado, determinando e determinante de processos sistematicamente organizados. Desse modo é possível uma observação de relações entre sistemas de atividades e domínios discursivos, pois a linguagem é reconhecida pela dupla contextualização específica e geral e vice-versa. Isso se expressa como sistema de linguagem, de modo específico, se referindo a “usos adequados da linguagem” e, de modo geral, se referindo a “usos de linguagem”.

A observação desse alargamento se dá no entendimento de que “quanto mais rico e mais empírico for esse trabalho, menos dependentes seremos das limitações de nossa própria experiência e treinamento” (BAZERMAN, 2005, p. 39)²⁰. Nas descrições de

²⁰Nesse alargamento, temos a perspectiva de que um maior número de pessoas do sistema social das diversas comunidades humanas poderá ler este trabalho e aprender algo a partir dele.

sistemas de atividades de sala de aula dentro do sistema acadêmico²¹ seus membros são leitores e escritores de gêneros que precisam lidar com diferentes modos de interpretar e realizar suas tarefas nesse largo sistema. Nesse autor, compreende-se que

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2006, p. 23).

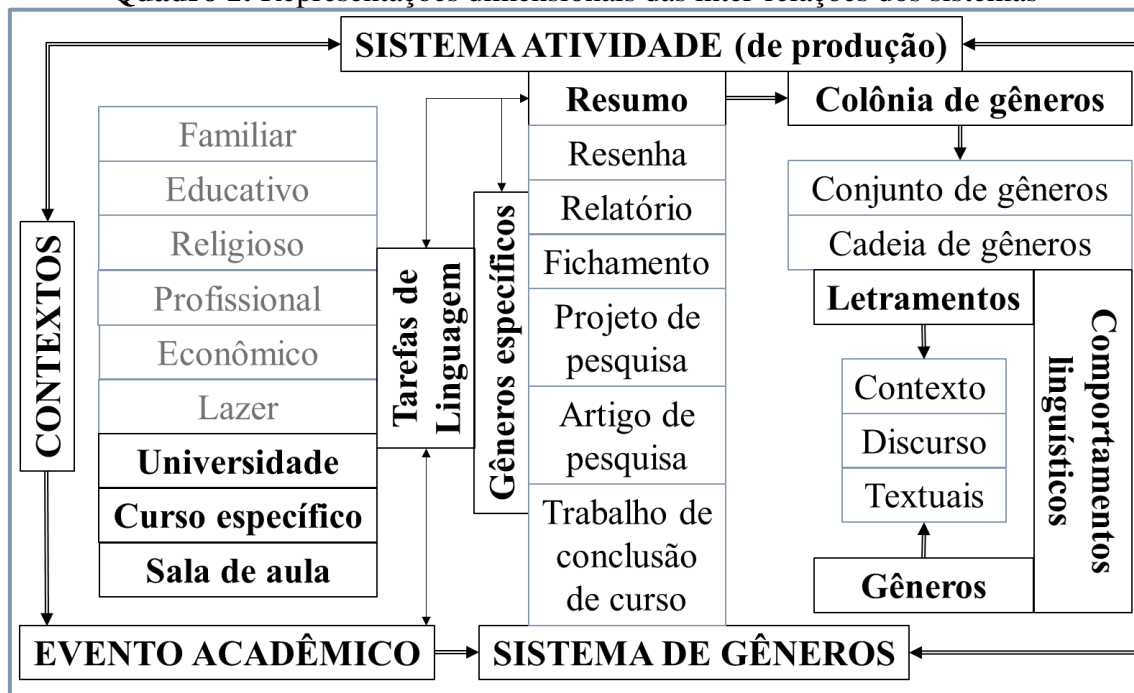
A compreensão sobre sistemas de atividades e sistemas de gêneros confere uma interpretação de que o termo sistema está vinculado ou interagindo com diferentes linguagens realizadas em contextos e gêneros em que determinadas atividades de compreensão ocorrem. Seus relacionamentos contextuais constituem complexos ligamentos, mantendo relações de agrupamentos. De modo específico, essas relações de agrupamentos podem ser descritas como colônia de gêneros, conjunto de gêneros e cadeia de gêneros. De modo mais amplo, essas relações constituem o sistema de gênero e estão intimamente relacionadas com o sistema de atividades que realiza a tarefa de produção de um dado gênero, por exemplo.

A partir da compreensão acerca da teoria geral dos sistemas em Bertalanffy (1975) e o entendimento destacado em Bazerman (2005; 2015) acerca de sistemas de atividades e sistemas de gêneros, elaboramos o Quadro 1, a seguir. Devemos observar o referido quadro tendo em vista a sua relação com o contexto e o objeto de estudo nesta tese. Buscamos referenciar diferentes contextos fora do enquadramento acadêmico porque as motivações da prática de linguagem na universidade são dependentes da relação com o mundo fora desse macrocontexto. Aqui, portanto, iniciamos a necessidade de observação para elementos inter-relacionados que permitem ou motivam a entrada dos sujeitos agentes no ambiente acadêmico. Podemos dizer que os sistemas de linguagens vão além daqueles determinados dentro de uma margem de conhecimento. Devemos olhar para o Quadro 1 seguindo as setas que conectam a informações em negrito e caixa alta

²¹ É preciso tomar cuidado com esse alargamento terminológico de sistema acadêmico para não ficarmos restritos ao que se pressupõe nas várias entradas no Google como espaço eletrônico ou físico que reúne informações sobre a vida acadêmica como número de matrícula, notas, emissão de boletos, visualizar de histórico de pagamentos e obtenção de comprovantes, sobre os diversos curso, projetos, etc. Compreensão funcional e estrutural de perspectiva que pouco descreve sua realidade.

(maiúscula), enquadrando elementos de informação mais relevantes em destaque negrito e apenas a primeira letra maiúscula. Outras modalidades de visualização informativa são menos relevantes, porém relacionadas, estabelecendo horizontes de inter-relacionamento sistemático.

Quadro 1: Representações dimensionais das inter-relações dos sistemas



Fonte: Elaboração nossa.

Essa representação do Quadro 1 corresponde a dimensões de motivação e desenvolvimento da linguagem relacionada com os domínios acadêmicos em que produzimos gêneros específicos dentro de contextos, tarefas e atividades socialmente situadas. Embora isso demonstre uma complexificação da linguagem, também, nos mostra um panorama organizacional em que relações e inter-relações contextuais e de gêneros variados e diferentes sustentam o funcionamento, a padronização e ao mesmo tempo a dinâmica da linguagem. O Quadro 1 tenta nos mostrar que cada sistema de atividade, e sistema de gênero, está relacionado com um contexto, particularizando a produção de textos/ discursos sob o crivo de expectativas contextuais e ações letradas. A relação com contextos internos à universidade e externos a ela se justifica no entendimento de que enquanto “leitores e escritores usamos tudo o que aprendemos durante nossa vida sobre textos, tipos de textos e situações para apreender um sentido do texto a mão, e atribuir uma ação dominante para cada texto” (BAZERMAN, 2005, p. 38).

Em nossa percepção, ao nos envolvermos em cada sistema de atividade, tipicamente reconhecido, agimos de modo específico, usando adequação da linguagem.

Quando nos movimentamos de um dado sistema de atividade para outro nos referimos ao primeiro sistema encarando usos de linguagem, de modo geral. Isso ocorre na comunicação acadêmica a todo momento, quando temos que nos comunicar de modo mais formal a partir de regras e normas adequadas à específica situação, quando em interação menos formal deixamos a especificidade e agimos de modo mais geral.

As representações dimensionais, ou de contextos e gêneros, do Quadro 1 serão retomadas no capítulo 2 quando falarmos sobre comunidade discursiva e contexto(s), e no capítulo 5 quando falamos sobre gêneros resumo em contexto específico, delimitando o território em um nicho contextual de múltiplas atividades em que variados resumos surgem como respostas ao sistema de atividades de eventos acadêmicos. Nossas discussões, aqui, são fundamentos explicativos que servem para compreensão acerca da realidade da escrita de um dado resumo, na perspectiva de Oliveira (2017; 2019), em que a noção de gêneros como formas tipificadas descendem de formas previamente existentes (BAZERMAN, 2005; 2006). Nesse entendimento relacionado a escrita de resumos acadêmicos, existem concepções prototípicas (SWALES, 1990) de experiências passadas em contextos distintos em que uma pessoa já produziu um dado resumo, seja ele oral em situações da vida comum, ao resumir para um amigo como foi um filme que tenha assistido no cinema, por um lado, ou seja escrito quando em atividade de sala de aula em que tal pessoa fez um resumo de um texto a pedido do professor, por outro lado.

As experiências são exemplos de uma percepção de relações sistemáticas muito mais ampla do que o que Bazerman (2005; 2015) relatou. Essa explanação unida a descrição do Quadro 1 amplia o olhar para percebermos a noção de sistemas nos estudos da linguagem e realidade dos gêneros resumos, interagindo com necessidades de olhar para inter-relações contextuais nos gêneros específicos. A construção de sentido pode seguir um caminho geral se referindo aos usos da linguagem resumitiva ou seguir um caminho específico se referindo aos usos adequados da linguagem para um dado resumo. Cognitivamente, isso tem uma percepção centrada em categorias de observação.

No próximo tópico retomamos a discussão acerca da complexidade da linguagem em que buscamos fundamentar uma concepção dela no nível da compreensão de sistema como elementos reveladores. Isso consiste na retrospectiva de algumas discussões realizadas em diferentes momentos deste capítulo para configurar a ideia de sistemas de linguagem e apresentar alguns de seus valores funcionais em articulação com a realidade.

1.3 Sistemas de linguagem

1.3.1 Variedade conceitual de linguagem como diferentes sistemas

Ao observarmos em livros e artigos de introdução à linguística e história concisa da linguística (MUSSALIM; BENTES, 2001; WEEDWOOD, 2002; FIORIN, 2003; 2013) podemos observar que os estudos da linguística, à medida em que avançam, introduzem novos objetos de análise da língua, se especificam e mantêm vínculos com as tradições de análises clássicas do signo linguístico.

A área da linguística enquanto ciência da linguagem se dividiu em subáreas mais ou menos independentes como: fonética com o estudo dos diferentes sons empregados em linguagem; fonologia com o estudo dos padrões dos sons básicos de uma língua; morfologia com o estudo da estrutura interna das palavras; sintaxe com o estudo de como a linguagem combina palavras para formar frases gramaticais; semântica com o estudo dos sentidos das frases e das palavras formal ou lexicalmente; lexicologia com o estudo do conjunto das palavras de um idioma, vocabulário, dicionários e enciclopédias que descrevem o uso ou o sentido do léxico; terminologia com o estudo do conhecimento e análise dos léxicos especializados das ciências e das técnicas; estilística com o estudo do estilo na linguagem mais acentuado nos estudos literários; pragmática com o estudo de como as oralizações são usadas em sentido literal, figurativo e/ou de outras maneiras comunicativas como execução de atos de fala²²; filologia com o estudo dos textos e das linguagens antigas; etc.

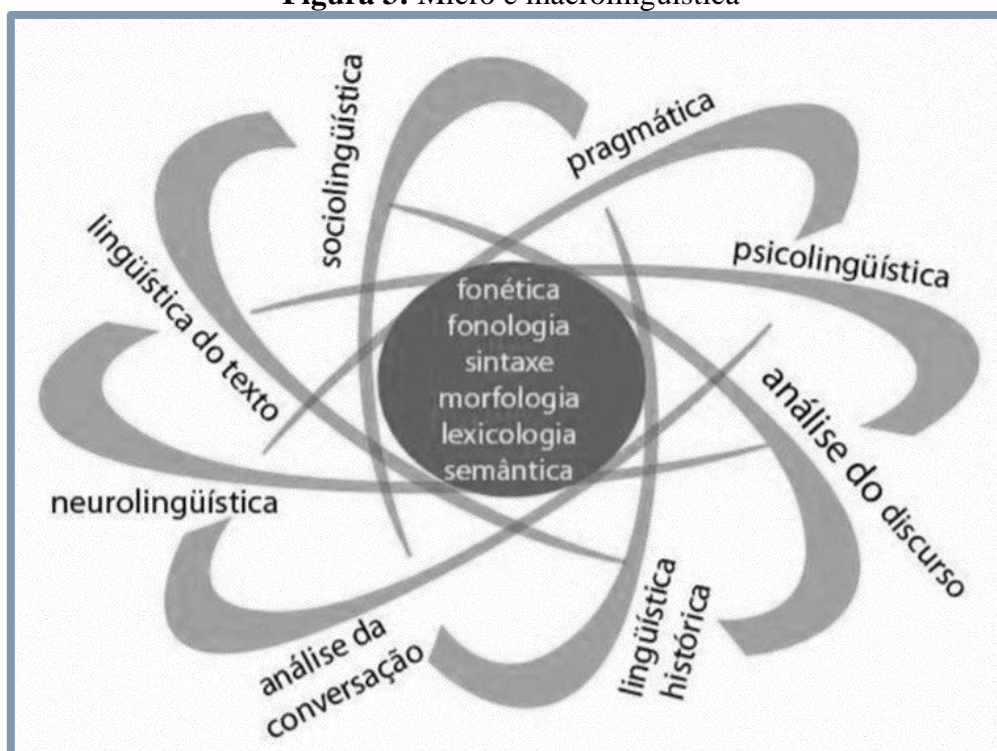
A linguista e antropóloga da linguagem humana, Barbara Weedwood (2002), destaca dois modos de observação dos estudos linguísticos em níveis que ele chama de microlinguística e macrolinguística. No primeiro modo a autora descreve o chamado núcleo duro da linguística em que se estuda a fonética e fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e lexicologia como uma preocupação centrada na língua em si. No segundo modo de observação a autora destaca o chamado núcleo mole da linguística, em que este representa o crescente avanço de construção do conhecimento interdisciplinar. São inseridos nesse modo as ciências humanas como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a filosofia, a neurociência, a semiologia etc., destacando-se referências ao

²²Enunciados caracterizados como distintos atos de fala em que Searle ([1969] 1981) e Austin ([1962] 1990), ao realizarem trabalhos de filosofia da linguagem, nomearam, as explicitações linguísticas, como atos locucionário e ou proposicional, ilocucionário e perlocucionário, quando dizer significa palavras em ação e finalidades com sentido muitas vezes implícitos, dizer implicando reconhecimento de ação distinta.

contexto de uso, à maneira como é adquirida pelas crianças, aos mecanismos psicológicos acerca da produção e recepção da fala, à função social, à função literária, à função estética ou comunicativa da língua, as mudanças que ocorrem na língua (linguística histórica), as variações linguísticas vinculadas a elementos da sociedade (sociolinguística), e assim por diante.

Na Figura 3, a seguir, Weedwood (2002) nos permite visualizar o escopo da ciência linguística no sentido micro e macro da linguística. Os elementos contidos no núcleo duro, no centro da figura, compõem os objetos de referência microlinguística, e as disciplinas contidas nos raios, na periferia da imagem, compõem a representação que se tinha no início dos anos 2000 compondo a referência macrolinguística.

Figura 3: Micro e macrolinguística



Fonte: Weedwood (2002, p. 11)

Esses elementos micro e macro que colocam em evidência a variedade de estudos da linguagem na ciência linguística nos permite passar para a discussão do que é a linguagem. Seguiremos realizando uma demonstração da complexidade da linguagem ampliando os elementos micro e macro linguísticos que Weedwood (2002) destacou fazendo referência à concepção de sistema. Um sistema é constituído da união de várias partes ou elementos únicos, componentes e componentes gerais, pois um sistema não existe isolado, ele é sempre parte de um todo e composto por outros sistemas menores e

ou maiores, que motivam sua existência como realidade complexa (BERTALANFFY, 1975).

A título de exemplificação, elaboramos uma ilustração que expressa a concepção de sistema em Bertalanffy (1975) na relação com o que já descrevemos sobre a variedade de objetos de estudo da linguagem. A perspectiva da Figura 4, mais adiante, é destacar alguns dos objetos de estudo da linguagem, cada um, como um sistema, como elementos únicos e inter-relacionados com outros elementos. É possível observar o maior número de elementos da linguagem envolvendo suas interdependências, considerando que cada elemento constitui parte de uma unidade funcional maior, e desenvolvem qualidades que não se encontram em seus componentes isolados. Desse modo, teremos, por um lado, uma visão mais integral da complexidade da linguagem e, por outro lado, temos um olhar sistemático sobre as partes e seu todo.

Para a exemplificação, em resumo, podemos dizer que a linguagem corresponde a um sistema como componentes gerais em que, a partir da ciência linguística como um sistema componente do todo da linguagem, temos os elementos únicos: 1) **Do sujeito falante** como descrição fonética e fonologia; 2) **Da sintaxe do texto** como relações formais e estruturais da sentença; 3) **Da significação** como semântica do texto; 4) **Do contexto situacional** como expressão da complexidade objetiva e subjetivas daquilo que se compreende como contexto e de como ele se relaciona com gêneros; 5) **Da cognição** como descrição do funcionamento da linguagem – pela inter-relação entre formas linguísticas, aspectos cognitivos e eventos sociais e culturais; 6) **Do texto** como palavras e frases organizadas em transmissão de uma mensagem; 7) **Do discurso** como maneira de pensar, sentir, acreditar, valorizar e agir em uma função social; 8) **De gêneros** como modos como os seres humanos dão forma às atividades sociais em usos de linguagem situada; 9) **Da escrita** como meio de representação comunicativa codificada em sinais gráficos visuais da linguagem; 10) **Da fala** como padrão de produção de sons reconhecidos socialmente; dentre outros, podemos dizer, ainda 11) **De atividade** como comportamentos físico linguísticos de modo inter-relacionados em resposta a uma necessidade humana, como componentes inter-relacionados com elementos únicos.

Figura 4: Sistema de linguagem como componentes gerais

Fonte: Elaboração nossa.

Esses componentes gerais enquanto componentes inter-relacionados com elementos únicos foram distribuídos como uma forma de organizar a interpretação de linguagem do ponto de vista de sistemas. O modo como ora foi exposto, na Figura 4, justifica a complexidade da linguagem adaptada a cada ponto de vista ou perspectiva teórica como uma significativa mudança. No entanto, a complexidade não é a questão da mudança, o que muda são as organizações sistemáticas (adequações) ao incluir um novo olhar, alterando assim, todo o sistema e fazendo surgir novos sistemas. O sistema da linguagem, em termos micro e macro da linguística, se adapta a cada mudança de perspectiva de observação e do observador, do ato de observar e ser observado (como parte(s) de processo(s) de adequação). Os elementos únicos, quando assim observados, realizam uma dinâmica própria, se combinados com outros elementos realizam outra dinâmica e em toda e qualquer nova observação as mudanças serão evidentes.

O termo sistema embora popular como caracterização de uma definição vinculada ao tratamento da linguagem ou em sua compreensão, não tem recebido olhar atento aos construtos de significação terminológica. A partir disso e em justificativa do dado pressuposto, centrados em uma vertente de estudos de gêneros acadêmicos, verificamos que há na literatura especializada referências a sistemas de atividade e sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2005; 2015), conforme revisamos e comentamos anteriormente. Além

dessas referências, há diversas outras apenas como caracterização de sentido sem esclarecimento ao termo sistema.

A compreensão de Bertalanffy (1975) nos auxilia no pensamento de que uma organização é mais que um contexto, mais que um conjunto de atividades com produções e tarefas, mais que um conjunto de gêneros. Quando se observa um sistema há que se conceber um conjunto de valores, crenças e práticas específicas, sem excluir as inter-relações com uma série de outros sistemas circundantes ou auxiliares. A linguagem por si só está inter-relacionada com outros sistemas maiores e menores em que a soma das diversas partes destaca sua natureza como muito maior do que os estudos a têm descrito. A ideia de complexidade enquanto sistema, a partir de Bertalanffy (1975), se mostra como um processo de compreensão da linguagem situada e inter-relacionada com finalidades específicas.

A ideia de complexidade foi observada na trilha construída acerca do sistema como um todo maior que a soma de suas partes em Bertalanffy (1975). Desse modo, a discussão proposta neste tópico visa um processo de compreensão da linguagem centrada no modo como ela se relaciona a um objeto de estudo, gêneros, e ao contexto de produção específico, uso e circulação geral. Quando observamos que a análise de gêneros é feita entendendo contexto e texto nós temos elementos únicos que se inter-relacionam para fundamentar o gênero. Depois disso temos gênero e contexto como elementos únicos, mas eles não surgem isolados, estão inter-relacionados com outros gêneros e contexto, e ainda temos outro elemento pouco referenciado, os sujeitos produtores e receptores (sujeitos agentes de ações letradas). É aqui que reside a ideia de sistemas de linguagem. Embora seja complexa, é na verdade sistemática respondendo a componentes gerais, elementos componentes e a elementos únicos. Basta ampliar ou restringir o foco de observação que teremos a compreensão de sistema de linguagem regulada, mais geral ou mais específica.

Para entendermos melhor, apontamos para uma descrição de sistemas de linguagem em que diferentes elementos a constituem, envolvendo todos eles de modo interdependentes. Cada elemento constitui a potencialidade de significação de outros em seu interior se inter-relacionando de forma organizada como sistemas e subsistemas. Cada um constitui parte de uma unidade funcional maior e ou menor, e juntos desenvolvem qualidades que não se encontram em seus componentes isolados. Vejamos uma significação disso no subtópico a seguir.

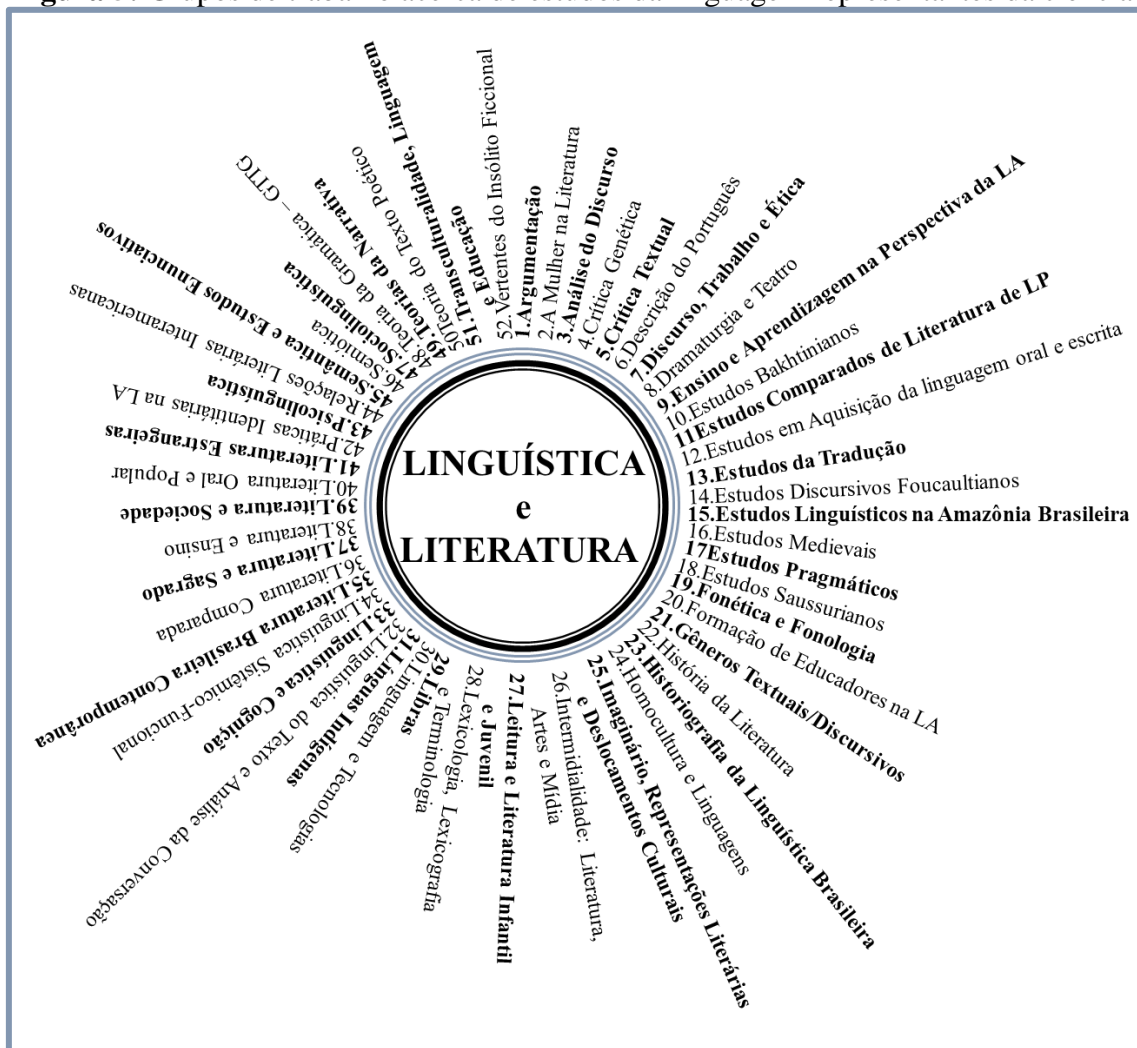
1.3.2 Centralidade da linguagem e seus variados pontos de conhecimento

A linguagem pode ser visualizada em sua complexidade com uma mudança a cada modelo de contexto de uma comunidade discursiva – CD, realizando aspecto de centralidade, porém com diversos pontos de conhecimento e foco de estudo específico. Podemos visualizar a linguagem de maneira tipificada à situação, dinâmica quando tomada desde a unicidade da partícula texto, passando pelo reconhecimento do gênero, atravessando níveis de contextos e expectativas de uma comunidade discursiva acadêmica – CDA, por meio dos sujeitos membros e participantes. Essa interpretação que situa sistemas de linguagem se distancia daquelas vezes em que encontramos, em outros momentos, a mesma referência sem nenhum destaque para uma centralidade e compreensão específica.

Dadas as devidas compreensões, retomaremos considerações sobre o estudo da linguagem que contempla o olhar para o processo histórico, conforme já mencionamos no início da seção. Em um breve panorama a ciência linguística vai encontrando seu lugar à medida que novos estudos vão surgindo e situando novos olhares daquilo que melhor descreve os grupos ou comunidades de prática dos estudos da linguística. Na Figura 5, a seguir, demonstramos o entendimento de 52 grupos de trabalho que estão relacionados com a compreensão de comunidade discursiva acadêmica e a cultura disciplinar de linguística e literatura. Maiores compreensões sobre comunidade discursiva acadêmica estão situadas no capítulo 2. Nesse momento, a referida ilustração tem o propósito de organizar a compreensão de cada grupo de trabalho como uma tarefa de estudos da linguagem, elaborando e elaborada a partir de um sistema de atividade. Além disso, para este momento, é suficiente o entendimento de que a comunidade discursiva acadêmica de linguística e literatura é organizada por 52 práticas ocupacionais, conforme visualização na Figura 5, destacando, portanto, 52 grupos de trabalho. A referida figura foi organizada a partir da leitura do exposto na plataforma da ANPOLL²³.

²³Página da ANPOLL, disponível em: <https://anpoll.org.br/grupos-de-trabalhos/>, acesso em 31 de março de 2020.

Figura 5: Grupos de trabalho acerca de estudos da linguagem representantes da ciência



Fonte: Elaboração nossa.

Ao aplicarmos os oito critérios definidores de CDA de Swales (2016), podemos verificar que cada um desses grupos de trabalho apresenta: conjunto de objetivos comuns; mecanismos de participação; troca de informações e gerenciamento de ações; pesquisa e estudo; seleção de gêneros em evolução úteis de maneiras diferentes e particulares; terminologia específica em constante refinamento à medida que novos conhecimentos e experiências são adicionados; membros com um alto nível de especialização hierárquica explícita e/ ou implícita que organizam a entrada e evolução de novos membros no grupo de trabalho; senso de relações silenciais de coisas que não precisam ser ditas; e horizontes de expectativa acerca de suas atividades, história e sistemas de valores.

Podemos dizer que cada um desses grupos de trabalho representa um foco de estudo e compreensão da linguagem. Essa compreensão constitui uma conscientização útil para pesquisas sobre o funcionamento do objeto de estudo focal, enquanto parte maior (lingüística e literatura) e enquanto partes menores (52 grupos de trabalho). Quando nos

referimos ao todo (linguística e literatura) temos que destacar a consciência de que esse todo é constituído por muitas partes e quando nos referimos à cada parte temos que reconhecer sua relação e inter-relação com outras partes e sendo ela mesma uma parte de um todo. Nesse momento, devemos observar como subdivisões da área disciplinar de Linguística e Literatura. Cada uma representa um grupo de prática, com um foco específico em seu contexto de trabalho dentro do macro objeto de estudo da linguística e literatura. Podemos dizer que cada grupo trabalha um uso adequado da linguagem, com foco em um tratamento específico, em relação com o uso da linguagem, no conhecimento geral de objeto de estudo da linguística.

Estamos chegando ao fim deste capítulo com o entendimento de que estudar e compreender fenômenos da linguagem requer uma compreensão sistemática daquilo que a constitui enquanto linguagem. Os diferentes pontos de observação da linguagem como partes constituintes e micro objetos de estudo da ciência linguística amplia nossa percepção para a necessidade de uma organização metódica e orientada para dar atenção aos elementos mais importantes do que acontece em um gênero como linguagem específica. Os saberes existentes acerca da linguagem como aquilo que tínhamos como margem implícita do que somos, fazemos, temos e percebemos, e de que ela nos possibilita à existência, ganham uma visão sistemática e passível de descrição mais organizada. Mas é preciso compreender que a descrição sistemática da linguagem é inter-relacionada com elementos contextuais, descritos em uma variação terminológica macro e micro (CDA, área disciplinar e eventos acadêmicos, contextos), com elementos de variação e diferença de gêneros e com elementos de variação e diferença de sujeitos, cada um desses elementos representando conjunto de sistemas, que se complementam enquanto sistema de linguagem.

A linguagem acadêmica, nesse caso, é um conjunto de elementos (contextos; gêneros; e ações de sujeitos), que se inter-relaciona com elementos componentes (produções textuais; tarefas; atividades; necessidades de conhecimento e aprendizagem – ou partes complexas e dinâmicas) e se inter-relaciona com elementos componentes gerais (motivações das pessoas para entrarem na CDA; em uma área disciplinar; se concentrarem em um dado foco; dentre outros elementos componentes gerais), também complexos e dinâmicos, cuja soma não descreve o todo do que é linguagem. No entanto, teremos a chance de conhecer sua realidade no todo e na parte mais de perto e entender a necessidade de organização, planejamento dessas inter-relações, pois todas as organizações e sistemas terão pessoas envolvidas em todos os processos e práticas de

produção de gêneros e contextos. No próximo subtópico delimitamos os processos de compreensão da linguagem do ponto de vista de sistemas, começando pelo reconhecimento de dimensões mais amplas.

1.3.3 Interpretando a linguagem como sistema contextualmente situada

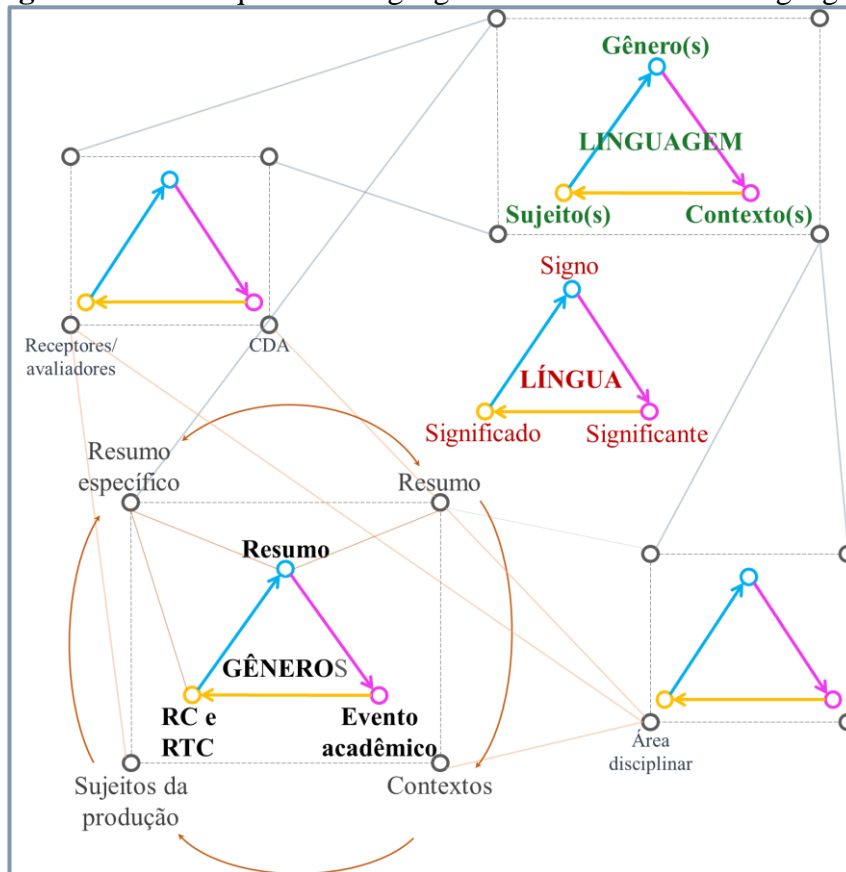
A concepção de linguagem como sistema ou sistemas de linguagem carrega consigo valores funcionais não apenas para perceber o mundo, mas descrevê-lo em estruturas dinâmicas; não apenas para categorizar a realidade, mas reconhecê-la como arquétipos e consequências de inter-relações com outras realidades; não apenas para realizar interações, mas torná-las possíveis dentro de estruturas comunicativas específicas e organizadas, regidas por diversos valores; não apenas para informar, mas torná-la compreensível dentro de seus contextos; não apenas para influenciar, mas orientar e realizar ações; não apenas para exprimir sentimentos e emoções, mas torná-los reais; não apenas para criar e manter laços sociais, mas fundamentá-los; não apenas para falar da própria linguagem, mas compreendê-la em si mesma e em suas relações e inter-relações; não apenas para ser lugar e fonte de prazer, mas forma de percepção dessas realidades de prazer e gozo do mistério e esplendor existencial; não apenas para estabelecer identidades, mas torná-las úteis; não apenas para agir no mundo, mas para dar significado a essa ação; e não apenas para criar novas realidades, mas reconhecê-las na dinâmica e certeza de que tudo está em constante mudança e movimento.

Para entendimento dos sistemas de linguagem, precisamos deixar claro que existe não apenas um sujeito, um contexto e um gênero. Existe uma variação para cada elemento em que muitas vezes podemos conceber um pelo outro se não tomarmos o cuidado de observar, a cada momento, como os discursos se inserem no mundo real, em observação do maior número de elementos possíveis e regulando a compreensão daqueles mais importantes para uma investigação e análise da realidade de um dado gênero. Além das variações, existem as diferenças substanciais de sujeitos, de contextos e de gêneros. É o momento situado desses elementos que orientam a compreensão específica da linguagem.

Conforme observamos os estudos linguísticos do ponto de vista micro e macro, em Weedwood (2002), podemos fazer uma relação acerca de compreensões divergentes e complementares. Engenhosamente temos forças centrípetas como o núcleo duro da linguística (força que aponta para o centro da linguagem) e, temos, forças centrífugas – do núcleo mole da linguística (força que aponta para fora do centro). Essa interpretação situa sistemas de linguagem no âmbito acadêmico.

Parece não haver muita referência nisso, mas vejamos: inicialmente falamos de linguagem como um jogo em que destacamos sua complexidade em distintas partes (objetos de estudos) em um pouco de seu histórico; e percorremos por uma compreensão de sistemas. Então, agora temos um processo de compreensão de linguagem para muitas coisas, mas, em destaque, percebemos que contexto é uma compreensão que alguém situado em uma CDA realiza em sua condição de produtor de um dado gênero. Logo, a linguagem desse alguém está situada em algo como motivação, percepção, cognição e ação. Esse alguém pode não ter a menor consciência disso, mas nós temos a ciência de que está havendo uma inter-relação de sistemas de linguagem de cada sujeito, de cada contexto e de cada gênero. Portanto, sistemas de linguagem é uma apreensão de valores gerais e específicos, inter-relacionados, que orientam, regulam e restringem a produção de gêneros específicos. Além disso, orientam a possibilidade de adequação e arranjo dos elementos importantes de uma investigação. Para ilustrar o objetivo deste capítulo, em relação com o objetivo da tese, organizamos a seguir uma compreensão de como situar o sistema de linguagem (adequação específica) dentro da generalidade em que tudo pode ser linguagem.

Figura 6: Uso adequado da linguagem dentro dos usos da linguagem



Fonte: Elaboração nossa.

Esta Figura 6 ilustra o que estamos destacando como sistema de linguagem dentro da complexidade da linguagem. Isso se refere ao conceito específico, entendendo o “uso adequado da linguagem” e o uso geral dos “usos da linguagem”. A função dessa representação é mostrar que a perspectiva sistemática permite que se possa selecionar aspectos específicos para um determinado estudo. As setas que compõem a forma de triângulo indicam os três elementos de representação da língua/ linguagem no curso de linguística geral de Saussure, indica a representação da linguagem em gêneros, contextos e sujeitos, indica, também, a representação de nosso objeto de estudo, sendo RC resumo de comunicação e RTC resumo de trabalho completo. A noção de sistemas nos ajuda nessa compreensão. Toda a figura representa, para nós, a complexidade da linguagem em uso. Cada parte no formato de um quadrado e um triângulo em seu interior nos permite olhar para ele mesmo, para dentro e para fora dele – agregando sentido e ressignificando a parte a cada elemento constituinte que integramos na observação. A figura, em cada formato de quadrado, nos indica um conjunto de elementos externos e internos que se inter-relacionam e nos auxiliam na compreensão de um dado objeto de observação.

Do ponto de vista da teoria geral dos sistemas, a linguagem consiste em um elemento do relacionamento entre realidade e sujeitos agentes socialmente situados. Os sujeitos agentes, de ações letradas, organizam e adaptam a linguagem de acordo com sua motivação, percepção, cognição e necessidade agir socialmente em um dado contexto, mesmo que haja regras e normas temos a mesma adaptação (codificação ilustrativa) de quem constrói as regras e de quem segue ou precisa seguir as regras. A linguagem é sistemática do ponto de vista da adaptação ao contexto para realizar, comunicar, explicar, justificar, descrever, coordenar, constituir, planejar, etc. Para os fins desta tese, é útil dizer que há sistemas de linguagens e cada contexto possui seu próprio sistema inter-relacionado com sistemas de linguagens de outros contextos. Os sistemas de atividades e sistemas de gêneros, aqui, possuem outra compreensão inter-relacionada, reconhecemos seus valores como contribuições teóricas para a noção de sistemas de linguagem.

Essa ótica representa, pois, o comportamento sistemático dos propósitos comunicativos, dos gêneros, dos contextos, dos agrupamentos e relações entre gêneros, por um lado, e entre gêneros e contextos, por outro lado. Mas, principalmente, representa a relação da prática de vida dos sujeitos, membros da CDA, na relação e interação social através dos contextos e dos gêneros. Representa, ainda, ações letradas como valores funcionais que expressam no ser e no fazer, no fazer para ser, as ações de interação, interpretação e compreensão de sujeitos letrados (sujeitos da ação letrada), membros da

CDA. Desse modo, é possível ser, através da linguagem, como linguagem no mundo, um membro e participante da CDA consciente de uma compreensão específica de linguagem do ponto de vista dos sistemas.

Neste capítulo, tomamos conhecimento de uma maneira de compreender a linguagem especificamente adequada ao uso em um dado contexto, comumente descrita de modo genérico, heterogêneo e implícito. Embora seja isso mesmo, a noção de sistema ofereceu apreciação para uma nova visão a fim de se perceber a realidade da linguagem. Identificamos neste capítulo que os sistemas de linguagem são reconhecidos pela relação entre os elementos: gêneros, contextos e sujeitos. Esses elementos também são sistemas que desenvolvem e são desenvolvidos por meio de produção de textos-tarefas-atividades, gêneros, considerando seu conceito em Bazerman (2006).

À medida que tomamos consciência de específicos “usos adequados da linguagem” em relação com gerais “usos da linguagem”, podemos percorrer compreensões acerca da contextualização dos discursos, de letramentos acadêmicos, de abordagens de estudos de gêneros e de significação de gêneros específicos, nos próximos capítulos teóricos. Podemos, também, planejar metodologia de estudo e perceber a adequação da linguagem para cada contexto, gênero e público-alvo (sujeito) em relações e inter-relações específicas. No próximo capítulo vamos observar a contextualização dos discursos (em gêneros) sob as noções teóricas de comunidade discursiva e contexto.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO ENTRE COMUNIDADE DISCURSIVA E CONTEXTO

A linguagem se desenvolve com uma especificidade comunicativa a partir do ambiente onde ela ocorre, sua realidade pode ser organizada e descrita em três elementos de significação inter-relacionados: 1) gêneros; 2) contextos; e 3) sujeitos²⁴. Ao nos concentrarmos no segundo elemento, encontramos uma compreensão conceitual da contextualização da linguagem tanto em termos de comunidade discursiva quanto em termos de contexto. Nosso foco está centrado nas relações dessas duas compreensões – de natureza contextual, pois existem sutilezas que precisam ser exploradas para o estudo dos gêneros resumo e compreensão de sua realidade em determinadas variações.

Desse modo, para atender aos objetivos desta tese de doutorado, o processamento de compreensão de linguagem precisa estar centrado em bases contextuais que influenciam ou restringem a produção de diferentes e variados gêneros específicos a partir de determinados sujeitos. O objetivo deste capítulo é apresentar a relação entre comunidade discursiva e contexto, considerando aspectos conceituais, proporções metodológicas²⁵ e letramentos sociais.

O capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro tópico, trouxemos uma revisão dos critérios de identificação de comunidade discursiva, centrada na

²⁴A noção de sujeito, nesta tese, tem uma compreensão inicialmente situada em Cáccamo (1997) que descreve o sujeito na realidade, muito mais que um simples agente da produção da língua/ linguagem, reproduzidor da cultura, portanto um construtor de sentidos e significados das coisas que faz a partir daquilo que ele mesmo é e faz para ser reconhecido socialmente em sua função. Cáccamo (1997) não constitui uma referência geral para o que estamos falando enquanto sujeito. Nos concentramos, de modo específico, nas bases teóricas e filosóficas por trás das noções de sistemas de atividade e sistemas de gêneros em Bazerman (2005; 2015) que lida com indicativos de ações letradas. A referência para essa base em Bazerman vem de noções teóricas de atos de fala em Austin ([1962] 1990) e Searle ([1969] 1981), ligados a filosofia da linguagem, descrevendo e explicando a realidade, a linguagem e as ações humanas enquanto fundamentos da existência, do conhecimento, dos valores, da razão e da mentalidade humana a cada momento socialmente situada, representando dizer enquanto fazer e intencionalidades. O sujeito aqui é, portanto, um agente de ações letradas, com uma formação socialmente situada, com valores discursivos centrados em práticas sociais/ ocupacionais, com compreensões contextuais estabelecidas pelas atividades tipificadas que realiza de modo recorrente e por mecanismos de consciência participativa de uma cultura disciplinar. Dadas as compreensões gerais e específicas para o que estamos situando como sujeito, não retomaremos discussões acerca de sua fundamentação, pois precisaríamos desenvolver um capítulo unicamente para fundamentar o que é sujeito relacionado com os sistemas burocráticos com base na sociologia, com os sistemas cognitivos e mentais com base na psicologia e com os sistemas de questionamento, discussão crítica, argumento racional e a apresentação sistemática do conhecimento do assunto com base na filosofia.

²⁵As proporções metodológicas constituem um entendimento acerca de operações dinâmicas de como observar o contexto a partir de aspectos gerais e específicos, conforme situamos na metodologia textográfica em Swales e Luebs (1995) e Swales (1998a; 1998b). Além disso, sinaliza, ainda, uma compreensão acerca daquilo que vamos abordar no capítulo 3 sobre pesquisas de letramentos a partir da abordagem etnográfica, considerando diferentes contextos e diferentes produções textuais, além de diferentes sujeitos e suas distintas formas de entendimento e atuação profissional.

funcionalidade e estrutura sistemática do ambiente acadêmico. No segundo tópico, trouxemos uma revisão do termo contexto como uma definição explícita que pode levar a *insights* analíticos importantes. No terceiro tópico, para o tratamento das relações entre comunidade discursiva e contexto, realizamos uma comparação associativa com as noções de letramentos sociais – acerca de eventos acadêmicos para apresentar, de modo sistemático, uma descrição macrocontextual em que podemos observar não apenas a relação, mas a inter-relação de diferentes contextos constituindo a comunidade discursiva acadêmica. Embasamos a apresentação exemplificativa do tópico em métodos de interpretação textográfica.

2.1 Comunidade discursiva acadêmica – CDA

A partir da década de 1960²⁶ inúmeros estudos nas ciências humanas e sociais (antropologia, inteligência artificial, linguística, psicologia e sociologia, por exemplo) transformaram a maneira como as interpretações até então estruturalistas e formalistas podiam ser vistas além da centralidade, única e exclusivamente, no texto e nos discursos, entendendo mecanismos funcionalistas. As derivações de estudos antropológicos e sociológicos em antropologia linguística inspiradas, por exemplo, em Hymes (1962; 1964; 1972; 1974; 2005) e Gumperz (1968; 1972) com estudos de perspectiva etnográfica destacaram que tanto a fala quanto à conversação acontecem situadas em comunidades cuja interação social é possível.

Antes do conceito de comunidade discursiva, propriamente dito, se concebia o termo comunidade do ponto de vista etnográfico/antropológico e sociolinguístico em que suas observações conceituais atravessavam análises de concepções sociais, históricas, culturais e linguísticas centradas na fala e na comunicação (GUMPERZ, 1968; HYMES, 1972; LABOV, 1972). O panorama de interpretação do termo enfatizava, e ainda enfatiza em estudos atuais, as características estruturais e formalistas, mas com alguma centralidade na funcionalidade. Segundo Cathcart (2009) às características estruturais se referem a grupos de pessoas, um bairro, uma cidade, uma nação ou um grupo de nações que vivem em um espaço geográfico definido organizado por instituições políticas,

²⁶Essa datação consiste em um marco histórico, mas não suas origens. Embora estejamos centrados em uma margem conceitual para o significado de contexto, suas bases surgem em Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942), pioneiro de um funcionalismo etnográfico na antropologia, contribuição para o desenvolvimento do método de investigação de campo, a etnografia, superando a até então etnologia. Para ele, o estudo do contexto envolve seres humanos que estão em relações definidas uns com os outros, se comunicando entre si por meio da linguagem. Outra referência é John Rupert Firth (1890-1960), linguista inglês, conhecido por suas contribuições ao estudo contextualizado do significado da linguagem.

sociais, econômicas e religiosas. As características funcionais se referem aos aspectos sociais e psicológicos quando são encaradas as necessidades objetivas e interesses comuns a um dado grupo.

Desse modo, para Cathcart (2009, p. 16) a comunidade se refere a um grupo que interage em um determinado local geográfico compartilhando “atitudes, sentimentos e tradições e usos e padrões linguísticos comuns correspondentes a um idioma ou idioma histórico; com características próprias que lhes permitem se identificar como tal”. Os padrões comportamentais e linguísticos são inferências conceituais de comunidade de prática e comunidade de fala ampliados terminologicamente como etnografia nos estudos da língua/linguagem, como podemos verificar nos estudos de Hymes (1962; 1964; 1972; 1989; 2005) e Gumperz (1968). Hymes (1972, p. 54) define comunidade de fala como “uma comunidade que compartilha regras para a conduta e interpretação da fala, e regras para a interpretação de, pelo menos, uma variedade linguística. Ambas as condições são necessárias”.

Swales (1990) observou que o que se entendia por comunidade discursiva – CD eram convenções discursivas prototípicas que se misturavam com as compreensões de comunidade de fala, pois esta última trata dos estudos da composição da fala “como sendo composta por pessoas que compartilham regras linguísticas semelhantes” e “composta por aqueles que compartilham regras funcionais que determinam a apropriação de enunciados” (SWALES, 1990, p. 23).

Na visão de Swales a definição da comunidade de fala concebe “formas linguísticas compartilhadas, regras reguladoras compartilhadas e conceitos culturais compartilhados” (SWALES, 1990, p. 24), semelhante ao que situamos em Hymes (1972;1974) e Cathcart (2009). Mas a diferença entre comunidade de fala e comunidade discursiva, que Swales vai sustentar, é que a primeira expressa apenas uma única variedade de língua em um contexto²⁷ temporal baseado na ideia homogênea de pessoas que compartilham aspectos sociolinguísticos de necessidades de socialização predominante do desenvolvimento e manutenção de suas características de

²⁷O termo contexto aparece em Swales (2004) em uma descrição do projeto MICASE, do qual o autor participa. Na descrição do projeto, percebemos que Swales relata que em um estudo com relatos etnográficos são considerados vários contextos como princípio norteador do desenvolvimento dos membros da academia. Inferimos isso quando ele diz que “não é difícil mostrar que outro tipo de contexto pode, no mínimo, ser útil e importante em situações de EAP / ERP” (SWALES, 2004, p. 254). Nesse momento, embora Swales não diga, comunidade de fala está para a comunidade discursiva e vice-versa representando níveis diferentes de contexto.

comportamentos discursivos e linguísticas do lugar, origem, valores sociais, religiosos e culturais.

Já a comunidade discursiva, nos termos de Swales se referindo ao contexto acadêmico, portanto CDA, se distingue por ser atemporal, em que as pessoas são separadas por grupos de pessoa que se organizam com um propósito social e retórico, com propósitos ocupacionais ou de interesse específico, heterogêneo e amplo, baseados principalmente em discursos da modalidade escrita. Os membros desses grupos se comunicam sociorretoricamente de lugares distintos por um viés funcional no compartilhamento de experiências, objetivos e interesses ocupacionais ou recreativos. Assim, os membros de uma CDA podem ter diferentes idiomas, religiões e pertencer a diversas etnias e grupos sociais.

A construção do conceito de CD percorreu vários anos de estudo, reformulação e refinamento conceitual em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 2016). Nosso estudo acerca dos diferentes trabalhos de Swales sobre CDA, desencadearam uma série de observações do processo de refinamento das características conceituais, no entanto, isso é detalhamento para outro trabalho. De forma breve, podemos observar o desenvolvimento conceitual em duas fases. Na primeira se destaca o processo de concepção, refinamento de seis critérios de identificação do conceito de CDA, em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a). Isso é marcado por uma compreensão de comunidade centrada em fatores mais gerais.

Na segunda fase se destaca o processo de aplicação e verificação dos conceitos iniciais em que são conservadas as bases condicionais já descritas. Porém, como superação da mudança de tempo, comparação de lugares distintos por um viés funcional, objetivos e interesses ocupacionais e pertencimento a uma variação de grupos sociais, novos critérios são identificados, elevando o conhecimento existente. Nessa fase, a identificação da CDA foi marcada pela percepção de oito critérios em Swales (1998a; 2016). Para contemplar essa exposição do desenvolvimento conceitual de CDA em relação com o que nos interessa como aspecto contextual, vamos nortear a mudança de seis critérios da primeira fase para oito critérios da segunda fase.

Essa distinção em duas fases dos estudos de Swales sobre comunidade discursiva é importante porque destaca uma abrangência da necessidade de encarar informações mais contextuais nos estudos de gênero. Essa interpretação pode ser verificada em Swales (2004) quando ele concebe variadas metáforas de gênero como possíveis modos de

definição do gênero, e em Swales (2019a, p. 81) quando ele afirma que “seria útil incorporar mais informações contextuais em estudos de gênero” acadêmicos.

Com o estudo de CDA, o autor dedica atenção para análise de gêneros, particularmente no que diz respeito à sua aplicação nos campos da retórica, da análise de discurso e inglês para fins acadêmicos (ESP). Swales destaca uma análise de gêneros que encara procedimentos textuais e contextuais como elementos indissociáveis e complementares um do outro. O contexto é objeto de interesse no que se refere a noção de CDA organizada em critérios porque oferece uma compreensão de produção de textos, tarefas e atividades encaixadas na realização de propósitos comunicativos que realizam gêneros específicos. Além disso, é possível compreender a natureza social do uso da linguagem como construída, adaptada nos determinados contextos em que as pessoas a usam para realizar trabalho em conjunto, atendendo às necessidades das situações retóricas.

O conceito de CDA em Swales surgiu como uma possibilidade de categorização sistemática, influenciador da estruturação, organização e produção do discurso em gêneros específicos. O conceito de CDA na obra *Genre Analysis* em Swales (1990) é mundialmente conhecido como um conceito teórico que serve para olhar a escrita na universidade como reflexo da interpretação da CDA em que as formas de escrita situadas em gêneros específicos são organizadas por valores, regras e normas gerais da ciência, próprias do contexto acadêmico.

As referências de Swales sobre CDA (e gêneros, descrita no capítulo 4 e 5), aos poucos, ampliaram e influenciam os estudos de gêneros acadêmicos em Swales (1990; 1996; 1998a; 1998b; 2004; 2012; 2016; 2019a), Bhatia (1993; 2004; 2009; 2017), Motta-Roth (1995), Biasi-Rodrigues (1998), Motta-Roth e Hendges (2010), Bezerra (2006; 2012; 2017), dentre muitos outros. Tanto os estudos de Swales quanto os estudos de letramentos acadêmicos em Lea e Street (2006), Street (2010; 2014) e Street, Lea, Lillis (2015) têm um pé na perspectiva etnográfica, avançando para uma compreensão de letramentos acadêmicos em processos e práticas de produção de gêneros específicos. Esse avanço engloba percepções contextuais específicas, especialmente no ensino aprendizagem, experimentação e conhecimento de regras, valores e normas de interpretações discutidas em distintas situações de experiência na realidade acadêmica (BEZERRA; LÊDO, 2018; BEZERRA; PEREIRA, 2020).

Nessa interpretação de exercício de letramentos contextuais, da CDA, se nivela e se prepara os estudantes para servir a sociedade e seguir, se houver interesse, como

membros e participantes. Desse modo, uma das funções dessa CDA é a liderança dos saberes teóricos e filosóficos que servem de suporte para a melhoria da organização social e para produções de conhecimentos que refletem no desenvolvimento das estruturas de práticas profissionais. A CDA representa imperativos internos para a universidade na manutenção de seus valores e produção do saber em resposta para a sociedade. Do mesmo modo, representa imperativos externos daquilo que a sociedade necessita em termos de mão de obra especializada e apta para treinar os profissionais da prática em contextos externos. Essa observação de CDA em imperativos internos e externos é melhor fundamentada em um estudo mais aprofundado pelo próprio Swales (1998a). No entanto, é preciso ter uma razoável compreensão acerca da abordagem do ESP, pois é nela e a partir dela que os conhecimentos, propostos por Swales, são fundados, mas trataremos disso no capítulo 4.

Como já fizemos alguma referência, a comunidade de fala “é um termo comum à sociolinguística e central à etnografia da comunicação” (SWALES, 1990, p. 23) que influencia a concepção de CDA em Swales. Mas a interpretação que o autor faz concebe perspectivas de instrutores e pesquisadores que adotam não apenas uma visão social, mas também retórica, filosófica e pragmática dos contextos locais que influenciam no processo de escrita em práticas de linguagem situadas. Nessa ampliação o autor explora a suposição de que a escrita é realizada a partir de convenções. Centrado em contextos mais organizados e de rigor avaliativo, as convenções ‘acadêmicas e científicas’, que cada disciplina utiliza atende a convenções mais gerais de nivelamento da linguagem para os fins aplicados de sua área específica.

É nessa suposição de convenções da escrita como característica da CDA que Swales (1990) desenvolveu a compreensão e ensino de gêneros acadêmicos, baseada em texto, tarefa e atividade. Bem como, que a CDA serve como importante reflexo para os estudos de gêneros porque identifica, por meio de discursos convencionais, o que os membros fazem, como eles são iniciados nas crenças, nos valores e nas regras desse grupo. Nesse momento, Swales (1990) destaca as seis características definidoras como “objetivos comuns, mecanismos participativos, troca de informações, gêneros específicos da comunidade, uma terminologia altamente especializada e um alto nível geral de especialização” (SWALES, 1990, p. 29).

Essas seis características foram estruturadas ainda em Swales (1987; 1988) quando ele identificou os limites das comunidades de fala como um conceito restrito e próximo do conceito de discurso comum. Antes de Swales (1987; 1988) uma comunidade

discursiva era vista como um tipo de sinônimo para comunidades de fala. Enquanto Swales (1987) apenas abria espaço e argumentava sobre a necessidade de entender um conceito mais claro sobre CDA e sugeria o que ele chamou de critérios para o conceito de uma CDA, Swales (1988) investiu em sustentar a separação dos conceitos (comunidade de fala e comunidade discursiva). Swales (1988) argumenta que os estudos antropológicos da etnografia, da sociolinguística e do discurso são distintos, embora um possa levar ao outro eles não são correspondentes um do outro. Desse modo, o conceito de CDA nos estudos de gêneros ocorre de maneira situada em contextos específicos em que a comunicação ocorre por meio da modalidade escrita. Para essa interpretação podemos ler o que Swales disse.

Eu acredito que há boas razões para separar os dois conceitos. Primeiro, um construto sociolinguístico, como a comunidade de fala, é sustentado principalmente pela fala e apenas secundariamente pelos escritos locais ou regionais. Por outro lado, um construto sociorretórico como a comunidade discursiva precisa ser neutro em termos de médio e irrestrito pelo espaço e pelo tempo. Os membros podem corresponder com outros membros em lugares distantes; eles podem reagir e responder aos escritos do passado. Em consequência, as comunidades discursivas não são necessariamente vizinhas ou paroquiais. Segundo, a construção sociolinguística tem muito de “comunidade” ou “comunhão” e não é suficiente de “discurso” para o meu objetivo atual. De alguma maneira obscura, mas poderosa, em uma comunidade de fala, a comunidade cria o discurso, enquanto em uma comunidade discursiva, o discurso cria a comunidade (SWALES, 1988, p. 211-212).

Como podemos perceber, Swales (1988) investiu no conceito de CDA a fim de desenvolver um entendimento dos gêneros no contexto acadêmico. Além disso, podemos observar a relação daquilo que situamos na introdução deste capítulo em que há discurso e contexto. Quando lemos, na citação acima, que ‘a comunidade cria o discurso’, isso se refere à essência ou substância dos acontecimentos como um fenômeno ou objeto de linguagem que requer estudo e compreensão – em gêneros discursivos. Quando lemos que ‘o discurso gera a comunidade’, isso se refere a grupos de pessoas que se organizam em torno de uma discussão ou necessidade discursiva, com um propósito comunicativo comum centrado no discurso. A referência em Swales (1988) é genérica, mas ao compreender o “que é um John Swales?” (HAMP-LYONS, 2015) podemos dizer que ele está se referindo ao contexto acadêmico. Sob a perspectiva sociointeracionista, podemos interpretar que Swales funde a criação do discurso, que se torna gênero discursivo atemporal e sem forma, com a criação da comunidade discursiva dando uma veste em

gêneros contextuais, regulados e reguladores (interpretação reformulada a partir de Van Dijk (2012)).

Podemos observar que o conceito de CDA em Swales (1990), entendido a partir de características de identificação, constitui um modelo contextual que se organiza sistematicamente para trabalhar com discursos²⁸ escritos. São as características de identificação das normas, regras e valores contextuais da CDA que permitem o tratamento do discurso de modo especializado. Swales ([1992] 2009a) percebe que a CDA é um antídoto excelente e necessário para o preconceito e as prescrições genéricas, e que o conceito de CDA estabelece uma rede de conexão interdisciplinar. Swales ([1992] 2009a) relata que o conceito de CDA, em trabalhos anteriores, não reconhecia que houvesse: 1) fluidez no sistema; 2) possibilidade de ser uma perspectiva mais multicultural; e 3) as inter-relações entre comunidade de fala, comunidade de prática e CD.

Este exposto relata a complexidade contextual que nos leva aos seis critérios de CDA, em que Swales ([1992] 2009a, p. 207-208) descreve que a CDA

- 1) Possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também podem ser, no todo ou em parte, aceitos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na recém-unida associação Americana de Psicologia).
- 2) Possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros (não houve mudanças neste ponto; sem mecanismos, não há comunidade).
- 3) Usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional.

A análise de Richards (1991) a respeito dos comentários de professores sobre os trabalhos dos alunos (ingleses) da pós-graduação mostra muito bem a base coerciva do *feedback*. Esse autor propõe que a maioria dos comentários de fichamento segue um esquema quádruplo:

- 1 Gostei de ler seu trabalho...
- 2 Apreciei particularmente sua discussão sobre...
- 3 Contudo, penso que você teve menos sucesso ao tratar de...

²⁸Podemos inferir em um processo de compreensão estratégica e interativa, a partir de Swales, que o discurso escrito consiste em uma unidade de significado funcional do texto em que a linguagem, socialmente situada, desenvolve um sistema de objetos, atividades e atitudes, no qual cada uma das partes existe como um meio para um fim. Portanto, o discurso é a essência da substância textual. O discurso é a materialidade atemporal que conecta o conhecimento local com o conhecimento global. O texto, por outro lado, consiste em um recurso temporal com as marcas locais. No entanto, de modo análogo, texto e discurso são inseparáveis, um constitui o outro em gêneros específicos, socialmente situados. Enquanto o texto pode representar uma unidade formalista e estruturalista, o discurso pode representar uma unidade funcionalista. Assim, o termo “discurso escrito” constitui uma significação funcional da construção de sentido do contexto em que Swales (1990) desenvolve as noções chave de sua obra: comunidade discursiva, gênero e tarefa atravessadas por um conjunto de propósitos comunicativos.

- 4 Sugiro que, no futuro, você dê mais atenção a...
- 4) Utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries (Bazerman).
 - 5) Já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.
 - 6) Possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

A exposição desses critérios constitui características que retomam ao que já foi tratado sobre a teoria geral de sistemas em Bertalanffy (1975), em que o *feedback*, no critério 3, é um mecanismo de planejamento de uma organização, permitindo processos contínuos de reorganização. No critério 4, vemos, pois, um reconhecimento implícito daquilo que tratamos como sistema de atividades, sistemas de gêneros e conjuntos de gêneros em Bazerman (2005; 2015). De modo geral, a CDA é um tipo de sistema macrocontextual que pode ser vista em diversas perspectivas microcontextuais, conforme anunciaremos alguma coisa mais adiante.

Na descrição desses critérios da CDA, Swales ([1992] 2009a) encara percepções acerca da complexidade contextual e a abertura para o novo. O autor encara a perspectiva de novos modos de ampliação e formas de repensar novos gêneros. Ele encara novas perspectivas de mecanismos de participação, produção e inter-relação analítica, pois as inter-relações entre gêneros são características do processo de participação e desenvolvimento dos membros dentro da CDA. Além disso, o autor descreve, como membro da CDA, que “seria aconselhável reconhecermos que, como teóricos e analistas, nós mesmos somos moldados por nossos fins, para os quais nosso trabalho com gêneros não passa de um meio” (SWALES, [1992] 2009a, p. 197). As seis características de CDA realizam o conceito de CDA como “redes sociorretóricas que se formam a fim de atuarem juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p. 9). No entanto essa interpretação conceitual deve “representar um mundo mais complexo e um tanto obscuro” (SWALES, [1992] 2009a, p. 207).

Em Swales (1998a) o conceito de CDA recebe um novo olhar centrado na compreensão de contexto local, denominada comunidade discursiva acadêmica local (*place discourse Community (PDC)*). Nessa perspectiva, Swales (1998a,) observa que a preferida compreensão de ‘local’ representa uma CDA com regras e valores, práticas de vida, mais específicas diante de uma representação de CDA descrita de modo geral, global. As variantes terminológicas em termos de comunidade de fala, comunidade disciplinar, comunidade retórica e comunidade de prática influenciaram Swales a rever o

conceito de CDA incluindo a compreensão de aspectos locais da academia. Essa interpretação é possível quando Swales cita Killingsworth e Gilberson (1992, p. 162).

As comunidades discursivas locais são grupos de leitores e escritores que costumam trabalhar juntos em empresas, faculdades, departamentos, bairros, agências governamentais ou outros grupos definidos por características demográficas específicas.

As comunidades discursivas globais, em contraste, são grupos de escritores e leitores definidos exclusivamente por um compromisso com determinados tipos de ação e discurso, independentemente de onde e com quem trabalhem (ênfase original) (citado em SWALES, 1998a, p. 201).

Swales observa os aspectos de CDA²⁹ local e global propondo a dicotomia de Killingsworth e Gilberson como importante para esclarecer conflitos “sobre as tensões no mundo acadêmico entre a publicação “global” e a administração e ensino “local”” (SWALES, 1998a, p. 201). Desse modo Swales interpreta que o conceito de CDA foi “mais útil para validar a existência de agrupamentos que já compartilhavam ideias e sentimentos complexos, e menos útil para ver como esses agrupamentos foram iniciados e nutridos, ou para avaliar as características precisas de qualquer suposta coletividade” (SWALES, 1998a, p. 21).

Outro ponto que Swales observa é que as comunidades de práticas são centradas no foco. Ao lidar com diferentes pesquisas e autores, Swales cita Eckert e McConnell-Ginet (1992, p. 464) em que

Uma comunidade de prática é um agrupamento de pessoas que se unem em torno do envolvimento mútuo em um interesse. Elas possuem maneiras de fazer as coisas, maneiras de falar, crenças, valores, relações de poder – em suma, práticas – surgem no curso desse esforço mútuo. Como uma construção social, uma comunidade de prática é diferente da comunidade tradicional, principalmente porque é definida simultaneamente por seus membros e pela prática na qual esses membros se envolvem (citado em SWALES, 1998a, p. 202).

Swales reconhece semelhanças e diferenças entre as CDA locais e as CDA de práticas, mas deixa de lado esta última perspectiva por não ser central em seu livro sobre três andares de um prédio universitário. Esses andares são divisões de “três diferentes

²⁹Esse processo de compreensão local e global da CDA caracteriza uma leitura acerca da etnografia funcional de Malinowski. Eunice Durhan (1986) descreve como falhas do trabalho de Malinowski a sua busca entre uma relação direta entre o particular e o universal, que não explica a diversidade cultural e suas semelhanças e diferenças. Swales (1998a), como constatado, delineou a relação entre o local e o global, ampliando o que Malinowski não pode explicar em seu pioneiro estudo funcionalista etnográfico. Swales chamou o método de seu estudo de “textografia”.

[Referência para a presente construção de sentido, nesta nota estabelecida: DURHAM, Eunice Ribeiro. **Bronislaw Malinowski**: antropologia. São Paulo: Atica, 1986.]

“vozes” que detectam: ambiente, aspirações, retorno da atividade, tipo de perfil acadêmico e conjuntos de gêneros públicos” (SWALES, 1998, p. 205). Em análise desse prédio universitário, como comunidades discursivas locais – CDL, Swales faz uma descrição incluindo grifos e referências para apresentar os critérios dessa comunidade, conforme segue.

Uma CDL alcançou um nível de consenso no que diz respeito a coisas como ritmo de trabalho, níveis de produtividade, horizontes de expectativa, e papéis, bem como relações entre “teoria” (ainda que apenas latente) e prática. Nessa promoção de práticas comunicativas, uma CDL desenvolveu um léxico específico, tais como abreviações e outras técnicas de escrita, e tem desenvolvido um conjunto específico de valores os quais se considera serem bons e representativos de seu trabalho (cf. Becher, 1998). Uma CDL também desenvolveu um senso do que não deve ser discutido – um senso de suas “relações silenciosas” (Becker, 1995).

Por último, mas não menos importante, uma CDL tem uma consciência sobre sua história, tenta comunicar suas tradições e *modi operandi* a seus novatos assim como tenta, pela legítima participação periférica, inculcar em seus recém-ingressos as “apropriadas” práticas discursivas (SWALES, 1998a, p. 204 [abreviação do autor]).

Mais tarde, Swales (2016) faz uma reflexão do conceito de CDA em uma estruturação dos critérios definidores como fundamento de identificação da CDA local, entendendo que “as comunidades discursivas influenciam e são influenciadas pelas comunidades maiores em que estão situadas” (SWALES, 2016, p. 10-11). Esse entendimento nos faz lembrar, acerca do capítulo 1, o que Bertalanffy (1975) aponta que nenhum sistema se dá de modo isolado, mas sempre em interação com outros sistemas. Do mesmo modo, podemos comparar dizendo que uma CDA não existe sozinha, conforme descrição de Swales (1998a; 2016). Podemos, desse modo, organizar modos de compreensão ou verificação de aplicabilidade conceitual de CDA observando as adequações/ critérios de CDA local dentro dos critérios da CDA global.

Swales (2016, p. 11) verifica que “o conceito não abordou firme ou diretamente como as pessoas entram ou saem das CD”³⁰ e passa a identificar e reconhecer o caráter relacional das comunidades e suas variações nocionais em distintas terminologias para explicar como esses processos de entrada e saída das pessoas ocorrem. Sobre comunidade de prática, Swales (2016) levanta a questão de que o departamento de linguística é fragmentado em uma coletividade de pessoas com interesses distintos no idioma. Tal

³⁰A sigla CD se refere ao termo comunidade discursiva, conforme o próprio Swales utiliza apenas no trabalho de 2016. Cabe recordar que, neste trabalho, estamos utilizando a sigla CDA por motivos da contextualização acadêmica.

levantamento de Swales só confirma nossa necessidade de aproximar um conceito de linguagem para os estudos de gêneros hoje.

Swales (2016, p. 12) destaca que o reconhecimento de uma CDA surge diferenciada “por vários fatores, como a localização, a origem e o tipo de atividade central de sua existência”. Ao recorrer ao conceito de comunidade de prática, o autor oferece uma categorização dos diferentes tipos de CDA e introduz ao conceito três tipos de classificação, quais sejam: local, focal e folocal.

Na CDA local³¹ os membros adquiriram expectativas e convenções de comportamento, se organizam em sistemas de valores implícitos sobre a realização de tarefas, se reúnem socialmente em eventos como forma de reforçar os vínculos e saberes da comunidade e são nivelados e aculturados de forma que os membros novatos buscam aceitação dos membros experientes. Essa CDA local ocupacional³² é integrada ao reconhecimento de características residencial e vocacional/profissional como uma só, em escala de variação terminológica aplicada à contextos universitários.

Na CDA focal o grupo de pessoas é constituído por distintas idades, ocupações, circunstâncias econômicas e educacionais, pertencentes a uma cidade, região, nação ou podem ser de diferentes nacionalidades. Normalmente, essa CDA possui regras, eleições e associações pagas em que desenvolvem expressões, abreviações e acrônimos de comunicação entre seus membros como meio de restrição e valorização de seus grupos. O grupo se reúne por causa do foco³³ (CDA focal). As pessoas se encontram por meio de divulgações em redes sociais de comunicação em que se permitem as conexões entre os membros próximos e distantes nas categorias de vínculo.

³¹Essa CDA local quando percebida pelo aspecto ocupacional da Linguística e Literatura em que existem 52 Grupos de Trabalho (segundo a ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Linguística e Literatura), podemos interpretar uma comunidade de prática com distintas subcomunidades de práticas, conforme apresentamos na Figura 5, no capítulo 1. E, ainda mais profundo que isso quando tomamos o exemplo da subcomunidade de prática Sociolinguística com subdivisões de prática em variacionista, em interacionista e em educacional, conforme já mencionamos por duas vezes. Do mesmo modo vamos ter subdivisões na subcomunidade de práticas de estudos de Gêneros Textuais/Discursivos em termos de abordagens de estudos, em que cada uma vai ter seu próprio léxico e modos de fazer e agir em detrimento dos conceitos do léxico específico, orientações contextuais e metodológicas de análise e interpretação. Essa descrição traz uma percepção para compreendermos a complexidade da linguagem em várias dimensões e níveis de profundidade. Portanto, só é possível traduzir sua complexidade relacionando-a aos princípios de sistema enquanto componentes inter-relacionados com elementos únicos.

³²Se refere a uma escola profissional do tipo de instituição educacional projetada especificamente para oferecer educação profissional. A especificação se refere a comunidades locais de nível pós-secundário – escolas técnicas (institutos de tecnologia), ensino superior – faculdades comunitárias ou nível superior – educação superior em centros universitários.

³³O foco é de referência para a CDA focal, poderíamos relacionar diretamente como CDA folocal, mas os membros podem ser participantes ou simpatizantes com o foco e de localidades diferentes e por vezes sem relação próxima. Por isso caracterizada como CDA focal, reunida apenas pelo foco.

Podemos citar como alguns exemplos dessa CDA focal a Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – ANPOLL, e o Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE. Compreende-se, neste caso, que a CDA focal é um sistema dentro do sistema da CDA. Esses exemplos também são característicos de eventos acadêmicos que acolhem pessoas de diferentes CDA local acerca dos trabalhos e organização da CDA focal.

Interpretando de modo mais abrangente para pensarmos na questão dos sistemas de linguagem e conseqüente complexidade, temos uma descompartimentação das distintas CDA local focais de diferentes regiões e países – situadas, por um lado, e as distintas CDA local focais – consideradas, neste caso, como áreas disciplinares – de conhecimento específico, por outro lado (sem mencionar aqui as subespecificações de CDA local focais). Temos, ainda, a compartimentação das distintas CDA local focais situadas e as distintas CDA local focais de conhecimento específico. A soma dessas CDA locais não forma o todo das CDA, pois existem incontáveis outros elementos componentes, contextuais e discursivos, objetivos e subjetivos, que não cabem em uma descrição, mesmo que isso aconteça seria demasiadamente simplista e reducionista.

Essa observação é para percebermos que ao tratar de CDA ainda estamos abordando a questão de modo muito macro, dadas as suas múltiplas inter-relações internas e externas que permitem sua existência e manutenção. Podemos abordar a questão de modo a compreender suas categorias em sistemas cada vez menores ou específicos, observar o não observável e enxergar fora do que é dado. Ao tomarmos nota dessa complexa realidade também temos uma noção sistemática em que podemos perceber que, ao situarmos a CDA local focal da área de linguística e literatura, estamos lidando com apenas uma parte da questão. No entanto, a partir dessa noção, destacando sistemas, como complexidade da vida real, podemos ter bons insights que transformam a maneira como um objeto de estudo pode ser visto em distintas perspectivas de reconhecimento, interpretação, análise e produção.

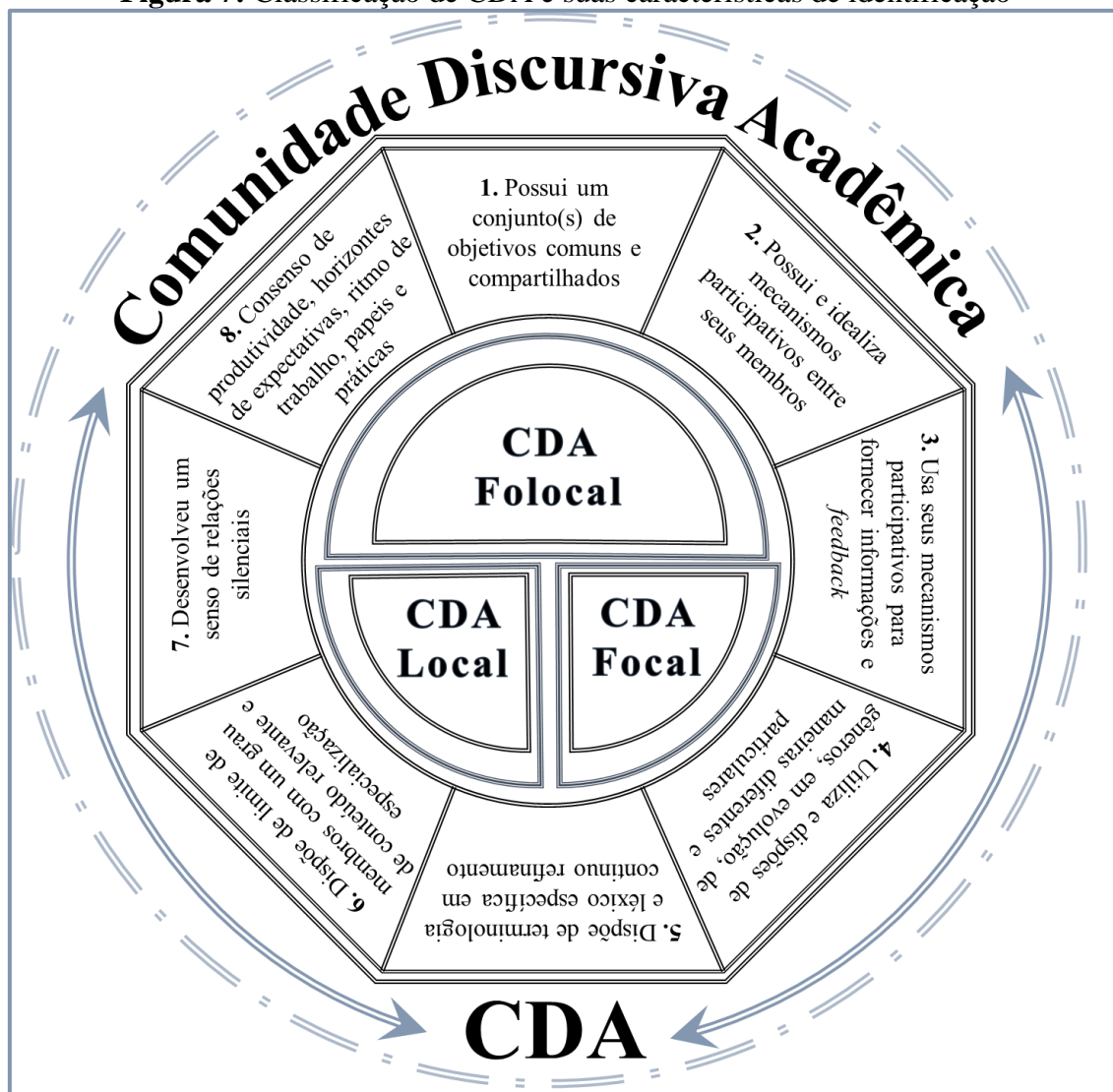
Retomando aos estudos de Swales (2016) sobre CDA, nós temos uma observação para o que ele chama de CD folocal (CDA folocal). Essa observação é uma interpretação terminológica que une as compreensões de CDA local e comunidade acadêmica de prática. Nas CDA locais os membros respondem às pressões internas em relação ao modo de executar suas tarefas e suas próprias formas de interação local. Os membros entendem como as coisas funcionam em sua própria instituição, realizam suas atividades administrativas e de ensino sujeitas a forças centrípetas, que tendem a absorver seus

membros no tecido das pressões sociais em seu tempo e local. Podemos nos referir a isso a partir do exposto no capítulo 1 sobre sistemas de atividades.

Nas comunidades acadêmicas de práticas, CDA focais, os membros respondem às pressões externas em resposta para as instruções de outros locais regionais, nacionais e/ou internacionais que, em parte, determinam como cumprem suas funções (aspectos que representam o objeto focal). Nesses aspectos, os membros respondem a pressões de demanda focal naquele momento em que precisam publicar e apresentar conferências em locais, com algum foco reconhecido, mas em outro lugar com orientações e normas distintas. Nesses aspectos, os membros estão sujeitos a forças centrífugas na tendência de separá-los em grupos ocupacionais ou de interesse específico por meio de recrutamento, treinamento, qualificação relevante e funcionalidade.

As três compreensões que identificam comunidades discursivas em contexto universitário são identificadas pelas mesmas características gerais, conforme representamos na Figura 7, a seguir. Precisamos compreender, na Figura 7, que as três classificações de CDA em local, focal e folocal constituem um código integral do conceito de CDA. Mas, podem ser observadas como unidades e como partes de um todo. O formato octogonal ilustra uma configuração dos oito critérios de identificação da CDA.

Figura 7: Classificação de CDA e suas características de identificação



Fonte: Elaboração nossa.

Nessas diferentes categorizações de representação da CDA em local, focal e folocal, Swales (2016) observa que uma pessoa pode ser membro da CDA em todas essas classificações e de outras comunidades discursivas não acadêmicas sem perder sua identidade, pois seu comportamento pessoal de linguagem e ação social se adapta a cada novo ambiente “desde que nosso foco esteja nos princípios retóricos da organização, nas expectativas discursivas, nos símbolos linguísticos significativos e nos extratos textuais intrigantes” (SWALES, 2016, p. 17). É nesse exposto que reside uma compreensão acerca de “usos adequados da linguagem”, de modo específico, e “usos da linguagem”, de modo geral.

Como representado na Figura 7, Swales (2016) destacou aspectos de motivação, percepção, cognição e ação do processo de desenvolvimento da CDA. O reconhecimento mais dinâmico, inter-relacionado e abrangente da CDA na relação com outras

comunidades permitiu que Swales (2016) descrevesse as oito características, na Figura 7, no sentido de desenvolver e refinar a compreensão de CDA, resumidamente, como:

- 1) Um conjunto de objetivos comuns potencialmente detectáveis, consensuais ou separados em que se reconhece que a CDA não é necessariamente utópica em sua essência e que pode florescer independente de fixação de valores ou grupos de pressão;
- 2) Mecanismos participativos que com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação permitem diferentes formas de intercomunicação;
- 3) Troca de informações adicionando-se gerenciamento para iniciar ações dos membros;
- 4) Uma seleção em evolução de gêneros úteis de maneiras diferentes, particulares à CDA;
- 5) Uma terminologia específica em contínuo refinamento de abreviações e atalhos reconhecidos por seus membros, além de vários tipos de códigos;
- 6) Um alto nível de membros com especialização hierárquica explícita ou implícita no gerenciamento dos processos de entrada e avanço dos membros;
- 7) Um senso de relações silenciais sobre coisas que não precisam ser ditas ou explicadas verbalmente; e
- 8) Horizontes de expectativa, ritmos definidos de atividade, um senso de sua história e sistemas de valores para o que é bom e menos bom.

Essas oito características de identificação da CDA em Swales (2016) destacam as nuances das tarefas sistemáticas e apreensão dos processos de tempo e espaço. As dinâmicas e configurações da CDA, em oito características, são resultado de uma observação geral acerca dos comportamentos das pessoas que interagem na relação de aspirante a membro, membros e manutenção como membros idealizados e organizados para tratamento dos discursos que fazem a CDA funcionar. Além disso, as configurações, em oito características, expressam a significação da CDA com aspectos micro e macro contextuais realizando ações focais e de construtos ideacionais e organizacionais de múltiplos locais (CDA locais). Essa compreensão em Swales (2016) atualiza e amplia o que até Swales ([1992] 2009a) era sinalizado de maneira utópica na visão crítica. Assim, o que antes era cena pouco ou nada percebida, agora é percebida como primeiro plano (SWALES, 2016).

O que muda no conceito de CDA, acerca dos trabalhos até Swales ([1992] 2009a) para o trabalho de Swales (2016), é, por um lado, o acréscimo das 2 características e, por

outro lado, são as considerações acerca de percepções sutis como relações silenciosas, tácitas, apreendidas no sentido da inter-relação com a noção de CDA folocal. As observações de motivação, percepção, cognição e ação apreendidas da compreensão de CDA folocal estão presentes na relação dinâmica em que cada um dos oito critérios de CDA de Swales (2016) é descrito, sempre flexíveis, maleáveis, dinâmicos e abertos para a mudança. Ao longo desta tese estaremos apontando alguns aspectos inovadores, atuais e adicionais para caracterização dos eventos acadêmicos como uma espécie de CDA temporal e mais focal, que acolhe membros de distintas CDA locais, representantes da CDA global. Daremos sempre uma atenção aos sujeitos enquanto participantes e/ou membros, pois consideramos necessário encarar os aspectos de motivação, percepção, cognição e ação dos sujeitos, enquanto individuais e sociais respondendo e/ou correspondendo às expectativas deles mesmos e dos contextos por meio das produções dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo, enquanto “usos adequados da linguagem” no contexto de eventos acadêmicos.

Swales (2016) fala que embora os oito critérios sejam aplicáveis aos três tipos de CDA, tais reformulações não são construções sociais robustas porque as sociedades são dinâmicas e adaptáveis em suas áreas de atuação e desenvolvimento. No entanto, ele afirma que as características que ora qualificam o *status* de CDA são úteis para configurar e descrever o que antes era desconhecido sobre as relações entre escritor, público e texto. Esse exposto caracteriza o que destacamos desde o capítulo 1 como os três elementos do sistema de linguagem: gêneros; contextos; e sujeitos.

Além disso, Swales (2016) afirma que o conceito de CDA é um primeiro plano para o entendimento de uma dada linguagem daquilo que se faz com produções de fala e de escrita em gêneros específicos. Ou seja, o conceito de CDA em um primeiro plano é “útil para idiomas para fins específicos e acadêmicos, e para o EAP³⁴ e outros profissionais enquanto trabalham para dar aos alunos as habilidades de oralidade e letramentos para sobreviver e florescer em seus diversos ambientes educacionais” (SWALES, 2016, p. 17).

A descrição do conceito de CDA centrado em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 2016), neste capítulo, ocorreu porque está centrada em aspectos de funcionalidade e estrutura que organizam o entendimento das funções da escrita em uma CDA. E porque a classificação e recuperação do conhecimento da estrutura ou

³⁴English for Academic Purposes

organização dos critérios de CDA são de autoria do próprio Swales que se preocupa com a originalidade da informação desde a sua gênese até o processo de transformação dos dados em conhecimento. Além disso, para ele

A noção de comunidade discursiva, portanto, parece ter considerável potencial explicativo. Oferece, especialmente para um linguista como eu, uma maneira atraente de ver como neófitos ou aprendizes se tornam discursivamente estabelecidos como membros plenos de grupos acadêmicos. Oferece uma maneira de estudar como a linguagem desempenha um papel fundamental nas teorias de “aprendizagem situada” de pesquisadores educacionais contemporâneos e teóricos influenciados pelo psicólogo russo, Vygotsky, e seus sucessores intelectuais. Ele fornece uma perspectiva discursiva sobre as tentativas daqueles, como Tony Becher (1989) e muitos outros, que estão interessados nas diferenças disciplinares e nos limites entre elas (SWALES, 1998a, p. 20-21).

No início deste tópico sugerimos que o interesse no contexto de interação, ao situar o conceito de CDA em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 2016), ocorre porque organiza ações sociorretóricas de que um dado grupo de pessoas se ocupa em interesses específicos. Vimos em Swales (1998a) que existem variantes terminológicas que acabam problematizando o conceito de CDA. Também vimos em Swales (2016) que existem observações para comunidades como local, focal e folocal, em que oito características revelam uma CDA. Nesse sentido, além de um grupo organizado sociorretoricamente e atemporal, heterogêneo e amplo, a CDA, também é uma espécie de contexto flexível, maleável e dinâmico em que as comunidades criam os discursos e os discursos criam as comunidades de maneira inter-relacionada.

No estudo de Swales (1998a), ele identificou que o estudo textográfico (de base etnográfica) contribuiu para perceber a conexão e os conflitos entre CDA e o gênero. Dentre outras, Swales (1998a) nos deixou duas observações, fruto das contribuições de seu estudo. A primeira é possível quando Swales (1998a, p. 207) situa um dos princípios de Berkenkotter e Huckin (1995, p. 21) em que estes autores concebem que as “convenções de gênero sinalizam as normas, epistemologia, ideologia e ontologia social de uma comunidade discursiva”. A segunda observação é possível quando Swales (1998a, p. 207) situa um artigo de Devitt (1996, p. 612), em que esta autora diz que “um dos pressupostos atuais mais importantes que precisam ser questionados é a dependência da teoria de gênero no conceito de comunidade discursiva – que é, como o contexto, outro elo conceitual que os teóricos do gênero precisam examinar”. Em Swales (2019a)

podemos ter uma terceira observação em que ele sugere a incorporação de mais estudos de contexto nos estudos de gênero.

Desse modo, percebemos que não há uma definição para o que seja contexto nos limites da compreensão de CDA. Previamente entendemos que uma CDA pode ser um contexto, mas um contexto pode ser, além de uma CDA, muito mais abrangente que uma CDA e mais específico e variado que a CDA, dentro dela. Além disso, uma CDA pode conter variados contextos que não são a própria CDA, apenas fazem parte ou participam da CDA. Para refletir essa questão do contexto, antes de uma exposição teórica, trouxemos uma observação sobre uma metodologia textográfica de estudo da contextualização da escrita acadêmica sustentada em Swales (1998a; 1998b), por meio de seus próprios textos.

2.1.1 Metodologia textográfica da contextualização do discurso acadêmico

O estudo textográfico pode ser entendido como uma metodologia que destaca a contextualização do discurso acadêmico. Essa metodologia foi desenvolvida por Swales (1998a) comumente conhecido através do livro *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. A referida metodologia consiste em um tipo de estudo que se situa entre análise de gêneros e pesquisa etnográfica, maior que a primeira e menor que a segunda. Essa metodologia ainda é reconhecida como uma análise de gêneros, mas é pouco conhecida e divulgada como uma introdução a contextualização da escrita acadêmica.

O aparecimento do termo textografia desenvolvido por Swales (1998a; 1998b) ocorre inicialmente em Swales e Luebs (1995) apresentando a descrição sobre *textography* como um neologismo, fundamentado como um estudo piloto para o que foi concretizado em Swales (1998a) e, além do livro, há um artigo *Textography: toward a contextualization of written academic discourse* em que Swales (1998b) examina a contextualização das práticas discursivas. O trabalho de Swales e Luebs (1995, p. 12) “oferece uma abordagem de estágio intermediário da escrita que ocorre dentro de um edifício” universitário, destacando a necessidade de conhecer não apenas os textos e suas formas, mas conhecer a realidade dos textos, as diferenças textuais e o porquê de serem como são. Entendemos que os autores tratam o trabalho como um projeto explicativo em que situam o neologismo.

O Projeto oferece, portanto, um estudo local de três associações de comunidades de texto. Chamamos isso de “textografia” para indicar, por um lado, que é algo mais do que um discurso tradicional ou análise retórica, enquanto, por outro, que é algo menos que uma etnografia completa e rigorosa, como pode ser representado por, digamos, Knorr-Cetina (1981), Heath (1983) ou Traweek (1988). Gunnarson (1994) também é um estudo do local, mas aí a ênfase está nas redes sociais que evoluem na produção de documentos dentro de um departamento administrativo, enquanto aqui a ênfase é colocada mais na evolução sócio histórica de gêneros e tipos de documentos em unidades diferentes. Vemos os dois modos de investigação como altamente complementares e nada antagônicos (SWALES; LUEBS, 1995, p. 12).

No respectivo trabalho, Swales e Luebs (1995) justificam a escolha do contexto local de pesquisa e apresentam relatos preliminares com discussões dos aspectos ‘contextuais’ e revisão do neologismo ‘textografia’ focando na análise dos textos em si. Os autores apontam esse trabalho como sustentáculo para o livro concretizado em Swales (1998a) e sugerem extensões da metodologia textográfica³⁵ olhando para termos mais globais da CDA (SWALES; LUEBS 1995), inicialmente descrito apenas como locais sem uma descrição específica ou geral, apenas situando as diferenças dos três departamentos de um prédio universitário.

Swales e Luebs (1995) observam que os textos explorados podem ter muita interpretação deles como “textografos”, revelando uma estratégia complexa em que a realidade desses textos é apenas parcial e não um reflexo objetivo. Embora os autores apresentem essa observação, eles compreendem que o respectivo trabalho inicial permitiu que se pudesse estender a metodologia textográfica com uma visualização global para o contexto de análise, no que eles explicam que a sugestão ocorre “porque a textografia, como a imaginamos, incentiva uma dobradura de contextos sócio históricos, institucionais e individuais e, portanto, pode fornecer uma base mais situada para escolhas de linguagens compreensíveis” (SWALES; LUEBS, 1995, p. 27).

Ao fazer um levantamento e estudo de diversos artigos e livros especificamente produzidos por Swales, estamos estabelecendo que a investigação de CDA se refere à uma generalização de reflexão do contexto como macrocontexto acadêmico, mesmo não sendo destacado dessa forma pelo autor. Essa compreensão se dá em relação com as

³⁵Outras referências de estudo textográfico podem ser encontradas: 1) no contexto estrangeiro, entre outras: Swales e Luebs (1995) e Swales (1998a; 1998b), Paltridge (2007), Dressen-Hammouda (2013), Paltridge e Stevenson (2017) e McCarty e Swales (2017); e 2) no contexto brasileiro: Souza (2011). Essa última referência não consta como objeto de descrição nesta tese, está situada aqui como um horizonte de consultas [SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem**: uma textografia à luz do paradigma da complexidade. 2011. 256 f. Tese (linguística aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais: Estudos linguísticos, 2011.].

leituras de Bawarshi e Reiff (2013) e Swales (2019a) ao relatarem o contexto como importante nos estudos de gêneros, porém não exploram a existência do conceito do termo ‘contexto’ fora dos domínios de sua abordagem de estudo. Além dessas fontes para a compreensão estabelecida, há nos estudos de Barton (2012) uma extensa e sintética revisão da literatura sobre abordagens etnográficas para pesquisas de letramentos em que o estudo de contexto, próprio da aplicação do método etnográfico, é realizado, também, por meio de textos escritos. Em nenhum momento Barton (2012) menciona uma teoria de contexto, conforme veremos em Van Dijk (2012), mais a frente.

Saindo do estudo piloto em Swales e Luebs (1995) e entrando no estudo completo de Swales (1998a; 1998b), podemos dizer que o autor realizou um estudo de particularidades da CDA estudando seus textos em três comunidades de práticas distintas. Desse modo, a metodologia textográfica que Swales (1998a; 1998b) desenvolveu e apresentou consiste em uma análise do contexto que acontece em duas perspectivas: a primeira perspectiva é centrada nas formas textuais e nos sistemas de textos como formas de vida da cultura acadêmica; a segunda perspectiva é centrada, por um lado, em uma entrevista e, por outro lado, na descrição do contexto como local de produção textual situando a história, a estrutura situacional e física, na discussão das semelhanças e diferenças de três comunidades de prática. Essas comunidades são: o Centro de Recursos de Computação; o Herbário da Universidade; e o Instituto de Língua Inglesa. Embora essas comunidades não sejam departamentos acadêmicos de base ampla, elas fornecem serviços e são reconhecidas como comunidades maduras e estabelecidas, motivo de escolha desses contextos como objeto da pesquisa local (SWALES; LUEBS, 1995). Dadas as compreensões, portanto, aqui vamos chamar essas comunidades de áreas disciplinares da computação, da botânica e de língua inglesa que atuam nesse contexto local do prédio universitário. É interessante e, talvez, importante ter uma noção de que a centralidade do local, nos aspectos situados como comunidades que fornecem serviços, é um reflexo para aquilo que Swales (2016) faz relação com o conceito de CDA folocal.

O material textual das três áreas disciplinares, em um mesmo prédio universitário, se relaciona pela influência da CDA (global e local)³⁶ na produção textual e se afasta pelos valores individuais que se constituem como regras e normas típicas de cada área disciplinar da CDA. A primeira concentração metodológica é realizada na análise da

³⁶“Global” no sentido de reconhecimento disciplinar no sistema acadêmico geral do mundo e “local” também em relação ao reconhecimento global, porém situado e adaptado à realidade espacial e temporal, talvez.

produção textual individual de cada área disciplinar (foco na aplicação da análise linguística e retórica de gêneros dos estudos de Swales (1990; 1995; 1996))³⁷. A segunda concentração metodológica se realiza na interpretação das áreas disciplinares, de modo individual e depois em relação uma com a outra, foco na antropologia linguística interpretativa de Geertz (1973)³⁸, que se destaca no método etnográfico de estudos sociais e culturais, mesmo quando o objeto de estudo é centrado em textos Barton (2012). Após a primeira análise, Swales (1998a) destaca que o afastamento das áreas disciplinares, uma das outras, é verificável pela análise de particularidades nas referências de produção e experiências dos participantes relacionadas com cada área, observando convenções de modo amplo e o que cada respectiva área permite em seu contexto local e situado.

Paltridge (2007) apresentou um estudo embasado na metodologia textográfica de Swales e Luebs (1995) e Swales (1998a) compreendendo a escrita de testes em inglês nas universidades da China. O trabalho de Paltridge (2007) relatou a metodologia textográfica como um estudo além do texto permitindo interpretações úteis para entender a realidade das universidades chinesas, a realidade dos alunos, as diferenças quando o foco de interesse dos estudantes muda quando o mesmo teste ocorre em contextos distintos. Dentre outros resultados do estudo textográfico, Paltridge (2007, p. 161) destaca que a aplicação dessa metodologia contribui para “compreender os requisitos e expectativas muito particulares dos testes de inglês universitário como uma maneira que os professores podem utilizar para ajudar seus alunos a conseguir” seus objetivos.

Paltridge e Stevenson (2017), também, embasados em Swales e Luebs (1995); Swales (1998a; 1998b) e Paltridge (2007), dentre outros, ilustram o potencial da metodologia textográfica como estratégia de pesquisa de textos escritos. Os autores observam que a textográfica como estratégia de pesquisa permite examinar os textos e seus contextos circundantes e os detalhes das relações entre texto e contexto.

Na perspectiva de entender a etnográfica na abordagem ESP, Dressen-Hammouda (2013) observa que esse método oferece um olhar para as práticas no contexto de aprendizagem através de gêneros e no contexto de exames da construção de realidades sociais. A autora observa que a abordagem do ESP descreve o uso da linguagem situada, e que o método etnográfico serve para observações sociais e culturais envolvidos na aprendizagem, atendendo ao escopo do ESP revelando a realidade de maneira mais

³⁷Nossa apreensão de conhecimento em estudos de John M. Swales acerca da análise de suas referências.

³⁸Nossa apreensão de conhecimento em estudos de John M. Swales acerca da análise de suas referências nos diversos estudos e compreensão do trabalho de Geertz (1973).

explícita. Com isso, conserva os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos, mantendo a originalidade de cada método e da abordagem do ESP.

Centrada em estudos acerca de letramentos e gêneros na abordagem do ESP a autora considera que “um escritor nas disciplinas, nas ciências e nas profissões, hoje, precisa saber não apenas como escrever um exemplar de gênero específico, mas também quando escrevê-lo e em que circunstâncias” (DRESSEN-HAMMOUDA, 2013, p. 513). Desse modo, ela enfatiza, através de suas referências, que o método etnográfico atende e preserva a identidade dos estudos do ESP por oferecer bases substanciais de conhecimentos das disciplinas e das práticas profissionais importantes. Tudo isso dentro de práticas culturais mais amplas em que aprendizes e professores se beneficiam para produções em gêneros específicos mais identitários de cada realidade de prática e destino comunicativo.

Essa referência em Dressen-Hammouda (2013) é uma macro compreensão para se referir ao estudo textográfico de Swales como um método de contextualização da compreensão da escrita. A partir disso a autora nos deixa entender que um tipo de estudo textográfico expõe diferentes realidades, revelando observações que não são comuns acerca da variação de contexto e como isso afeta seus participantes e suas produções. A partir de Dressen-Hammouda podemos entender que o estudo textográfico permite explicar individualidades, contextos e comportamentos contextuais dentro de seus contextos. Segundo a autora:

A capacidade do método textográfico de explicar individualmente comportamento dentro do contexto de seu contexto social e cultural, portanto, vai além da perspectiva do pesquisador, fundamentando as explicações do comportamento em observações da prática real. Além disso, um estudo textográfico coleta generalizações dos membros sobre o significado dos artefatos discursivos, por meio de entrevistas baseadas em texto e outras fontes de dados (DRESSEN-HAMMOUDA, 2013, p. 506).

Para ampliar e fechar essa compreensão da metodologia textográfica que Dressen-Hammouda (2013), Paltridge (2007) e Paltridge e Stevenson (2017), apoiados nos pressupostos de Swales e Luebs (1995) e Swales (1998a; 1998b), McCarty e Swales (2017) observam que tem havido, desde a década de 1980, investigações do discurso acadêmico em praticamente todas as áreas disciplinares, às vezes baseadas nos estudos de gêneros e outras vezes baseada no estudo diacrônico e cultura das áreas disciplinares. Os autores observam, ainda, aspectos relacionados com as mudanças ou evolução dos

gêneros nas áreas disciplinares ocasionados pelo desenvolvimento dos estudos de gêneros.

Em nosso próprio campo de estudos do discurso, por exemplo, as mudanças ocasionadas por desenvolvimentos como *corpora* eletrônico, a virada para a análise multimodal e o colapso da divisão entre falantes nativos e não nativos afetaram tanto os processos textuais quanto as produções textuais. Mais estudos sobre a evolução genérica recente em discursos disciplinares parecem justificados, especialmente se esses estudos estiverem situados nas atividades e percepções sociais e disciplinares dos professores especialistas à medida que respondem às exigências da era digital (MCCARTY; SWALES, 2017, p. 578).

Essa referência ao trabalho de McCarty e Swales (2017) revisita a metodologia textográfica de Swales (1998a), explorando mudanças ou não da área da botânica entre 1996 e 2016, considerando o desenvolvimento de aspectos da botânica molecular e das tecnologias digitais da informação e comunicação. Considerando, também, em que medida esses desenvolvimentos afetaram as produções dos gêneros “frequentemente aparecendo em formato eletrônico” (MCCARTY; SWALES, 2017, p. 564).

Os autores esclarecem que o foco da textografia “se restringe às práticas de letramentos de um conjunto de indivíduos que geralmente fazem parte de algum tipo de comunidade” (MCCARTY; SWALES, 2017, p. 562). Essa restrição é centrada nos discursos da educação profissional na realização de processos e produtos da escrita acadêmica das práticas de letramentos. Os autores destacam que a metodologia está “de acordo com os recentes estudos que percebem as disciplinas como sendo determinadas à medida que as pessoas se aculturam nessas disciplinas e realizam suas práticas sociais e profissionais regulares e regularizadas” (MCCARTY; SWALES, 2017, p. 562).

Os autores fazem referência ao trabalho de Van Dijk (2012)³⁹ acerca da abordagem sociocognitiva, em que a definição de contexto e o que o contexto faz ou precisa fazer é certamente a caracterização do estudo textográfico, pois a textografia “está empenhada em explorar não apenas os produtos textuais de informantes chave, mas também como eles percebem esses produtos textuais à medida que revelam algo das liberdades e restrições sob os quais estão operando” (MCCARTY; SWALES, 2017, p. 562). Desse modo, os autores relatam que o estudo textográfico tem estreita relação com as abordagens etnográficas e interpretativas de Geertz (1973)⁴⁰, e com os estudos

³⁹Atualizado de acordo com nossas referências.

⁴⁰Atualizado de acordo com nossas referências.

multidimensional dos estudos de gêneros das práticas discursivas profissionais e acadêmicas de Bhatia (2004).

Dado o exposto, podemos entender esta tese de doutorado como um estudo sociocultural, em que lidamos com os gêneros resumo: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos. Portanto, temos um estudo da área de atividades sociais em que ocorre uma variação de gêneros resumo de interesse para toda a CDA, tanto sob aspectos focais e locais (CDA folocal) quanto em aspectos globais. A metodologia textográfica, como vimos, possui uma didática de estudo da contextualização da escrita acadêmica de certo modo organizada, mas sem expandir a noção própria do termo contexto. Desse modo, no tópico a seguir, vamos explorar a noção conceitual de contexto.

2.2 A noção conceitual do termo contexto

Nos estudos de gêneros o contexto representa um aspecto importante e contribui para a compreensão daquilo que os textos em gêneros específicos realizam. Mas cada abordagem situa os gêneros no contexto de forma distinta, conseqüentemente aquilo que se diz sobre contexto é diferente em cada abordagem. Vejamos, por exemplo, as abordagens da linguística sistêmico-funcional e do inglês para fins específicos. A primeira define “contexto em um nível razoavelmente macro” do “contexto de cultura”, e a segunda define contexto “de modo mais específico (que Swales inicialmente chamou de “comunidade discursiva”), nos quais os propósitos comunicativos dos gêneros são específicos e atribuíveis” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 64).

Neste tópico não é nossa intenção caracterizar o conceito de contexto em todas as abordagens de estudos de gêneros, embora seja uma proposta interessante. No entanto, é de nosso interesse trazer uma compreensão teórica que consensualmente se aplique de modo específico e ao mesmo tempo seja genérica a fim de contribuir para uma concepção específica de linguagem nos estudos de gêneros. Para isso nos alinharemos com a compreensão metodológica de análise de gênero e contexto pautada em Bhatia (2004), Swales (1998a; 1998b) e Van Dijk (2012), guiada pela abordagem de letramentos acadêmicos que se apoia na metodologia etnográfica para entender as práticas de gênero além dos textos e contextos identificados.

Recorremos aos estudos de Van Dijk (2012) em que ele realizou uma ampla investigação acerca do termo contexto para concebê-lo teoricamente como modelos mentais. Nesse autor, o termo contexto tem ganhado centralidade teórica “inspirado por

ideais e desenvolvimentos ocorridos na Linguística, na Sociolinguística e na Psicologia Cognitiva” (VAN DIJK, 2012, p. 10). Sua concepção é organizada de modo que podemos compreender “o que é contexto e como ele se relaciona com o discurso” (VAN DIJK, 2012, p. 11). Além disso, sua concepção teórica é uma abordagem multidisciplinar de perspectiva sociocognitiva sobre o estudo do contexto como influenciador “no processamento do discurso” (VAN DIJK, 2012, p. 26).

Van Dijk (2012, p. 159) caracteriza a função do contexto como um espaço de permissão e condicionamento da “produção e compreensão dos textos e da fala”, mas o autor deixa claro que a “compreensão do que é contexto e de como ele se relaciona com o discurso” (p. 11) depende da maneira como os participantes do discurso, em seus modelos mentais/ de contexto, definem e interpretam a situação comunicativa como aspecto de controle da produção e compreensão do “local do discurso” (p. 155). Em um dos aspectos como elementos componentes da teoria do termo ‘contexto’, de compreensão cognitiva em modelos mentais, Van Dijk (2012, p. 208) chega a dizer que os gêneros “definidos em termos de propriedades do contexto podem ser chamados simplesmente de ‘gêneros contextuais’”. Essa interpretação é uma noção distintiva para o que Van Dijk (2012) discute como elementos discursivos e elementos contextuais. Os elementos discursivos são descritos como percepções que não estão limitadas “a contextos específicos”; e elementos contextuais como percepções de controle, estrutura esquemática e recomendações de atos de fala que “costumam ser definidos somente em termos de estruturas discursivas específicas (semânticas, pragmáticas, interacionais) e não em termos de todos os níveis” (VAN DIJK, 2012, p. 209).

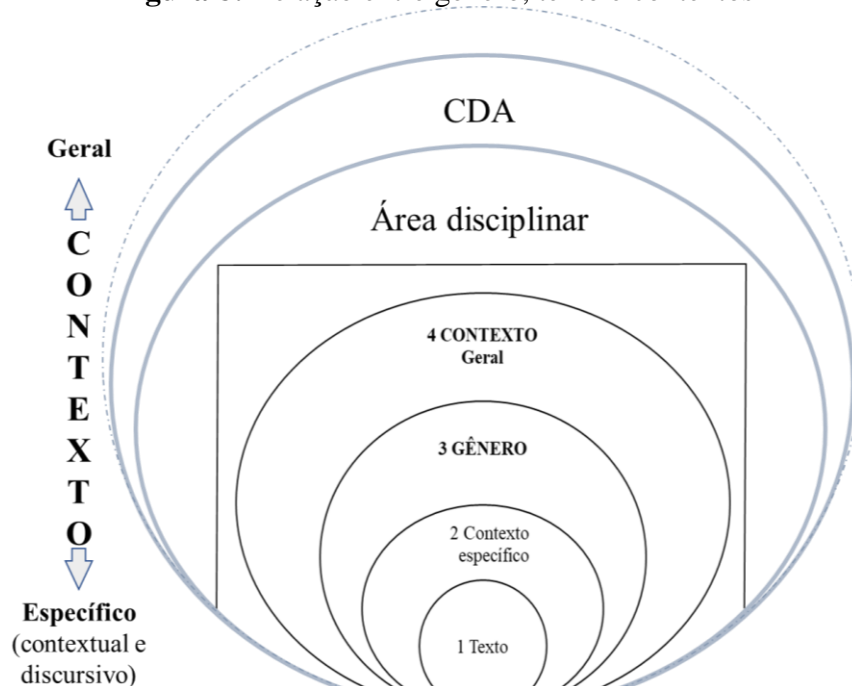
A perspectiva sociocognitiva é fundamental para o entendimento do contexto porque tem a ver com elementos de “construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades” (VAN DIJK, 2012, p. 11). A concepção de contexto no respectivo autor nos interessa porque prevê a unicidade do texto enquanto fragmento de uma interação e as representações sociais que os participantes compartilham no nível da situação de produção, caracterizado por modelos formais e modelos mentais, reflexos de experiências em outros contextos. Aproveitamos uma figura em que Oliveira (2017) buscou representar que existem dois níveis de contexto para uma ampliação dessa compreensão.

Ao observarmos no interior da Figura 8 mais adiante, vemos uma numeração de contexto em que o primeiro contexto específico ocorre na relação com o sentido interno do texto e o segundo contexto geral ocorre na relação com a situação externa de uso,

produção e circulação dos gêneros. O interior da Figura 8, foi desenvolvida por Oliveira (2017) no estudo do gênero resumo de comunicação no contexto especificado como evento acadêmico. Mesmo a partir da base em Van Dijk (2012), Oliveira não observou termos contextuais e discursivos. Portanto, a Figura 8 é uma expansão que destaca elementos contextuais e elementos discursivos. Embora não seja do nosso interesse analisar o discurso em si, nos interessa ver mais do que os textos e os contextos restritos em um único local. O interesse é importante porque influencia, segundo a revisão de literatura, na produção de um texto específico e no modo como o contexto se relaciona com o discurso.

Uma semelhante compreensão sobre contexto interno e externo ao texto, hoje, pode ser observada em uma consideração expandida em Bhatia (2017) acerca dos estudos de gêneros na abordagem do ESP. Bhatia faz referência a conceitos de intertextualidade e interdiscursividade ao observar tanto práticas discursivas quanto práticas profissionais, em estudos sobre a complexidade do gênero na vida real. Nosso investimento em cima da formulação de Oliveira (2017) representa que texto e contexto constituem o gênero e o gênero e o contexto constituem sistemas de linguagem atravessados por dobras de contexto não visualizados sem uma perspectiva de estudo de base textográfica.

Figura 8: Relação entre gênero, texto e contextos



Fonte: Reformulação nossa a partir de Oliveira (2017, p. 72).

As influências para a construção dessa Figura 8 são resultantes de investigações na literatura especializada sobre estudos de gêneros, estudos de textografia, de letramentos acadêmicos e de sistemas. O levantamento desses estudos permite identificar outros contextos para além de contexto geral e específico em Oliveira (2017), e contexto interno e externo ao texto em Bhatia (2017), na constituição do gênero e apreensão dos sentidos da escrita como ações letradas em sistemas de atividades (BAZERMAN, 2005; 2015).

Em estudos de letramentos acadêmicos na relação com os estudos de gêneros da abordagem do ESP, McGrath e Kaufhold (2016) destacam a existência do contexto em diferentes níveis de posição, um voltado para o outro de forma hierárquica, cada um contribuindo para a organização, regulamentação e valores das práticas de linguagem através de diversos gêneros em seu entorno.

Diante dos estudos de McGrath e Kaufhold (2016) percebemos que a extensão do olhar para o contexto em diferentes níveis ou camadas não ocorreu de forma a construir uma concepção de contexto ou que trouxesse alguma definição dele, pois o objetivo do estudo das autoras é outro. No particular olhar para o termo contexto, as autoras nos oferecem uma percepção do quanto um membro de uma comunidade está envolvido com diferentes conhecimentos que o tornam multiletrado, mesmo em uma única e distinta situação de prática acadêmica. Esse aspecto se compara com o que Swales (2016, p. 14) descreveu quando afirmou que

À medida que passamos de uma CD para outra, nosso comportamento verbal e social se adapta ao novo ambiente, mas não acredito que isso implique necessariamente que adotemos novas identidades ou que, de alguma forma, somos apenas uma agregação de diferentes personas (a menos que, é claro, sejamos espíões ou agentes ocultos).

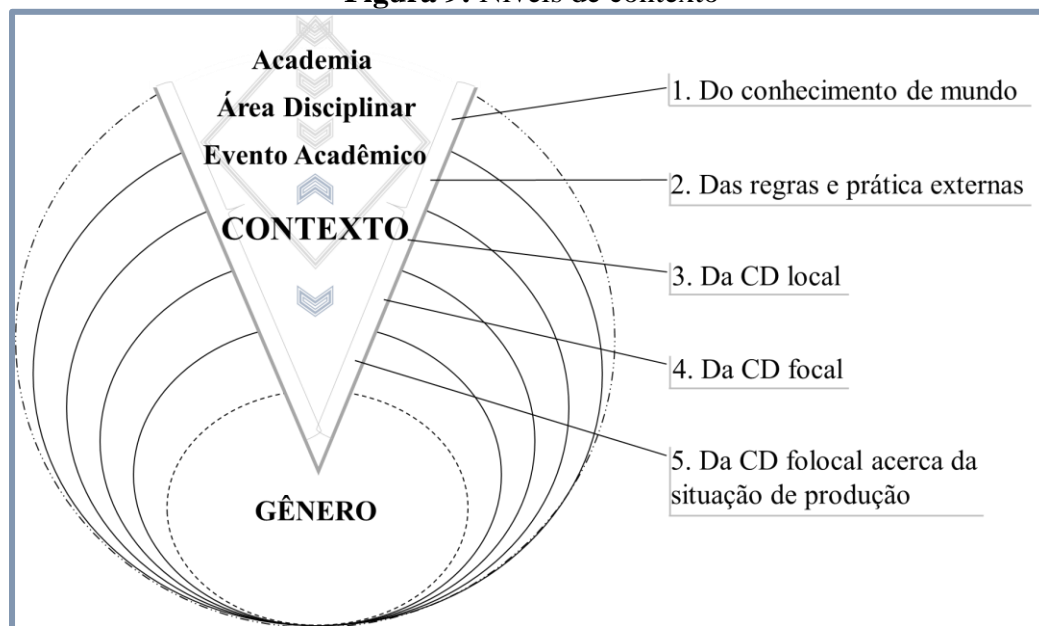
Essa questão de identidade é um destaque que nos leva para aquilo que Swales (1998a) retratou como uma variação terminológica de comunidade de prática, comunidade disciplinar, etc. Mas esta citação de Swales (2016) nos serve, neste momento, como pressuposto para observação de contextos diferentes, em que mantemos nossa identidade com adição de ações e conhecimentos de outros contextos e até de distintos aspectos variacionais de CDA. Essa questão nos leva ao proposto de identificação dos membros da CDA e “usos adequados da linguagem” em meio aos “usos da linguagem” mais geral.

Essa questão de identidade destacada em Swales (2016) nos permite entender e agregar valores ao posicionamento de McGrath e Kaufhold (2016) não apenas para falar de contexto, mas entender letramentos acadêmicos uma vez que relações de poder, modos de interpretar e compreender uma situação e evento comunicativo se inter-relacionam. O membro da CDA acessa diferentes experiências sedimentadas ao longo de sua vida e seus particulares valores em relação ao fazer e ser como membro da CDA. A questão da identidade, nesse curso de interpretação, nos permite atribuir sentido ao que Van Dijk (2012) compreende.

A influência do contexto é muitas vezes sutil, indireta, confusa e contraditória, com resultados bem distantes dos efeitos óbvios das variáveis sociais independentes. Os contextos são como as outras experiências humanas – a todo momento e em toda situação, tais experiências definem como vemos a situação presente e como agimos nela. É uma tarefa fundamental para os estudos humanísticos e para as Ciências Sociais em geral, e para os estudos discursivos em particular, mostrar de maneira exata como nosso texto e nossa fala dependem dos contextos – e como os influenciam (VAN DIJK, 2012, p. 13).

Nesse momento interpretamos que muitas vezes não nos damos conta da existência de diferentes contextos além da simples situação de interação social. É possível inferir que outros contextos podem influenciar nas ações e produções de gêneros de um contexto específico. Às vezes a influência de outros contextos é sutil porque não estamos acostumados a olhar para suas possíveis inter-relações. Interpretando essa questão da influência de outros contextos podemos nos referir, de modo específico, por um lado, ao sistema de normas e regras do contexto de eventos acadêmicos orientando a produção de determinados gêneros resumo e podemos nos referir, de modo geral, por outro lado, ao sistema da NBR 6028: 2021, da ABNT, que trata da apresentação e definição do resumo, resenha e resenha.

As leituras em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009; 1998a; 1998b; 2016), em McCarty e Swales (2017), em McGrath e Kaufhold (2016) e em Van Dijk (2012) não oferecem exemplos para uma melhor compreensão e precisão das influências de um contexto para outro contexto. Mas, organizamos na Figura 9, a seguir, um esquema de como seria entender, de modo visual, a existência do contexto em diferentes níveis de posição, fazendo uma relação com a noção de CDA e seus aspectos globais, locais e focais.

Figura 9: Níveis de contexto

Fonte: Elaboração nossa.

Nessa Figura 9 temos uma distinção de uma ideia geral do contexto acadêmico compartimentada de modo que podemos ter uma noção de contexto, a partir da teoria geral dos sistemas em Bertalanffy (1975), ampla e específica de acordo com o que é relevante no tratamento de um dado gênero. Desse modo, destacamos cinco compartimentos ou níveis de contexto em que as partes são constituintes de um:

- 1) contexto do conhecimento de mundo que traz as percepções do dia a dia além dos muros da universidade, mas universais como grandes *campi* acadêmicos (conhecimento enciclopédico);
- 2) contexto das regras e prática externas como as normas técnicas de realização e produção de textos, ABNT por exemplo (regulamentação geral apreendida para fins de aplicação nas práticas de letramentos da área disciplinar);
- 3) contexto da CDA local que tem a ver com a instituição e departamento em que uma CDA se encontra e suas particulares formas de realizar suas tarefas e práticas linguísticas (características de elementos discursivos específicos);
- 4) contexto da CDA focal que tem a ver com uma área de conhecimento específico e prático, suas formas de abordagem e utilização da linguagem (normas e valores específicos acerca de formas de lidar com discursos da CDA focal, estabilizados e regulamentados pelas regulamentações gerais no processo de aculturação acadêmica em diferentes abordagens e métodos desenvolvidos para o mesmo objeto de estudo disciplinar);

5) contexto da CDA folocal acerca da situação de produção na relação entre o que a instituição organiza em seu regimento local e determinações práticas da área focal na realização de suas atividades (regulamentação das estruturas discursivas indicadas para atender a momentos estritamente específicos da prática comunicativa).

Do geral para o específico cada nível de contexto retoma e reformula elementos contextuais das estruturas discursivas gerais para atender ao sistema de linguagem do momento determinado e em constante mudança, porém mantendo as convenções dos elementos contextuais gerais. Desse modo, temos o contexto acadêmico com suas regras, normas e valores estabelecidos na relação com contexto enciclopédico e global da CDA. Temos o contexto de áreas disciplinares de modo geral e específicos, dadas as centralidades da CDA em aspectos globais e locais, em relação com as variações contextuais de foco de trabalho específico. E temos o contexto de evento acadêmico em relação com os aspectos da CDA. Esse contexto em termos de relação entre os participantes acerca do foco de trabalho em que os membros da CDA podem ser de locais distintos, a depender da concepção dimensional e objetivos de realização do evento acadêmico como simpósio, jornada, seminário, colóquio, fórum, reunião, encontro, semana de estudos e congresso em nível local, regional, nacional, internacional e/ ou mundial (CAMPELLO, 2000).

Essa descrição de variados contextos é possível quando temos uma compreensão metodológica que nos permite observar sistematicamente a realização da linguagem acadêmica em gêneros específicos. No capítulo 1 situamos na Figura 6 uma noção metódica de investigação de sistema de linguagem centrado na adequação, neste capítulo 2 situamos, anteriormente, uma compreensão de método textográfico para uma contextualização da escrita. Agora precisamos de uma base nocional de aspectos do contexto, em termos conceituais e sociocognitivos, para uma melhor compreensão analítica do contexto. Adicionamos, nesse momento, um olhar para o método interpretativo como um expoente da antropologia contemporânea que nos serve para entender a pesquisa, o objeto de estudo, os contextos e os pesquisadores enquanto sujeitos de motivação, percepção, cognição e ação acerca daquilo que fazem, interpretam e precisam interpretar atendendo aos objetivos de sua função e trabalho, agindo como sujeitos letrados.

2.2.1 Considerações metodológicas para estudo e análise de contexto

As compreensões teóricas e práticas de pesquisa são organizadas por metodologias de estudo e análise que nos permitem tomar uma dada posição acerca do objeto de investigação. Compreensões do campo da antropologia nos auxiliam com o método⁴¹ etnográfico e interpretativo para situar uma metodologia sistemática de descrição, explicação e interpretação da linguagem em relação com um contexto específico, seus gêneros e os sujeitos da produção dos gêneros. Antes de nos delimitarmos em pressupostos de materiais analíticos do contexto, de acordo com o quadro teórico-metodológico de Van Dijk (2012) acerca da abordagem sociocognitiva, precisamos tecer algumas considerações acerca do método interpretativo. Isso nos oferecerá subsídios para olhar os processos, as práticas e os participantes dos contextos de eventos acadêmicos, membros de CDA, produtores de gêneros específicos. Para a organização desse pressuposto da interpretação se destaca a influência da antropologia sociocultural, contemporânea e de caráter interpretativo fundamentada em Geertz (1973).

No livro *The Interpretation of Cultures* de Geertz (1973), o termo “interpretação” é fundamentado como um método acerca do entendimento da existência de diferentes e variadas maneiras de práticas sociais e culturais centrada no indivíduo social e cultural, método que permite observar a complexidade e dinâmica da realidade. Os fundamentos, desse método interpretativo, ocorrem através da descrição dos aspectos e detalhes sociais e culturais característicos da explicação de um dado acontecimento vinculado com outros. A centralidade na interpretação de Geertz (1973) consiste em destacar elementos contextuais e textuais. A compreensão que o autor realiza, segundo ele mesmo, se dá por sua própria interpretação como estudioso e sobre a interpretação das outras pessoas que produzem materiais, objeto de estudo sobre a cultura. A interpretação, desse modo, ocorre porque o autor define cultura enquanto elementos significativos que um grupo de pessoas herda na participação em atividades específicas de uma dada tarefa ou prática de vida. Embora as pessoas que herdaram esses elementos simbólicos possam evoluir – elas são

⁴¹O entendimento acerca desse método etnográfico e interpretativo possui uma história desde sua antecessora metodologia concebida como etnologia. As características de compreensão funcional que Bronislaw Kasper Malinowski desenvolve como essenciais ao novo método etnográfico, servindo à antropologia. Esse método em Malinowski constitui uma base para a antropologia moderna, se destaca pela objetividade científica em pesquisas de campo. A compreensão de uma teoria funcional, mais aceita a partir da década de 1960, permite que estudos realizem uma comparação dos fenômenos do comportamento social em diversas culturas. Geertz (1973) apresenta as bases interpretativas do sujeito pesquisador e dos sujeitos pesquisados na relação com suas tarefas e atividades funcionais implicadas com ideologias e crenças. Com isso, um estudo sistemático se caracteriza como etnográfico e interpretativamente guiado.

influenciadas por esses significados herdados como base para realização de suas tarefas. O resultado é uma adaptação interpretativa que ocorre, principalmente, na base de produções textuais ou artísticas que servem de objeto de análise cultural e social.

Podemos ter uma noção desse exposto quando Geertz (1973) discute a resolução de uma questão social de comércio entre um criador de ovelhas, um Sheikh e um capitão. A questão social é resolvida por meio da interpretação embasada em um conjunto de referências pessoais das pessoas autorizadas para a ação, pessoas que escrevem sobre aquela situação em um dado documento – que referencia naquela situação. Os padrões discursivos formulados no documento explicam apenas o momento pela interpretação de um dado alguém (personagem social, representante de uma prática de atividade ao realizar sua função). Esses padrões são modelos de explicação social, mas não relatam a realidade do discurso, padronizada no documento, no contínuo dos discursos em uso da cultura como parte de um contexto maior. Vejamos essa compreensão, na citação a seguir.

O comportamento deve ser atendido, e com alguma exatidão, porque é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação. Eles também o encontram, é claro, em vários tipos de artefatos e vários estados de consciência; mas estes extraem seu significado do papel que desempenham (Wittgenstein diria seu "uso") em um padrão contínuo de vida, não de qualquer relacionamento intrínseco que mantêm um com o outro. É o que Cohen, o Sheikh, e "Capitão Dumari" estavam fazendo quando eles tropeçaram um no outro com objetivos – buscar o comércio, defender a honra, estabelecer o domínio que criou nosso drama pastoral (GEERTZ, 1973, p. 17).

Nesse exposto, a perspectiva da “interpretação antropológica é construir uma leitura do que acontece” (GEERTZ, 1973, p. 18) em um contínuo da cultura. Esse contínuo significa entender a leitura do que acontece em um dado contexto local e temporal, incluindo o que “pessoas específicas dizem, o que fazem, o que é feito com essas pessoas, em todo o negócio do mundo” (GEERTZ 1973, p. 18) naquele momento como parte de outros momentos e contextos próximos e antecedentes. Nesse sentido, Geertz (1973, p. 18) destaca que “uma boa interpretação de qualquer coisa como um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – nos leva no coração daquilo de que é a interpretação”. Essa perspectiva de estudo antropológico de interpretação cultural envolve levantamentos de documentos, entrevistas e interpretação participativa do pesquisador em relação ao *corpus* ou aos *corpora* da pesquisa. Portanto, a interpretação, nesta perspectiva, é resultado de diferentes

levantamentos descritivos e explicativos, de referências teóricas e observações empíricas em curso na formação e experiências do pesquisador.

Essa compreensão do método interpretativo se desenvolve, em Geertz (1973), como parte do método etnográfico. Os métodos interpretativo e etnográfico constituem uma única perspectiva de estudo, seja sob o termo de interpretação ou sob o termo de etnografia. Mas isso não é consenso em estudos de todos os pesquisadores, portanto, devemos ter isso claro, nesta tese de doutorado, que estamos utilizando uma compreensão metodológica do estudo de Geertz (1973). Essa referência participa das concepções de contextualização do discurso em gêneros, sob os termos de CDA em Swales e contexto em Van Dijk, que já abordamos até aqui.

Essa perspectiva etnográfica/ interpretativa é realizada por meio de recursos linguísticos e extralinguísticos, o que nos leva para a necessidade de prestar atenção em gêneros contextuais conforme compreensão de Van Dijk (2012). Em relação com a importância para nossa pesquisa, os gêneros contextuais podem ser descritos em duas perspectivas, as quais necessitam ser entendidas para efeito de sentido a cada vez que nos referimos ao assunto. A primeira perspectiva consiste na compreensão determinista e determinante em que o contexto influencia ou restringi a produção de gêneros específicos a partir de suas regras e normas dadas naquilo que vamos denominar de gêneros orientacionais⁴². Para essa primeira perspectiva iremos nos referir a gêneros orientacionais. A segunda perspectiva consiste nos gêneros específicos produzidos por determinados sujeitos, conforme compreenderam as informações apresentadas nos gêneros orientacionais. Para essa segunda perspectiva, vamos sempre nos referir a compreensão genérica de gêneros, gêneros específicos ou gêneros resumo de comunicação ou resumo de trabalho completo, dados objetos de referência nesta tese.

De modo geral, na compreensão de Van Dijk (2012), todos os gêneros contextuais são aqueles que focam em descrever a “natureza contextual, social”; são aqueles que caracterizam “tipos de atividade” ou “prática social”; são aqueles que focam nas prototipicidades contextuais, nas manutenções das convenções, muitas vezes simplificando os gêneros como tipos de estruturas descritiva e informativa, por exemplo,

⁴²A noção da terminologia de gêneros orientacionais (contextuais) é semelhante à noção de metagêneros, da abordagem retórica dos estudos de gêneros em Giltrow (2002). Nunes e Silveira (2018) discutem acerca dos poucos estudos sobre metagêneros e sua terminologia no cenário brasileiro, presumindo a possibilidade de ocorrência de semelhantes estudos sob o domínio e uso de variadas terminologias. Dadas as nossas fundamentações, em relação com a abordagem sociocognitiva, manteremos uma correspondência com o conceito de contexto, portanto, usando o que vamos chamar de gêneros orientacionais.

“em termos das estruturas do texto ou da fala” (VAN DIJK, 2012, p. 208). De acordo com Van Dijk (2012), os gêneros orientacionais servem como:

- 1) controladores da produção e compreensão do discurso, das suas estruturas e das suas interpretações do discurso resultante, como modeladores da apropriação do discurso à situação específica; e
- 2) bases sociais de condições ideológicas, regulamentares, normativas e valores de uma comunidade discursiva, que atendem a propósitos individuais e sociais.

Essa compreensão dos gêneros orientacionais influencia no processamento da interpretação intersubjetiva da natureza complexa do contexto, e orienta para aquilo o que são as inter-relações subjetivas que determinam sentido na produção dos gêneros resumo (inter-relação entre gêneros diferentes), sua variação e dinâmica organizacional (inter-relação entre gêneros que variam, recuperando aspectos de motivação, percepção, cognição e ação semelhantes, mas não iguais). Essa compreensão constitui os elementos textuais como parte da análise do contexto. São esses elementos componentes que servem como pressupostos para a compreensão do que é contexto e de como ele se relaciona com os gêneros específicos – acerca dos discursos. De acordo com Van Dijk (2012), outros elementos componentes, (inter)subjetivos, que auxiliam na descrição, explicação e interpretação do contexto são entendidos como:

- 1) construtos subjetivos dos participantes;
- 2) experiências únicas;
- 3) modelos mentais;
- 4) tipos específicos de modelo de experiência;
- 5) esquemas de modelos de contexto;
- 6) dinamicidade considerando interpretações intersubjetivas atualizadas e adaptadas passo a passo na interação;
- 7) planejamentos comunicativos daquele que fala, sobre o que se fala, para quem se fala, quando, onde, como e com que objetivos se fala;
- 8) funções pragmáticas dos modelos de contextos em que orientações gerais, adequadas para as condições da situação, organizam a produção dos atos comunicativos;
- 9) relações internas e externas ao texto que sinalizam ou indicam os contextos de modo a influenciar “a fala e o texto de maneira indireta” (p. 38), considerando partes prévias do discurso em andamento;
- 10) “relevância pessoal e interacional das interpretações da situação pelos participantes” (p. 39) de modo esquemático daquilo que é visto como partes importantes da situação social;
- 11) macrocontextuais (genéricos) e microcontextuais (específicos);

- 12) posições de ego do participante em uma comunidade ou grupo que participa, como posição de poder e autoridade na dependência de uma postura ou posição ideologicamente tomada;
- 13) compreensões acerca da 'semântica' e da pragmática do próprio contexto;
- 14) são adequações relacionadas aos conceitos de ideal para cada momento e situação;
- 15) práticas mentais e sociais como classificações tipificadas em que se relacionam contexto de prática e gêneros específicos dessas práticas;
- 16) variáveis culturais;
- 17) apreensões cognitivas recuperadas subjetivamente que descrevem e explicam "como certas estruturas sociais locais e globais conseguem influenciar o texto e a fala" (p. 43); e
- 18) representações de situações comunicativas específicas rumo a uma teoria das situações sociais gerais.

Essa compreensão e organização de elementos (inter)subjetivos de parte da análise do contexto, pressupõe a natureza complexa dos contextos e dos gêneros. Servem como um caminho para entender a complexidade da linguagem e situar os sistemas de linguagem com variáveis subjetivas, muitas vezes centrada nos relacionamentos dos sujeitos, no que eles esperam daquilo que realizam, interpretam e participam.

O levantamento teórico-metodológico acerca de CDA e contexto são considerados para entendermos a contextualização acadêmica geral e específica. Agora é preciso situar isso em uma perspectiva de letramentos sociais para relacionar noções de construção de sentido da ação de produzir gêneros para determinados fins comunicativos.

De modo resumido, as três noções de letramentos sociais em prática comunicativa, práticas de letramentos e eventos de letramentos, em Street (2014), representam um domínio discursivo em que podemos exemplificar da seguinte forma: 1) a prática comunicativa como a noção geral de CDA; 2) a prática de letramentos como um conjunto de práticas (da área disciplinar e de evento acadêmicos). Mas é bem mais que isso e sua significação é tanto centrípeta quanto centrífuga no sentido de que cada prática de letramentos é (re)conhecida socialmente por sua recorrência e uma nomeação terminológica; e 3) os eventos de letramentos constituem os processos de decodificação dos gêneros orientacionais e codificação dos gêneros específicos. Esses eventos de letramentos representam as interações, auxiliadas pelas diversas modalidades de uso da linguagem. São constituídos por significações linguísticas e extralinguísticas em termos de apreensão do sentido e reconstrução do sentido do que é determinada prática de letramentos dentro da prática comunicativa.

Mas não devemos entender prática comunicativa, práticas de letramentos e eventos de letramentos como um corpo ou veste de um conjunto de sistemas de linguagens. Pois são fenômenos de abstração para o que se entende como motivação, percepção, cognição e ação individual e social, de um dado grupo de pessoas ancoradas no sistema de critérios de identificação da CDA. Portanto, as noções de prática comunicativa, de prática de letramentos e os eventos de letramentos, assim como a CDA e os contextos são sociocognitivos. Embora existam espaços físicos e temporais, eles não determinam e não são determinantes dessas noções. Os espaços físicos e temporais são apenas locais situados para manifestação atemporal de prática comunicativa, práticas de letramentos, eventos de letramentos, investida na realização das atividades da CDA e seus contextos de “usos adequados da linguagem”. Essas noções podem ser observadas como relação e como inter-relação. E o que as torna (re)conhecíveis são as produções de gêneros, as tarefas e as atividades das pessoas em tratamento de um objeto focal.

Essa compreensão ficará mais clara a partir do próximo tópico quando tentaremos ilustrar essas noções em um tipo de mapeamento contextual. Para isso, de modo breve, precisamos identificar um pouco o que são os eventos acadêmicos, pois constituem o nicho contextual do estudo dos gêneros resumo, nesta tese.

2.2.2 O contexto de eventos acadêmicos

Este subtópico consiste em uma construção de sentido para compreensão da natureza do contexto de eventos acadêmicos com base nas referências de Stein (1997), Räsänen (1999) e Campello (2000). Segundo os autores, esse contexto é comumente situado a partir de nomeações como reuniões, convenções, conferências, congressos, simpósios, etc. Além disso, são referenciados como acontecimentos locais, regionais, nacionais e internacionais, que ocorrem por motivos acadêmicos e profissionais. São contextos idealizados e organizados para comunicação, socialização e valorização do conhecimento e objetos de trabalho focal nas diversas áreas disciplinares da CDA. São acontecimentos temporais para treinamento discursivo e comportamental dos membros da CDA, em que gêneros orientacionais e específicos, contextos e sujeitos se inter-relacionam constituindo o fenômeno da linguagem acadêmica, as ações letradas e o desenvolvimento e manutenção dos valores e práticas da ciência como eventos acadêmicos.

Os eventos acadêmicos representam um contexto de atividade acadêmica em que o sistema de linguagem tende a ser adequado em gêneros orientacionais. Conforme já

fizemos uma breve observação, a partir de Van Dijk (2012), na variedade de gêneros orientacionais, alguns oferecem informativos de reconhecimento contextual voltados para o foco em elementos discursivo, membros e participantes da CDA, reconhecidos, que influenciam na maneira de compreender estudos, pesquisa e ensino de determinados assuntos. Além disso, oferecem uma ideia geral de como organizar, estruturar e até padronizar o discurso comunicativo na produção de gêneros específicos. Nos eventos acadêmicos, esses gêneros orientacionais oferecem instruções de entrada, regulamentos para ações do público, que intenciona participar desse contexto, em tipos de produção texto-tarefa-atividade que acontece por meio de gêneros específicos. Os gêneros orientacionais constituem a normatização da escrita de resumos específicos, por exemplo, informativos sobre o evento, instruções de preenchimento de formulário de inscrição, níveis de formação autorizados para participação desta ou aquela atividade, mas não daquela outra, etc.

Acerca desse contexto, Stein (1997) considera que um gênero acontece dependente de recursos retóricos, de contexto situacional e de instrução dos participantes em sua área disciplinar. Stein (1997) concebe os gêneros (orientacionais) como ações (texto-tarefa-atividade) da CDA em que os objetivos, história, ideias e necessidades, da CDA, caracterizam um conjunto de reações que afetam a produção dos gêneros (específicos). Segundo Stein (1997) os usos e adequações de uma linguagem especificamente situada no contexto dos eventos acadêmicos, nos gêneros e em seus produtores expressam uma natureza política. Para isso o autor retoma as noções de reunião desde os gregos antigos que se reúnem para discutir os conhecimentos que se dizem filosóficos, das diversas atuações humanas, até a experiência terminológica e científica dos eventos acadêmicos, protótipos dos eventos modernos de hoje, enfatizados como tais a partir da segunda metade do século XIX.

Segundo Stein (1997), embora os eventos acadêmicos ocorressem sem muito significado em contextos locais para orientar e manter uma certa padronização de instrumentos e medidas de quantidade, eles só se tornaram bem-sucedidos nesses mesmos princípios quando ocorreu a internacionalização do conhecimento. Logo, a realização de eventos acadêmicos se tornou de interesse necessário, frequente e comum para as diferentes áreas disciplinares como um meio de beneficiar e valorizar seu campo e objeto de conhecimento. A ideia desses eventos acadêmicos permitiu o desenvolvimento de intercomunicações entre pessoas de locais e países diferentes unificando suas diversidades de algum modo mais específico.

A expansão dos eventos acadêmicos como espaços de intercomunicação e unificação tornou necessária a regulamentação dos participantes, seus interesses comuns e o nível de interação adequada e pertinente. De acordo com Stein (1997), os eventos acadêmicos foram acontecimentos vitais para a revolução científica e revolução da ciência. Nesse sentido originam-se os documentos orientacionais (gêneros orientacionais) para participação nesses eventos acadêmicos, para produção de gêneros específicos, como os resumos. Nesses gêneros orientacionais se situam não apenas o produtor dos resumos, mas suas necessidades e possíveis contribuições, seu potencial e capacidade intelectual para fins teóricos e práticos. O foco na regulamentação dos sujeitos também serve como uma forma de divulgar o próprio evento, quando enfatiza determinados participantes e membros da CDA. De modo geral, os eventos acadêmicos funcionam como uma fonte de relevante aproveitamento e adequação dos “usos da linguagem” da ciência mais atual.

A compreensão de eventos acadêmicos em Stein (1997) caracteriza um acontecimento contextual de espaço e tempo. Isso constitui uma atividade de interação entre membros de diferentes níveis de especialização acadêmica e de lugares distintos, próximos e distantes. Os membros da CDA, participantes desse contexto, agem e reagem como resposta aos particulares interesses da CDA e as necessidades de comunicação e aprendizagem dos discursos comuns, porém (re)interpretados em estudos, pesquisa e ensino que tais participantes desenvolvem dentro de sua área disciplinar. Nesse contexto, o processo interativo atualiza, interpreta e recria o discurso, ao mesmo tempo fortalecendo o conceito e desenvolvimento dos critérios de CDA.

Esse contexto é constituído por pessoas, que podem ser de distintas CDA locais, que se agrupam para discutir determinadas impressões (interpretações) de leituras e trabalhos de pesquisa organizadas por características reguladas por temáticas específicas do evento acadêmico. Os participantes desse contexto são definidos por seus valores discursivos acerca do modo como realizam determinados tipos de comportamentos linguísticos e extralinguísticos. Esse contexto é importante para validação e compartilhamento de conhecimentos, experiências, saberes e propostas de ação que validam as características científicas da CDA em suas diferenças de trabalho ocupacional e focal. O sistema de linguagem que se desenvolve nos eventos acadêmicos promove a produção de gêneros específicos e a ciência nos estudos, nas pesquisas e no ensino de valores discursivos, teóricos e práticos.

Para finalizar o entendimento da relação entre CDA e contexto, neste capítulo, construímos o tópico a seguir, em que buscamos mapear a dobradura de contextos que

uma pessoa interage até a sua participação efetiva por meio de produções de gêneros específicos dentro de eventos acadêmicos.

2.3 Mapeamento contextual da CDA

Para entendermos o mapeamento contextual da CDA, precisamos percorrer uma compreensão de como se dá a relação entre etnografia e textografia, nesta tese, considerando a adequação da linguagem científico-acadêmica. Em primeiro lugar, precisamos entender um processo histórico. Nesse sentido, a etnologia, originária do século XIX, é uma antecessora da etnografia, fazendo um estudo comparativo entre aspectos culturais e populacionais existentes. Sua concentração teórica é muito estruturalista e formalista. A etnografia surge no início do século XX, fazendo um estudo descritivo de culturas, sociedades e populações específicas. Sua formulação teórica, diferente da etnologia, se constitui como funcionalista. Inicialmente, o método etnográfico sofre distintos processos de entendimento e confronto com as ideias estruturalistas e formalistas da época, diante da atividade antropológica.

Quando os estudos antropológicos são associados aos estudos da nova ciência linguística, se observa que as ações dos sujeitos e o ambiente de interação social, cultural, etc. influenciando no discurso oral e escrito. Surge, então, a compreensão de estudos qualitativos envolvendo método etnográfico e método interpretativo. O estudo de antropologia linguística dá espaço para o estudo linguístico de base antropológica, caracterizado pelo levantamento etnográfico da relevância do contexto nos estudos da linguagem. Nesse encadeamento, a etnologia ressurgiu, realizando um novo processo de compreensão, agora estudando documentos escritos e orais de culturas específicas.

O novo processo etnológico consiste no levantamento de documentos por um estudioso, agora reconhecido como etnógrafo, que realiza um procedimento de pesquisa de contexto guiada por um problema de pesquisa, por teorias estabelecidas e pela metodologia etnográfica. Em nosso processo de compreensão para o método textográfico, em Swales, considerando o tipo de pesquisa do autor em comparação com outros estudos de sua autoria e suas referências teóricas. Desse modo, a textografia considera o público entrevistado como etnógrafos de sua área, pois interagem socialmente com os desafios dela. A ação social e retórica desse público entrevistado é reconhecida em sua área em que tal público tem autoridade para falar e identificar suas características culturais e sociais. Nesse sentido, o pesquisador é conhecido como textógrafo, pois estuda os fatos e

documentos levantados pela ação etnográfica, descritiva e explicativa, dos entrevistados, realizando uma apreciação analítica e comparativa das distintas culturas disciplinares.

A relação entre etnografia e textografia, nesta tese, se dá por meio de uma compreensão baseada em *corpus* coletados do contexto de três eventos acadêmicos em que identificamos as características da cultura disciplinar de linguística e literatura, além das características sociais de cada contexto. Temos, por um lado, a pesquisa etnográfica social com a observação participante, a ação interpretativa e analítica. E temos, por outro lado, a pesquisa textográfica com uma aparência de etnologia baseada nos textos em si, levantados pelos etnógrafos, profissionais de suas áreas disciplinares. Conforme veremos nos capítulos 7 e 8, a pesquisa textográfica, nesta tese, consiste na análise e interpretação das características próprias de cada evento acadêmico. A atividade textográfica se apresenta comparando e interpretando os três eventos acadêmicos como comunidades discursivas relacionadas com a compreensão de CDA local e a CDA global. Os dados referência para o local e o global se dá pelo envolvimento do público específico da cultura disciplinar de linguística e literatura e o encontro desse público, vindos das mais variadas regiões do Brasil e de distintos países, compondo o público participante de cada referido evento acadêmico.

O conceito de CDA e de contexto nos deixou uma percepção de conjuntos de circunstâncias funcionais da vida para dentro e para fora do âmbito acadêmico. Esse olhar é uma observação etnográfica para os contextos macro e micro em uma construção de sentido de caráter textográfico acerca do entendimento sistemático da realidade da linguagem. Ao nos voltarmos para o estudo da variação de gêneros resumo, específicos, de eventos acadêmicos buscamos revelar particularidades de variação nas inter-relações entre gêneros e contextos. O mapeamento que vamos apresentar neste tópico é baseado em nossas compreensões de contexto e sua relação com gêneros específicos, tendo como referenciais de apoio textográfico interpretativo Stein (1997), Räisänen (1999) e Campello (2000), Van Dijk (2012), Street (2014), McCarty e Swales (2017), Swales (1998a), dentre outros.

O objeto de referência em destaque, neste momento, é uma noção clara de sistemas de linguagem a partir de um olhar para variados contextos em que cada um exige um comportamento linguístico diferente. Além disso, podemos observar, genericamente, quais elementos contextuais, mais diretamente, participam, influenciam e se relacionam com a produção de gêneros específicos. E podemos observar como obter, a partir disso,

uma orientação para o estudo intelectual, teórico e prático da análise dos gêneros no entendimento de sistemas de linguagem dentro da dimensão complexa da linguagem.

Ao retomarmos os elementos contextuais da textografia de Swales (1998a) temos: 1) descrição e explicação de textos nas formas textuais e nos sistemas de textos; 2) descrição do contexto como local de produção textual, história, estrutura situacional e física. Com a inclusão de um conceito de contexto em Van Dijk (2012) temos: 1) os gêneros orientacionais, que descrevem a natureza contextual e social como reguladora e determinante da produção dos gêneros; e 2) os elementos componentes de observações subjetivas que não estão, explicitamente, sintetizados no entendimento de gêneros orientacionais e específicos, mas no entendimento de modelos mentais enquanto potenciais “esquemas de contextos formais” (VAN DIJK, 2012, p. 42).

Esse pressuposto metodológico da contextualização dos gêneros em CDA e contexto podem ser agrupados em duas etapas. A primeira etapa faz um levantamento descritivo do maior número de contextos e elementos contextuais possíveis, em que selecionamos um contexto específico para foco de estudo, o evento acadêmico. A segunda etapa faz uma análise dos gêneros orientacionais que nos ajudam na descrição e nomeação dos gêneros específicos. Embora a análise do contexto envolva análise de variados gêneros orientacionais e específicos, ainda não se trata da análise dos gêneros específicos da pesquisa. No entanto, já temos uma noção útil de como organizar a observação dos contextos desde um olhar mais geral até um olhar mais específico para compreensão das análises de gêneros resumo inter-relacionados e agrupados, dentro e fora, nos eventos acadêmicos. Sobre o estudo e a análise dos gêneros específicos trataremos nos capítulos 4 e 5.

Para ilustrar o exposto sobre análise do contexto, organizamos, mais a frente, um mapa contextual de caráter textográfico com os cinco níveis de contexto da Figura 9. A organização consiste em uma representação de situações comunicativas, que podem ser interpretadas como práticas de letramentos. Incluindo observações fora dos contextos específicos, a ilustração representa um panorama da prática comunicativa acadêmica em práticas de letramentos contextuais do geral para o específico, em que se observa CDA, área disciplinar e eventos acadêmicos. Precisamos deixar claro que essa descrição não representa toda a possibilidade de práticas de letramentos e contextos acadêmicos ou uma representação exata. O que temos é um olhar empírico em que organizamos as expressões de sentido acerca dos fundamentos, focando, mais exclusivamente, como exemplo contextual do objeto de estudo nesta tese de doutorado. O destaque de níveis hierárquicos

se mostra necessário para uma concepção específica de linguagem. É possível que haja muitas outras situações com valores de descrição e distintos estudos que possam contribuir para uma melhor caracterização de contextos, visto que “os contextos surgem em diferentes tamanhos ou *escopo* e podem ser mais ou menos micro ou macro” (VAN DIJK, 2012, p. 19).

Os modelos mentais ou modelos de contexto, quando Van Dijk (2012) teoriza o termo contexto, descrevem as representações cognitivas das experiências pessoais em viver uma situação e produzir um determinado texto/discurso (gênero). Essas experiências podem ser de conhecimento geral ou de conhecimento específico, cabendo aqui, também, uma observação acerca de modelos formais para aquilo que é objetivamente normativo do contexto e (inter)subjetivo ao contexto. Van Dijk (2012) situa o contexto como modelos mentais/ contextuais que se referem a maneira como os participantes definem a situação, os valores dados aos gêneros em reconhecimento tanto da mensagem quanto da situação dependem do contexto enquanto “ambiente, conhecimento do leitor, objetivos, interesses etc.” (VAN DIJK, 2012, p. 97).

A partir da definição de contexto como modelos de contextos, em Van Dijk (2012), fizemos uma síntese do que os modelos de contexto fazem ou precisam fazer.

- 1) Controlar o modo como os participantes produzem e interpretam o discurso;
- 2) Habilitar os participantes a adaptar o discurso ou suas interpretações à situação comunicativa de acordo com a relevância, para eles a cada momento, da interação ou comunicação;
- 3) Proporcionar o elo cognitivo crucial do processamento textual, entre os modelos mentais dos eventos de que se fala (referência), e o modo como o discurso é efetivamente formulado;
- 4) Definir as condições de adequação do discurso e, portanto, a base de uma teoria da pragmática;
- 5) Ser a base de uma teoria do estilo, do gênero textual, do registro e, em geral, de qualquer variação discursiva. Bem como, ser o elo entre o discurso e a sociedade, entre o pessoal e o social e entre a organização em níveis e a estrutura, em destaque para o micro e o macro no domínio da comunicação;
- 6) Permitir que a investigação sociolinguística continue a desenvolver-se mais explicitamente, alcançando áreas que ficam além do estudo das correlações com variáveis sociais, dando, ao mesmo tempo, mais atenção à influência social sobre as estruturas discursivas;

- 7) Tornar explícito que algumas noções de situação prometem aplicabilidade nas análises da conversação e interação;
- 8) Mostrar como o contexto também pode controlar aspectos do texto e da conversação relevantes para os participantes, que não são observáveis;
- 9) Reformular quadros antropológicos para o estudo dos eventos comunicativos;
- 10) Permitir um tratamento mais sistemático do contexto.

Essas ações dos modelos de contexto permitem uma interpretação das práticas de letramentos e eventos de letramentos como construções de sentido que idealizam e organizam os comportamentos linguísticos e extralinguísticos dos membros da CDA.

O mapa contextual, textográfico das práticas de letramentos, no Quadro 2 mais a frente, foi construído a partir de informações reais sobre eventos acadêmicos segundo pressupostos teóricos de Stein (1997), Räisänen (1999), Campello (2000), Targino (2000), Mueller (2000; 2006), Kuramoto (2006), Lacerda, et al. (2008) e Oliveira (2017).

No respectivo mapa é possível observar: 1) como os contextos (em nomeações de práticas de letramentos) se relacionam de níveis como dimensões de descrição ampla da vida diária do conhecimento de mundo; 2) como as regras e prática externas (de contexto enciclopédico, e às vezes normativos, da CDA) influenciam o contexto específico; 3) o local ocupacional no caso da universidade; 4) o foco na representação do curso/ área disciplinar; 5) a situação de produção nos termos do evento acadêmico particularizando em possibilidades de categorização e práticas locais na realização de suas atividades em gêneros orais e escritos; 6) o foco em leituras centrais da discussão do evento, nas comunicações específicas ou eventos de letramentos; 7) os gêneros valorizados como possíveis restrições genéricas ou de ideologia do curso; 8) os tipos de produções que se enquadram em diferentes focos de letramentos; e 9) as atividades tecnológicas digitais necessárias e presentes nos diferentes modelos de contextos, muitas vezes desenvolvidas fora da CDA.

Nos apoiamos em Dudeney, Hockly, Pegrum (2016) para incluir um foco nos letramentos tecnológicos e digitais da informação e comunicação (TDICs), representando aquilo que os autores chamam de macroletramentos. Esse aspecto de macroletramentos aplicado a um evento acadêmico nos permite interpretar que precisamos de muitos letramentos contextuais e textuais da CDA, das tecnologias, dos gêneros orientacionais e específicos, e das instituições com suas próprias ideologias e expectativas históricas e de trabalho. Portanto, letramentos com distintos focos são necessários para executar as atividades de linguagem, participar de eventos acadêmicos e se inserir como membro de

uma CDA, que realiza processos de interpretação e ações de múltiplas experiências e (re)conhecimentos moldados por regras, normas e valores sociais da CDA e das experiências de toda a vida.

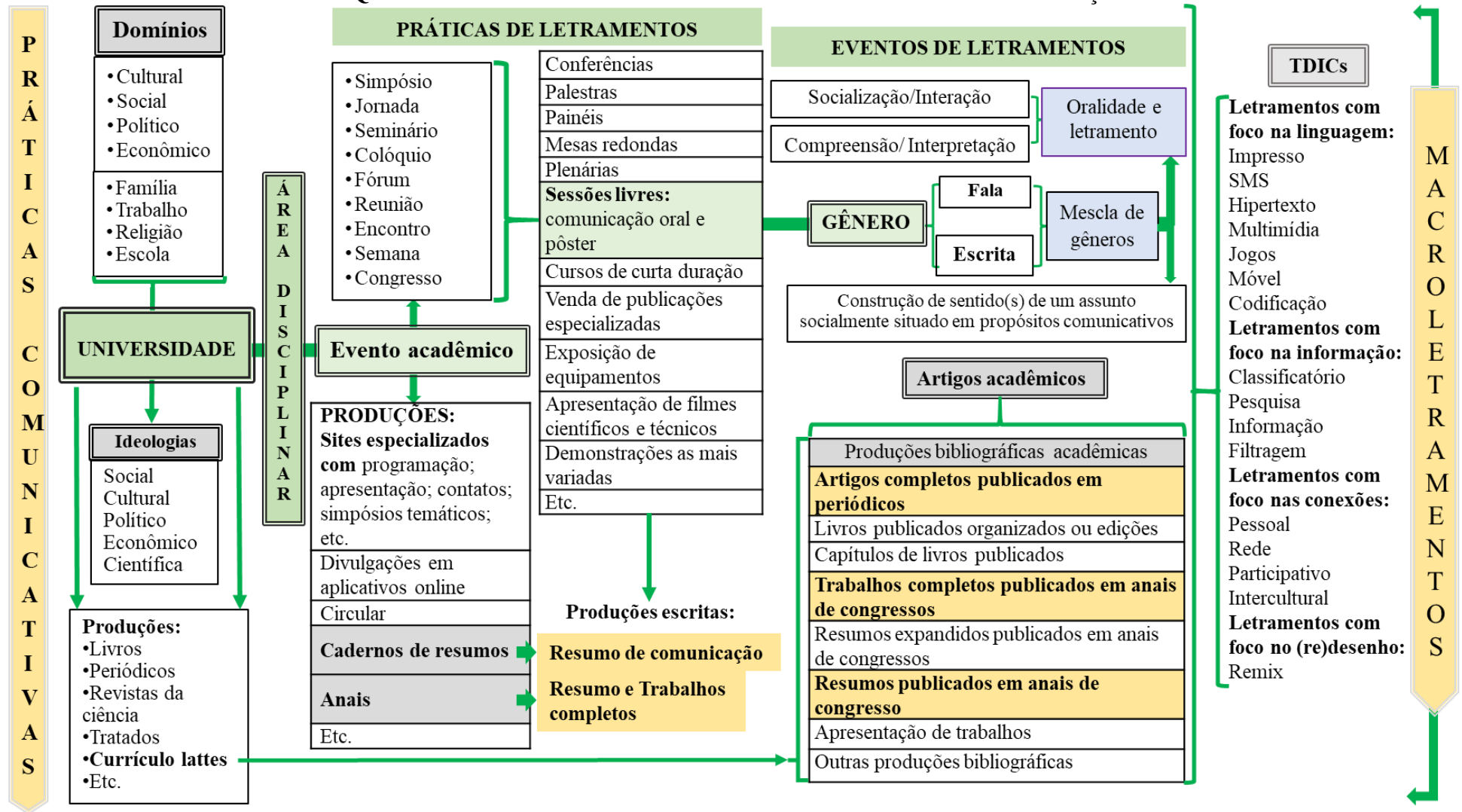
Essa compreensão destaca que o acolhimento das informações no contexto de eventos acadêmicos requer uma variedade de letramentos não apenas acadêmicos, mas de outros contextos que podem influenciar e/ou restringir a compreensão, a interpretação e a filtragem do que é relevante para responder textualmente em gêneros específicos àquilo que a situação pede (SWALES, 2004; STREET, 2010; BEZERRA; LÊDO, 2018; BEZERRA, 2012; 2019a). Podemos destacar ainda, que o panorama visual do Quadro 2 requer um conjunto de habilidade de navegação na internet, com os recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação para ter acesso às informações de cadastro, inscrição e adequações de produção textual no sistema tecnológico das plataformas online dos eventos acadêmicos.

Em Müller (2011) a compreensão das relações entre tecnologia, gênero e desenvolvimento prático é dependente de uma plataforma online. O que se entende por gêneros digitais, também textuais discursivos, destaca um aspecto mais amplo e geral da constituição do gênero. Esta flutuação terminológica segundo Müller (2011) constitui a forma tanto do gênero quanto da tecnologia do suporte digital.

Desse modo, atribuímos importância aos eventos acadêmicos como um conjunto de práticas de letramentos situados em práticas comunicativas que envolvem acontecimentos de variadas e diferentes linguagens de modo sistemático, mas nem sempre linear e de modo hierárquico. São acontecimentos de linguagem complexa em que sistemas de linguagem são adequados para interpretação do contexto como ‘uma dobradura de contextos sócio históricos, institucionais e individuais e, portanto, pode fornecer uma base situada para escolhas de linguagens compreensíveis’ (SWALES; LUEBS, 1995, p. 27).

Precisamos observar que o mapa contextual, textográfico, do Quadro 2 a seguir, se trata de um exemplo organizacional e, portanto, sistemático em uma compreensão que é tanto objetiva quanto intersubjetiva, é textograficamente interpretativa.

Quadro 2: Dimensões micro e o macrocontextuais no domínio da comunicação



Fonte: Elaboração nossa.

Esse mapa contextual, textográfico, explicita visualmente os contextos micro e os contextos macro em que diferentes domínios da comunicação e dimensões são destacados representando observações contextuais mais relevantes. O mapa prevê uma grande variação de contextos que destaca uma percepção para a dinâmica inter-relacionada dos contextos e possíveis nomeações que participam dos processos ideacionais e organizacionais dos eventos acadêmicos, indicando especificidades, abrangência e valores convencionados nas representações de sentido das interações sociais. Desse modo, podemos dizer que os gêneros descritos com realce mais modal estão incorporados aos contextos assumindo propósitos que identificam o contexto por meio de motivações, percepção, cognição e ações sociais. Os propósitos se estabilizam comunicativamente em recorrência e resposta às necessidades de discussão e treinamento de habilidades, competências e socializações comunicativas, acadêmicas e letradas. Além disso, os gêneros e os contextos estão sujeitos a mudanças dinâmicas quando olhamos, por exemplo, para a referência marcada como práticas de letramentos em realce.

O referido Quadro 2 representa uma perspectiva sistemática de observação da linguagem desde o contexto comum da vida diária até a apresentação de uma comunicação oral no evento acadêmico e publicação do trabalho completo nos anais do evento. Portanto, o mapa contextual, textográfico, permite visualizar como as produções dos gêneros, as tarefas e as atividades se encaixam adequadamente ao sistema de linguagem dos eventos acadêmicos no complexo macrocontexto acadêmico científico.

A elaboração do Quadro 2, realça a evolução dos contextos, entendendo seu contínuo significativo e sistemático em que cada contexto é inter-relacionado com outro. Para exemplificar isso, podemos verificar que para participar e produzir um dado resumo em um determinado evento acadêmico é necessário que uma pessoa tenha entrado na CDA, adquirido processos significativos e simbólicos de construção de sentido das ocupações focalmente discursivas de uma área disciplinar para atender aos requisitos participativos do contexto especificado.

Não nos deteremos a descrever e discutir as ações que os modelos de contexto fazem ou precisam fazer em cada informação do Quadro 2. Acreditamos que a representação visual emprega referências com que muitos dos leitores desta tese já tenham experiências de interação. Desse modo, o quanto de conhecimento e construção de sentido é ativado de acordo com a relevância do contexto, do conhecimento, objetivos e interesses de interação das informações que o leitor tenha acerca do assunto (VAN DIJK, 2012).

O estudo realizado até este momento tem por indicativo uma percepção de que estamos lidando com um mundo organizado na forma de sistemas. A complexidade existe e é inevitável, portanto, necessitamos (re)descobrir e explorar o conhecimento de adequação sistemática, pensando nos elementos: contextos, gêneros e sujeitos (produtores e receptores de gêneros e participantes de contextos), cada um, de modo específico, inter-relacionado com os elementos gerais, também variacionais e diferentes. A compreensão de sistemas nos oferece uma espécie de autonomia motivacional, perceptiva, cognitiva e atitudinal para equilibrar o mais conscientemente possível os processos intelectuais, teóricos e práticos que são necessários para lidar com os estudos e as análises de gênero.

Com uma vasta gama de exemplos de tarefas em atividades sociais e individuais, que realizamos diariamente em nossa vida, a realidade se evidencia não apenas de modo complexo, mas também de modo sistemático. Mas isso só é aceito como proposição útil se tivermos uma noção disso e relacionarmos com o que somos, fazemos ou necessitamos fazer como processos de letramentos e aquisição de gêneros dentro de contextos específicos em produções de textos, tarefas e atividades (SWALES, 1990; BEZERRA; LÊDO, 2018). Pela proposta de descrição de sistemas a partir de sua teoria, em Bertalanffy (1975), podemos ter uma noção de quem somos, o que fazemos, como fazemos, porque fazemos e quando fazemos o que fazemos (mecanismos de consciência em termos de motivação, percepção, cognição e ação).

As compreensões que ora temos validam o entendimento de sistema de linguagem como a parte que interessa aos estudos de gêneros, contextos e sujeitos agrupados e inter-relacionados, dentro da complexa realidade da linguagem profissional e acadêmica, fazendo referência e organizando a necessidade de compreensão e revisão dos estudos de Larsen-Freeman (1997), Cameron; Larsen-Freeman (2008), Beckner et. al. (2009) e Paiva (2019)⁴³, sinalizados no capítulo 1. O exposto teórico que afirmamos na compreensão de sistemas fundamenta o que foi apresentado na Figura 6, do capítulo 1, e no Quadro 2, deste capítulo como um mapeamento contextual, também textográfico e interpretativo,

⁴³Essa observação da sentença contrária aos estudos de Larsen-Freeman (1997), Cameron e Larsen-Freeman (2008), Beckner et al. (2009) e Paiva (2019) não deve ser considerada como crítica ou negação de suas contribuições. Pensamos que deve ser encarada como uma nova forma de ver as coisas, pois os autores referenciados tinham como ponto de observação a concepção da linguagem como um sistema adaptativo complexo em destaque para a mudança ocasionada pela dinâmica da realidade da linguagem. Nosso ponto de observação, no entanto, é a compreensão do termo sistema como aspecto que descreve os mais diversos elementos organizacionais, como uma descrição textográfica, revelando a adequação sistemática na complexidade da linguagem, conforme podemos retomar a Figura 6 do capítulo 1.

como um mapeamento auxiliar para amplos e significativos estudos e análises de gêneros resumo.

De modo sutil a questão da complexidade é descrita nos estudos da linguagem, o que não é diferente quando Van Dijk (2012) explicita os fundamentos de sua teoria do contexto. Nesse sentido, é útil observar alguns pressupostos da definição multidisciplinar de contexto que influenciam em uma organização daquilo que serve como recurso de observação para uma análise de contexto. A centralidade teórica em Van Dijk (2012) caracteriza a função do contexto como um espaço de permissão e condicionamento da “produção e compreensão dos textos e da fala” (VAN DIJK, 2012, p. 159). Ao considerar a natureza complexa do contexto, Van Dijk define o contexto como modelos de contextos, em termos de interpretação intersubjetiva de modelos mentais, como modos de compreensão dependentes da maneira como os participantes do discurso e membros de uma dada CD definem e interpretam a situação comunicativa regulada por elementos textuais e cognitivos (explícitos e implícitos).

A produção dos resumos de comunicação e dos resumos de trabalho completo participa de um processo sócio histórico em que uma pessoa produz resumos simples de descrição de acontecimentos no convívio comum e produz resumos complexos ao entrar na CDA. Os membros da CDA são, portanto, herdeiros e aprendizes de uma contínua tradição de produções comunicativas de base resumitiva. Produzem resumos específicos em cada contexto comum e em cada contexto acadêmico ligados com sua área disciplinar, de modo mais geral, e ligados ao processo de participante de um evento acadêmico, de modo mais específico. A ideia dessa construção de sentido é mostrar que a perspectiva sistemática permite que se possa selecionar aspectos agrupados e inter-relações de gêneros ou outros elementos de linguagem específica para organização expandida de um determinado estudo. É desse modo que temos uma base para entender os processos de compreensão específica de linguagem específica, as operações dinâmicas gêneros resumo dentro do contexto de eventos acadêmicos, tendo como sujeitos os produtores e avaliadores/ receptores, membros e participantes da CDA.

Para expandir a compreensão e relevância dessa exposição, no próximo capítulo vamos trazer conhecimento sobre o que são os letramentos acadêmicos em termos de apreensão e processos de significação da linguagem em gêneros, tarefas e atividades situadas.

CAPÍTULO 3

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Os letramentos acadêmicos constituem um processo de compreensão teórica e prática intrínseca e extrínseca ao conhecimento textual e contextual. Nesta tese, ao tomarmos os estudos de gêneros enquanto processos e práticas de letramentos acadêmicos (BEZERRA; LÊDO, 2018), a revisão teórica relacionada aos estudos de gêneros constitui uma discussão necessária, de ações letradas e interação cognitiva, aos estudos de letramentos da prática social acadêmica.

A compreensão dos gêneros oclusos em Swales (1996) e Swales et al. (2000) constitui um recurso de interpretação da realidade acadêmica. A compreensão se refere ao processo de produção de textos, tarefas e atividades intimamente inter-relacionadas ao desenvolvimento da aquisição de gêneros (SWALES, 1990). As atividades contextualmente situadas evocam apreensão e processos de ação letradas, esperadas na produção de gêneros no modo como se inter-relacionam ao sistema de linguagem.

A referência a esses pontos de compreensão consiste no entendimento da prática de vida acadêmica, que se estabelece como sistema de atividade (BAZERMAN, 2005; 2015). As produções, tarefas e atividades realizam o funcionamento de um grupo ou comunidade ocupacional, além de despertar a aquisição de gêneros (SWALES, 1990). Portanto, representam letramentos acadêmicos, os quais podem ser observados, sob a perspectiva textográfica, a partir dos elementos de linguagem: gêneros, contexto e sujeitos.

Para uma compreensão de como os elementos de linguagem se inter-relacionam em aspectos de motivação, percepção, cognição e ação nas produções de textos, tarefas e atividades situadas, temos por interesse explorar noções de letramentos acadêmicos enquanto produções de gêneros. Desse modo, nosso objetivo, neste capítulo, é despertar a compreensão dos letramentos acadêmicos como um processo de adequação dos elementos da linguagem, considerando apreensão de condições de produção de sentido.

O presente capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro tópico são apresentadas algumas apreensões e processo de letramentos de modo contextual. No segundo tópico são apresentadas observações significativas e significantes de letramentos acadêmicos em gêneros. Por fim, o terceiro tópico traz uma observação geral acerca das referências contextuais com uma relação voltada para o tópico 1, se diferenciando na ênfase às tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs.

3.1 Apreensão e processos de letramentos acadêmicos

A prática comunicativa da CDA elabora uma atividade de linguagem mediada pelo reconhecimento e produções de gêneros. Essas produções são caracterizadas pelas restrições normativas do contexto amplo e especificamente alinhados às exigências da área disciplinar, de seus contextos locais. Destacamos, neste momento, novos horizontes em que as atividades de letramentos acadêmicos são percebidas por meio de estudos, pesquisas e produções de gêneros acadêmicos. Não vamos fazer uma revisão da literatura especializada sobre letramentos acadêmicos, vamos nos situar no processo de compreensão estratégica, flexível, interativa e inferencial de determinados autores que, para nós, melhor refletem sobre a pluralidade de letramentos decorrente de experiências teóricas e práticas, considerando distintas e variadas realidades contextuais.

A perspectiva de compreender os gêneros acadêmicos se relaciona com as produções acadêmicas regidas por regras, normas, valores e ideologias específicas (BEZERRA, 2012; HOFFNAGEL, 2010). Essas produções são desenvolvidas enquanto atividades de linguagem (MOTTA-ROTH, 2011) e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; STREET, 2010, 2014). Nesse sentido, a escrita integra a natureza das interações dos participantes, de seus processos de compreensão e de interpretação cognitiva e contextual das concepções sobre leitura, escrita e modelos de contexto (MARCUSCHI, 2008; VAN DIJK, 2012; STREET, 2014; SWALES, 2016).

Os letramentos acadêmicos são vistos por Lea e Street (2006), Street (2010), Bezerra (2012), Street, Lea, Lillis (2015), Vianna et al. (2016) e Bezerra e Lêdo (2018) enquanto uma perspectiva de escrita acadêmica no nível da epistemologia dos conhecimentos do contexto acadêmico e específico na relação com a produção de sentido da escrita, da leitura e do texto, da identidade dos produtores, do poder e da autoridade. Ou seja, os letramentos acadêmicos envolvem questões epistemológicas e “processos sociais, inclusive relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (LEA; STREET, 2006, p. 227).

Os letramentos acadêmicos consistem numa perspectiva de conceber habilidades de estudo e socialização acadêmica nas formas de reconhecer, compreender e produzir gêneros específicos. Estamos compreendendo que se trata de uma atividade de linguagem complexa na realização de produção de sentido sistemático. No entanto, o que queremos destacar é que a interpretação das atividades de linguagem ocorre de modo adequado a determinados contextos de uso da linguagem, envolvendo uma interação sistemática.

Os gêneros, seus contextos e seus produtores e receptores apreendem, de modo motivado, perceptivo e cognitivo, formas sistemáticas de adequação dos usos da linguagem nas formas de lidar com os estudos destes elementos. Bezerra e Lêdo (2018), ao refletirem sobre o assunto, situaram uma compreensão das contribuições da produção e estudos de gêneros acadêmicos, no Brasil, enquanto um processo de letramentos acadêmicos. Eles explicitaram “o lugar dos gêneros no processo de letramento” e sintetizaram “as contribuições de algumas pesquisas que abordam a temática dos letramentos acadêmicos e que foram desenvolvidas em cursos de pós-graduação” (BEZERRA; LÊDO, 2018, p. 178).

Para as reflexões e explicitações dos autores, as concepções de habilidades de estudo e de socialização acadêmica são modelos anteriores em que se entendia a escrita na Universidade. A esses modelos são incorporadas as compreensões de letramentos acadêmicos a partir da produção de gêneros em que se “encara a escrita do aluno como uma prática social complexa” (BEZERRA; LÊDO, 2018, p. 183). Esta compreensão está assentada em conhecimentos prévios e compartilhados na comunidade discursiva e esquemas enquanto aspectos sociocognitivos, caracterizados como recorrência retórica, dinamismo e convenções sistemáticas, em que:

Conforme Russell et al. (2009), o conceito de gêneros está implícito em cada um dos modelos propostos para abordar a escrita no ensino superior. O que muda é a perspectiva pela qual os gêneros são conceituados em cada caso. No modelo das habilidades de estudo, os gêneros são considerados a partir de seus traços formais e superficiais. No modelo da socialização acadêmica, ressalta-se a concepção dos gêneros no interior de diferentes culturas e normas disciplinares, definidas a partir dos textos “escritos por acadêmicos de uma determinada comunidade disciplinar” (BEZERRA; LÊDO, 2018, p. 184).

Nesse entendimento destacado, podemos reafirmar a questão dos traços de convenção, versatilidade e tendência para a inovação que permeiam a natureza dos gêneros (BHATIA, 2009), no momento em que tratamos do conceito de colônia de gêneros como aspecto adequado para realizar uma análise de gêneros.

Além disso podemos situar a questão da definição de gênero em que Swales (2004) busca ampliar a visão conceitual para outras metáforas como estrutura, padrão, espécies biológicas, famílias, instituições e atos de fala como também sendo representações de significação para o termo gênero. Essa ampliação conceitual de Swales (2004) ao abranger diferentes metáforas de gêneros é retomada por Swales (2009b),

Bastian (2013) e Bezerra (2020) para compreensão dos gêneros não apenas em si mesmos, mas também em termos do seu *ranking* institucional, onde se destaca no mundo. Assim, o que pode parecer um gênero de grande sucesso, pode, na realidade, ser uma ação complexa sem vínculos socialmente situados, embora contextualmente relacionado.

Como destacado no Quadro 5 do capítulo 4, sobre os conceitos de gêneros nas diferentes abordagens, temos um destaque das concepções comuns em cada uma das cinco abordagens de estudo de gêneros destacadas. Todas as concepções são uma característica metafórica de representação do gênero que identificam uma maneira diferente de compreender e de orientar o estudo, as análises, as pesquisas e o ensino (quando se aplica). Essa indicação para o conteúdo do capítulo 4 é importante para uma visão geral das definições metafóricas. Se relaciona com as distintas abordagens de estudos de gêneros porque todos os modos de conceituar gênero são uma realidade que atende a sua real significação (SWALES, 2004). Isso tem um sentido, aqui, para iniciar a compreensão de que o modo como se indica uma noção de gêneros tem relação com os letramentos dos sujeitos acerca de sua realidade intelectual, teórica e prática no contexto de trabalho.

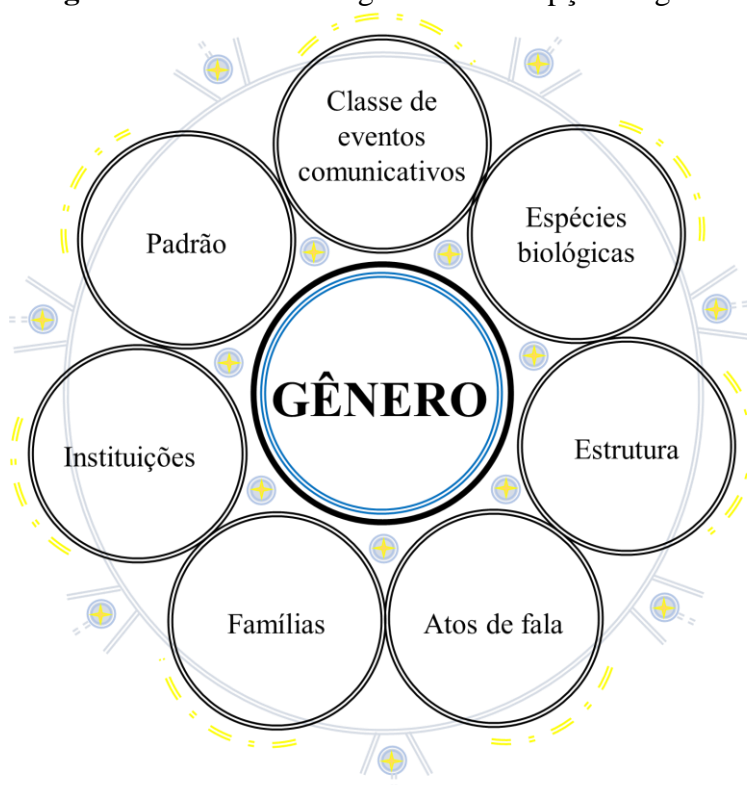
Esse pressuposto em Swales (2004), conforme expomos relacionando com letramentos acadêmicos, destaca definições e percepções para o ponto de estudo de gênero em uma dada abordagem. Funciona como uma observação específica no momento de estudo quando situamos não apenas uma abordagem de estudo, mas quando situamos um dado objeto de estudo e especificamos seu contexto. Cada metáfora de gêneros é uma definição que distancia ou aprofunda a visão específica do objeto de estudo, as reflexões analíticas, etc. Essa reflexão, nesse momento, surgiu a partir da palestra de Bezerra (2020) sobre metáforas de gêneros, em que ele reflete, junto com suas referências teóricas, sobre as distâncias e aproximações de condução analítica e procedimentais quando se opta por uma metáfora conceitual de gênero e não por outra. Interpretamos isso como tendo uma ampla relação com os letramentos porque apresenta os usos adequados da linguagem teórica, prática e intelectual a cada momento. É esse letramento do sujeito, acerca do conhecimento específico e realidade diferente a cada momento, que a metáfora consiste em um modo de como significar algo, que um estudioso entende e pode usar, para que seu público, em dada realidade, possa melhor entender a proposta e definição de gêneros.

Retomando ao estudo de Bezerra e Lêdo (2018) sobre gêneros acadêmicos e processos de letramentos no ensino superior, é preciso perceber que o que eles estão observando é que não existe uma única concepção de gêneros e mesmo quando tomamos

uma única definição precisamos perceber a existência de outras concepções para que nossa interpretação não seja simplista.

Elaboramos a Figura 10, a seguir, para uma melhor percepção da abstração dessa interpretação de metáforas de gêneros e processos de letramentos. O gênero está rodeado de termos conceituais e busca destacar a complexidade da linguagem em uso, mas não apenas isso, busca destacar a adequação sistemática da linguagem em uso como uma metáfora organizada a partir de elementos contextuais e significativos que um determinado público melhor pode apreender sua significação. Desse modo, a Figura 10 nos mostra diferentes considerações de fundamentação teórica para uma compreensão da realidade do gênero sem se delimitar em apenas uma noção como a verdadeira. Temos, portanto, em cada ângulo uma noção de realidade e uma consciência desta realidade. De modo geral temos uma macro consciência da realidade do gênero. Mas não devemos nos limitar entendendo que isso seja o todo, mas entender que o todo é maior que a soma dessas partes.

Figura 10: Diferentes ângulos da concepção de gênero



Fonte: Elaborado a partir de Swales (2004).

Ainda podemos dizer que a produção de gêneros representa pressupostos para aquisição de letramentos acadêmicos no que Street (2010) observa os níveis de complexidade, dinamismo e situações contextuais. Para o autor, as produções de gêneros

precisam ser estudadas no sentido das estruturas retóricas e linguísticas, considerando as caracterizações sociais, retóricas e cognitivas da escrita acadêmica adequada (SWALES, 2004; STREET, 2010). No trabalho de Bezerra e Lêdo (2018) podemos encontrar uma semelhante compreensão a partir de uma leitura de relatos de experiências com a pesquisa e o ensino na pós-graduação. No subtópico a seguir situamos os estudos de letramentos como um modo de entender um contexto, um objeto de estudo e sua relação sistemática.

3.1.1 Perspectivas de estudo de letramentos

Conforme já apresentamos algumas vezes, nos estudos de linguagem três elementos são essenciais para uma compreensão de sua realidade comunicativa como processo interativo e social. Contexto, gênero e sujeitos são os três elementos plurais e essenciais da compreensão complexa da linguagem, no entanto constituintes do sistema de linguagem. Até o início da segunda metade do século XX esses elementos atuais de estudos da linguagem não faziam parte do quadro teórico-metodológicos da linguística, o que se sabia a esse respeito era de domínio exclusivo de outras áreas, a exemplo da antropologia e da literatura. Conforme sinalizamos no capítulo 1, em Hymes (1962; 1964; 1972; 1974), noções de contextualização da fala e da comunicação implicam em movimentos de estudo centrados nas comunidades como grupos de fala. Em Geertz (1973) ocorre uma definição de cultura como herança de práticas profissionais e modos de fazer as coisas acerca de determinadas atividades da vida diária de uma profissão ou função de labor. Dentre outros estudos, é possível observar uma correspondência disso em Street (2014), quando ele realiza um detalhamento descritivo acerca de: práticas comunicativas; práticas de letramentos; e eventos de letramentos, como modos de comportamento e linguagem social.

De modo mais refinado, vamos observar em Street (1999; 2010) um detalhamento de: práticas comunicativas; práticas de letramentos; e eventos de letramentos, como modos de comportamento e linguagem, por meio de gêneros – representando dados momentos e contextos culturais e sociais, nomeados e recorrentes. Os estudos de Street são uma base para numerosas e crescentes compreensões acerca de letramentos. Embora não seja nosso interesse fazer uma descrição de variados outros trabalhos acerca do assunto, é útil indicar pontos de compreensão que influenciam na referenciação contextual acadêmica. Sobre isso o destaque é para uma observação acerca de generalizações teóricas em que não há uma separação das compreensões para os contextos de pós-graduação, em Bezerra (2012) e Bezerra e Lêdo (2018), e para os contextos de

graduação. Em referência para convergências e divergências de letramentos em gêneros nesses contextos, podemos observar Johns e Swales (2002) ao integrarem seus interesses e pesquisas, que convergem em relação ao nível de especialização acadêmica. As diferenças são significativas, pois, do ponto de vista do conceito de CDA e conceito teórico de contexto, apresentado no capítulo 2, temos uma variação de público-alvo em aspirantes a membro e membros.

Wingate (2015; 2018) sugere e esclarece o conceito de letramentos acadêmicos na relação entre as disciplinas acadêmicas e a área disciplinar, fazendo uma crítica ao sistema educacional (pre)dominante utilizado para atender aos reais interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos. A autora concentra suas discussões fazendo uma ponte entre *English for Academic Purposes* – EAP e os letramentos acadêmicos como um exemplo de abordagens colaborativas no apoio ao ensino de necessidades de comunicação e aprendizagem, atendendo aos propósitos específicos das disciplinas na relação com a área disciplinar e os alunos.

Nos trabalhos de Wingate (2015; 2018), a autora se concentra em duas questões de interesse intelectual, teórico e prático acerca do conceito de letramentos acadêmicos. A primeira questão é a diversidade dos estudantes em uma dada área disciplinar e suas necessidades na relação formativa e informativa dos professores para eles mesmos em sua função e para os alunos que realizarão semelhantes funções em outros níveis de educação ou ocupação. E a segunda questão é uma expansão acerca da prática de letramentos acadêmicos que deve ser entendida como uma abordagem educacional colaborativa utilizada em todo o currículo das áreas disciplinares como influência para o ensino da escrita nas disciplinas e para integração de experiência de competências, típicas ou necessárias ao trabalho, do ensino superior.

Retomando o detalhamento de práticas comunicativas, práticas de letramentos e eventos de letramentos em Street (1999; 2010), também em Lea e Street (2006) e, ainda em Russell et al. (2009), essa referenciação contextual representa um recurso de (re)conhecimento de modos de comportamento em produção de gênero, tarefas e atividades. Entendemos que isso caracteriza uma representação e tratamento geral, não um retrato específico da realidade das situações que são nomeadas, por exemplo, CDA, área disciplinar, eventos acadêmicos. Os letramentos acadêmicos se constituem a partir de conjuntos de produções, tarefas e atividades mais específicas, variantes e diferentes que articulam distintos conhecimentos lexicais e semânticos nas distintas modalidades

comunicativas linguisticamente situados em determinados gêneros de modo inter-relacionado.

De modo genérico, as práticas comunicativas da CDA, que são macrocontextuais, e as práticas de letramentos do grupo de trabalho ocupacional, que são microcontextuais, se integram aos eventos de letramentos gerando os processos, apreensões e jogos de linguagem acadêmica em determinados gêneros. Esses gêneros enquanto eventos de letramentos ou de comunicação, lá em Swales (1990), interagem com modalidades de uso da língua, como multidimensionais incluindo ação e estrutura, intenções e exigências, forma e substância, meio e produto, o material e o simbólico (MILLER, 2015). Interação, ainda, com os participantes de grupos de trabalho e da CDA, com os processos discursivos sociais e contextuais, com os propósitos comunicativos e as intenções discursivas dos indivíduos sociais e das instituições contextuais (BHATIA, 1999)⁴⁴. Uma compreensão, que podemos fazer, é que os letramentos acadêmicos têm semelhança com a noção da teoria geral dos sistemas, em que, por mais que possamos descrever o maior número de partes e suas inter-relações, o resultado nunca será igual à soma de todos os elementos de significação inter-relacionados e descritos (BERTALANFFY, 1975).

Em relação com estudos de letramentos acadêmicos podemos fazer uma observação para o aspecto de recontextualização em Lêdo (2013), a partir dos estudos de Barton e Hamilton (2005). Nessa referência, nos interessa entender os gêneros como eventos de letramentos ou eventos comunicativos recontextualizados à cada prática de letramentos dentro de práticas comunicativas, atualizados a cada momento a partir da relação com o contexto e com os sujeitos participantes da interação, estudo, pesquisa ou ensino. Os processos de recontextualização têm uma relação direta com os estudos que Barton (2012) vai descrever como abordagem etnográfica para pesquisas de letramentos, conforme abordaremos a seguir.

3.1.1.1 Pesquisas de letramentos a partir da abordagem etnográfica

O trabalho de Barton (2012) tem relação com o aspecto de recontextualização dos eventos de letramentos porque a abordagem etnográfica aceita diferentes contextos e sujeitos com variados modos de serem interpretados. Além disso, o autor destaca

⁴⁴Embora tenhamos consultado o trabalho de Bhatia (1999) a fonte dessa referência tem indicação nas discussões atuais que podem ser encontradas em BEZEERRA (2021) ao situar um capítulo de seu livro, a sair, com a temática “propósito comunicativo e comunidade discursiva”.

compreensões em que cada sujeito pode ser mais individual ou mais social no modo com o qual realiza uma produção, tarefa e atividade. Isso, para Barton, caracteriza um aspecto relevante no processo de descrição, explicação e interpretação da realidade. Esse modo etnográfico mostra as mudanças nos eventos de letramentos, como resultado de produções textuais em gêneros específicos, realizadas por determinadas pessoas em determinados locais contextuais.

Barton (2012) observa que existem diferentes modos de pesquisar letramentos a partir da abordagem etnográfica. Por um lado, existem as pesquisas de letramentos baseadas na abordagem etnográfica e, por outro lado, existem as pesquisas etnográficas de letramentos. Essa observação do autor é muito importante (interessante e curiosa) porque, segundo Barton, aqueles estudos baseados em etnografia são mais simplistas no sentido de descrever apenas uma parte da realidade enquanto que os estudos etnográficos de letramentos são mais completos por observarem o maior número de partes da realidade para uma compreensão seja da atividade, da tarefa, de uma produção de gênero ou do uso da linguagem inter-relacionada com as diversas partes, incluindo os diferentes sujeitos.

Barton (2012, p. 1/7) relata que “aspectos culturais e estruturais mais amplos” identificados nas práticas de letramentos revelam “questões de poder” que estão permeadas nas “configurações particulares de práticas de letramento em diferentes contextos”. A observação de Barton sobre diferentes contextos consiste no entendimento do que é chamado de “letramentos diferentes”. É interessante observar que as abordagens etnográficas na pesquisa de letramentos, em Barton (2012, p. 1/7), consistem no exame das “práticas das pessoas em contextos específicos que fornecem uma teoria de enquadramento e uma metodologia” (re)contextualizada.

Nessas compreensões, Barton (2012, p. 2/7) observa que estudos como o de Barton e Hamilton (1998), dentre outros, “demonstram que as práticas sociais em torno dos letramentos variam e também, mais fundamentalmente, que o significado dos termos “letramentos”, “leitura” e “escrita” difere entre as culturas”. Barton (2012, p. 2/7) acrescenta que isso não acontece apenas entre as culturas, acontece “em contextos diferentes na mesma cultura” profissional atestado nos papéis individuais e sociais, na realização de uma mesma atividade. Embora Barton (2012) não faça referência aos estudos textográficos de Swales (1998a; 1998b), ele observa que estudos que combinam “as abordagens etnográficas dos estudos de letramentos com a análise do discurso” identificam “a importância das redes, mediação e papéis” das pessoas nos diferentes contextos (BARTON, 2012, p. 2/7).

Nas observações de Barton (2012), ele destaca a existência de muitas metodologias de estudo em que algumas características etnográficas, nos estudos de letramentos, focam em “instâncias particulares em seu contexto cultural amplo” dando “sentido a atividades específicas” como elementos de interpretação. Barton (2012, p. 2/7), sem referência a epistemologia da interpretação em Geertz (1973), relata que “a etnografia contemporânea aceita a incerteza e aceita que pessoas diferentes tenham entendimentos diferentes da mesma situação” e isso leva a caracterização das “perspectivas individuais” como um ponto de “construção de sentido” e “teorização dos participantes”, como aspectos importantes para as abordagens etnográficas. Entendemos, aqui, que esse exposto sugere uma perspectiva de interpretar em que uma ação, uma dada prática de letramentos e uma dada pessoa estão atravessadas e inter-relacionadas com diferentes gêneros, contextos e sujeitos.

A unicidade das ações, das situações e das pessoas constitui identidades: ações em gêneros específicos; situações em contextos como modelos mentais ou contextuais; e pessoas em títulos de conhecimento hierárquicos como membros e participantes de uma CD. Essas unicidades são pontos de referência para ampliação de metodologias de estudo estabelecidas tanto por parte do pesquisador para desenvolver uma metodologia para um objeto de estudo, quanto para determinar o lócus de um dado aspecto ou ponto de estudo.

A compreensão desses elementos, característicos da pesquisa etnográfica de letramentos, permite que a interpretação possa ocorrer na descrição e explicação do objeto de estudo. Segundo Barton (2012, p. 4/7), essa permissão metodológica ajuda “o pesquisador a ir além de locais específicos e ver a dinâmica dos textos que se movem entre os contextos”. Situando os estudos de Blommaert (2008) como fonte de interpretação, Barton (2012, p. 4/7) compreende que

Documentos escritos são constantemente reutilizados e recontextualizados, e eles se movem entre lugares físicos e espaços sociais. Os textos, portanto, precisam ser estudados em termos do que são, além de um momento específico de uso. Isso traz a dinâmica de poder, incluindo questões de gênero e acesso desigual.

Essa interpretação de Barton (2012) nos leva para o conceito de colônia de gêneros resumo em que a recontextualização é um aspecto de variação. Conforme destacado na Figura 23, Figura 24 e Figura 25, que estão localizadas no capítulo 5, muitos gêneros resumo são recontextualizados em contextos distintos e até dentro do mesmo contexto, Figura 22. Um resultado do exposto em Barton (2012) e acerca dos gêneros resumo,

conforme podemos relacionar, deixa a necessidade de observações para o que os gêneros resumo são na relação e inter-relação como as diferenças contextuais, as diferenças e variação de gêneros, bem como os sujeitos que produzem e recebem esses gêneros. Dado o exposto, fica uma questão para o futuro da pesquisa acerca de qual seria a natureza e modalidade prototípica dos gêneros resumo em relação com a experiência de vida dos sujeitos e o real fenômeno da linguagem?

Barton (2012) interpreta que a abordagem etnográfica na pesquisa de letramentos como parte dos estudos de um dado objeto pode apresentar a realidade das habilidades de leitura e de escrita, de interpretação e de compreensão do contexto. Desse modo, a reconceitualização dos gêneros, dos contextos e das funções destes a cada vez que um dado sujeito realiza uma tarefa em uma atividade de produção textual tem seu papel, significação específica e uma função que requer estudo e compreensão constante. Retomaremos, a seguir, algumas compreensões sobre letramentos acadêmicos que nos levarão às apreensões de significados do significado.

3.2 Significados do significado⁴⁵ de letramentos acadêmicos em gêneros

O termo letramento acadêmico é utilizado “para designar um processo pertinente ao contexto de ensino e pesquisa na universidade, envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento científico em áreas específicas” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 142). Desse modo, letramento(s) acadêmico(s) são “os processos envolvidos na aquisição apropriada e nos usos efetivos da escrita” (VIANNA, et al., 2016). Isso é diferente do tópico anterior sobre perspectivas de estudos de letramentos em que pudemos observar em Barton (2012) os elementos de

⁴⁵Significados do significado, neste tópico, constitui uma compreensão acerca do estudo da influência do contexto e da metodologia de estudo sobre o fenômeno de observação e ciência do significado. A caracterização semântica ilustra um olhar para além das fronteiras das pesquisas etnográficas que situam os estudos de letramentos atuais. Em síntese, “significado do significado” se trata de um entendimento que surgiu de modo conceitual e aplicado enquanto a metodologia etnográfica do século XX, em Bronislaw Kasper Malinowski (1884 – 1942), descrevendo, explicando e possibilitando interpretações analíticas da construção do sentido contextual das ações e práticas sociais de uma sociedade, cultura ou população. O significado do significado é título do livro *The Meaning of Meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* organizado por Ogden e Richards (1923). No capítulo 6 deste livro “O significado do significado” constitui uma compressão das definições e discussões projetadas pelas situações, intenções, lugar em um sistema, consequências práticas, o que está implícito, o contexto psicológico, o entendimento contextual da referência, do referente e da correspondência ligados aos atos comunicativos. A atualização do livro em 1962 fornece materiais para medidas científicas de como categorizar o conhecimento de base filosófica, psicológica e sociológica da medição e estabelecimento da ciência pela sistematicidade da linguagem. [Referência desta nota de rodapé – OGDEN, Charles Kay; RICHARDS, Ivor Armstrong. *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. New York: Harcourt, Brace and Co. Inc., [1923] 1962.].

realização dos letramentos. Neste tópico vamos observar mais o fenômeno do letramento relacionado aos estudos de gêneros – enquanto processos, reflexo de práticas letradas (BAZERMAN, 2015; BEZERRA; LÊDO, 2018).

Em contexto como um conjunto de práticas de letramentos, temos que lidar com as diversas compreensões dos processos sociais em que os propósitos comunicativos surgem e conseqüentemente indicam o gênero específico que melhor atende a situação. No entanto, surgem as questões: qual gênero específico é esse? Qual a área disciplinar em questão? Esse gênero responde a que outras informações interligadas em orientações de produção e regulação textual (estruturas e padrões)? Qual é o repertório de gêneros disponíveis que são possíveis utilizar como suporte (aqui entram gênero oclusos)? Qual gênero é o melhor protótipo que servirá como modelo? Quem pode produzir tal gênero? Quando isso é possível? Em relação com o produtor e receptor, quem são os públicos de origem e destino?

Aqui estamos levando em conta a realidade complexa do modo como os gêneros são encontrados. Devemos nos reportar ao que Bezerra (2017) trata sobre agrupamentos e inter-relações de gêneros no mundo real. É interessante destacar que uma interpretação de letramentos acadêmicos exige uma ampla apreensão de tudo o que está acontecendo em um dado momento e sobre eventos, situações, outros gêneros e informações que deram origem ao dado momento⁴⁶. Além disso, vão existir problemas em relação aos conceitos porque estamos lidando com informações, pessoas, situações, formas de comunicação e necessidades diversas que estão a todo momento se reorganizando e se adaptando. Essas informações não são lineares, se expressam dinamicamente no cognitivo do sujeito (individual e social) que precisa apreender o jogo de linguagem em relação com as atividades sociais, contextos (WITTGENSTEIN, 2001; FREADMAN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2008; BECKNER, et al., 2009; VAN DIJK, 2012).

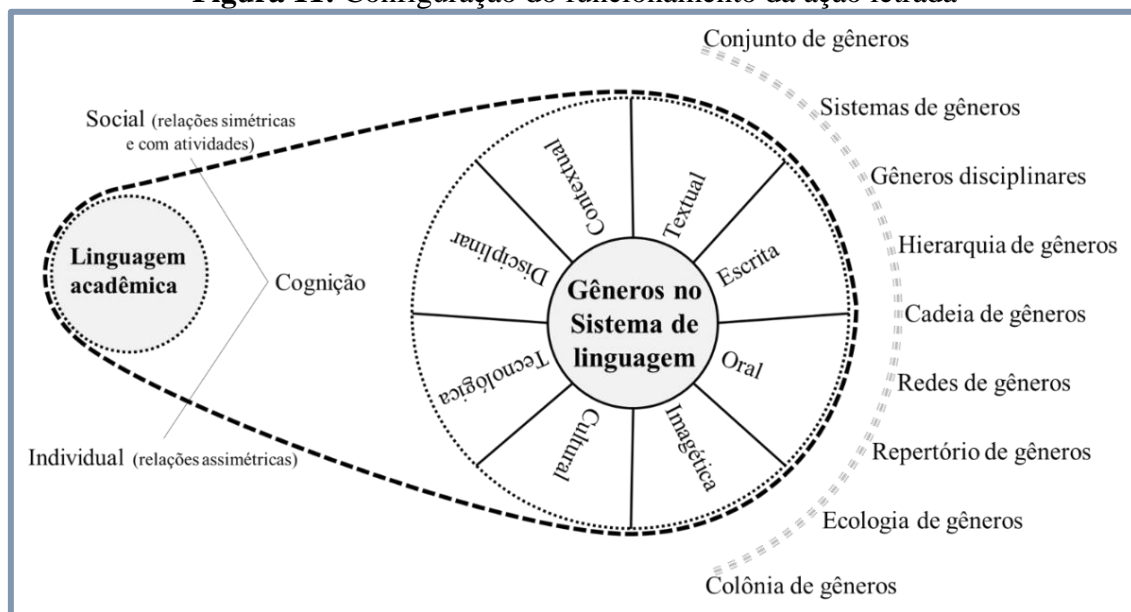
Toda vez que um gênero é requisitado como resposta para uma situação (BEZERRA, 2019a) precisamos recorrer a diversos recursos de observação e adaptação para que o gênero seja organizado retórica, linguística e sociocognitivamente para atender aos objetivos pretendidos (SWALES, 1990). Desse modo, os recursos de observação estão em um variado número de elementos dos sistemas de linguagem, seja textual ou

⁴⁶Muito dessa exposição tem uma base em Devitt (2009) sobre gêneros como partícula, onda e campo. Mas não caminharemos por essa referência, pois desenvolve uma distinta construção de sentido.

contextual, seja para dentro do texto como intertextual (microlinguística, estudo centrípeto) ou para fora do texto como interdiscurso (macrolinguística, estudo centrífugo) (BHATIA, 2017). Cada sistema é parte constitutiva do processo de identificação, organização e produção de um gênero. Dentro de um sistema de linguagem acadêmica, por exemplo, podemos situar o contexto de um evento acadêmico com uma cadeia de gêneros e uma colônia de gêneros resumo. Nesse contexto nós temos os gêneros diferentes e os gêneros que variam. De um modo geral, cada gênero diferente ou que sofre variação é necessário e influencia mais ou menos na produção/ realização de outro gênero.

Um resultado visual dessa interpretação é como na engrenagem de uma bicicleta. De um lado temos o eixo menor que dá sustentação coordenada às ações de linguagem social e individual da identidade contextual. De um outro lado nós temos o eixo maior, repartido fundamentalmente para realização de um sistema na função de puxar outro(s) sistema(s). Esse eixo maior permite o relacionamento das diversas formas de linguagem que se combinam para dar seguimento significativo à rotação do eixo menor. Ambos os eixos são sistemas que funcionam a partir de outros sistemas. Conforme interpretamos, a representação da realidade complexa no processo de apreensão de letramentos acadêmicos pode ser compreendida como na Figura 11, mais a frente.

A configuração do funcionamento da ação letrada, especificamente em relação ao exemplo da Figura 11, representa uma compreensão acerca dos aspectos microlinguísticos e macrolinguísticos, conforme destacamos no capítulo 1 a partir de Weedwood (2002). O que estamos entendendo nesse exposto é que tanto o estudo centrado no gênero quanto na linguagem, no contexto, no sujeito ou em qualquer aspecto complexo da realidade, teremos a influência de aspectos micro e macro desses elementos da realidade. A competência comunicativa, em termos de motivação, percepção, cognição e ação, é reflexo da compreensão dos jogos da linguagem em cada sistema de atividade, com relação e/ ou inter-relação com outros sistemas de atividade. Portanto, é uma ação letrada em que são exigidos muitos letramentos em todos os elementos de linguagem. O maior número de elementos que podemos observar como constituinte dos elementos gêneros enquanto linguagem, contexto e sujeitos realizam a compreensão de letramentos acadêmicos. Embora não vejamos, um grande número de elementos visíveis, possíveis de observação, e outros não visíveis constituem participam da ação letrada em gêneros de um dado contexto, produzidos por um determinado sujeito.

Figura 11: Configuração do funcionamento da ação letrada

Fonte: Elaboração nossa.

Podemos perceber, neste exemplo da Figura 11, que temos dois sistemas que servem um ao outro. O sistema maior está distribuído de forma a ilustrar o universo acadêmico e o não acadêmico. O sistema menor é central, descrito como linguagem acadêmica, tem a função de organizar e regular as tensões do sistema maior de modo que é alimentado e alimenta o sistema maior com as significações de solução para as necessidades de aprendizagem e comunicação. Isso ocorre a cada movimento da corrente com os eixos, carregados de termos teóricos, que se adaptam e realizam constantes mudanças. Embora todos os elementos componentes, conceitos teóricos, façam parte de ambos os sistemas, eixo maior e eixo menor, alguns são mais visíveis do que outros. Isso pode ser percebido com a ideia de dinâmica ou alternância em que enquanto alguns elementos são e estão ativados outros estão subliminares, desativados, rearranjados e adaptados no processo de movimento. Em relação a isso e a observação para a Figura 11, temos uma parte, tanto do eixo maior quanto do eixo menor, em que a corrente está conectada e outra parte em que a corrente não está conectada. Nessa observação podemos situar o todo e o movimento dos eixos como complexidade do uso da linguagem. Podemos, ainda, situar cada elemento da parte do eixo conectado com a corrente como elementos sistemáticos de observação, análise e compreensão dos “usos adequados da linguagem” específica nos “usos da linguagem” geral.

O sistema de linguagem acadêmica, seja em relação ao eixo menor quanto em relação ao eixo maior, interconectado com todos os termos teóricos, sistemas menores, é constituído por uma outra relação sistemática centrada nos critérios de CDA, conforme

descrito no capítulo 2. Essa relação tem a ver com os sujeitos, membros da CDA, amparados em critérios de sujeitos da linguagem (suas identidades hierárquicas dentro da CDA), valores discursivos, compreensão de contexto e mecanismos de consciência. Portanto, o sistema de linguagem acadêmica é o processo através do qual agrupam-se variados sistemas de linguagem, na relação entre os três elementos: gênero(s), contexto(s) e sujeito(s). Compreender gêneros, mesmo que apenas alguns e em uma única metáfora – em termos de organização e adaptação, já é um requisito útil para apreender o sentido de letramentos acadêmicos, pois estes se dão a partir da vivência com atividades em que processos e práticas de gêneros estão imbricadas (BEZERRA; LÊDO, 2018).

Aqui é preciso retomar Bezerra (2017) para dizer que as interpretações que fazemos dos gêneros e como eles são usados podem afetar as nossas atividades. Portanto, o reconhecimento de como funciona o sistema de linguagem nos modos de apreensão permite um uso estratégico mais real para responder às exigências sociais de modo mais adequado ao processo comunicativo, significativo ao momento. Bezerra (2017) aponta que a análise de gêneros é um recurso de crescente conscientização para entendermos o sentido e forma complexa dos gêneros, de como funcionam e são encontrados inseridos em contextos reais.

Daí a consciência crescente, em análise de gêneros, de que eles não devem ser tratados como entidades discretas, claramente distintas, prontas para serem ensinadas e aprendidas, mas como entidades complexas desse mundo. Considerando que diversas propostas relacionadas com agrupamentos de gêneros ainda são relativamente desconhecidas, tornando-se problemáticas especialmente para pesquisadores em formação (BEZERRA, 2017, p. 48).

Cabe dizer, portanto, que os letramentos acadêmicos implicam reconhecer, compreender e produzir os gêneros diferentes e os gêneros que variam em um nível maior ou menor de atenção a sua função comunicativa, produzidos pelos diferentes membros da comunidade acadêmica (STREET, 2010). Implica, também, reconhecer que existem muitos contextos que variam de modo geral, por um lado, e variam de modo específico, por outro lado. Desse modo, precisamos reconhecer que os propósitos comunicativos, socialmente construídos e como critérios de identificação dos gêneros, surgem nos contextos específicos como fontes necessárias e iniciais para compreensão da identidade real do gênero (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012).

Nesse sentido, McGrath e Kaufhold (2016) uniram as abordagens do ESP e dos letramentos acadêmicos para ampliar a percepção da realidade de distintos contextos e de

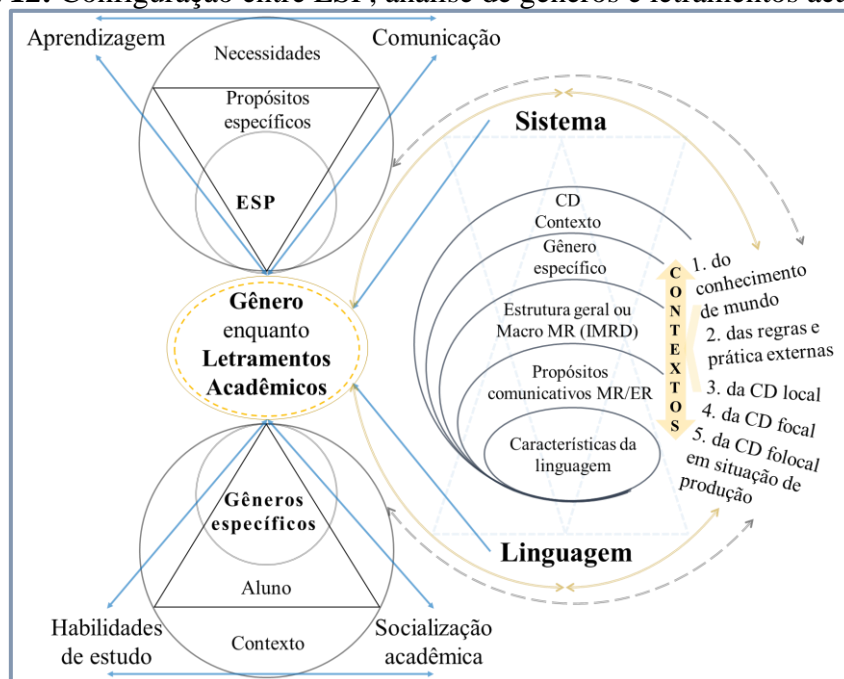
produção de gêneros para propósitos específicos (linguagens para fins específicos). As autoras, na realidade das universidades britânicas, viram a necessidade de comunicação e relação entre realidades distintas (educação básica e ensino superior). A proposta de adequação das duas abordagens, por McGrath e Kaufhold (2016), procede como base de promoção à aprendizagem, à comunicação e à apreensão dos contextos como distintas, mas necessárias à percepção no processamento da realidade em habilidades de estudo, de socialização e letramentos sociais acadêmicos.

O trabalho de McGrath e Kaufhold (2016) é um exemplo daquilo que Johns (2013) descreveu como futuro do ESP, em que a adequação de distintas metodologias pode revolucionar a percepção da realidade. Bem antes do exposto por Johns (2013), Swales (2004) já concebia que existem outras definições reais que conceituam gêneros, e por que não entender os estudos de gênero nessa realidade inter-relacionada.

Perceber a análise de gêneros na abordagem do ESP e nos letramentos acadêmicos é entender os sistemas de linguagem como a soma de diferentes elementos inter-relacionados, cujo resultado ainda é mínimo em relação à toda a realidade da linguagem. Primeiro nós temos os letramentos e os gêneros como representações abstratas que incorporam sentido à funcionalidade e à organização de elementos contextuais e textuais. A linguagem no contexto acadêmico é situada em regras, normas, valores e ideologias específicas à cada área (HOFFNAGEL, 2010; BEZERRA, 2012).

A compreensão dessa linguagem nos processos de ensino, pesquisa e produção de gêneros requer modos de habilidades de estudo, de acolhimento e interpretação das formas de vida e modos de ser desse contexto. Requer modos de socialização contextual com o complexo e dinâmico fluxo das distintas linguagens ou sistemas de linguagem explícitas e implícitas como recursos e materiais para produção destas em gêneros específicos pouco ou nada ensinados (LEA; STREET, 2006; BAZERMAN, 2005; 2015; BEZERRA, 2012; 2019a; BEZERRA; LÊDO, 2018).

A Figura 12, a seguir, foi elaborada a fim de contemplar o mundo complexo dos discursos, mas mais que isso, relacionada ao que vem sendo tratado nesta tese, apresentar uma visão de como a análise de gêneros na abordagem do ESP e dos letramentos acadêmicos se insere em uma expansão e entendimento dos sistemas de linguagem.

Figura 12: Configuração entre ESP, análise de gêneros e letramentos acadêmicos

Fonte: Elaboração nossa.

Essa Figura 12 ilustra uma visão panorâmica e sistemática de variadas proporções. Central na figura é a soma das partes, devemos observar a representação ampliada da estrutura pedagógica do estudo de gêneros de Cai (2013; 2016), em que adicionado a ela, na parte superior, indicação para a CD/ contexto. Essa adição ocorreu porque é preciso conhecer de um gênero específico o seu espaço de circulação e uso, seu público-alvo para controlar e/ ou adaptar o sistema de trabalho em linguagens. Além disso, essa adição controla, por meio da representação dos cinco níveis de contexto, as informações para chegar a uma linguagem específica. Do lado esquerdo e superior estão representadas as orientações de como se chega ao conceito de gêneros da abordagem do ESP. Ainda no lado esquerdo, mas na parte inferior, estão representadas as orientações de como ocorrem os letramentos acadêmicos. Do lado direito estão representadas as caracterizações do contexto em níveis de profundidade.

Em termos de estudos da realidade do sistema de linguagem, essa configuração entre ESP, análise de gêneros e letramentos acadêmicos precisa incluir algum esclarecimento de quem são os sujeitos da linguagem, dos seus valores discursivos, da sua compreensão contextual e dos seus mecanismos conscientes como construtos subjetivos e intersubjetivos dos membros da CDA. Esclarecer esses aspectos é entender que as identidades dos membros da CDA são atravessadas por jogos de interesses pessoais da individualidade de cada membro, de interesses pessoais em relação com o social e de

interesse social em relação comum de compartilhamentos, portanto, do que caracteriza a CDA em oito critérios de identificação, conforme vimos no capítulo 2.

Podemos verificar que essa representação leva em conta que tudo é um sistema e parte de outro(s) sistema(s) e em cada categoria de observação nós temos um conjunto de sistema(s) para considerar. Isso realiza uma descrição complexa e dinâmica de como os gêneros são encontrados nos contextos reais. Sabemos que em cada local de informação existe uma coerência para estabelecer uma representação, mas saindo dessa fala abstrata, deixamos para esse ponto uma síntese que representa muito para os estudos de gênero. Além disso, caracteriza nossa interpretação para o trabalho de Bezerra e Lêdo (2018, p. 204) conferindo de forma justificada, pautada em pesquisas, que “os letramentos acadêmicos se constituirão, por assim dizer, como sinônimo de letramentos em gêneros próprios do ambiente universitário”.

Em relação a isso, Swales (1990) fala de uma aquisição de gêneros em que a habilidade de uso vai depender dos modelos de raciocínio que um usuário tem consigo como conhecimentos de mundo. Desse modo, o foco na experiência com tarefas apropriadas para suas necessidades de aprendizagem e comunicação dá origem a uma representação formal de como se comunicar através dos gêneros. Mas as habilidades dependem de atividades com gêneros que promovam a aquisição. Swales concebe gêneros, tarefas e atividades de modo iguais (inter-relacionados) e é por meio do desenvolvimento da atividade planejada e organizada que a aquisição do gênero acontece como formas familiares de lidar com a comunicação. Assim ele diz que

Os gêneros são classes de eventos comunicativos que geralmente possuem características de estabilidade, reconhecimento de nomes e assim por diante. Os eventos comunicativos do tipo gênero (e talvez outros) se constituem nos próprios textos (falados, escritos ou combinados), além de procedimentos de codificação e decodificação, moderados por aspectos relacionados ao gênero, a função do texto e do ambiente do texto (SWALES, 1990, p. 9).

Mesmo que Swales não fale ou estabeleça uma compreensão acerca do processo sistemático de letramentos acadêmicos, envolvendo gêneros, contextos e sujeitos, o que Swales apresenta caracteriza uma compreensão de sistemas em que a aquisição de gêneros, segundo ele, ocorre como produção de textos dentro de tarefas, em que um conjunto de atividades específicas realizam cada tarefa. Quando Swales vai tratar, em tópicos distintos, da inseparabilidade de comunidades discursivas, de tarefas e de gêneros é possível perceber nessa relação a organização sistemática. Na ordem inversa, podemos

nos referir aos eventos letramentos, às práticas de letramentos e às práticas comunicativas (STREET, 2014). Podemos nos referir às análises de texto em si, às tarefas folocais e às atividades acadêmicas como uma inter-relação que o método textográfico nos auxilia na compreensão de aspectos retóricos, cognitivos e sociológicos/discursivos que geram a CDA e são analisados por ela como processos de apreensão de ações letradas em gêneros específicos, aqui fazendo uma ponte interpretativa na referência para Swales (1998a). Podemos, ainda, nos referir ao contexto geral, ao contexto de situação específico e ao texto em um dado gênero. A concepção de gênero em Swales (1990), exposta na citação acima, nos oferece um caminho de compreensão para uma grande variedade de elementos componentes e inter-relacionados para significar gêneros e chamar atenção para os próprios letramentos acadêmicos a partir de gêneros.

Além do conceito de gêneros comentado anteriormente com foco na aquisição ou texto-tarefa-atividade, Swales (1990) apresenta um outro, desta vez com foco nos propósitos comunicativos que realizam o gênero. Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) vão organizar a compreensão, esclarecendo que os propósitos comunicativos são resultados das interações sociais, conseqüentemente a razão subjacente e determinante do gênero. Se observarmos nessa compreensão o ponto central não está no gênero ou no contexto, está nos sujeitos da interação que determinam a comunicação situada e em gêneros específicos. Não há uma declaração em que se entenda os elementos gênero, contexto e sujeitos constituindo os gêneros, os contextos e os sujeitos. A apreensão e processos de letramentos, descritos no tópico anterior, nos orienta para questionar os conceitos de gêneros sem essa relação e inter-relação com o contexto e os sujeitos. O levantamento dessa lacuna no conceito de gêneros de Swales não ignora a ocorrência dos três elementos, pois nos parece uma questão implícita. A observação surge devido à falta de clareza informativa, despertando necessidades de análise e revisão do conceito dentro de CDA e inter-relação com os sujeitos específicos que experienciam e realizam ações letradas de adequação da linguagem em uso em determinados gêneros.

O exposto caracteriza as questões implícitas do sistema de linguagem. A atenção para o modo de interpretar e orientar uma compreensão conceitual dos gêneros, em nossa pesquisa, tem indicado uma necessidade de observação do maior número de elementos inter-relacionados com outros elementos. Essa necessidade pode estar no significado do significado de letramentos acadêmicos em gêneros. Em relação com o que vimos sobre uma compreensão específica de linguagem situando a inter-relação como um sistema, no capítulo 1, e as perspectivas contemporâneas de estudo de letramentos em Barton (2012),

neste capítulo, sugere que os letramentos acadêmicos são processos de adequação dos usos da linguagem, se realizando na experiência dos sujeitos com produção de gêneros específicos contextualmente planejados na realização de tarefas em atividades situadas.

Essa compreensão de letramentos acadêmicos tem relação com as características dos eventos comunicativos da definição de gêneros em Swales (1990 [p. 09 e 58]). As características facilitam a compreensão e composição dos gêneros, mas o reconhecimento do gênero como uma classe de eventos comunicativos, em particular, varia a cada mudança de contexto e sujeitos da interação. Desse modo, um evento comunicativo “é percebido como a compreensão não apenas do discurso em si e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (SWALES, 1990, p. 46).

Esse exposto nos interessa como um ponto de apoio da relação entre teorias de estudos de gêneros da abordagem do ESP e letramentos acadêmicos. Mas alguns esclarecimentos acerca das terminologias “eventos comunicativos” e “eventos de letramentos”, como sinônimas, precisam de alguma compreensão. Essa tarefa será apresentada no subtópico a seguir, em que também entrarão em questão algumas noções reflexivas/ críticas acerca de processos de aculturação acadêmica em relação com variações contextuais e de sujeitos aspirantes a membros e membros da CDA.

3.2.1 Identidades contextuais e/ ou metalinguísticas de letramentos

Três terminologias vêm sendo apresentadas ao longo desta tese: eventos comunicativos; eventos de letramentos; e eventos acadêmicos. Embora possa não fazer muita diferença em termos de sinônimo ou interpretação para um mesmo objeto de referência, ou mesmo serem notadas como tais, é necessário fazer referência ao assunto. A necessidade disso ocorre porque, como vimos em Wingate (2015; 2018) e McGrath e Kaufhold (2016), os estudos de ESP/ EAP e letramentos acadêmicos estão sendo utilizados como abordagens distintas e inter-relacionadas para compor um tratamento adequado acerca de estudos intelectuais, teóricos e práticos na universidade.

Esse entendimento se refere ao modo como estamos observando a funcionalidade das expressões de significação. Uma clareza informativa e comunicativa pode nos tirar do labirinto das compreensões destacadas como complexas e nos inserir no entendimento de sistemas para uma melhor organização dos processos e práticas de ações letradas. Entendendo, desse modo, que as produções de gêneros específicos ocorrem inter-relacionadas com orientações contextuais e modelos de socialização e habilidade das

experiências dos sujeitos socialmente estabelecidas. Nesse entendimento, diferentes correntes teóricas e práticas se conectam a serviço do fluxo de descrições, explicações e interpretações adequadamente orientadas por uma razão acerca da natureza de cada abordagem de estudo.

Os eventos comunicativos são oriundos, nesta tese, da definição de gêneros em Swales (1990) – em que ocorrem os processos e práticas do desenvolvimento de competência comunicativa, dados os reconhecimentos dos propósitos comunicativos pelos participantes da comunicação situados como membros da CDA.

Os eventos de letramentos são ocasiões em que linguagens textuais, orais e outras “integram a natureza das interações dos participantes e seus processos de interpretação” situado em Street (2014, p. 173). Os eventos de letramentos em Street (1999; 2010; 2014), para nós, representam os movimentos expressivos de motivação, percepção, cognição e ação em modalidades e usos da linguagem, nos processos de interação dentro de práticas de letramentos. As práticas e os eventos de letramentos são forças polarizadas que guiam e orientam uma à outra na compreensão discursiva e contextual da produção de gêneros. Elas representam o movimento de construção de sentido das produções, tarefas e atividades recorrentes, determinadas e determinantes do que fazer e como fazer para ser membro e participar das interações socialmente situadas dentro da CDA por meio da produção de gêneros.

Os eventos acadêmicos constituem uma representação genérica de modalidades de socialização acadêmica, idealizadas e organizadas por necessidades. Genericamente, constituem momentos situacionais, contextos, reconhecidos por nomes e dimensões, agrupamento e/ou reuniões de aspirantes e membros da CDA de diferentes CDA folocais, nacionais e internacionais. A centralidade desses contextos tem centralidade no propósito específico de idealizar, organizar e unificar as diversidades de conhecimento e produção acerca do foco de trabalho (STEIN, 1997; CAMPELLO, 2000).

A noção de eventos acadêmicos, embora abrangente, consiste em uma representação de eventos comunicativos e/ou eventos de letramentos inter-relacionados com as práticas de letramentos e as práticas comunicativas da área disciplinar e CDA. Todos esses elementos nocionais ou conceituais apenas sinalizam a representação de significação dominante e subdominante da construção de sentido de contextos, não são retratos modelares e definitivos, são tratamentos que se atualizam e variam em diferentes perspectivas e momentos. Quando se pensa em modelos de contextos, precisamos notar que o quadro teórico metodológico de Van Dijk (2012) é a abordagem sociocognitiva. Os

modelos de contextos são uma (re)construção de sentido da mente humana, especificamente sujeitos situados em uma CDA. A partir disso, os modelos são mentais/contextuais de aspectos de motivação, percepção, cognição e ação atualizada passo a passo à medida que as experiências intelectuais, teóricas e práticas se constituem como conhecimento em um fluxo de movimento.

Como abstratos e genéricos que são, os eventos acadêmicos representam nomeações de acontecimentos/ socialização dimensionalmente descritos como semana de estudos, encontro, simpósio, congresso, etc., regulados em normas e regras tipificadas como comunicação científica, conforme vimos em Campello (2000) e Stein (1997). O evento acadêmico é, portanto, a representação do contexto de análise e coleta dos *corpora* em estudo nesta tese, sinalização de contexto folocal (CDA) em que ocorre a produção de gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo.

Além disso, os eventos acadêmicos são um tipo de realidade de interação social e comunicativa que ocorre dentro de práticas comunicativas em relação com o tratamento discursivo e profissional aculturados na CDA. São socialmente situados em específicas áreas disciplinares, conforme percebemos nos estudos de Stein (1997) e Räisänen e Stenberg (2011). Em relação com o conceito de agrupamento e inter-relação de gêneros, os eventos acadêmicos podem ser considerados e observados sob compreensões teóricas de cadeia de gêneros e de sistemas de atividades em que ocorrem a colônia de gêneros resumo. Veremos especificações a esse respeito no capítulo 5. Nesse contexto são realizadas distintas modalidades de uso da linguagem, diferenças e variações das práticas sociais focais em simpósios de trabalho como complementares, apoiadas e sustentando ações de grupos folocais nos eventos acadêmicos. Podemos dizer que o conjunto de atividades que ocorrem nesse contexto representa os processos de aculturação e correspondência com a natureza da identidade conceitual da CDA.

Em resumo, as três terminologias representadas por: 1) evento de letramentos baseado em estudos de Street (2014) na abordagem dos estudos de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; STREET, 2009; 2010; Street, Lea, Lillis 2015); 2) eventos comunicativos em Swales (1990) na abordagem do ESP como uma metáfora de gêneros; e 3) evento acadêmico – referenciado em Stein (1997), Räisänen (1999), Campello (2000) e Räisänen e Stenberg (2011), são enquadramentos de uma compreensão abstrata do que os contextos fazem ou precisam fazer, representam e orientam ações letradas em produções de gêneros variados e diferentes.

As três terminologias só são distintas em termos de compreensão teórica e foco de observação e estudo. São semelhantes em termos de apreensão do sentido de uma ação comunicativa como acontecimento e ocorrência de interação social. As três terminologias são partes constituintes de um sistema cognitivo, sociocognitivo, para uma definição de contexto conforme nos amparamos em Van Dijk (2012), acerca de seu quadro teórico-metodológico. Sua significação é um expoente da maneira como os sujeitos de uma situação, dentro de uma CDA, constroem sentido, realizam suas produções, tarefas e atividades como ações letradas. O senso de compreensão do que é contexto em relação com as necessidades de escrita, avaliação e aceitação geram os gêneros como reflexo dos contextos situados e dos sujeitos da produção e interação social.

Em termos de CDA, o(s) evento(s) de letramento(s), evento(s) comunicativo(s) e evento(s) acadêmico(s) representam o conjunto de situação com um grupo de pessoas específicas realizando produções e compreensões de escrita, de fala e outras linguagens por meio de gêneros. Isso caracteriza funções sociais, propósitos comunicativos e ações letradas, especificamente letramentos acadêmicos. Como se trata de CDA essas terminologias, representativas de contextos, possuem regras, normas e valores específicos para interação e determinam as identidades dos sujeitos da linguagem, os valores discursivos, a compreensão de contexto (modelos mentais ou contextuais subjetivos) e os mecanismos de consciência da ação, das formas de interpretar e de entender, de agir e mediar um dado saber em curso. Embora existam regras, normas e valores específicos, existem mecanismos implícitos nos sistemas de linguagem que se expressam de modo distinto na realidade de cada um dos elementos gêneros, contextos e sujeitos e em sua relação. A dinâmica dessa compreensão nem sempre é coerente ou lógica, dada a função de cada elemento em relação com a atuação de todos os elementos, conforme veremos nos capítulos 7 e 8.

Saindo da perspectiva teórica para a prática (olhar pedagógico), Swales e Feak (2012) abordam a redação acadêmica como tarefas que “variam de um programa para outro, bem como variam de estilo a algumas questões sociológicas, culturais e retóricas” (SWALES; FEAK, 2012, p. 01). Os autores comentam que embora as tarefas de produção e promoção da aquisição de gêneros variem, sempre vai haver semelhanças em aspectos de progressivamente mais complexa e de uma necessidade de estilos formais. Guardadas as semelhanças, eles descrevem que a audiência, os propósitos específicos, a organização, o estilo, o fluxo e a apresentação consistem nos aspectos que devem ser considerados na escrita acadêmica. Em síntese, essas considerações representam atividades de letramentos

como gêneros em promoção a gêneros. Resumidamente, vejamos a seguir o que Swales e Feak (2012) nos dizem sobre os aspectos da atuação de um praticante da promoção à gêneros.

- 1) A audiência consiste em considerar público-alvo, estudantes, consultores ou comitês de ética ou revisores de submissão de resumos para conferência e publicação de artigo.
- 2) O propósito e a estratégia são inseparáveis do público. Portanto, se o público souber menos do que o escritor, o objetivo do escritor geralmente é instrutivo (como em um livro didático). Se o público sabe mais do que o escritor, o objetivo do escritor é geralmente mostrar familiaridade, conhecimento e inteligência.
- 3) A organização é a expectativa de que as informações sejam apresentadas em um formato estruturado apropriado para o tipo específico de texto em um dado gênero.
- 4) O estilo consiste na apropriação da necessidade de comunicação em que a escrita deve seguir um estilo apropriado.
- 5) O fluxo consiste na passagem de uma declaração em um texto para a seguinte declaração realizando uma comunicação bem-sucedida e linear. É importante estabelecer uma conexão clara de ideias para ajudar seu leitor a seguir o texto.
- 6) A apresentação é o fluxo de ideias focadas no conteúdo e na informação, levando em conta questões gramaticais de boa forma e normatização.

De modo sutil e subliminar, o que Swales e Feak (2012) estão concebendo, ao apresentarem um detalhamento desses seis aspectos, é aquilo que entendemos como instrução para “análise de necessidade”, especificamente o que caracteriza a abordagem do ESP. Mas tenhamos claro que essa interpretação só ocorre aqui em nossa pesquisa, pois Swales (também, aqui, Swales e Feak (2012)) tem isso de modo mais complexo como uma simplificação representativa da e para “análise de gênero” em que o contexto e texto são partes dessa análise, mas não temos nos autores esse olhar para a abordagem.

O exposto anterior tem uma grande representação dos estudiosos John M. Swales e Vijay K. Bhatia em relação com os estudos de gêneros acadêmicos acerca dos aspectos de estudo da adequação da linguagem para fins específicos. Essa adequação ocorre em relação ao público-alvo, ao contexto e produção de gêneros específicos. Embora os autores tenham como foco de estudo os gêneros, o escopo organizado a partir da abordagem ESP envolve o tratamento de gêneros para fins específicos situados nos

contextos e nos sujeitos. A importância de conhecer a abordagem de estudos consiste na possibilidade de uma compreensão acerca da inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos. É por esse caminho que o destaque em Swales e Feak (2012), sobre os aspectos da atuação de um praticante da promoção a gêneros, ajuda no entendimento de como os letramentos acadêmicos ocorrem.

Para nós, sua ocorrência dos letramentos acadêmicos está na identidade, na relação e na inter-relação entre os gêneros, contextos e sujeitos. Os letramentos são muitos assim como as experiências dos sujeitos com os gêneros, os contextos e os próprios sujeitos diferentes e variantes. Interpretamos que os letramentos se constituem dos processos de produção de gêneros, tarefas e atividades dos sujeitos. Logo, o entendimento dos “usos adequados da linguagem” nos leva para os particulares modos como os sujeitos situados em determinados contextos, produtores e receptores de determinados gêneros organizam e planejam a ação comunicativa, como são motivados, como percebem e como os efeitos cognitivos os ajudam no processo de realização de suas tarefas comunicativas.

Os seis aspectos da atuação de um praticante de promoção a gêneros, descritos em Swales e Feak (2012), nos levam para a compreensão de Swales (1990, p. 9), em que “esses procedimentos de processamento podem ser visualizados como tarefas”. De acordo com Cai (2013; 2016) esses procedimentos podem ser visualizados como estruturas de apoio às tarefas. Cai (2013; 2016) ao desenvolver atividades de letramentos acadêmicos a partir de gêneros aponta que ao final das produções textuais nas tarefas situadas se tem uma aquisição do gênero trabalhado. Segundo a autora, é por meio de uma produção de gêneros, em tarefas dentro de determinadas atividade que o não familiar se torna familiar, levando em conta as necessidades dos grupos específicos da CDA. E é desse modo que a estrutura pode ser visualizada de cima para baixo e de baixo para cima como dois pólos inseparáveis na forma geral de pesquisa e prática. Essa compreensão, aqui, tem relação com a Figura 11 e a Figura 12 apresentadas no tópico anterior, em termos de adequação, complexidade e sistematicidade visual e representativa.

Esse exposto sobre procedimentos de processamento, em Swales e Feak (2012), descrito como tarefas em Swales (1990) indica, também, uma descrição de interpretação e reflexo orientacional de uma metodologia textográfica, como a que vimos em Swales (1998a; 1998b), apresentada no capítulo 2. O exposto constitui um caminho para pensarmos de modo mais reflexivo ou crítico sobre desafios da compreensão da CDA e letramentos acadêmicos, um protótipo de unificador de tudo o que é produção, tarefa e atividade. Brevemente, iremos sinalizar um exemplo de estudo de letramentos

acadêmicos, que sinaliza uma referência de necessidades de análise da variação e diversidade de contextos e de sujeitos da CDA na produção de gêneros.

3.2.1.1 Aculturação dos processos teórico e prático para letramentos acadêmicos

Há uma referência que nos interessa em termos de centralidade nos letramentos acadêmicos apresentada em Van De Poel e Van Dyk (2015). Os autores fundamentam estudos de letramentos acerca de processos de aculturação acadêmica dos estudantes aspirantes a membros da CDA, sinalizando uma perspectiva de consciência dos membros em relação à heterogeneidade dos estudantes e suas realidades dentro das disciplinas específicas. Enquanto Swales (2016) descreve e interpreta os oito critérios de identificação de uma CDA, ele comenta que seu estudo não abordou como os alunos entram e saem da CDA. Isso pode ser assunto para outros estudos focados na relação terminológica, parte dos estudos de gêneros da abordagem do ESP, mas temos pelo viés da abordagem dos estudos de letramentos uma referência reflexiva/ crítica para pensarmos na questão que Swales (2016) nos deixou.

Van De Poel e Van Dyk (2015) abordam questões relacionadas ao processo de mudança cultural e psicológica que os jovens, que ingressam na universidade, sofrem até a formação superior. Isso nos parece um ponto importante, pois é um aspecto que se relaciona com o que Swales comentou sobre seus estudos não abordarem como os alunos entram e saem da CDA. Van De Poel e Van Dyk (2015) abordam o que eles denominam “aculturação acadêmica” em que os desafios pessoais e sociais de todo o público estudante, além de manter seu estado de motivação. Para os autores a aculturação acadêmica consiste nas formas adequadas da linguagem em uso para compreensão, interpretação, reflexão e produção dos discursos acadêmicos.

O árduo processo de se tornar membro da CDA, que se integra à academia e utiliza seus discursos em toda a sua diversidade, é o meio pelo qual são efetuadas as aceitações e créditos de participação e interação nas práticas comunicativas e de letramentos. Com base em referências acerca dos letramentos acadêmicos, discurso acadêmico e socialização da linguagem do ensino na universidade, Van De Poel e Van Dyk (2015) fundamentam que a dificuldade de trabalho está na falta de integração do ensino de conteúdo que ocorre sem o suporte, em todas as disciplinas da área disciplinar, dos recursos teóricos e práticos de letramentos acadêmicos relacionados a maneiras adequadas de leitura, compreensão e interpretação. Como elemento base para o processo de aculturação acadêmica, essa exposição teórica e prática é o que, adaptativamente,

permite o desenvolvimento da escrita de maneira adequada não apenas ao contexto acadêmico, mas aos discursos de domínio em uso específicos da área disciplinar e em cada ponto de conhecimento.

Com isso, Van De Poel e Van Dyk (2015), fundamentam que a aculturação da natureza da linguagem acadêmica normativa e prática é carregada de valores e expectativas. Isso se integra às formas linguísticas constituintes do discurso relacionado com a área disciplinar como parte das estruturas do jogo acadêmico da linguagem da oralidade e da escrita. Esse jogo é tanto a prática comunicativa quanto a prática de letramentos que constitui todo o trabalho intelectual, teórico e prático. Além disso, é o que permite manutenção e desenvolvimento de motivações, percepção, cognição e ação dos aspirantes que se interessam em ser membros da CDA e de todos os que já são membros da CDA, desenvolvendo suas particulares produções, tarefas e atividades.

É essa caracterização individual e social que identifica os sujeitos em níveis de especialização acadêmica para o domínio discursivo de um ponto de conhecimento centrado em uma dada área disciplinar, realizando propósitos comunicativos compartilhados dentro da CDA, transcendendo para espaços interdisciplinares e multiculturais. A perspectiva de Van De Poel e Van Dyk (2015) consiste em desenvolver a consciência da realidade dos veículos linguísticos combinados com normas, valores e expectativas para os membros, professores da CDA. Essa perspectiva dos autores consiste na construção de sentido que inter-relaciona o convencional (normativo) com a natureza independente dos discursos. Essa construção de sentido não é independente nem dependente, é a natureza situada e consciente de que a teoria e a prática representam discursos, contextos e textos em gêneros específicos. O formal (normativo) e o informal não são separados, respondem ao modo de compreensão de uma ação exigida e atualizada a cada momento. Com isso o que é instrumento (norma/ formalidade) se integra na caracterização motivacional, perceptiva e cognitiva gerando ações em que o formal e o informal se harmonizam e integram a natureza da linguagem de modo mais consciente para o professor e mais clara para o aprendiz.

Conforme compreendemos, essa posição de Van De Poel e Van Dyk (2015) realiza a concepção de letramentos acadêmicos como uma tarefa de consciência e conscientização. Os acordos silenciosos entre os membros e participantes da CDA não são inabaláveis nem estáticos, eles ocorrem na maneira sistemática no modo como o comportamento linguístico de um momento se torna em comportamento não linguístico em outros momentos. Há uma necessidade de compreensão da concepção de letramentos

acadêmicos de modo consciente e mais explícito, reconhecendo variáveis de oposição, diferenças e práticas intelectuais entre os sujeitos contextualmente situados. Além disso, reconhecendo variáveis de consciência entre os sujeitos não só como representantes, mas como partes e a própria CDA, áreas disciplinares específicas e públicos docente e discente. Tudo isso, para nós em relação com as reflexões de Street, Lea, Lillis (2015), está centrado no modo como os membros pensam, compreendem, vivem e interpretam a si mesmos, suas produções, suas tarefas e suas atividades dentro das respectivas práticas comunicativas e suas ações como sujeitos letrados.

Conforme apresentamos, a posição de Van De Poel e Van Dyk (2015) é bem reflexiva e crítica, se assemelha com a reflexão de Street, Lea, Lillis (2015) acerca da atuação e consciência de ação e práticas letradas dos professores frente ao seu trabalho docente. É possível compreender que Van De Poel e Van Dyk (2015), a partir de pesquisas etnográficas de letramentos focadas na realidade das necessidades discente dos contextos acadêmicos toca em problemas da linguagem não apenas de gêneros e contextos, mas de sujeitos produtores dos textos. Esse aspecto de observação para os sujeitos requer mais atenção em estudos e trabalho de identificação e compreensão acerca do modo como cada grupo de aspirantes a membros e membros da CDA são aculturados e herdaram de suas áreas específicas as significações que realizam. Bem como, acerca do modo como percebem e agem conscientes ou inconscientemente como sujeitos letrados em suas respectivas áreas e nível de especialização acadêmica. Mas isso é trabalho para outros estudos.

Para expandir essa observação e encaminhar o fechamento deste capítulo, vamos apresentar uma interpretação, relacionada com estudos de letramentos com focos específicos, essencialmente vinculados à linguagem das TDICs.

3.3 Pluralidade de estudos etnográficos de letramentos

Como já vimos anteriormente, em Barton (2012) as práticas de letramentos fazem referência às formas culturais, às vezes sociais de modo geral e específico e às vezes sociais, unicamente de modo geral ou específico. Essa observação é discutida em Barton (2012), podendo ser tanto um estudo etnográfico quanto um estudo baseado no método etnográfico. Essa distinção de tratamento nos leva a pensar em interpretações que referenciam a parte como o todo ou o todo como a parte, ponte para a metáfora da complexidade da linguagem acerca da identificação do que é um elefante por cegos, situada em Bhatia (2004). O trabalho de Barton (2012) caracteriza uma sinalização para

análise de necessidades de reflexões como essa a fim de que tenhamos mais consciência no tratamento de noções de letramentos acadêmicos e como explicar as nuances da pesquisa e seu objeto de estudo.

Voltando para o assunto, as práticas de letramentos se integram a eventos de letramentos com referência às particularidades de produção textual, de tarefas e de atividades. A inter-relação entre práticas e eventos de letramentos expressa uma ideia e organização para modos de perceber, interpretar e agir em determinadas situações. De acordo com o levantamento histórico de como são as pesquisas e estudos etnográficos de letramentos, em Barton (2012), essas particularidades representam características culturais e sociais, por um lado, e pessoais, por outro lado. Conforme compreendemos, parece existir um senso de atividade dos sujeitos do ensino aprendizagem que pode ocorrer por meio de propriedades funcionais de tarefas individuais centrada em sujeitos específicos. Em Barton (2012) isso consiste em uma característica etnográfica que aceita que indivíduos e contextos, ambos em sua variação e diferença, tenham compreensões, interpretações e modos diferentes de realizar as produções textuais, as tarefas e as atividades dentro dos contextos sociais e culturais estabelecidos.

É nessa compreensão que reside uma necessária interpretação de práticas e eventos de letramentos como complementares. Portanto, uma característica subjetiva de se apreender o significado de cultura e atividades de interação social. Práticas e eventos de letramentos são referências de aculturação e domínio discursivo como instâncias particulares acerca de modos de produzir gêneros, tarefas e atividades, pertencentes e comparáveis a noção de contexto em Van Dijk (2012). A referência tem sentido na atualização da compreensão e relação do contexto com o discurso a cada momento em que as pessoas da interação se reúnem para discutir algo e nesse momento inserem um elemento discursivo novo no quadro da comunicação.

Para tratamento etnográfico de letramentos acadêmicos é preciso reconhecer uma variedade de contextos com semelhanças e diferenças. Um exemplo de variação de contextos, que se inter-relacionam em nossa pesquisa, são: 1) comunidade discursiva acadêmica; 2) área disciplinar; 3) eventos acadêmicos; e 4) plataformas online (digital) de eventos acadêmicos. Esses contextos não são apenas uma variação, eles mantêm uma relação e se inter-relacionam. No modo como estão dispostos, respectivamente, sinalizam uma descrição de contextos em nível de profundidade. É isso que caracteriza a necessidade de fazer referência aos focos de letramentos, em especial para os contextos das TDICs.

A questão do foco dos letramentos não é apenas uma referência para estudo dos conteúdos das disciplinas, para compreensão de quem são os sujeitos da aprendizagem e o que fazem, ou mesmo para os contextos específicos. É uma referência para leitura e escrita, decodificação e codificação, acolhimento e filtragem, compreensão e interpretação de tudo isso inter-relacionado, se expressando nos gêneros e em suas produções. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) desenvolvem um raciocínio acerca dos focos dos letramentos descrito em quatro macroletramentos, em observação para: 1) letramentos com foco na linguagem de modo: impresso, SMS canal de comunicação, hipertexto, multimídia, jogos, codificação, etc.; 2) letramentos com foco na informação no modo de: classificação, pesquisa, informação, e filtragem; 3) letramentos com foco nas conexões de: pessoais, rede, participação e intercultural; e 4) letramentos com foco na reestruturação de cada foco de letramentos.

Da abordagem de estudos de letramentos para a abordagem de estudos de gêneros, os letramentos com foco na reestruturação fazem uma relação com o que Bhatia (2004; 2009) desenvolveu como percepção da realidade do gênero no mundo do discurso. Nessas configurações entendem-se os conceitos de colônia de gêneros, mistura de gênero (gêneros híbridos) e incorporação de gênero (intergênero/ intertexto). Isso é ampliado em Bhatia (2017) para observar a contextualização das práticas discursivas e das práticas profissionais, identificando micro-observações acerca dos gêneros nas relações contextuais para dentro do texto (intertexto) e macro-observações dos gêneros nas reações contextuais para fora do texto. Essa referência é uma compreensão para entendermos a palavra reestruturação como um termo que identifica adaptação, reorganização, dinâmica e complexidade, por exemplo.

Retomando a abordagem dos estudos de letramentos, os quatro pontos focais de letramentos descritos anteriormente são organizados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) como uma ferramenta metodológica para interpretação, compartilhamento e construção de sentido sobre letramentos digitais (online). Embora o trabalho dos autores seja voltado para a educação básica nos serve também para as discussões referentes aos propósitos específicos da formação de membros da CDA e processos de aculturação acadêmica. Bem como para lidar com os processos de entrada e participação em eventos acadêmicos, em que ações/ tarefas prévias e posteriores são realizadas na modalidade virtual.

A importância demarcada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) é a intrínseca relação entre língua (linguagem) e letramentos em que as necessidades de

reconhecimento do contexto e das funções docente constituem causa e efeito de produção de leitura e de escrita, de compreensão e interpretação, percepção e cognição, motivação e ação em sentido interativo. A centralidade da organização dos focos de letramentos consiste na observação de mudanças criativas e flexibilidade dos materiais em textos (gêneros) específicos.

Isso é representado em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) como incorporação de múltiplos letramentos a cada elemento de observação. Especialmente em referência para o contexto da internet, os letramentos digitais constituem habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos como mescla de linguagens. A referência aos quatro focos de letramentos, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), sinaliza a complexidade dos elementos linguísticos quase sempre, ou sempre, acompanhados de referências extralinguísticas.

Diferente dos estudos de letramentos digitais em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que focam no ensino de língua/ linguagem, Müller (2011) apresenta uma outra compreensão, agora centrada na abordagem dos estudos de gêneros. A compreensão de Müller (2011) tem como foco as relações entre tecnologia, gêneros e o desenvolvimento teórico e prático dependente de uma plataforma online. O que se entende por gêneros digitais consiste em uma problemática de aspecto mais amplo e geral da constituição do gênero, entendendo a reestruturação como instâncias de classificação e abstração de objetos referenciais que tenham atributos comuns.

Segundo Müller (2011) as formas textuais são tanto de reestruturação do gênero quanto da tecnologia em relação com um dado suporte digital. Nesse autor, há uma compreensão do meio comunicativo e informacional para a plataforma que sinaliza o entendimento de sistemas de camadas informativas que indicam caminhos e relações com outras camadas. Isso ocorre ora como camadas gerais e variadas em uma categoria, ora como subcamadas específicas das categorias gerais e, algumas vezes, na relação com outras categorias mais amplas linkadas de fora da plataforma para dentro quando há uma (re)distribuição de informação compartilhada em sites, blogs e redes sociais.

Essas observações, segundo Müller (2011), influenciam no design textual do gênero, conseqüentemente na compreensão representacional e prototípica do gênero. O design e compreensão do gênero variam a cada nova plataforma, respondendo a sistemas de patentes ou aos proprietários dessas plataformas que podem ser privadas, emprestadas ou alugadas de empresas que oferecem serviços terceirizados. Cada uma terá um padrão próprio que influenciará no modo como os gêneros orientacionais estarão dispostos e

remixados enquanto suporte para as informações daquilo que é função dos gêneros nesse ambiente digital.

Nessa descrição em Müller (2011), o design dos textos e compreensão de leitura, interpretação e produção de outros gêneros a partir de plataformas online exige letramentos diversos para capturar informações relevantes e relacioná-las com os caminhos em que a comunicação tem um sentido situado. Para isso é sempre fundamental recorrermos à organização de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) acerca dos focos dos letramentos na linguagem, na informação, nas conexões e na reestruturação dos gêneros. Isso tem sido fundamental para coleta dos *corpora* de nossa pesquisa.

Ao fazer referência aos estudos de Müller (2011), com foco nas relações entre tecnologia e gêneros dependente de uma plataforma online, e aos estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), acerca dos focos de letramentos, temos uma compreensão dos múltiplos letramentos acadêmicos e do modo como aspectos digitais podem influenciar ou restringir a produção e coleta de gêneros específicos nesse âmbito tecnológico. Nesse sentido, é possível que os letramentos acadêmicos tenham muito mais que relações e inter-relações entre gêneros, contextos e sujeitos. A sedimentação de diferentes saberes, práticas e conhecimento é de tal ordem sistemática que ainda há necessidade de muitos estudos para direcionar um entendimento mais real acerca das operações inter-relacionadas no que constitui os letramentos acadêmicos dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos.

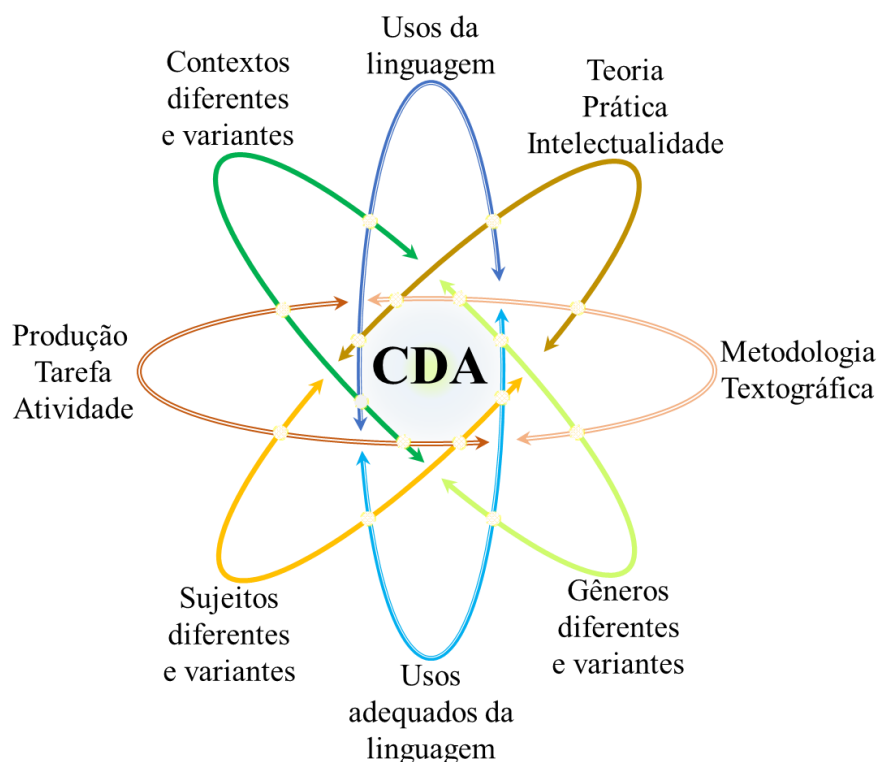
As situações, as pessoas e as produções dos gêneros constituem identidades: identidade das ações ou formas de agir em gêneros específicos; identidades das situações em contextos como modelos mentais ou contextuais; e identidades das pessoas em títulos de conhecimento hierárquicos como membros e participantes de uma dada CDA. Essas identidades são pontos de referência para uma expansão metodológica nos estudos de gêneros e letramentos acadêmicos. Essas identidades devem ser consideradas como parte do que é o pesquisador, do que é a pesquisa enquanto um gênero, e do que é o contexto na situação da pesquisa.

Barton (2012) interpreta que a importância de um método etnográfico adicionado ao estudo de um dado objeto significa uma apresentação da realidade das habilidades de leitura e de escrita em textos (gêneros), de contextos e de interpretação das pessoas (sujeitos). Podemos entender, no trabalho de Barton (2012), que tal perspectiva etnográfica pode apresentar processos e práticas de reconceitualização de gêneros como fenômenos de letramentos. Mas esses processos e práticas são dependentes das condições

de produção, das condições dos contextos e das condições da relação entre os participantes na situação. É nesse ponto que há necessidades de metodologias com um enquadramento de métodos de pesquisa etnográfica dos letramentos. O que Barton (2012) sugere é que precisamos de descrições metodológicas mais explícitas, incluindo múltiplos métodos para “compreender os tipos de generalizações que podem ser feitas a partir de casos específicos” e abordar questões de carácter qualitativo dentro “das ciências sociais, como amostragem e validade, e a natureza e a sistematicidade das evidências” (BARTON, 2012, p. 5/7).

Barton (2012) destaca que os estudos etnográficos de letramentos pelos indivíduos sociais e culturalmente, enraizados nos sistemas educacionais, permitem fazer “ligações entre o que acontece na educação e o que acontece em outros domínios de atividade, como a vida cotidiana, incluindo locais de trabalho”. Essas ligações são reveladoras porque oferecem subsídios para interpretar texto e contexto educacional. Esse ponto de ligação entre o que acontece em diferentes domínios educacionais e profissionais é uma discussão enfrentada por Street, Lea, Lillis (2015) acerca dos estudos de letramentos acadêmicos. Street, Lea, Lillis (2015) refletem a realidade do que as pessoas, enquanto profissionais dos contextos e de letramentos acadêmicos, estão fazendo diante da distância entre intelectualidade, teoria e prática, cuja consciência flutua entre interesses pessoais e de interpretação de autoridade e poder.

Embora as interpretações de Barton (2012) acerca de abordagens etnográficas dos estudos de letramentos sejam gerais sem situar especificamente um foco contextual sobre letramentos acadêmicos, por exemplo, sua referência, acerca de descrição histórica de modos de estudos de letramentos, nos serve para retomarmos a indicação do método textográfico em Swales (1998a; 1998b), Paltridge (2007) e Paltridge e Stevenson (2017). Além disso, a organização de macroletramentos em de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), nos servem para representar noções que se expandiram com as necessidades novas a cada mudança de tempo acerca dos estudos textográficos em McCarty e Swales (2017), conforme apresentada no capítulo 2. As interpretações de Barton (2012) nos servem, aqui, como uma observação histórica capaz de nos conectar com a epistemologia da interpretação, significada como contemporaneidade dos estudos antropológicos e etnográficos em Geertz (1973). Para ilustrar como os letramentos acadêmicos podem ser identificados a partir de um estudo com base na etnografia interpretativa, organizamos a Figura 13 identificando um horizonte geral de oito elementos inter-relacionados.

Figura 13: Letramentos acadêmicos enquanto apreensão e processos de significação

Fonte: Elaboração nossa.

Diante desta Figura 13, finalizamos estabelecendo como reflexão afirmativa de que os letramentos acadêmicos se dão em gêneros dentro de tarefas sistematicamente organizadas, conforme interpretamos a partir de Bezerra e Lêdo (2018), Swales (1990), Swales e Feak (2012), Street (2010), Street, Lea, Lillis (2015), dentre outros referenciados nesta tese. Os oito elementos inter-relacionados constituem tarefas de apreensão e de processos da interpretação que geram ações organizadas e planejadas. Essas tarefas são formas de imersão na realidade, revelam as necessidades e os objetivos dessa realidade. Mas a apreensão dos sistemas de linguagem acadêmica ou significados de relação e inter-relação sistemática podem ser melhor percebidos por meio de uma abordagem textográfica e interpretativa. A referência textográfica significa uma metodologia de estudos ampla e atualizada para estudos e pesquisas a partir e com gêneros acadêmicos. Como vimos em Swales e Luebs (1995) e Swales (1998a; 1998b), o método textográfico é uma orientação de pesquisa maior que as análises de gêneros tradicionais e menor que uma pesquisa etnográfica completa. Ao inserir a abordagem dos letramentos acadêmicos na análise de gêneros, a textografia nos orienta para uma expansão acerca da natureza dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos, agrupados, relacionados e inter-relacionados.

Nessa concepção desse método textográfico para os estudos de gêneros, o olhar para as causas, condições e efeito do modo como os gêneros são encontrados no mundo

real terão um significado mais expandido, claro, genuíno e objetivo. Vimos neste capítulo que a compreensão dos letramentos acadêmicos faz referência aos contextos e aos comportamentos linguísticos e extralinguísticos que os sujeitos realizam a partir de gêneros específicos. Vimos que existem muitos modos de fazer pesquisa de letramentos e que podemos organizar diferentes métodos de estudo para uma pesquisa que contemple a realidade das relações e inter-relações contextuais. Vimos que distintos modos de compreender os letramentos são realizados por meio de estudos etnográficos, mas destacamos o método textográfico como uma ferramenta de estudos ideal para compreensão dos letramentos acadêmicos enquanto produções de gêneros específicos inter-relacionados diferenças e variações de gêneros, contextos e sujeitos.

No próximo capítulo vamos abordar diferentes perspectivas de estudos gêneros que surgem como pressuposto das necessidades de cada contexto. As diferenças entre as abordagens de estudos de gêneros oferecem uma visão ampla para a contextualização e inclusão de distintos elementos analíticos como base para o estudo textográfico de gêneros. A descrição de diferentes abordagens de estudo de gêneros nos direciona para nossa centralidade na abordagem do ESP, ampla e integrada com o olhar para as necessidades específicas de aprendizagem e comunicação através de gêneros, contextos e sujeitos.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DOS ESTUDOS DE GÊNEROS

Quando falamos em estudos de gêneros nem sempre temos consciência de que estamos fazendo referência a dois tipos de necessidades de análise de conhecimento comunicativo e de aprendizagem. O primeiro tipo consiste na análise de necessidade de conhecimento comunicativo e aprendizagem de questões teóricas. O segundo tipo consiste na análise de necessidades de conhecimento comunicativo e aprendizagem de questões práticas.

Essa consciência de necessidades de análise e depois necessidade de análise de comunicação e de aprendizagem teórica e prática do conhecimento é um dos pontos de observação da abordagem do ESP. É descrita como referência introdutória para organização do que é e como estudar, pesquisar e ensinar gêneros específicos no contexto acadêmico (PEACOCK; FLOWERDEW, 2001; BASTURKMEN, 2010; SHING; SIM, 2011; CABINDA, 2013; ANTHONY, 2018). No entanto, existem outras abordagens de estudo de gêneros que se desenvolvem como resposta para necessidades de distintas realidades contextualmente situadas.

Um breve panorama dessas abordagens nos oferece compreensões acerca de aceções teóricas e diferenças metodológicas e práticas para uma visão analítica acerca do conhecimento existente sobre estudo, pesquisa e ensino de gêneros ou a partir deles. Desse modo, o objetivo deste capítulo é situar a realidade dos estudos de gêneros, de modo geral, considerando as condições necessárias à aprendizagem e à comunicação em contextos de estudo, pesquisa e ensino no cenário acadêmico.

O capítulo está organizado em dois tópicos centrais. No primeiro tópico, fizemos uma breve descrição acerca de diferentes abordagens considerando divergências e convergências em razão de necessidades contextuais. No segundo tópico, faremos uma descrição exploratória da abordagem do ESP, a fim de destacar uma expansão que inclui distintos métodos para uma ampla compreensão da realidade dos gêneros.

4.1 Diferentes abordagens de estudo de gêneros

As diferentes abordagens de estudo de gêneros são orientadas por enquadramentos de conceitos teóricos e analíticos, fundamentadas para um dado propósito de estudo, pesquisa e ensino (BEZERRA, 2017). Em referência ao campo de estudo de gêneros, para

uma compreensão dessas diferenças, em razão de necessidades contextuais, temos duas realidades de descrição dessas abordagens. A primeira é estrangeira, que em grande escala é a que temos um primeiro acesso. A segunda é brasileira em reformulação ao conhecimento estrangeiro.

4.1.1 Abordagens de estudo de gêneros no mundo

No cenário anglófono “os estudos de gênero são enquadrados em três grandes abordagens, em que se distribuem variados autores” (BEZERRA, 2017, p. 93). Bezerra faz referência a essa distribuição tomando como base uma síntese de autores brasileiros em que ele aponta conflitos na equivalência dos variados autores a correspondente abordagem onde se diz que tais autores a representam. Observando esse apontamento de Bezerra (2017), tomamos como tarefa descrever um pouco sobre o que cada abordagem representa.

Hyon (1996), ao se preocupar com a crescente área de estudos de gêneros que se desenvolvia em todo o mundo, observou a necessidade de atenção para as várias abordagens dessa nova área de estudo. Mas seu objetivo foi mapear particularmente três abordagens como tradições de estudos de gênero mais conhecidas. Eventualmente, Hyon (1996) identificou que os diferentes pesquisadores de variadas tradições acadêmicas e em diferentes partes do mundo realizavam distintas maneiras de conceber gênero.

O estudo de Hyon (1996) representou uma síntese inicial das mais conhecidas abordagens que tinham os estudos de gêneros como ferramentas instrucionais para o ensino de primeira e segunda língua. Em sua síntese, a autora forneceu uma descrição detalhada das diferenças das três teorias de gênero e suas aplicações ao ensino. Embora reconhecesse que havia muitas características das três abordagens que não tinham sido investigadas, ela considerou que as abordagens do *English for Specific Purposes* (ESP), do *New Rhetoric Studies* (ERG), e do *Systemic Functional Linguistics* (LSF) eram significativamente diferentes.

Bhatia (2009), em um estudo que faz referência a análise de gêneros hoje, identificou questões importantes acerca das diferentes teorias. Seu trabalho se restringiu ao demarcado território do ESP, no entanto ele referencia e sintetiza as abordagens de estudo de gêneros mais conhecidas, as mesmas do panorama global de Hyon (1996). Mas, diferente de Hyon, Bhatia (2009) transcende a percepção da aparente distinção entre as abordagens e percebe nelas uma considerável base comum para análise de gêneros.

Análise de gêneros é o estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais, seja qual for o modo como é encarado; quer em termos de tipologias de ações retóricas, como em Miller (1984) e Berkenkotter e Huckin (1995); em termos de regularidades de processos sociais de vários níveis e orientados para uma meta, como em Martin, Christy e Rotery (1987) e Martin (1993); ou em termos de consistência de propósitos comunicativos, como em Swales (1990) e Bhatia (1993). (BHATIA, 2009, p. 160-161).

Bhatia não destaca todas as referências dos autores que representam as bases de cada abordagem que ele sugere ao apontar suas descrições e traços característicos comuns à análise de gêneros. Ele aponta alguns traços mais importantes que caracterizam essa descrição das três abordagens de modo mais amplo, estritamente relacionado ao ponto de estudos de gêneros. No ERG se descreve os termos de tipologias e ações retóricas, cujos estudos são representados por Miller (1984) e Berkenkotter e Huckin (1995). Na LSF se descrevem as regularidades de processos sociais gradativos e orientados para uma meta, cujos estudos são representados por Martin, Christy e Rotery (1987) e Martin (1993). No ESP se descreve a consciência de propósitos comunicativos dos gêneros sob a representação de Swales (1990) e Bhatia (1993).

Bhatia (2009, p. 161) indica que os aspectos convencionais de: “(a) recorrência de situações retóricas, (b) os propósitos comunicativos compartilhados e (c) as regularidades de organização estrutural” se inter-relacionam nas três abordagens de estudo de gêneros como elementos indispensáveis para o entendimento da análise de gêneros hoje. Se concebe, portanto, que cada aspecto convencional tem sua devida importância e de um modo particular, guardadas as referências teóricas, constituem um plano de observação contextual explícita/implícita para o que é gênero se não um processo e uma prática de letramentos acadêmicos.

Swales (2012), ao refletir sobre a recepção da história de três tradições de estudos de gênero centrada nas abordagens do ESP, LSF e ERG em Hyon (1996), discute que essa centralidade pode ser muito excludente. Swales (2012) aponta que seria necessário pensar mais longe na análise de gênero e suas aplicações pedagógicas, atentando para possíveis abordagens não enquadradas no panorama de Hyon, que se mostra simplista para a atualidade. Então, observamos em uma descrição de Marcuschi (2008, p. 147), ao sintetizar parte de um capítulo em que Swales (1990, p. 33-67) trata do *The concept of genre*, em que Swales descreve que a noção de gênero “na tradição ocidental” esteve vinculada apenas à literatura até os primórdios do século XX. Marcuschi (2008) destaca que o conceito de gênero já estava circulando como uma noção útil às ciências

etnográficas, sociológicas, antropológicas, retóricas, de cognição e de tradução. Bem como, também, uma noção útil às ciências linguísticas e aos especialistas no ensino de primeira e segunda língua.

Como vemos, dentre outras fontes, Marcuschi (2008) retrata a partir de Swales (1990) a questão da literatura como uma base aos estudos de gênero iniciados há muitos séculos. Com atenção para Bawarshi e Reiff (2013), observamos que eles realizaram um trabalho de descrição das abordagens de estudo de gêneros de forma ampla. Os autores fazem uma retrospectiva histórica, destacam a pesquisa em contextos múltiplos (acadêmicos, profissionais, institucionais e públicos), descrevem diferentes realizações de pesquisa no emprego de variados métodos, observam a ligação das abordagens com o funcionamento dos textos e descrevem o ensino da escrita em modos de agir significativamente em diversos contextos.

Os autores expressam uma visão panorâmica das abordagens de estudo de gênero, como elas surgem em diferentes momentos e nas variadas áreas de estudo, desde a teoria literária à síntese brasileira. Essa visão panorâmica das tradições das abordagens de gênero descreve o desenvolvimento de cada uma como base de conhecimentos que “moldam nossa compreensão de gêneros e como essas tradições têm servido de base para a pesquisa e a pedagogia neles fundamentadas” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 15).

Conforme interpretamos em Bawarshi e Reiff (2013), as quatro tradições de estudos de gêneros e suas abordagens são: 1) Tradições Literárias organizadas em abordagens: Neoclássicas, Estruturalistas, Românticas e Pós-Românticas, e dos Estudos Culturais; 2) Tradições Linguísticas organizadas em abordagens: Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Linguística de *Corpus* e Inglês para Fins Específicos (ESP); 3) Tradições Retóricas e sociológicas organizadas em abordagens de Estudos Retóricos de Gêneros (ERG); e 4) Tradições Pedagógicas organizadas para fins de ensino de gêneros agregando aspectos das diferentes abordagens das outras tradições de estudos de gênero, incluindo discussões sobre metodologias de ensino explícito e ensino implícito/ tácito. O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) está incluído muito próximo das tradições pedagógicas, no entanto, não há para essa abordagem uma identidade de tradição.

Essas tradições, divididas em diferentes abordagens, significam um modo de fazer pesquisa, investigar, estudar e ensinar a partir de gêneros. Como vimos, as observações de estudos de gêneros surgiram há muito tempo, permaneceram nas tradições literárias seguindo orientações temporais e contextuais ressignificadas em distintas abordagens. Chegado ao século XX, com o surgimento de um mundo mais globalizado e suas

necessidades, os estudiosos em diferentes nacionalidades viram nos estudos de gênero, que já faziam parte das tradições literárias, uma excelente ferramenta e parâmetros de auxílio para compreensão da linguagem, organização do conhecimento, das atividades profissionais, da pesquisa e do ensino de primeira e segunda língua etc. Podemos situar, aqui, uma revolução nos estudos da linguagem ou uma mais real compreensão do objeto da linguística. Isso se dá pelo reconhecimento do meio em que a linguagem ocorre. Esse reconhecimento tem como observação, principalmente em nossa pesquisa, uma percepção sistemática para a variedade de contextos, de produções textuais em gêneros, de tarefas, de atividades e de pessoas em diferentes posições de interação social, como membros ou partes desses elementos da observação sistemática.

É desse modo que os estudos de gêneros atuais atendem aos mais variados contextos profissionais, institucionais e educacionais ajudando seus membros a agirem de modo significativo e mais real. Mas cada nacionalidade desenvolve seu próprio ritmo e orientações de estudo, seja adaptando abordagens de estudos de outros contextos à sua realidade ou desenvolvendo novos métodos, conseqüente novas abordagens, ainda que sejam algum tipo de adaptações.

4.1.2 As abordagens de estudo de gêneros no Brasil

No cenário brasileiro o conhecimento das abordagens de estudo de gênero, vindas do estrangeiro, tem gerado uma certa instabilidade discursiva ao nos depararmos com diferentes sínteses e propostas de trabalho que misturam e adaptam variadas metodologias. Em nossa cultura, cada realidade institucional tem em cada pesquisador o conhecimento adquirido de outras realidades institucionais, seja no Brasil ou no exterior, em nível de pós-graduação, gerando diferentes formas de acepção das abordagens de estudo de gêneros. Desse modo, no contexto brasileiro podemos encontrar descrições de estudos de gêneros de modo misto e eclético, cada uma argumentando seu vínculo de saberes comuns que se aplicam à realidade local (MARCUSCHI⁴⁷, 2008; BEZERRA, 2015; 2017).

Essa observação acerca do cenário brasileiro tem um melhor desenvolvimento quando Bezerra (2017) trata da dupla acepção do termo “síntese”, em relação à síntese

⁴⁷É preciso observar, segundo Bezerra (2017), que Marcuschi não estava realizando considerações sobre as sínteses brasileiras. Ele situava as abordagens vindas do contexto estrangeiro e onde cada uma estava originalmente se desenvolvendo, sendo transmitidas através de cursos de pós-graduação para profissionais, professores e pesquisadores das diversas regiões do Brasil, disseminando o conhecimento.

brasileira na pesquisa sobre gêneros de modo heterogêneo. Seus fundamentos constituem uma reflexão de referência para percebermos a realidade do mundo da pesquisa, a realidade discursiva das impressões, acolhimento, de cada abordagem teórica na relação com o sentido e orientação de cada uma com as necessidades de estudo a cada novo contexto com seus recursos metodológicos e de pesquisa.

Bezerra (2017) aprofunda o conhecimento daquilo que se fala sobre uma síntese brasileira e nos oferece uma percepção da realidade de uma maneira muito reflexiva. Bezerra (2015; 2017) levanta questões relacionadas à descrição dos fundadores de cada abordagem, observando que muitos deles descritos nas sínteses brasileiras são apenas tomados em algum ponto para sustentar a abordagem. Portanto, a referência que se tem sobre cada abordagem não necessariamente corresponde a indicadores de uma dada abordagem.

Desse modo, tem havido uma compreensão de abordagem mista que nada mais é do que o uso simultâneo e variado, a cada nova situação, de diferentes perspectivas analíticas para estabelecer uma aplicação analítica ao uso dos gêneros no ensino de língua(s). Segundo Bezerra (2017), tal abordagem não é nova nem brasileira, muito menos é um desenvolvimento sul americano, como pode haver referência a esse apontamento na literatura especializada dos proponentes, a exemplo de Motta-Roth (2008; 2011; 2013). Esse tratamento é um modo de fazer pesquisa e ensino aprendizagem com o uso de gêneros apoiado em diferentes perspectivas, organizados não de modo semelhante, mas de maneira diversa, com distintos arranjos teóricos, adaptados para cada necessidade contextual e olhar do pesquisador atravessado pela dinâmica do objeto de estudo (BEZERRA, 2017; PIMENTEL, 2019).

4.1.3 Interpretação dos estudos de gêneros atuais

De modo mais específico vamos interpretar o desafio de acolher sínteses das abordagens de um modo positivo, centrando na realidade de uma única abordagem com que mais nos identificamos. Primeiro vamos interpretar a abordagem do ESP em nível mundial. Em seguida vamos fazer um balanço sobre o modo como as três principais tradições de estudo de gênero inicialmente descritas em Hyon (1996) são, de modo diferente, descritas no cenário brasileiro, considerando suas distintas realidades.

No contexto estrangeiro, mais especificamente seguindo a orientação da teoria de gêneros fundada na perspectiva do ESP, sua abordagem se concentrou principalmente na análise de gêneros em contextos específicos. Os fundamentos dessa abordagem têm sido

ampliados com atenção aos contextos em que a produção de gêneros é identificada como um meio para um fim.

O que se amplia é um olhar crítico sobre fundamentos anteriores de fazer análise com alguma atenção de uso, interpretação e produção contextual para alcançar objetivos específicos. Em referência aos estudos de Johns (2013), isso é o futuro do ESP, significando que a ampliação tem o propósito de eliminar a impressão de que a produção de gêneros é um fim em si mesmo. São inseridas, na análise de gêneros, diferentes metodologias para enxergar o maior número de elementos da realidade contextual e textual. O olhar crítico é uma ampla ferramenta de análise contextual, pouco ou nada realizado em outros estudos. Essa visão analítica favorece uma explicação de como os gêneros são encontrados na vida real do mundo dos discursos, das pesquisas e do ensino aprendizagem como partes de um todo do sistema de linguagem (BEZERRA, 2017; BHATIA, 2004; 2009; 2017; SWALES, 1990; 2004; [1992] 2009a; 2012, 2016).

É útil descrever, de acordo com as interpretações acerca das tradições de estudo de gênero, que cada abordagem possui sua própria maneira de concebê-lo. Suas orientações de análise, estudo, pesquisa e ensino constituem caminhos que muitas vezes se aproximam e outros caminhos que se afastam a depender das fundamentações daquilo que se encara como relevante acerca do seu objeto de trabalho (BEZERRA, 2017).

Devido às diversas abordagens e possibilidades de aceção de uma abordagem, podemos perceber que o mundo da pesquisa tem seus complexos caminhos. E não encontramos isso apenas no estudo dos gêneros, encontramos também na centralidade de tomar uma dada concepção de gênero como relevante para um dado estudo. Encontramos delineamentos de uma complexa realidade ao explorar o objeto de estudo e concepção de gêneros em suas diferentes possibilidades de compreensão do fenômeno da linguagem através dos diversos pontos de observação e análise.

Uma característica sobre os estudos de gênero no cenário brasileiro, que encontramos ao realizar um levantamento da literatura especializada, revela a existência e o enquadre das teorias de gêneros descritas de modo muitas vezes inter-relacionado. Como já havíamos percebido no levantamento das descrições estrangeiras (BAWARSHI; REIFF, 2013), há elementos de uma abordagem em uma tradição presente em outra abordagem de outra tradição. Vejamos no Quadro 3, a seguir, as marcações na cor da fonte em vermelho, que na tradição linguística a abordagem do ESP pode ser encontrada com referência a uma abordagem sociorretórica, e o mesmo caso ocorre com a tradição

retórica e sociológica concebendo os estudos retóricos de gênero como uma abordagem sociorretórica.

Quadro 3: Perspectivas analíticas no estudo de gêneros

TRADIÇÕES LINGUÍSTICAS		TRADIÇÕES RETÓRICAS E SOCIOLOGICAS	TRADIÇÕES PEDAGÓGICAS
Escola Britânica	Escola de Sidney	Nova Retórica	Escola de Genebra
Inglês para Fins Específicos (ESP)	Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)	Estudos Retóricos de Gêneros (ERG)	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)
Abordagem Sociorretórica	Abordagem Sociosemiótica	Abordagem Sociorretórica	Abordagem Sociodiscursiva
Escola Norte - Americana	Teoria Australiana	Escola Norte – Americana	Escola Brasileira – ISD?

Fonte: Bezerra (2018).

O detalhamento dessas observações tem sido realizado por Bezerra (2018) em aulas da disciplina Tópicos de Estudo sobre Linguagem: Teorias de Gêneros Textuais/Discursivos, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP). Nessas aulas, o professor, Doutor em Linguística, Benedito Gomes Bezerra, traça uma linha de compreensão acerca dos principais estudos de gênero, suas tradições e abordagens, e as variadas interpretações que encontramos em distintas pesquisas. Além disso, centrado mais na abordagem do ESP⁴⁸, ele ainda oferece suportes de experiência analítica e produção de gêneros específicos tanto como recurso de ensino por meio de metodologias explícitas, semelhante ao que Bawarshi e Reiff (2013) apresentam sobre as tradições pedagógicas e estrangeiras, e como um valioso recurso de aprendizagem para seus alunos.

⁴⁸Embora o professor Dr. Benedito Gomes Bezerra tenha uma certa afinidade sobre as tradições linguísticas e retóricas, em sua prática profissional ele também atua como um membro das tradições pedagógicas. No curso da disciplina cada aluno encontra interesse particular por uma ou outra das diversas abordagens de estudo de gênero e busca discussões voltadas para seu particular objeto de pesquisa. Nesses momentos, a heterogeneidade das teorias de gênero ganha uma específica atenção em que o professor traduz o visível e o não visto no objeto de estudo com a identidade e interesse do aluno como um verdadeiro Mestre assumindo o papel orientacional. Apesar do nivelamento de linguagem na ação do professor, muitas vezes sua abordagem pode ser tomada como complexa e pragmática demais, no entanto isso se dá pelo fato de que o aluno ainda está muito jovem nas relações contextuais e sobre gênero para absorver a riqueza da explicação em cada detalhamento que o professor oferece com grande maturidade.

Devemos destacar que as impressões reveladas, no Quadro 3, das perspectivas analíticas no estudo de gêneros são muitas. No entanto, não são estanques ou acabadas, uma vez que se poderia incluir até outras tradições e muitas abordagens de estudo de gênero. Em se tratando de abordagens, deixamos de fora a acirrada discussão que tem implicado em alguns momentos indicações de uma abordagem multidisciplinar, eclética e tipicamente brasileira ou sul-americana. Deixamos de fora porque estamos convencidos de que o que se tem dito sobre a análise crítica de gêneros como uma nova abordagem se trata de um modo de análise de gêneros que têm surgido como necessidade de um reconhecimento amplo do contexto (JOHNS, 2013; BEZERRA, 2017; BHATIA, 2017).

A descrição dessas perspectivas analíticas de estudos de gêneros organizadas nas tradições linguísticas, retóricas / sociológicas, pedagógicas (ARAÚJO, 2004; RAMIRES, 2005; MARCUSCHI, 2008; BAWARSHI; REIFF, 2013; PIMENTEL, 2014; 2019; BEZERRA, 2016; 2017; LÊDO; PIMENTEL, 2016) nos permitem situar cada uma conforme segue.

- 1) o *English for Specific Purposes* (ESP) da escola Britânica ou escola Norte-Americana com uma abordagem Sociorretórica, de tradições linguísticas;
- 2) a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) da escola de Sidney, de tradições linguísticas, conhecida como teoria Australiana e de abordagem Sociossemiótica;
- 3) os Estudos Retóricos de Gênero (ERG) da Nova Retórica, de tradições Retóricas e Sociológicas, com abordagem Sociorretórica, que compartilha semelhanças com o ESP, também conhecida como escola Norte-Americana;
- 4) o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)⁴⁹ de tradições pedagógicas na escola de Genebra, de abordagem Sociodiscursiva. Referenciada, também, como uma abordagem brasileira, portanto, mais heterogênea em termos de orientação e compreensão referencial do que sua correspondente na fonte.

As abordagens ESP e LSF realizam a análise de gêneros partindo do contexto para o texto. O ESP tem como tratamento gêneros específicos (de preferência os acadêmicos e profissionais) com foco nas características formais e funcionais, na relação com os

⁴⁹No Quadro 3 podemos ver “escola brasileira – ISD?”. Essa observação caracteriza-se em relação àquilo que alguns pesquisadores, em algumas instituições do país, reorganizaram o ISD de sua origem e consideram, agora, portanto, como uma típica escola brasileira. Se isso precisa ser assim, será que em cada uma das outras abordagens deveríamos descrever desse modo, como escola brasileira?

valores contextuais. A LSF tem como objeto os gêneros da educação básica em nível de reconhecimento do contexto de cultura.

A relação entre essas abordagens é que ambas compartilham estratégias analíticas e pedagógicas, e concebem “que os traços linguísticos estão ligados ao contexto e a função social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 62). Embora essas abordagens tenham como interesses desenvolver a independência/ autonomia de seu público-alvo, o objetivo de cada uma segue caminhos distintos. O ESP tem como público-alvo estudantes internacionais de ensino superior e profissionais linguisticamente “carentes”⁵⁰ de conhecimento de aprendizagem e comunicação em microcontextos específicos (estudantes de pós-graduação de distintas áreas acadêmicas de outras culturas linguísticas). E a LSF tem como público-alvo estudantes do ensino básico com necessidades de conhecimento cultural, em um macrocontexto. Ambas as abordagens realizam, em geral, práticas instrucionais e orientacionais de modo mais explícito.

Na abordagem do ERG o desenvolvimento ocorre interativamente da análise textual para o contexto. As reflexões dos textos permitem uma consciência crítica sobre o contexto que marca as características ideológicas, os traços de tipificação nos propósitos retóricos e sociais. Ao tomarmos Charles Bazerman como um dos representantes da abordagem do ERG, verificamos que a abordagem ERG de Bazerman apresenta alguma influência indireta dos estudos de Swales acerca do ESP. Bazerman, em uma entrevista à Dudley-Evans (DUDLEY-EVANS, 1998), disse que ficou surpreso com a quantidade de trabalho que o ESP em Swales representava. Ele disse que, como influência indireta, chegou a utilizar a análise de movimentos do modelo CARS⁵¹ em dois dos livros que escreveu sobre escrita. Mas Bazerman fala que a influência está em ver o estilo do trabalho de Swales e a ampla possibilidade de interação do conhecimento de linguística acerca das coisas que lhe interessa.

Além disso, o autor destaca que suas áreas estão relacionadas. No entanto, Bazerman acrescenta que não há sobreposição de sua abordagem sobre a abordagem de Swales, pois há diferenças substanciais no trabalho deles. A primeira diferença apontada

⁵⁰Essa compreensão é de origem e desenvolvimento da abordagem do ESP. Em McCarty e Swales (2017), os autores fazem referência à ruptura atual dessa noção como resultado da internacionalização do conhecimento e acesso à informação por meio das tecnologias. As necessidades já não são em termos linguísticos, como antes. Interpretamos que a existência das carências se encontra em termos de percepção e cognição, acerca do não linguístico.

⁵¹O modelo CARS, mundialmente conhecido, representa as pesquisas de John M. Swales acerca da análise de movimentos retóricos de introduções de artigos de pesquisa. Mas falaremos sobre ele no corpo deste capítulo mais adiante e sobre o modelo CARS no capítulo 4.

está na forma do idioma e nas atividades, e a segunda diferença está nas características iniciais das pessoas que aprendem e se envolvem nas atividades. Embora tanto Bazerman quanto Swales tenham interesses semelhantes, seus desenvolvimentos pedagógicos são para diferentes tipos de estudantes (DUDLEY-EVANS, 1998). Além disso, podemos dizer que enquanto o método da abordagem do ESP é mais explícito, o método da abordagem do ERG é mais implícito (BAWARSHI; REIFF, 2013), mas não podemos considerar um único método de uso em cada uma, pois em algum momento existem mesclas dos dois métodos para promoção e desenvolvimentos dos saberes acerca da produção de gêneros e nos conhecimentos dos assuntos que são examinados e socializados através dos gêneros.

Por um lado, Bazerman trabalha com as necessidades dos estudantes, em nível bastante avançado, em atividades com pessoas nativas do inglês e seus materiais têm muito mais uma relação com a forma retórica. Por outro lado, Swales trabalha com as necessidades de estudantes não nativos do inglês que precisam aprender o idioma para se desenvolverem em seus contextos específicos. Os materiais didáticos pedagógicos de Swales são desenvolvidos para aprendizagem do idioma e as formas linguísticas a cada contexto específico e relação com a produção dos gêneros mais usados no processo de aprendizagem e comunicação nos seus cursos (DUDLEY-EVANS, 1998).

Na abordagem do ISD a proposta da sequência didática – SD é uma ferramenta ou procedimento pedagógico desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o estudo e trabalho com gêneros orais e escritos. Nessa proposta de SD, pelos autores a compreensão sociointeracionista do ISD, a partir de Bronckart (2010), por exemplo, concebe o ensino enquanto uma prática social. Esse entendimento ocorre porque a função do professor está inter-relacionada com outros professores, com a escola, com os alunos e com a realidade externa, culturalmente situada como escola da vida. Os processos organizacionais e de planejamento da SD, realizados pelo professor, se caracterizam por sistemas prescritivos, normativos e sociais enquanto ferramentas de ação para um fim pedagógico e avaliativo.

O processo de compreensão e elaboração da SD em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consiste em um conjunto de atividades para a compreensão e a produção de textos orais e escritos. Desse modo, a aplicação da SD ao ensino e a aprendizagem de determinados gêneros escolares se desenvolve enquanto prática social, considerando aspectos sociais e subjetivos (sociológicos e psicológicos) de necessidades comunicativas. Embora a SD tenha características prescritivas e avaliativas, típicas do

sistema normativo em documentos oficiais do currículo escolar, sua aplicação ao ensino de línguas, mediado por gêneros, está relacionado com a dinâmica do professor enquanto administrador de conhecimentos da realidade escolar e de seu público-alvo.

Desse modo, o ISD se constitui enquanto uma prática social mediada por dimensões de conhecimento adaptativo aos fatores de (re)conhecimento docente em referência ao ensino e aprendizagem de línguas. Dentre outras, as dimensões do saber docente estão relacionadas aos seguintes conhecimentos: 1) linguístico, textual e contextual que integram a linguagem em uma perspectiva sociointeracionista (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); 2) estratégico acerca dos procedimentos pedagógico da SD, enfatizando processo interativo ou negociação que se estabelece entre o ambiente contextual e a produção de textos em diferentes gêneros destacados pelo seu reconhecimento nas diferentes esferas sociais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); e 3) interativo de como negociar a mediação e construção de conhecimento linguístico e avaliativo que se dá por meio da produção dos gêneros pelos estudantes em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nessa compreensão exposta, há como pressuposição que os estudantes desenvolvam os gêneros previstos e ensinados de forma coerente e eficaz com o máximo de combinação entre as várias modalidades discursivas. Acredita-se que as ordens do discurso em interação caracterizam os segmentos que entram na composição do gênero (BRONCKART, 2006; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2010).

Nessa abordagem do ISD, a elaboração da SD decorre da elaboração de modelos didáticos do gênero como um processo sistematicamente psicológico, interpretativo e com características de reconhecimento de formas de interação com certas habilidades linguísticas da comunicação oral e escrita. Apenas como nota de curiosidade, a abordagem do ISD tem como principais nomes de representação Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, inicialmente formados em psicologia. Suas influências são decorrentes do proponente da psicologia cultural histórica Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934).

Desse modo, Bronckart e Schneuwly possuem grande influência de uma compreensão de aquisição de linguagem como recurso para os seus estudos de gêneros de bases interacionistas, sociais e discursivas (BRONCKART, 2006). Uma semelhança entre essa abordagem do ISD com a abordagem do ESP está em observar a formação inicial em psicologia para os autores do ISD: Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, e Joaquim Dolz, fundadores; e para o autor, que nos estudos de gêneros acadêmicos,

caracteriza o ESP: John M. Swales. Mas em contextos e realidades distintas, atendendo a necessidade de aprendizagem e comunicação em culturas linguísticas diferentes.

Poderíamos descrever e explicar um pouco sobre as tradições literárias e suas abordagens, mas deixamos esse ponto de fora de nosso olhar por fazer referência para uma complexa discussão sobre estudos de gêneros. Embora existam muitos estudos de gêneros com base nas noções dessas tradições literárias, não há um consenso sobre o que separa a primeira metade do século XX e sua segunda metade, até o presente momento do século XXI. Isso é assunto para outra tese que encare a descrição de noções contextuais, culturais, políticas, sociais, históricas e, principalmente, artísticas que implicam na compreensão de gêneros. Uma sinalização do desafio em situar essa tradição é que o conhecimento, e seu desenvolvimento no curso do tempo, é diferente para cada estudioso e suas pesquisas. Portanto, para uma noção clara dessa tradição, seria necessário levantar questões que, em uma descrição ligeira, poderiam facilmente levar para mal-entendidos. Como não queremos abrir uma discussão complicada e, talvez, desnecessária, vamos ocluir alguma descrição sobre a respectiva tradição.

A partir das discussões sobre cada abordagem, suas distinções e relações, reorganizamos o quadro de Bezerra (2018) visando mostrar algumas informações que nos parecem pertinentes. Para uma interpretação dessa reorganização, precisamos lembrar que o Quadro 4 é apenas uma demonstração de unidades de visão teórica e prática (didática e pedagógica), colocadas sob a perspectiva de um modo de observar a realidade. E precisamos lembrar que as combinações para um trabalho pedagógico podem incluir tantas outras metodologias do que se indica na aparente simplificação ilustrada.

As perspectivas das sínteses brasileiras que mesclam conhecimentos das distintas abordagens para ensino de gêneros; as metodologias de ensino explícito e implícito, e explícito/ implícito ao mesmo tempo, podem não fazer relação com esse pensamento das sínteses brasileiras, mas professores/ pesquisadores realizam suas atividades considerando a recorrência do valor de cada ponto de vista para um tratamento da linguagem. Não é raro a compreensão e o ponto de vista criativo dos professores para atender as necessidades reais dos alunos, em seus contextos de aprendizagem e ensino. Esses professores ao lidar com complexas realidades e exigências de trabalho e disponibilidade de recursos, dos mais distintos e variados, podem e organizam pedagogias de gêneros expansivas e dinâmicas.

Pensando nessa compreensão e relação com o exposto sobre as abordagens no cenário brasileiro e estrangeiro, o Quadro 4, a seguir, tenta expressar uma significação

metódica e interativa dos estudos de gêneros, com foco na pedagogia de gêneros. A reorganização do Quadro 3 no Quadro 4 apresenta um olhar para a combinação das abordagens no sentido de um desenho pedagógico coerente com as necessidades de ensino e aprendizagem da educação básica e superior brasileira.

Quadro 4: Unidades de visão teórica e prática, pedagógica e didática acerca dos estudos de gêneros

TRADIÇÕES LINGUÍSTICAS		TRADIÇÕES RETÓRICAS E SOCIOLÓGICAS		TRADIÇÕES PEDAGÓGICAS	
Escola Britânica	Escola de Sidney	Nova Retórica	Escola de Genebra	Ensino a Partir de Gêneros	
Inglês para Fins Específicos (ESP)	Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)	Estudos Retóricos de Gêneros (ERG)	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	Estudos Linguísticos e Retóricos de Gênero e Contexto	Sequências Didáticas e Níveis de Consciência de Gêneros
Abordagem Sociorretórica	Abordagem Sociossemiótica	Abordagem Sociorretórica	Abordagem Sociodiscursiva	Abordagem explícita	Abordagem Implícita
Escola Norte - Americana	Teoria Australiana	Escola Norte – Americana	Escola de Genebra / Escola Brasileira – ISD? ⁵²	Educação Básica e/ ou Superior Centrada em Culturas Distintas e Estudantes não Nativos como requisito de autonomia do saber	Educação Básica e/ ou Superior Centrada em Interação Texto e Contexto para Estudantes Nativos
Educação Superior	Educação Básica	Educação Superior	Educação Básica		
Base mais explícita, para estudantes de segunda língua	Foco na cultura	Base mais implícita, para estudantes de primeira língua	Foco no currículo		
John M. Swales; e Vijay K. Bhatia	James Robert Martin; e David Rose	Carolyn R. Miller; e Charles Bazerman	Jean Paul Bronckart; Bernard Schneuwly; e Joaquim Dolz	Acepção de estudos de gênero centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos e síntese de conhecimento desenvolvida, a cada vez única e diferente, por professores em contextos e realidades distintas	

Fonte: Elaboração nossa.

⁵²Essa observação para “Escola Brasileira – ISD?” faz referência para o processo de adaptação da abordagem do contexto francófona para o contexto brasileiro.

Cada uma das quatro abordagens de estudos de gênero, das duas tradições linguísticas, retóricas e sociológicas, já descritas e conforme organizadas em parte do Quadro 4, concebe uma definição de gêneros própria para atender aos seus objetivos e métodos no tratamento de seu objeto de estudo. Ou seja, atender as necessidades de compreensão no momento em que são necessárias. Mas as definições em todas as abordagens, conforme descritas no Quadro 5, abaixo, apresentam marcas de convenções que coordenam e orientam a produção, estudo, análise e ensino dos gêneros. As marcas convencionais se destacam na presença do que lemos, respectivamente nas concepções de cada teoria, com configurações, propósitos comunicativos, formas tipificadas e organizações da regularidade de como são realizados.

Quadro 5: Conceito de gêneros nas diferentes abordagens

TEORIA	CONCEPÇÃO DE GÊNERO
LSF	•Gêneros são processos sociais graduais e finalísticos [...] o gênero é uma configuração recorrente de sentidos que realiza as práticas sociais de uma cultura (ROSE, 2010, p. 235).
ESP	•Um gênero corresponde uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos (SWALES, 1990, p. 58). •Gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósitos identificados e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre (BHATIA, 1993, p. 13).
ERG	•Gênero é uma forma de ação social tipificada em uma situação retórica recorrente, são “ações retóricas tipificadas fundadas em situações recorrentes” (MILLER, 2012, p.32). •Gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas (BAZERMAN, 2011, p. 32).
ISD	•Gêneros são tomados como gêneros de texto ligados a tipos de discurso como formas comunicativas “modelos que estão disponíveis no que chamamos de arquiteito (o arquiteito é o conjunto dos modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são indexados, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação” (BRONCKART, 2010, p. 170). •Gênero é “um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; [...] que permite realizar uma ação numa situação particular” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74-75).

Fonte: Adaptado a partir de Lêdo e Pimentel (2016) e Bezerra (2019b).

Antes desse Quadro 5, no Quadro 4, das perspectivas analíticas no estudo de gêneros, inicialmente, temos uma compreensão geral das pesquisas em estudos de gêneros, bem como se relacionam e se afastam a partir do seu objeto de estudo e desenvolvimento teórico analítico. Cabe lembrar que o Quadro 4 não enquadra toda a possibilidade de existência de outras abordagens de gênero. Como um exemplo representativo disso, podemos observar que não foram incluídas as tradições literárias e suas abordagens, conforme vimos de modo geral em Bawarshi e Reiff (2013). No Quadro

5, dos conceitos de gêneros nas diferentes abordagens, temos um destaque das concepções mais comuns em cada uma das cinco abordagens de estudo de gêneros. Todas são metáforas de gênero que constituem uma maneira diferente de compreender e de orientar o estudo, as análises, as pesquisas e o ensino (quando se aplica). É importante ter uma visão geral porque todos os modos de conceituar gênero são uma realidade que atende a sua real significação relacionada com o foco de estudo e propósito de pesquisa (SWALES, 2004). Dada a natureza de construção de sentido a partir de metáforas, as concepções de gênero são muito mais variadas em cada abordagem do que o modo como apresentamos no Quadro 5.

É válido ressaltar que a compreensão dessas abordagens nos revela um olhar mais integral e completo para o complexo fenômeno da linguagem na descrição teórica de cada abordagem de estudo de gênero. É útil dizer que gêneros e contextos, e textos e contextos são organizadores do reconhecimento dos sistemas de linguagem, como apontamos no capítulo 1. Segundo Marcuschi (2008, p. 58), o texto precisa ser encarado “no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativos e discursiva envolvendo outros aspectos”. O avanço dos estudos de linguagem nos permitiu compreender o texto inserido em uma prática discursiva, contextual ou em uma situação comunicativa. O conceito para o termo ‘contexto’ é determinante do discurso e do texto que são incorporados pelo gênero em sua produção ao tempo que faz surgir e identificar a CDA, conforme interpretamos na proposta teórico-metodológica de Van Dijk (2012) e em Swales (1987; 1988).

Embora já tenhamos discorrido sobre o conceito teórico do termo contexto de forma mais abrangente e ampla, nesse momento o exposto surge para situar que o texto é uma forma de materialidade linguística (oral ou escrita) desenvolvida em referência, sempre, a um contexto em que o gênero é produzido em resposta a uma ação do contexto (BEZERRA, 2019a). Isto é, um texto explica ações acerca de um contexto realizando o gênero que é orientado a partir de outros gêneros do contexto – isso tanto reflete sistemas de gêneros em Bazerman (2005; 2015) quanto reflete cadeia de gênero em Swales (2004). O contexto surge em diferentes níveis de posição (MCGRATH; KAUFHOLD, 2016), alguns voltados para dentro do gênero e um outros voltados para fora, regulando as práticas de linguagem em diversos gêneros em seu entorno, enquanto elementos contextuais de produção e circulação do gênero, e do texto em designação a um contexto (OLIVEIRA, 2017).

Acreditamos que a referência é empiricamente absorvida em cada abordagem de estudo de gênero em que o contexto é sempre o local de circulação e produção dos gêneros, embora em cada abordagem seu sentido tenha variações amplas e/ ou restritas. É, portanto, um ponto de orientação para enxergar a realidade de onde e como os gêneros são encontrados, aspecto decorrente daquilo que Bhatia (2004) e Bezerra (2017) relatam sobre a realidade do gênero em seu contexto de produção e circulação. E é a partir das necessidades do contexto que os pesquisadores, estudiosos e teóricos são orientados a desenvolver um específico olhar para essas necessidades acerca dos gêneros. São as necessidades vistas em contextos específicos no trabalho com gêneros, também específicos⁵³, que são desenvolvidos materiais teóricos, didáticos e pedagógicos que sirvam aos propósitos de ajuda na compreensão da linguagem, da língua, dos gêneros e dos discursos reais, conforme vimos em Dudley-Evans (1998) sobre o trabalho de Swales e Bazerman em suas respectivas abordagens.

Essa já ampliada descrição da questão de um panorama teórico acerca das abordagens de estudo de gêneros não é o foco, mas esse esclarecimento faz muita diferença no processamento do saber desenvolvido nesta tese. Nosso foco são os conceitos teóricos que expandem o olhar para uma atenção mais específica e, ao mesmo tempo, ampla para a análise de gêneros na complexa realidade em que eles são encontrados. Nossa viagem nesse caminho panorâmico tem um sentido de entender os sistemas de linguagem. Além disso, quando nos situamos em uma perspectiva, muitas vezes haverá implicações de inter-relação implícita que podem passar despercebidas se seguíssemos por outro caminho mais simples e direto ao ponto de estudo em questão específica.

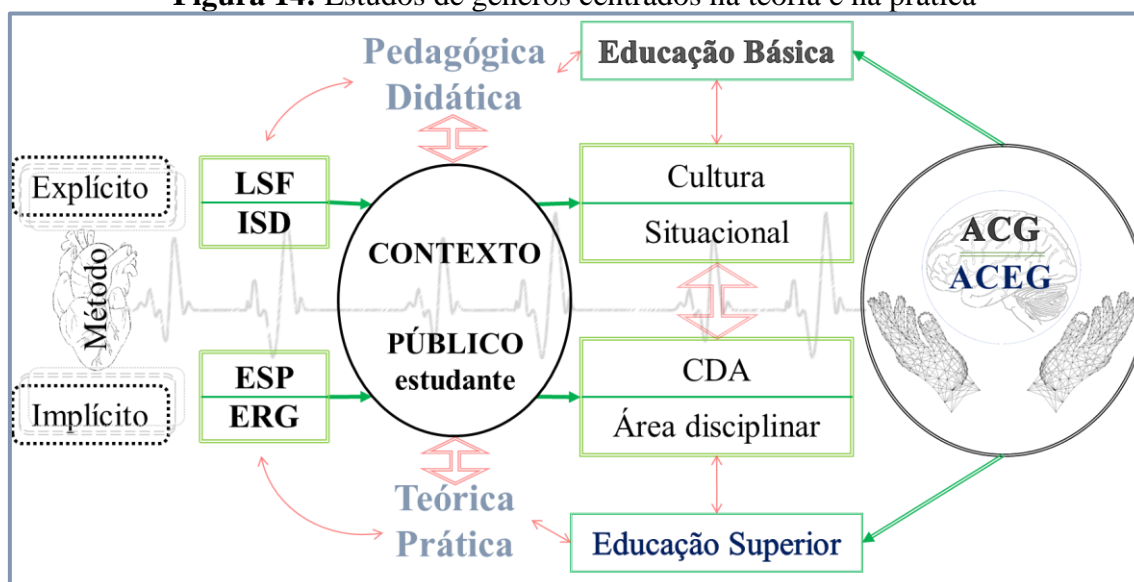
O que estamos nos referindo é sobre um particular modo de compreender o fazer teórico e prático dos estudos de gêneros, por um lado, e o fazer didático pedagógico do ensino de gêneros por meio deles mesmos, por outro lado. Isso pode parecer exagerado e audacioso, mas é preciso situar a compreensão dos estudos de gênero em dois sentidos. O primeiro é sobre a análise crítica de gêneros, ACG, em que já temos um longo debate sobre o assunto, fazendo referência aos modos de analisar gênero. Ao inserir a perspectiva

⁵³A palavra ‘específico’ aqui é um termo que exige discernimento em relação a qual abordagem está sendo indicada. Como o termo contexto muda de sentido em cada abordagem, o modo de se dizer gêneros específicos pode significar maneiras diferentes. Podemos dizer que gêneros específicos: em nível cultural como na LSF; em nível tipológico de gênero no ISD; em nível acadêmico e geral no ERG, e em nível de gêneros específicos para propósitos específicos, públicos específicos e contextos acadêmicos e específicos no ESP.

crítica parece que estamos analisando os gêneros de modo crítico. O segundo sentido é uma reflexão nossa acerca do que fizemos, indicando uma análise crítica de estudos de gêneros – ACEG, em que damos atenção para as construções teóricas e práticas científicas do tratamento do discurso referencial. Se observarmos os diversos trabalhos acerca da discussão sobre ACG podemos ver que ocorre uma imbricação de diferentes abordagens e métodos.

Nossa perspectiva de encarar a ACEG como uma nova compreensão tem como princípio a conservação do conhecimento de modo claro, desenvolvendo confiança nos modos de superar velhos padrões e minimizar as simplificações que realizamos a cada novo estudo, tendo como objeto um gênero específico. A ACEG surge da necessidade de revisão do que estamos concebendo como parte de uma abordagem ou declarando como não sendo. Além disso, podemos observar que o que Bezerra (2017) realiza não é uma ACG, ele realiza uma ACEG, esclarecendo as tensões discursivas e referenciais sobre ACG. A Figura 14, a seguir, consiste em um resumo que estamos entendendo como uma visão teórica e pedagógica, didática e prática em que a realidade descritiva, explicativa e interpretativa é a consciência motivacional, perceptiva, cognitiva e atitudinal das “nossas” acepções acerca da clareza dos estudos de gênero.

Figura 14: Estudos de gêneros centrados na teoria e na prática



Fonte: Elaboração nossa.

É preciso olhar para essa Figura 14 como no sentido de transcendência teórica e prática dos estudos de gêneros. Como observamos em McCarty e Swales (2017), um outro ponto para relacionar, mais intimamente, o ESP com o ERG é a ruptura de crenças antigas acerca da diferença entre nativo e não nativo no idioma inglês, pois as questões já não se

referem a língua, mas à(s) linguagem(ns). A figura surge não apenas como um resumo de tudo o que apresentamos até aqui, ela surge em virtude do que Bezerra (2015; 2017) concluiu acerca da síntese brasileira. Por meio dela, podemos refletir sobre a função da educação superior em preparar professores para a educação básica. Enquanto as abordagens do ESP e ERG servem à didática do ensino superior, as abordagens da LSF e do ISD servem à didática do ensino básico. Logo, é de fundamental importância aos professores e estudantes desenvolverem uma mínima compreensão acerca de cada uma das abordagens de estudo de gêneros, pois estas darão suporte aos processos de compreensão de estratégias, de flexibilidade, de interação e de inferenciação de questões atuais da realidade do ensino em relação com a realidade da vida dentro e fora dos âmbitos educacionais.

A respectiva figura sintetiza uma compreensão e tenta expandir o conhecimento existente com ênfase nas crescentes necessidades de análise de conteúdo teórico e prático sobre gêneros, que aumenta a cada dia, conforme entendimento exposto por Marcuschi (2008) e Bhatia (2009), por exemplo. Além disso, a figura surge em relação com o que o próprio Bezerra (2017) concluiu em referência aos estudos de Bhatia (2015), cuja referência de Bezerra compartilhamos e tivemos acesso, de modo abrangente, em Bhatia (2017).

a ACG se configura como uma perspectiva de teor marcadamente contextual, uma “teoria da contextualização”, em sintonia com o que se pode considerar uma tendência geral das principais teorias de gêneros. Nessa perspectiva, os elementos linguísticos são tomados como pista ou ponto de partida para a análise, e nunca como sua finalidade principal (BEZERRA, 2017, p. 124).

De acordo com a consideração de Bezerra, alcançamos as necessidades de (re)conhecimento amplo, comunicação e aprendizagem de modos de repensar o que é cada abordagem dentro do conjunto delas. Propomos uma visão não apenas crítica, mas reflexiva e interpretativa em que o fazer ciência é avançar no conhecimento agregando valores de tudo o que temos conservado e superado. Esse desenvolvimento é necessário, em relação com a Figura 14 e citação em Bezerra, para considerar que o conhecimento das diversas abordagens e métodos de estudo podem ser integradas como uma das tendências teóricas e práticas de estudos de gêneros. Podemos, ainda, considerar que o conhecimento teórico também se constitui, nos estudos de gêneros, como uma teoria da contextualização que suporta a ação metodológica e prática da pesquisa e do ensino.

Dadas as referências gerais, a partir desse momento situaremos a abordagem do ESP como a principal referência aos estudos desta tese, pois, desde sua origem e natureza, sua tendência é contextual e sintonizada com outras abordagens e métodos de estudo (JOHNS, 2013). A perspectiva tomada no tópico seguinte é delinear uma breve descrição exploratória da abordagem do ESP, destacando sua expansão em distintos métodos a partir do propósito específicos que liga contextos, gêneros e sujeitos agentes e representantes de uma construção teórica e prática.

4.2 A abordagem do ESP: referências históricas e representantes

O caminho que seguimos nessa breve apresentação sobre a abordagem do ESP é um tanto complexo. Sua gigante popularidade é referência presente em trabalhos de estudo, pesquisa e ensino nas mais variadas áreas educacionais, institucionais, públicas e profissionais nos mais diversos lugares de todo o mundo. Desse modo, a tarefa de apresentar essa abordagem tem um significativo reconhecimento de sua influência e nas diversas pesquisas sobre a natureza dos estudos de gênero. Inicialmente há dois pontos de observação que pretendemos contemplar neste tópico: 1) abordagem ESP; 2) influência do ESP para os estudos de gêneros em relação com um método de estudo, pesquisa e ensino, com o modo de organizar e interpretar.

Dentre outras, uma revisão histórica do ESP foi realizada por Ann M. Johns (2013). Primeiro a autora faz referência ao problema centrado na decisão de qual momento começar a revisão. Depois a autora relata outro problema centrado nas diversas publicações em periódicos, jornais, revistas e anais de eventos acadêmicos locais e regionais, tanto em contexto nacional (inglês) quanto em contextos internacionais (Brasil, América latina, Japão, China, Taiwan, e outros países da Europa, África, etc.) escritos não só no inglês, mas nos variados idiomas, acerca de estudos de gênero da abordagem do ESP. Por fim, a autora apresenta um outro problema centrado na distinção entre estudos de gênero da prática de pesquisa e da prática pedagógica.

Para a autora, a prática de pesquisa é uma ação sistemática que procura respostas para o fenômeno das necessidades de linguagem acerca da comunicação e da aprendizagem a partir de gênero. A prática pedagógica é a realização de um trabalho de compreensão da linguagem de acesso à comunicação e informação que regula e organiza o saber sobre um assunto e seu contexto de circulação e produção. A pesquisa serve para orientar a prática pedagógica e a prática pedagógica serve para confirmar os resultados da pesquisa, além de outras funções profissionais.

O trabalho histórico de Johns (2013) reúne uma compreensão sobre os estudos de gêneros da abordagem do ESP, importante para que tenhamos uma noção daquilo que Bezerra (2015; 2017) discute sobre as sínteses brasileiras não corresponderem a uma nova abordagem de estudos de gênero. Johns (2013) dividiu a revisão histórica em quatro períodos: o primeiro período descrito entre os anos de 1962 a 1981; o segundo período descrito entre os anos de 1981 a 1990; o terceiro período descrito entre os anos de 1990 a 2011; e o quarto período descrito a partir de 2011.

O primeiro período descrito entre os anos de 1962 a 1981 é baseado na publicação de Swales (1988)⁵⁴, *Episodes in ESP* – uma reunião de materiais sobre estudos de gênero, que consiste em análises contrastiva e teoria retórica como recursos linguísticos para alcançar um objetivo tanto em exploração de pesquisas quanto em exploração pedagógica.

O segundo período é descrito como o passado mais recente, de 1981 a 1990, em que se amplia o escopo da abordagem do ESP, a partir dos estudos de gênero. São introduzidos conceitos centrais em discussões sobre a necessidade de uma avaliação, de dispositivos linguísticos e seus objetivos retóricos, de modelos tecnológicos como recursos à pesquisa e a pedagogia. Além desses conceitos, se destacam os conceitos de gênero e métodos retóricos como mais centrais no ESP. Esse período é delimitado pelo trabalho de Swales (1990), com a publicação do livro *Genre analysis*, em que apareceu, de forma ampliada, o termo conhecido mundialmente como modelo CARS⁵⁵ (*Creating a Research Space*) em introduções de artigos de pesquisa.

O terceiro período é descrito, por Johns (2013), como a era moderna de 1990 a 2011, em que surgem novos estudos de gêneros e a análise de *corpus*⁵⁶ ocupando o centro das atenções. Os conceitos centrais desse período são: gênero, propósito comunicativo,

⁵⁴*Episodes in ESP* foi publicado originalmente por John M. Swales em 1985. É preciso uma certa atenção porque Johns (2013) está tratando de uma reedição em que alguns assuntos receberam reformulações e discussões ampliadas na edição *Episodes in ESP* de 1988. Além disso, não devemos confundir essa referência da autora com a que dispomos em relação ao conceito de comunidade discursiva.

⁵⁵O modelo CARS é referência do trabalho *Aspects of article introductions* originalmente publicado como tese de doutorado de Swales (1981). ‘modelo CARS’ “ganhou popularidade particularmente na Grã-Bretanha durante esse período (por exemplo, Hopkins e Dudley-Evans, 1988) e em outras partes do mundo após a publicação da obra *Genre Analysis* em 1990” (JOHNS, 2013, p. 11).

⁵⁶ É pertinente marcar aqui que a análise de *corpus* é uma influência da linguística histórica/ de *corpus*. Para a pesquisa em ESP o *corpus* não é um único material que serve como base, mas um significativo número de textos, exemplares de um gênero de um contexto específico. As análises, realizam um processo de verificação das competências comunicativas, objeto de ênfase pedagógica para o professor e características de gêneros usados pelos aprendizes de uma determinada área de conhecimento. As interpretações, dos resultados da análise de *corpus*, nos estudos de gêneros possuem caminhos interpretativos que qualificam determinados pontos de observações linguísticas centrados em parâmetros semânticos e lexicais, recorrentes em uma prática profissional e da função comunicativa.

análise de gênero e comunidade discursiva. Além disso, podem ser vistas questões de interpessoalidade e interatividade como aspecto avaliativo da linguagem, já muito criticada nos ambientes acadêmicos. Um ponto interessante nesse período que Johns (2013) descreve, em sua revisão histórica da pesquisa e análise de gêneros em ESP, é muito próximo com o que apresentamos sobre uma visão panorâmica de estudo de gênero e as sínteses brasileiras descritas nas diferentes tradições e abordagens. A autora descreve que diferentes pesquisadores realizam

esforços para resolver algumas das diferenças teóricas e pedagógicas, alguns especialistas têm trabalhado no sentido de teoria, pesquisa e convergências pedagógicas, movimentos que devem ser muito produtivos para futuras pesquisas em ESP (JOHNS, 2013, p. 14).

O período é marcado pelo surgimento de novos periódicos internacionais que realizam consideráveis publicações de trabalhos, frutos de investimento com a abordagem do ESP. As pesquisas e as práticas pedagógicas são marcadas mais pelas análises dos gêneros escritos, reconhecidos e aceitos como adequados para processos comunicativos requeridos em contextos específicos. Além disso, Johns (2013) acrescenta que as instituições vêm se reestruturando para criar unidades maiores em atividades de graduação e mais intensivas em pesquisa em pós-graduação, resultando cada vez mais em novas pesquisas e publicações.

Dentre tantas outras contribuições aos estudos do ESP, Johns (2013) apresenta, também e principalmente, que os resultados do proeminente trabalho *Genre Analysis* de Swales (1990), com a análise de movimentos retóricos, tem atenção e referência em todo o mundo. Mas Swales tem ampliado o modo de análise de gêneros após 1990 para ver as implicações do processo da escrita. Além desse relato sobre Swales, Johns (2013) apresenta o proeminente trabalho de Bhatia (1993; 2004; 2008) se concentrando em questões de escrita profissional, análises do contexto profissional e realizações do discurso nesse contexto.

O quarto período do ESP é descrito como o futuro, a partir de 2011. Nesse período, Johns (2013) fala sobre inovações de periódicos internacionais para acolher trabalhos mais específicos. Ela fala sobre a manutenção nos papéis colaborativos dos profissionais do ESP, sobre combinações de outras perspectivas de estudo como a sociológica e “abordagens multimetodológicas para análise de gênero, a fim de capturar a ‘natureza dinâmica do [gênero], situada e intertextual’ do gênero” (JOHNS, 2013, p. 19). Ou seja, olhar para as diferentes teorias com desapego, como ela mesma propõe.

Além disso, a autora sinaliza sobre a possibilidade de realização de pesquisas de maneira mais crítica, de maneira retórica visual com base nas ciências tecnológicas. Portanto, novas direções para os contextos, para os participantes desses contextos, para os estudos, para os ambientes e para os textos (gêneros) não só na academia, mas fora dela e nos domínios públicos. Essas e outras direções são algumas perspectivas otimistas que Johns (2013) apresenta como futuro do ESP.

O ESP como uma abordagem de estudo de gêneros representa um modo de estudo, de fazer pesquisa e ensino de necessidades de comunicação e aprendizagem. Sob essa compreensão, abrigam-se muitos estudos com focos em contextos específicos. É disso que passamos a falar no subtópico a seguir.

4.2.1 ESP e os contextos de pesquisa e ensino

Os estudos da abordagem do ESP são originários de um modo de ensino, centrado em necessidades específicas. Além disso, a própria abordagem se constitui como um curso de formação com base em seu escopo, propósitos específicos (YALDEN, 1987; HUTCHINSON; WATERS, 1987; BASTURKMEN, 2010; THOMPSON; DIANI, 2015; CHARLES, PECORARI, 2016; WOODROW, 2017). Com base em seu escopo, a abordagem e o curso de ESP é multidisciplinar, o que orienta e constrói sentido em si mesma como uma macro abordagem para incluir aspectos micro em relação com o propósito específico em cada prática discursiva, profissional e contextual.

O ensino de ESP é caracterizado pelas necessidades reais de aprendizagem de língua inglesa. No entanto, a sigla do ESP representa um termo guarda-chuva que abriga outras necessidades de aprendizagem e de comunicação de práticas e processos específicos de língua (em termos de idioma) e linguagens (em termos de ocupação, por exemplo, acadêmica e profissional). Essas necessidades podem ser presentes ou futuras e previstas em atividades de contextos específicos em que o ensino é baseado em pesquisa teórica e prática (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; DUDLEY-EVANS, 2004).

É interessante notar que vamos ver em estudos como os de Hutchinson e Waters (1987), Johns e Dudley-Evans (1991), Dudley-Evans e St. John (1998), Johns (2013), Hyland (2019), dentre outros, se explorarmos amplamente, que o ESP se destaca como uma abordagem amplamente positiva para o ensino e a pesquisa através de gêneros. Isso se dá pelo fato de que seus materiais são autênticos devido ao modo como são produzidos, geralmente partindo da pesquisa para a prática ou em equilíbrio. Ou seja, os especialistas

recebem o curso de ESP em nível avançado para acolherem as necessidades específicas do contexto e do público-alvo, realizando o trabalho de pesquisa teórica e prática. Todo o processo de pesquisa e prática da abordagem do ESP está relacionada com a orientação para os objetivos específicos desde a preparação de trabalhos, leitura, anotações e redação até as habilidades de escuta.

Desse modo, o equilíbrio entre pesquisa teórica e prática tem nos materiais autênticos e orientação objetiva um destaque para a abordagem do ESP como autodirecionada. A autodireção é guiada por necessidades de análise de conhecimento e aprendizagem do professor, acerca do público-alvo, seus interesses, o contexto de interação e relações orientacionais e regulamentares de produção profissional e discursiva. O processo é finalizado com o trabalho de ensino à comunicação e aprendizagem com análises de necessidade de leitura, escrita, escuta, acolhimento interpretativo e organização dessas necessidades, que antes foi tarefa do professor e agora é objeto de trabalho em resposta para as necessidades do público-alvo em relação ao contexto, que pode ser acadêmico, profissional, técnico etc.

Em outras palavras, esse desenvolvimento da abordagem do ESP na relação com esse processo parte das necessidades de análise do professor para a análise de necessidades dos alunos em seu contexto. Esse processo é importante porque destaca os sujeitos do ensino e os sujeitos da aprendizagem, os contextos e depois os materiais, em gêneros específicos, utilizados. Conforme observamos em Hutchinson e Waters (1987), por exemplo, a revolução linguística acontece quando é adicionado ao estudo da linguagem exclusivamente no signo, palavra, frase e texto a compreensão de quem são os sujeitos da comunicação e onde essa comunicação acontece.

O destaque de importância na abordagem do ESP, acerca do ensino aprendizagem, está no incentivo orientado aos professores e aos estudantes acerca da autonomia⁵⁷ e independência tanto no nível de formação acadêmica quanto no nível de formação profissional. Esse investimento é para a tomada de decisões sobre quando fazer, o que fazer e como fazer, seja para os estudos, seja para o trabalho, atendendo às exigências do contexto específico e da cultura.

⁵⁷Autonomia aqui não vem de Freire (1996) sobre “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. O termo autonomia vem da abordagem do ESP em que o praticante orienta e incentiva o aprendiz a desenvolver seus próprios horizontes, em que o curso ESP é apenas um canal para que ele encontre sua independência de comportamento contextual, retórico, linguístico, motivacional, perceptivo, cognitivo e de ação.

De outro modo, as propostas de Bhatia (2004; 2009; 2017) trazem uma expansão das necessidades dos especialistas em ESP para atender às necessidades das pessoas, seu público-alvo. A proposta do autor se concentra não exatamente nos discursos do mundo acadêmico, embora venha da academia e sirva muito bem a essa finalidade, sua proposta se concentra mais no mundo das práticas discursivas e profissionais. Sua proposta é expansiva no sentido de observar o contexto e os textos em gêneros específicos, incluindo as inter-relações contextuais relacionadas com as inter-relações textuais desenvolvidas pelas pessoas dos contextos determinados.

Isso quer dizer que as inter-relações ocorrem no nível de distintos contextos. Tanto em Bhatia (2017) quanto em Van Dijk (2012) essas relações ocorrem para dentro do texto e para fora do texto. Quando se trata de relações internas ao texto, em Bhatia (2017) elas são compreendidas como intertextos, já em Van Dijk (2012) isso corresponde ao modo como os participantes da interação, membros de uma CD, constroem sentidos naquilo que interpretam como sendo o contexto abstrato e normativo (sociocognitivo) e sua relação com a linearidade discursiva e textual, na realização de um dado gênero. Quando se trata de relações contextuais externas ao texto, em Bhatia (2017) elas são compreendidas como interdiscurso, já em Van Dijk (2012) isso se refere à construção de sentidos naquilo que interpretam o que é contexto e sua relação com o discurso / conteúdo discursivo e textual realizado em um dado gênero, em que o conteúdo não se restringe àquele gênero e seu contexto, é assunto em outros gêneros de outros contextos em distintos focos de discussões. Ainda em Van Dijk (2012), na relação com o contexto externo, existem os gêneros orientacionais da produção de outros gêneros, em que são sinalizadas regulações estruturais e formais.

As razões de surgimento do ESP estão nas necessidades de aprendizagem e nas necessidades de realização de tarefas comunicativas, através de gêneros, que os membros das CD possuem (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; MAYO, 1998)⁵⁸. Nesses autores, a abordagem do ESP funciona como instrumento de capacitação das reais necessidades dos aprendizes com ênfase em suas atuações funcionais na situação alvo, seja no contexto profissional, acadêmico ou em qualquer outro. Desse modo, os autores, em diferentes modos de dizer, destacam que o primeiro passo no trabalho com as necessidades de comunicação e aprendizagem, nessa

⁵⁸Referenciar esses autores, com exceção para Hutchinson, Waters, em vez dos primeiros ocorre porque estes situam os estudos analíticos de textos em gêneros, contrário dos primeiros que estão se referindo mais exclusivamente à macro e micro abordagem do ESP.

abordagem, é a identificação do contexto específico e seguir fazendo uma identificação meticulosa das características desse contexto e função dos sujeitos.

Esse movimento que parte do contexto para as características linguísticas é explicativo para o que precisamos saber, porque orienta o modo como analisamos gêneros partindo do contexto para o texto. Segundo Dudley-Evans e St. John (1998) e Hutchinson e Waters (1987), esse processo, estritamente relacionado com a compreensão da abordagem, é conhecido como análise de necessidade de aprendizagem e comunicação. Em relação ao estudo de gêneros em Swales (1990) isso passa a ser descrito como análise de gêneros. O que é interessante é que, nesse modo como estamos descrevendo, podemos entender a abordagem do ESP e, ao mesmo tempo, entender sua influência nos estudos de gêneros.

A abordagem do ESP possui um histórico bastante fundamentado e descrito em fases históricas que marcam movimentos de conservação, superação e evolução. A cada momento, a exemplo daquilo que apresentamos em Johns (2013), o modo de ensino geral se tornou obsoleto, como podemos relacionar com os estudos linguísticos da primeira metade do século XX. No entanto, Mayo (1998) faz uma consideração sobre essa ideia observando que as realidades de uso e dos usuários dessa abordagem são distintas, portanto, em alguns contextos ainda se realiza os processos das primeiras fases do ESP.

Além das referências que mencionamos anteriormente, em uma leitura de seis capítulos da primeira parte do livro *The handbook of english for specific purposes*, editado por Paltridge e Starfield (2013), temos um referencial acerca das habilidades de comunicação que nos orienta para percepção do ESP como uma abordagem centrada nos processos de aprendizagem. Importante nisso é que os processos cognitivos de aquisição da linguagem são decorrentes das habilidades de comunicação. A referência disso é que as habilidades cognitivas, linguísticas e motoras mais complexas são frutos de relações entre professor e aluno, motivações de aprendizagem e relação direta com o contexto ou situação alvo em que os alunos se relacionam, participam, necessitam ou pretendem participar. Importante, também, nas referências é que as características do desenvolvimento do ESP identificam variados ramos do ESP como abordagem de ensino e como suporte de compreensão e modos de fazer envolvendo o ‘uso adequado da linguagem’ dentro do ‘uso da linguagem’ geral para as diversas áreas disciplinares e profissionais, para os fins de aprendizagem e comunicação específicos (FEAK, 2013; GOH, 2013; HIRVELA, 2013; HYLAND, 2013; COXHEAD, 2013; 2018).

Desse modo, o ESP é um “termo guarda-chuva para incluir áreas de estudo mais especializadas, tais como inglês para fins acadêmicos, inglês para fins profissionais e inglês para fins médicos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 61). Outros exemplos dessa inclusão de estudos mais especializados, conforme Quadro 6, a seguir, apresentam um significativo número de siglas como representações que descrevem áreas especializadas. A variação terminológica do referido quadro verifica e amplia a afirmação de Bawarshi e Reiff (2013) acerca do ESP como um termo guarda-chuva. Atualmente, tais estudos seguindo o escopo do ESP, de propósitos específicos, podem ser encontrados em todo o mundo em relação com o trabalho das mais variadas noções de áreas disciplinares acadêmicas, profissionais, etc.

Quadro 6: Siglas do termo ESP e de suas áreas mais especializadas

Sigla	Representação
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EAP	<i>English for Academic Purposes</i>
EGAP	<i>English for General Academic Purposes</i>
EALP	<i>English for Academic Legal Purposes</i>
ELP	<i>English For Law Purposes</i>
EBP	<i>English for Business Purposes</i>
EEP	<i>English for Educational Purposes</i>
EOP/EPP	<i>English for Occupational / Professional Purposes</i>
LSP	<i>Language for Specific Purposes</i>
EGAP	<i>English for General Academic Purposes</i>
ESS	<i>English for Social Sciences</i>
EGP	<i>English for General Purposes</i>
EST	<i>English for Science and Technology</i>
EMP	<i>English for Medical Purposes</i>
EFL/ESL	<i>English as a Foreign/Second Language</i>

Fonte: Elaborado a partir de Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998).

Esse Quadro 6 serve como exemplo para observarmos a expansão da abordagem do ESP. Além disso serve para observarmos a especificação do *English for Academic Purposes* – EAP, como uma compreensão da realidade complexa (BHATIA, 2004; 2009; BEZERRA, 2017) em sua denominação, pois sua natureza é muito ampla e tem relação com o macrocontexto acadêmico, em que estudos apontam uma variação terminológica como *English for General Academic Purposes* – EGAP. Essa observação se dá quando

temos que especificar dentro dos *Academic Purposes* uma área disciplinar em especial, a exemplo do *English for Academic Legal Purposes* – EALP no âmbito acadêmico e o *English For Law Purposes* – ELP fora do âmbito acadêmico. E podemos ver sua natureza ainda mais complexa se detalharmos as subáreas jurídicas do direito civil, penal, tributário, trabalhista, etc. Isso nos leva para o que situamos em Swales (1987; 1988), no capítulo 2, ao se desenvolver o conceito de CDA dizendo que as comunidades de fala (e de prática) criam os discursos, que por sua vez criam a CDA. A partir do destaque da expansão do ESP, podemos interpretar que, hoje, há um movimento de inter-relação, por um lado, teórico e prática e, por outro lado, acadêmico e profissional, uma influenciando a outra, conforme pode ficar mais claro, visualmente, na Figura 11, mais adiante.

Desse modo, se o ESP é um termo guarda-chuva para incluir áreas de estudo mais especializadas, os termos das áreas especializadas também serão termos guarda-chuva para as subespecificações da área. Nesse ponto, ao compreendermos a linguagem como sistema ou sistemas de linguagem, podemos fazer uma relação com a teoria geral dos sistemas em Bertalanffy (1975), em que um sistema não existe isolado, mas surge sempre de modo inter-relacionado a outros sistemas maiores e/ ou menores. À medida que o campo do conhecimento se desenvolve, novas necessidades se tornam visíveis e os conhecimentos se tornam amplos e avançados, conseqüentemente complexos. Ou seja, muitas vezes só existe um sistema geral, mas as lacunas que vão surgindo, com o tempo, gerando necessidades de desenvolvimento de novos sistemas específicos, menores e internos para dar conta das novas realidades.

Nesse exposto passamos a considerar que: 1) existem os ‘usos da linguagem’ no âmbito acadêmico para situar aquilo que se identifica como realidade complexa; e 2) existem os ‘usos adequados da linguagem’. O primeiro ponto é significativo, real e amplamente aceito e apresentado por todos os estudiosos da CDA, de modo geral. O segundo ponto passa a ser razoavelmente compreensível e possível de aceitação quando temos uma noção para aspectos de especificação mais profunda das divisões e domínios de uma referida área (referência exclusiva da abordagem do ESP).

A questão da complexidade dos estudos de gêneros e de uma dada abordagem desses estudos é assunto para outras pesquisas. Há muito o que ser entendido sobre o ESP como abordagem, método, metodologia e curso de formação para o ensino aprendizagem de propósitos específicos do público-alvo em um dado contexto. O ESP consiste em uma proposta de compreensão teórica e prática da organização e dos processos de aprendizagem e comunicação. Sem apego a formas ou métodos específicos o ESP é tanto

uma fundamentação para o design de um programa de estudos quanto uma ponte para organização curricular. Compreensão em que podemos referenciar John Munby (1978) em que o currículo está preocupado com o planejamento, implementação, avaliação, gestão e administração de programas de educação. E, especificamente, o design de um programa (*Syllabus design*) se concentra mais estritamente na seleção e classificação do conteúdo para uma dada tarefa de linguagem em uma atividade específica acerca de um contexto e público-alvo.

A partir deste momento podemos deixar claro que temos duas compreensões, a primeira de caráter teórico e a segunda de caráter prático. Com o desenvolvimento do ESP enquanto abordagem se chegou aos estudos de gêneros a partir do ESP. O ESP se tornou um termo guarda-chuva para muitas abordagens centradas na contextualização dos estudos da linguagem de determinadas áreas. Isso ocorreu a partir de seu escopo centrado no *Specific Purposes* centrado no contexto e no público-alvo do ensino e aprendizagem (professores e aprendizes). A partir deste escopo ancorado no contexto *Academic Purposes* surgiu o *Communicative Purposes* que identifica os estudos de gêneros da abordagem do ESP. A partir dessa compreensão, podemos situar que um conjunto de *Academic Purposes*, talvez os critérios de identificação da CDA, funciona como critério de base para análise contextual, do mesmo modo que o conjunto de *Communicative Purposes* do gênero serve como base para os estudos de gêneros. A relação entre *Communicative Purposes* e *Academic Purposes* integram os processos de compreensão e análise de gêneros, destacando operações dinâmicas com base na realidade teórica, prática e intelectual que articulam para ações letradas baseadas em múltiplos propósitos específicos, acadêmicos e comunicativos.

No tópico a seguir falaremos sobre as principais referências para a concepção de gênero da abordagem do ESP.

4.2.2 A expansão dos estudos de gêneros na abordagem ESP

O apanhado geral das grandes obras de Bhatia é para observarmos, pela ótica de Bezerra (2017, p. 122 [grifo nosso]) aquilo que ele já fez muito bem, em dizer que “a ACG não é uma nova teoria, mas um desdobramento e um avanço no quadro analítico que vem sendo utilizado por **Bhatia** e por John Swales “há mais de 35 anos””. Além dessa afirmação de Bezerra (2017) sobre a ACG como uma expansão da abordagem do ESP, podemos verificar que Johns (2013) já descreve essa compreensão como o futuro da abordagem do ESP. É importante destacar que Johns (2013) diz que é preciso que os

pesquisadores, analistas e praticantes do ESP sejam desapegados a conceitos únicos e estendam suas práticas inserindo metodologias que atendam às necessidades de aprendizagem e comunicação cada vez mais novas e mistas.

Swales ([1992] 2009a) presta atenção no caráter relacional dos gêneros e da análise de gêneros. Swales ao reconhecer as fragilidades do conceito de CDA, no início da década de 90 em *Genre Analysis*, aceita uma crítica de Bhatia dizendo que sua “abordagem dá pouca atenção ao uso dos gêneros, por parte de seus participantes, para manobras táticas e vantagens técnicas” (SWALES, [1992] 2009a, p. 218). Essa observação é de uma obra de Swales (1992), traduzida por Benedito Gomes Bezerra para o português e então publicada e entendida como Swales ([1992] 2009a). Neste trabalho podemos ter uma noção de que desde muito cedo os autores mencionados já tinham um olhar amplo para perceber a realidade do mundo dos discursos e, conseqüentemente, amplo para a análise de gêneros dentro de seus contextos profissionais.

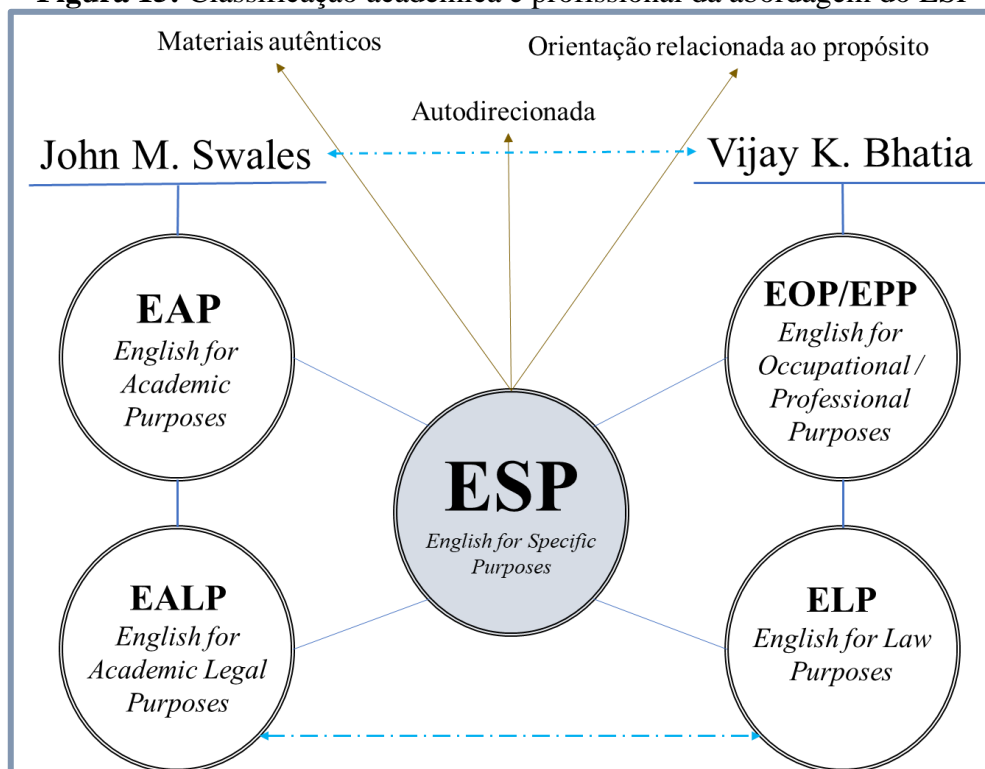
O apanhado geral de referências da proposta de Bhatia (1993; 2004; 2009; 2017) nos mostra uma análise de gêneros hoje como multidimensional, de múltiplas perspectivas e caracterização crítica. Nessa ótica, as práticas e as ações, sejam acadêmicas ou profissionais, organizacionais e institucionais, são percebidas dentro do rol de discussões do que é gênero com muito mais vigor e realidade. Isso pode ser um ponto de crítica para as aplicações pedagógicas, mas importa destacar que cada didática de ensino realiza convenções e inovações da competência dos profissionais com atenção para a realidade de seu público-alvo.

A compreensão dos estudos do ESP surgiu com o pós-segunda guerra mundial para atender as necessidades de aprendizagem e comunicação em língua inglesa (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Mas somente sob a influência da atividade profissional do teórico, pesquisador e professor John M. Swales é que ocorreu uma expansão sobre estudos de gêneros acadêmicos como centro da abordagem do ESP. O maior destaque de pesquisa e prática pedagógica de Swales é marcado quando ele é ligado à Universidade de Aston – Reino Unido como professor sênior, local onde desenvolveu conjuntamente o primeiro curso de mestrado no ensino de ESP em 1978 (SZTUKA, 2015).

Avançando nesse mérito de Swales em sua atividade profissional e teórica, como pesquisador e professor, ele inicia seu primeiro aluno de doutorado Vijay Kumar Bhatia em 1979 nos estudos de gênero para fins específicos, o nosso segundo nome mundialmente conhecido nas referências de estudos de gêneros acadêmico e

profissionais. Em honra ao seu mestre, Bhatia (1998) relata que Swales era não apenas professor e orientador nos processos de estudo, interpretação e pesquisa, mas um participante praticante ativo e social atuando como exemplo de sua prática profissional com os estudos de gênero.

De modo a situar as particularidades de cada um desses nomes, John M. Swales é a base do ESP e seu foco é reconhecidamente o EAP, que fundamenta as três categorias dos propósitos específicos do ESP em materiais autênticos, autodirecionamento e orientação relacionada ao propósito, especificamente relacionado aos estudos de gêneros no âmbito acadêmico (JOHNS, 2013). Em semelhante proporção, Vijay K. Bhatia é a segunda base do ESP, mas, diferente de Swales, seu foco é reconhecidamente o *English for Occupational Purposes* (EOP), também presente nas três categorias do ESP. As obras de Bhatia (1993; 2004; 2017) especificamente descrevem seu foco relacionado ao EOP, no entanto, seu trabalho está diretamente vinculado ao EAP, dadas as suas atribuições profissionais como professor. Essa referência de Bhatia como representante do ESP, tanto do EOP quanto de EAP, é do mesmo modo para Swales. Podemos ver isso na relação com a Figura 14, quando referenciamos a ACG e a ACEG, pois estamos entendendo que os contextos acadêmicos e profissionais estão indissociados e a reflexão crítica não deve ser apenas acerca das pesquisas práticas de gêneros específicos, mas também de estudos teóricos de gêneros. Vejamos uma representação desse entendimento, sobre Swales e Bhatia, exposto na Figura 15, a seguir.

Figura 15: Classificação acadêmica e profissional da abordagem do ESP

Fonte: Elaboração nossa.

Nessa classificação da abordagem do ESP na perspectiva acadêmica em Swales e profissional em Bhatia se destaca a ligação dos autores com a especialidade a que cada autor está vinculado dentro e a partir do ESP. Os autores em suas posições representam a abordagem e são membros experimentados e praticantes em alto conceito. Eles trocam informações e conhecimentos vinculados aos estudos de gêneros e ao ESP e possuem um relacionamento de parceria⁵⁹. Nas especificações que exemplificam a grande dimensão do ESP e em cada especialidade⁶⁰ (acadêmica e ocupacional/ profissional), o ELP centrado no campo profissional do direito e o EALP está centrado no campo da academia. Tanto o ELT quanto o EALP estão relacionados diretamente com o EAP e com o EOP/EPP para se estabelecerem como base de orientação profissional e científica, e vice-versa como uma simultânea relação de troca. E o ESP mantém e se desenvolve sempre

⁵⁹O relacionamento de parceria verifica-se na biografia dos autores. Primeiro, nota-se em Swales ([1992] 2009a, p. 218) que esse autor ao concluir que CDA e gênero têm utilidade diz “aceito a crítica de Vijay Bhatia de que minha abordagem dá pouca atenção ao uso dos gêneros, por parte de seus participantes, para manobra táticas e vantagens técnicas”. E em um segundo, Bhatia (1998) descreve a relação professor-aluno que teve com seu mestre Swales, inserindo uma honrosa apreciação de parceria rumo ao conhecimento com a abordagem do ESP e estudos de gêneros.

⁶⁰As especialidades têm uma forte influência no desenvolvimento do conceito de CDA em Swales. Principalmente quando Swales (2016) insere um diálogo com os conceitos de comunidade de prática e comunidade de fala para reformular e ampliar a caracterização do ESP inserindo elementos informativos sobre ações, relacionamentos e realidade das diferentes CDA.

com as características de autenticidade em relação com os materiais produzidos, de orientação relacionada ao propósito e de autodirecionamento, uma regulando a outra (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

Em conclusão, compreender um pouco sobre as diferentes abordagens de estudos de gênero, e incluindo os autores base dos estudos de gêneros centrados na abordagem do ESP, nos dá um norte de percepção da complexa realidade dos estudos de gêneros. Mas, além disso, nos orienta para o entendimento de que cada abordagem tem seu singular valor. Nesse momento é preciso situar Johns (2013) em que há uma necessidade de entender os sujeitos que falam e estudam, pois é a partir deles que os discursos e os contextos são valorizados e reconhecidos. São esses sujeitos dos discursos e dos contextos, em seus particulares e sociais modos de conhecimento e conceber as coisas das produções, das tarefas e das atividades, que influenciam no sentido da aprendizagem e da comunicação em relação com os assuntos em tratamento.

As distintas tradições de estudos de gênero regulam nossa apreensão do conhecimento em uma categoria mais geral. A compreensão das abordagens orienta nossa percepção para a realidade conceitual, contextual e prática que cada uma representa. O investimento aprofundado sobre a descrição da abordagem do ESP nos permitiu relacionar a compreensão de Bezerra (2015; 2017) sobre a análise crítica de gêneros como uma expansão dessa abordagem, conforme vimos em Johns (2013) e Bhatia (2017). Portanto, não temos uma nova abordagem de estudos de gênero brasileira ou sul-americana, temos modos ecléticos e plurais de fazer pesquisa e ensino orientados pelas necessidades de cada contexto e experiências com o conhecimento e com as realidades de ensino e pesquisa.

Embora tenhamos seguido outra direção, a apresentação deste capítulo deveria ser guiada como fundamento da revolução linguística que ocorreu a partir da segunda metade do século XX. Essa ideia tem sido observada nos estudos de gêneros quando lemos sobre a abordagem do ESP em Hutchinson e Waters (1987), Johns e Dudley-Evans (1991), Dudley-Evans e St. John (1998) e Hyland (2019), podendo aparecer em tantas outras referências a que não dedicamos leitura integral e estudo. Conforme vimos no capítulo 1, o estudo da ciência linguística, na primeira metade do século XX, foi muito restrito aos aspectos ligados às estruturas das próprias línguas humanas sem se preocupar com seu conteúdo semântico ou interação social (aspecto ligado ao que Weedwood (2002) destacou como microlinguística). No presente capítulo 4 vimos diferentes tradições de estudos de gêneros e nos concentramos na abordagem do ESP, e isso tem um significado

expressivo para compreender que as quatro tradições que destacamos no Quadro 4 surgem significativamente após a segunda metade do século XX. Foi, também, relacionado a isso que deixamos as tradições literárias de fora das nossas descrições e interpretações, e nem mencionamos estudos tradicionais da retórica clássica. Mas o que nos interessa pensar sobre isso, neste momento final do capítulo 4, é que temos nos estudos de gêneros uma revolução linguística, despertando o saber acerca dos principais e basilares elementos inter-relacionados dos sistemas de linguagem: gênero(s), contexto(s) e sujeito(s).

A abordagem do ESP, como compreendemos, não é somente um caminho para os estudos da realidade da linguagem, é um marco potencial para os estudos contemporâneos da linguagem. Isso é marcado com a necessidade de aprendizagem e comunicação para fins específicos do comércio e das tecnologias, mais expressivamente a partir de 1945, conforme Hutchinson e Waters (1987). A compreensão dos aspectos ligados à estrutura das línguas já não servia mais, as preocupações agora passam para o conteúdo semântico da interação social, contextos específicos e necessidade das pessoas em seu ambiente de trabalho. A abordagem do ESP é um meio para os estudos de gêneros específicos e tudo o que pode contribuir, metodologicamente, para o estudo da realidade dos gêneros é aceito no ESP como abordagem de aprendizagem e comunicação.

A ênfase na respectiva abordagem é que ela tem por fundamento original uma abertura para os estudos não apenas dos usos da linguagem, mas também dos usos corretos da linguagem, corretos no sentido de adequados a cada contexto de uso. Em relação com o que destacamos como sistemas de linguagem, podemos ter uma noção de que o termo ‘complexidade’ está relacionado com os usos da linguagem, e de que o termo ‘sistema’ está relacionado com os usos corretos da linguagem por meio de processos de adequação. Em nossa compreensão e interpretação, descrever contextos e gêneros específicos das necessidades de interação de um dado público-alvo é obter uma noção sistemática em que podemos organizar os elementos fundamentais daquilo que é pertinente para aprendizagem e comunicação. Podemos relacionar um contexto de cultura como prática comunicativa, alguns contextos sociais, gerais e específicos, como práticas de letramentos e seus eventos de letramentos ou comunicativos em que gêneros específicos atuam como veículos de comunicação de um sujeito para outro(s), abraçando motivações, percepção, cognição e formas de ação. Temos, desse modo, os sistemas de linguagens que nos permitem aproximar uma compreensão da realidade dos gêneros como usos corretos ou adequados para um dado fim, em um dado contexto e para um dado público em um dado momento temporal. Podemos observar que a noção de

complexidade está mais relacionada com noções de atemporalidade, quando deixamos de fora aquele que fala, o que se fala, quando se fala, porque se fala, como se fala e para quem se fala. Esses elementos deixados de fora são complexos por si só, mas se combinados, de modo sistemático, podemos observar adequações e ajustes de aprendizagem e comunicação que de outro modo não serão bem possíveis.

Diante do exposto, neste capítulo, Swales e Bhatia são autores citados com grande recorrência nos estudos de gêneros acadêmicos e profissionais. A referência situada nesses dois autores constitui uma ação retórica da prática social de estudos de gêneros acadêmicos, partindo da interação com a abordagem do ESP. Os referidos autores são altamente reconhecidos por seus modos de representar a linguagem pelos estudos de gêneros, demonstrando organizações textuais e modos de relacionar noções de competência estratégica com elementos cognitivos, sociais e retóricos dos discursivos em textos escritos e falados – como ferramentas facilitadoras da comunicação e interpretação dos discursos acadêmicos e profissionais. Em Sztuka⁶¹ (2015, p. 7) Swales é o responsável pela abordagem de compreensão da performance linguística, ao tornar claro e evidente o “problema do “silêncio discursivo”, ou seja, elementos que não tinham encontrado seu lugar no texto, por não terem sido selecionados, escritos ou falados”. Portanto, a descrição de Swales e Bhatia deve ser compreendida como representantes de uma noção especializada de gêneros na abordagem do ESP, não como representantes da abordagem do ESP.

Para finalizar este capítulo, segundo Dudley-Evans (2002, p. 219), “o termo gênero foi usado pela primeira vez em um contexto de ESP por Tarone et al. (1981) em um artigo que investigou o uso das formas ativa e passiva em artigos de periódicos em astrofísica”. Essa origem do termo “gênero”⁶², que foi posteriormente conceituado em Swales (1990), tem seu reconhecimento como uma derivação da abordagem do ESP porque estabeleceu o princípio de que o propósito comunicativo do seu produtor é o elemento de organização do comportamento comunicativo (DUDLEY-EVANS, 2002).

⁶¹Sztuka (2015) é a redatora de um jornal da Universidade da Silésia em Sosnowiec, que escreve sobre a cerimônia de atribuição do título de Doutor *Honoris Causa* a John M. Swales (*tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Śląskiego*). Ao fazer referência para cada elemento de relevância na identificação de Swales, a redatora relata a partir da fala de professores e reitores que concedem o título honorário à Swales, durante a cerimônia.

⁶²Swales (2004, p. 2) faz semelhante referência mencionada em Dudley-Evans (2002). Diferente de Dudley-Evans, em uma nota final ele adiciona sua própria autoria como uma outra referência para a origem do termo “gênero” em *Aspects of Article Introductions*, em Swales (1981).

As mudanças contextuais e sistemáticas, necessárias no processo de escrita e direcionamento da comunicação, consiste no “uso adequado da linguagem” que se destaca com o papel ou função do gênero dentro da CDA. Com isso “o pressuposto é que um gênero é um meio de atingir um objetivo comunicativo que evoluiu em resposta a necessidades retóricas particulares e que um gênero mudará e evoluirá em resposta a mudanças nessas necessidades” (DUDLEY-EVANS, 2002, p. 219).

No próximo capítulo temos uma observação para os estudos de gêneros em contextos específicos. Precisamos observar a questão da produção de gêneros específicos em contextos universitários, em práticas e em processos como equivalentes à letramentos acadêmicos, fazendo uma referência aos estudos de Bezerra e Lêdo (2018), apresentada no capítulo 3. Essa necessidade de observação e entendimento, proposto, ocorre porque os gêneros não surgem isolados. Os gêneros surgem de modo inter-relacionados com outros gêneros, com contextos específicos, com orientações específicas de produção, com distintos modos de entendimento do que são e de sua realidade social, retórica e linguística. Além disso, no próximo capítulo, falaremos sobre as análises de gênero preocupadas com os vários movimentos retóricos e estratégias retóricas, usadas na escrita de uma determinada seção de um texto (introdução de artigos de pesquisa), por exemplo, e especificamente acerca de específicos gêneros resumo.

CAPÍTULO 5

VARIADOS GÊNEROS DENOMINADOS RESUMO EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS⁶³

Para uma ampla compreensão da realidade dos gêneros, os três capítulos anteriores despertaram uma noção de linguagem específica, contextualização, letramentos acadêmicos e diferentes teorias e práticas. Neste momento trataremos das inter-relações, variações e diferenças, entre os gêneros na realidade social da CDA que usa regularmente os gêneros resumos. Acerca da inter-relação centrada nas variações, abordaremos a referência conceitual de colônia de gêneros, desenvolvida por Bhatia (2004; 2009). Acerca da inter-relação centrada nas diferenças, abordaremos a referência conceitual de cadeia de gêneros, desenvolvida em estudos de Räisänen (1999; 2002), discutida e apresentada por Swales (2004) e Nobre e Biasi-Rodrigues (2012).

As referências conceituais dos termos “colônia de gêneros” e “cadeia de gêneros” representam aquilo que estamos sinalizando como agrupamento e inter-relações de gêneros (BEZERRA, 2017). As noções desses termos teóricos são desenvolvidas por distintos outros conceitos como: 1) propósito comunicativo; 2) organização retórica e linguística enquanto estratégias de ações comunicativas; 3) análise de gêneros; e 4) variação de resumos. Desse modo, o objetivo deste capítulo é desenvolver a consciência motivacional, perceptiva, cognitiva e de ação comunicativa e estratégica dos gêneros resumo, considerando as principais noções de colônia e cadeia de gêneros na relação com o contexto de eventos acadêmicos.

O presente capítulo está organizado em dois tópicos centrais. No primeiro tópico, descrevemos noções acerca do gênero e seus propósitos comunicativos com base na realidade social, retórica e linguística dentro do ESP. No segundo tópico, descrevemos os

⁶³O termo ‘específico’ surge inicialmente em relação ao ESP, o *Specific Purposes* da língua/linguagem representa um escopo significativo para situar o contexto e as necessidades das pessoas, por exemplo, os estudos de gêneros do contexto acadêmicos por estudantes de pós-graduação – não nativos de língua inglesa. Quando nos situamos nos estudos de gênero, a partir da referência situada em Swales, é comum observarmos a indicação de ‘gêneros específicos’ e ou ‘gêneros para fins específicos’. Na presente tese de doutorado, colocamos o referido entendimento voltado, também, para contextos gerais e específicos. Caberá, futuramente, colocar tal referência para os sujeitos da produção, os sujeitos agentes autorizados para uma ação ou representantes de um contexto, de uma função com autoridade e poder para produzir um determinado gênero (gênero específico). Isso está voltado para a compreensão dos propósitos comunicativos (talvez, até, retóricos) em que se concebe um olhar sobre os processos de construção do conhecimento, das condições da produção de gênero específicos, em contextos específicos, e de construções de sentidos da linguagem na relação textual/discursiva e contextual, socialmente situadas, usadas e produzidas.

aspectos conceituais da realidade dos gêneros, considerando cadeia de gêneros de eventos acadêmicos e colônia de gêneros resumo.

5.1 O gênero e seus propósitos comunicativos

O termo “gênero” surge na abordagem do ESP na década de 1980, estabelecendo que o propósito comunicativo daquele que escreve orienta o comportamento linguístico da escrita acadêmica (DUDLEY-EVANS, 2002). Mas, é somente em Swales (1990) que surge um conceito de gêneros nessa abordagem do ESP. No entanto, a ideia de propósito comunicativo que estava centrada no sujeito da produção foi deixada de lado, passando a constituir a construção de sentido que define o gênero e sua razão subjacente.

Antes da noção de gêneros, seu fundador, Swales (1990), desenvolveu a atual compreensão da natureza acadêmica da linguagem e do comportamento linguístico, em discursos⁶⁴ escritos. De acordo com as descrições de Dudley-Evans (2002), Hyland (2011), Johns (2013) e Sztuka (2015), Swales (1981) descreveu vários movimentos e estratégias retóricas da seção de um texto, introdução de artigos acadêmicos escrito. Este material resolve o problema do silêncio discursivo das introduções de artigos e proporciona uma metodologia teórica e prática para o estudo, pesquisa e ensino de textos a partir da descrição de características retóricas com ênfase na informação recorrente (SZTUKA, 2015).

O surgimento do conceito de gênero de Swales (1990) traz consigo uma complexa interpretação do propósito comunicativo como um critério relevante para identificação do gênero, sua representação e funcionalidade construída socialmente. A concepção partiu de uma revisão de como o termo gênero era visto em estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos. Swales (1990) investiu nessa revisão a fim de destacar uma abertura para a caracterização adequada do conceito de gênero, cabendo tanto para aplicação em estudo e pesquisa quanto em prática de ensino.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos

⁶⁴Toda vez que nos referimos ao termo discurso escrito, precisamos notar que Swales destaca desse modo em referência para o entendimento de comunidade discursiva. Conforme destacamos no capítulo 2, há uma distinção entre comunidade de fala e comunidade discursiva. O texto pode ser falado ou escrito (MARCUSCHI, 2008). Não verificamos a ocorrência de distinções entre texto e discurso nos trabalhos de Swales, desse modo, consideramos, de acordo com Bezerra (2017), que ambos são inseparáveis enquanto gêneros. Nosso processo de compreensão consiste no entendimento de que o discurso escrito constitui uma unidade de sentido relacionado aos “propósitos específicos” ou “propósitos acadêmicos”. Desse modo, podemos nos voltar para Swales (1988) e situar a compreensão de que enquanto a comunidade de fala como produtora de textos cria o discurso, o discurso cria a comunidade discursiva.

comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58).

O propósito comunicativo identifica os exemplares de textos característicos de uma dada CDA. É importante destacar que o propósito comunicativo é o elo entre os conceitos de comunidade discursiva, gênero e tarefas que Swales (1990) traz na parte dois do livro *Genre Analysis*. Portanto, o propósito comunicativo é um conceito importante toda vez que realizamos uma tarefa escrevendo algum texto em um gênero específico, parte ou integrante das ações dos membros de uma dada comunidade discursiva. O propósito comunicativo é constituído por uma consciência abstrata de motivação, de percepção, de cognição e de ação, que ocorre entre participantes da interação e contexto, às vezes sob paradigmas intelectuais, teóricos e práticos ou tudo isso em equilíbrio de responsabilidade e conhecimento mais integral.

Em Bhatia (2009, p. 165) “os gêneros são identificados em termos dos propósitos comunicativos [...] caracterizados em diferentes níveis de generalização [...] em termos de uma combinação de processos retóricos”. Os níveis de descrição genérica podem “identificar o status de um gênero em particular, bem como o uso que ele faz das convenções do gênero” (BHATIA, 2009, p. 164). Nesse momento o autor está caracterizando o que se denomina como colônia de gêneros e suas várias realizações em categorias de reconhecimento convencional.

A investigação da natureza do gênero, da função e da estrutura permite a compreensão das variadas formas e propósitos convencionais de um gênero como diferente ou variante (BHATIA, 1997; 2004; 2009; 2017). No entanto, é através de um conjunto de propósitos comunicativos que definimos e identificamos o gênero como resposta dos processos sociais (ASKEHAVE; SWALES, 2009; ASKEHAVE; NIELSEN, 2005; SWALES, 2004; BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012).

Os gêneros são encontrados na vida real de modo complexo, em relação com contextos distintos e inter-relacionados com outros gêneros, tanto como resposta quanto como um processo de construção social (BHATIA, 1997; 2004; 2009; BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012; BEZERRA, 2017; 2019a; OLIVEIRA, 2017).

Sobre o gênero resumo em que estamos destacando os níveis de descrição genérica temos a colônia de gêneros. Diferente de Bhatia (1997; 2004; 2009) e Bezerra (2006), que situaram este termo como uma colônia de gêneros introdutórios, Oliveira (2017) se referiu de modo semelhante, mas concebendo como colônia de gêneros resumo. Como já vimos na introdução e veremos mais adiante, colônia de gêneros é um conceito em que se descreve um tipo ideal (prototípico) e a variação genérica de seus gêneros. Nesse tipo ideal, ou prototípico, existe um propósito comunicativo comum e distinto de outros propósitos comunicativos. Quando variados gêneros compartilham um mesmo propósito comunicativo geral temos uma colônia de gêneros. Nessa colônia de gêneros, que compartilham um propósito comunicativo geral, cada um se diferencia do outro pela especificação da produção do gênero como um processo funcional, ligado à situação social a que ele está vinculado.

Nessa significação de colônia de gêneros, nós temos, em cada gênero, o representante de uma dada função e situação comunicativa, “de um processo de construção social” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 236)⁶⁵. Portanto, não se trata apenas de um propósito comunicativo, mas de um conjunto de propósitos comunicativos. Por um lado, podemos destacar um propósito comunicativo como intenção do autor dados os interesses de participação comunicativa e resposta à uma dada situação (BEZERRA, 2019a) “inseridos como são em complexas práticas sociais, *pois*, não são produzidos de forma neutra e desinteressada” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 236 [grifo nosso]). Por outro lado, e em relação com o destaque anterior, tem as intenções do entorno social “referindo-se aos objetivos dos produtores ou “controladores” da produção de gêneros” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 236). Podemos dizer que esses controladores são os metagêneros ou gêneros orientacionais e, também, os sujeitos receptores dos gêneros em um nível de hierarquia e poder, restringindo a produção de gêneros específicos na relação com contextos e sujeitos da interação.

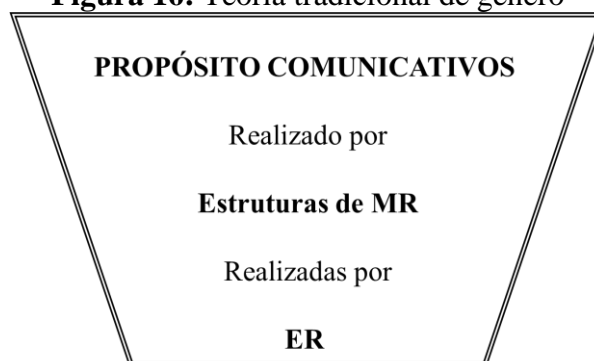
Estamos de acordo com a conclusão de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) e Askehave e Swales (2009) em que o conceito de propósito comunicativo é estabelecido como uma questão social. Trata-se de um conceito chave da abordagem do ESP ‘análise

⁶⁵Os autores são chamados aqui porque seus trabalhos representam um enxugamento da complexa tarefa de retratar os propósitos comunicativos em Swales (1990; 2004), Askehave e Swales (2009) e Bhatia (1997; 2004; 2009) de modo que denominamos inter-relacionados.

de necessidades’, que realça as funções sociais do gênero, conseqüentemente um critério útil para o estudo e análise de gêneros.

O propósito comunicativo é realizado por movimentos retóricos – MR, e estes por estratégias retóricas – ER⁶⁶. Essa descrição representa a sugestão do modelo de gênero de Swales (1990) desenvolvido em Askehave e Nielsen (2005, p. 127) e traduzido como a teoria de gêneros tradicional em Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), conforme Figura 12, a seguir.

Figura 16: Teoria tradicional de gênero



Fonte: Organizado a partir de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 237).

Segundo Swales (1990) o propósito comunicativo é o critério privilegiado para identificação do gênero, mas essa compreensão foi revisitada e ampliada, percebendo que um gênero é realizado por um conjunto de propósitos comunicativos (ASKEHAVE; SWALES, 2009; ASKEHAVE; NIELSEN, 2005; SWALES, 2004; BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012). Embora no próprio conceito de gêneros de Swales (1990) já se fala em “um conjunto de propósitos comunicativos”, parece que os estudiosos da proposta de revisão não viam esse conjunto de propósito da primeira e segunda sentença do parágrafo conceitual. No entanto, focaram na quarta sentença em que se descreve que “O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável” (SWALES, 1990, p. 58). Essa observação destaca a necessidade de mais estudos de revisão da literatura.

Os propósitos comunicativos são enfatizados como o fenômeno de construção social que permite o surgimento do gênero. Desse modo, ainda, em se tratando de uma construção social a caracterização dos MR realizados por ER apresenta uma significativa

⁶⁶Nas literaturas originais de Swales (1981; 1990) ER representa unidade retórica e ER é representado como *Steps*. Em traduções brasileiras podemos ver esses representantes em ambos os formatos e ER também descrito como SubUnidade. Adotamos, portanto, as referências de MR e ER.

instabilidade por realizar uma resposta às necessidades sociais, de aprendizagem, de comunicação e de outros gêneros (SWALES, 1990; 2004; BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012; BEZERRA, 2017; 2019a).

Nos estudos de Devitt (2015), ela observa que a compreensão de gênero é fundamentada em propósitos comunicativos e que a combinação retórica e linguística da análise de gêneros de Swales (1990) revela descobertas estratégicas de construção textual. Segundo Devitt (2015) a larga visibilidade e influência dos estudos de gênero em Swales, nas mais diversas áreas, acontece porque ele combinou os conceitos retóricos de propósitos comunicativos do público-alvo e do contexto específico como amplamente aplicáveis à teoria de gênero.

A combinação conceitual que Devitt discute corresponde ao modelo CARS, cuja configuração retórica realiza propósitos comunicativos. A visibilidade dessa configuração é multidisciplinar e interdisciplinar. A dinâmica em distintas possibilidades de realizar um ato retórico abriga o consenso de gêneros artigos de pesquisa nas mais diversas áreas. Os propósitos comunicativos do público-alvo desenvolvidos em contextos específicos, enquanto construções sociais, fazem surgir o gênero organizado em MR e ER com ênfase naquilo que os produtores realmente querem dizer momento a momento na linearidade do texto. Apresentamos, a seguir, o modelo CARS de Swales (1990) desenvolvido a partir da análise ou captura de características retóricas e linguísticas da seção introdutória de artigos de pesquisa, separadas em categorias que representam os MR.

5.1.1 Modelo CARS e gênero

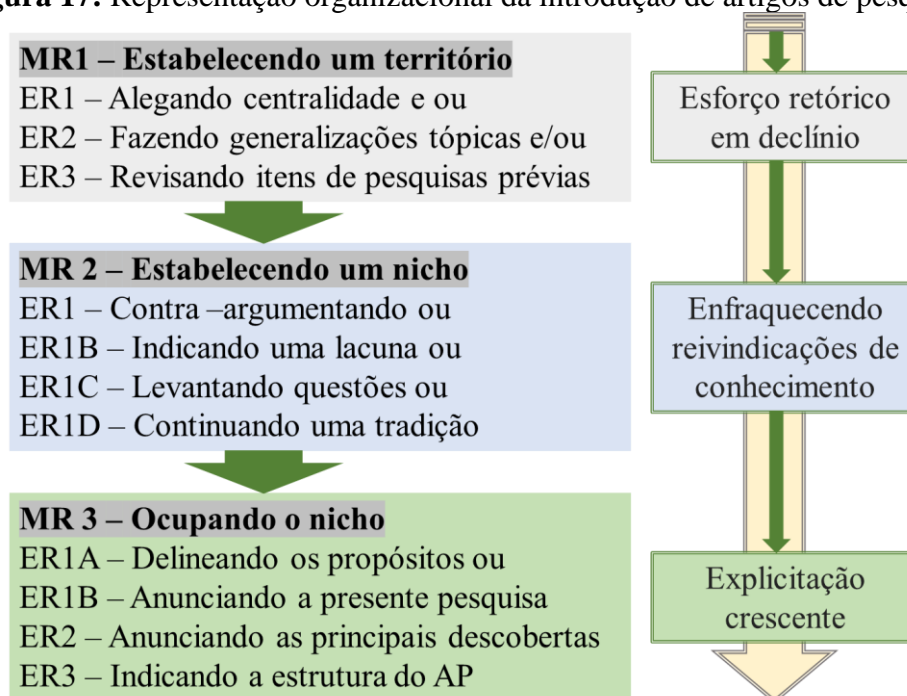
O modelo CARS, desenvolvido por Swales (1981; 1990), é exclusivo para estudo e análise de MR usados na escrita da seção de introduções de artigos de pesquisa. O estudo de demais seções de artigos e outros gêneros são inspirados no modelo CARS. Desse modo, a referida sigla tem como base a abreviação de *Create a Research Space*, que descreve o propósito comunicativo da seção de introduções de artigos de pesquisa. Esse modelo em MR de Swales estimulou uma gama de estudos disciplinares e interdisciplinares de introduções de artigos de pesquisa. Do mesmo modo, inspirou o desenvolvimento de modelos próprios para o estudo e a análise das demais seções de artigos de pesquisa e distintos gêneros.

O gênero artigo de pesquisa é constituído por um conjunto de suas seções estruturais, comumente conhecidas por Introdução, Métodos, Resultados e Discussão –

IMRD. A partir dessa macroestrutura, Swales tornou compreensível a existência de uma estruturação interna das informações apresentadas na seção de introdução do artigo de pesquisa. Posteriormente, outros autores se inspiraram nos estudos de Swales (1981; 1990) e desenvolveram modelos próprios para as várias seções do referido gênero.

O modelo CARS na análise de introduções de artigos de pesquisa, de Swales (1990), destaca o compromisso com a observação das ocorrências de ER comunicativas que realizam o MR. Para uma compreensão acerca da estruturação interna da seção introdutória, a representação na Figura 17, a seguir, descreve o modelo CARS de Swales (1990). A inserção de cores e setas é uma opção nossa para uma visualização mais interativa com o conteúdo e corpo do conhecimento.

Figura 17: Representação organizacional da introdução de artigos de pesquisa



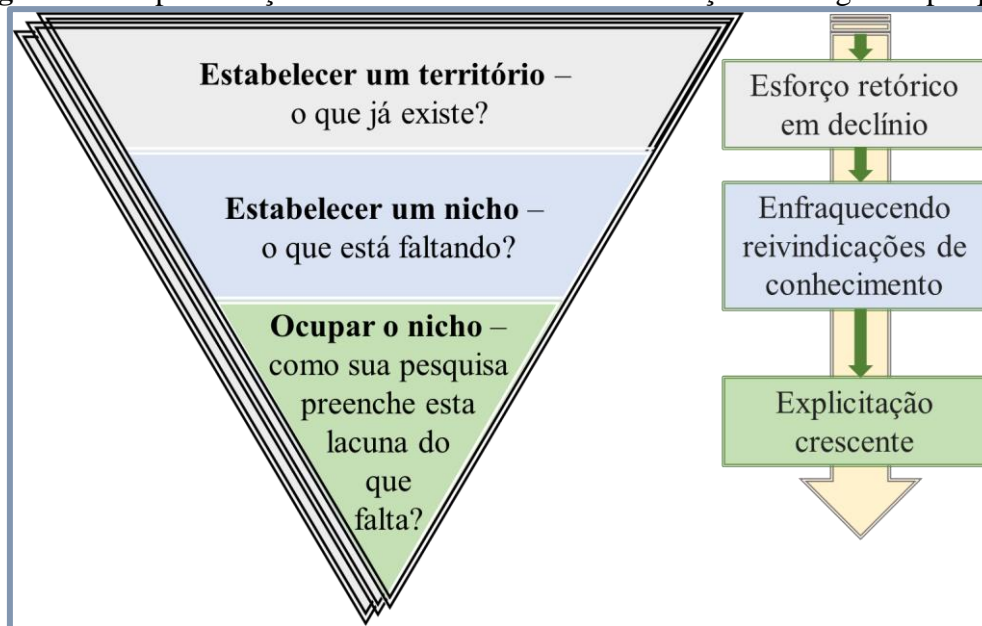
Fonte: Swales (1990, p. 141), tradução e adaptação nossa.

Nesta Figura 17 as ER são estratégias diferentes, às vezes complementares umas das outras, para realizar os MR como categorias de realização do propósito comunicativo das introduções de artigos de pesquisa. Esta Figura 17 é, portanto, representação do desenvolvimento teórico em que as ER são um panorama de possibilidade de realização do MR em Swales (1990). O modelo CARS tem essa representação de MR e ER como categorias de comunicação estratégica.

Swales e Feak (2012) produziram um material pedagógico em que o modelo CARS recebe a significação analítica de gêneros e a visão instrucional para produção de introduções de artigos de pesquisa. A perspectiva instrucional mostra que a introdução de

artigos de pesquisa precisa adequar uma resposta sobre: 1) estabelecer um território respondendo – o que já existe sobre o assunto?; 2) estabelecer um nicho – o que está faltando ser observado sobre o assunto?; e 3) ocupando o nicho – como sua pesquisa preenche esta lacuna do que falta? A Figura 18, a seguir, baseada nas observações de Swales e Feak (2012), terceira edição do livro *Academic Writing for Graduate Students*, retrata esse aspecto de orientação pedagógica.

Figura 18: Representação⁶⁷ do modelo CARS de introdução de artigos de pesquisa



Fonte: Swales e Feak (2012), tradução e adaptação nossa.

Nesta Figura 18 se descreve uma visão pedagógica de representação apenas aos MR como categorias retóricas. Cada categoria responde a uma pergunta em que visualizamos o caráter mais pedagógico do modelo CARS. Essa visualização adaptada de Swales e Feak (2012) ilustra o movimento do geral para o específico e expressa o sentido de cada MR em uma pergunta. Essa visualização nos permite uma compreensão dos aspectos característicos de uma introdução de artigos de pesquisa.

A representação do modelo CARS estabelece as bases de estruturação e características da introdução dos artigos de pesquisa (HYLAND, 2011). Desse modo, a análise de gênero de Swales (1990) caracteriza-se em observar os MR e as ER. É através das marcas linguísticas, descritas como ER, que a caracterização e realização informativa

⁶⁷Essa representação esquemática foi inspirada no modelo visual em que Motta-Roth e Hendges (2010, p. 83) representam o modelo CARS de Swales (1990). Portanto organizada para que houvesse uma apreensão informativa mais enfática do processo de categorização dos MR e ER, em que cada MR responde a uma questão. Também é inspirada na descrição de Swales e Feak (2012). Em Motta-Roth (1995) a analogia da pirâmide invertida é usada para representar o fluxo de informações do gênero.

do MR acontece como uma ação complexa. Os fundamentos do modelo CARS são significativos para o estudo e análise da redação acadêmica e científica, acerca dos elementos informativos e precisão comunicativa dos elementos funcionais, coerência textual e performance linguística dentro do texto.

A influência do modelo CARS é significada em todo o mundo como um exemplo de orientação de estudos e compreensão para pesquisa e ensino das estruturas internas de redação acadêmica. Em um jornal polonês, Sztuka (2015, p. 7) escreveu a partir da fala de pessoas que homenageavam John M. Swales (*Honoris causa*), que “Swales dedicou toda a sua vida profissional à cultura do letramento acadêmico de jovens cientistas, tanto nos Estados Unidos como em todo o mundo”. Swales é o criador dos fundamentos científicos da análise moderna de gêneros e do conceito de CDA. Os materiais de Swales se destacam pelo ensino e pesquisa na abordagem do ESP com foco nas variedades especializadas da escrita. Seu trabalho inovou a escrita acadêmica oferecendo uma compreensão metodológica acerca da performance linguística.

O modelo CARS foi uma compreensão que partiu dos movimentos da escrita e identificação, cognitiva, linguística e retórica, dos elementos silenciosos que, antes, não estavam nos textos, “por não terem sido selecionados, escritos ou falados” (SZTUKA, 2015, p. 7), conforme já descrevemos no capítulo 2 em outra construção de sentido. O modelo CARS foi uma inovação para o mundo acadêmico. É, portanto, uma metodologia centrada nos elementos de identificação funcionais, coerentes e lineares do texto para fins de aprendizagem e comunicação, de compreensão daquilo que se comunica na seção de introdução de artigo.

Partindo da abordagem do ESP, segundo Dudley-Evans (2002), a análise de gêneros se preocupa com produções de distintas modalidades de uso da língua, observando tanto o texto quanto o contexto e a relação com a função e atividade de seus produtores. Em relação ao contexto, explora as convenções estabelecidas nas expectativas contextuais a função do gênero e seu uso regular (comumente a partir das descrições nos gêneros orientacionais). Em relação com o texto, explora a produção textual a partir do modo como os produtores organizam a construção de sentido por meio dos aspectos retóricos, o uso do tempo e classificação verbal, a frequência lexical e sua função comunicativa.

A análise de gêneros é um processo de reconhecimento das formações sociais como fonte de descrições dos propósitos comunicativos, da variedade de gêneros, sua complexa realidade e sua formação por meio de inter-relações e respostas (BEZERRA,

2017; 2019a). No subtópico a seguir apresentamos os procedimentos de análise de gêneros, conforme desenvolvimento em Swales e Bhatia.

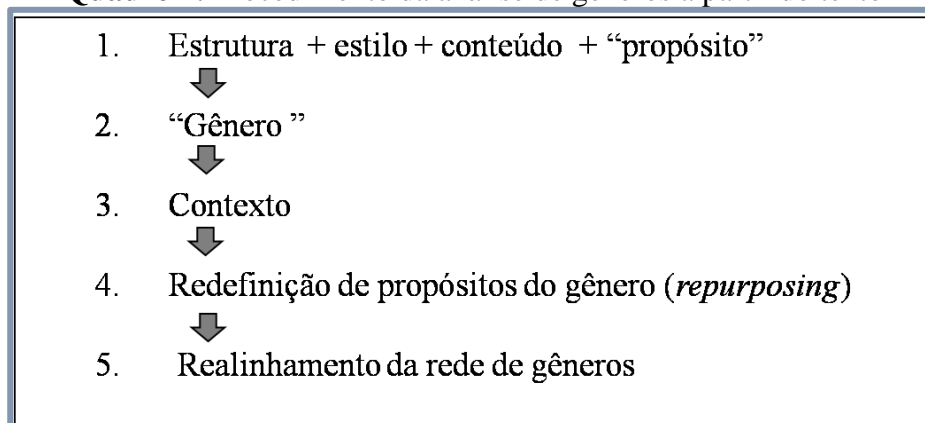
5.1.2 Procedimentos de análise de gêneros

A análise de gêneros parte do contexto para o texto e é a sua função dentro de práticas sociais e situadas que desenvolve os processos de compreensão dos propósitos comunicativos socialmente estabelecidos e reconhecidos. Conforme Bawarshi e Reiff (2013, p. 65) os gêneros “possibilitam aos membros das comunidades discursivas realizar esses propósitos” comunicativos, pois os “gêneros são veículos de comunicação para atingir um objetivo” (SWALES, 1990, p. 46).

Essa perspectiva analítica contextual aponta para o que Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 235) destacaram, que “o propósito comunicativo tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado”. Conforme Askehave (1999) e a revisão de Swales (2004), os propósitos comunicativos são muitos e têm a ver com as descrições linguísticas no nível do texto e, também, com as intenções sociais e particulares dos produtores dos gêneros, portanto subjetivas, no nível do contexto (e do discurso).

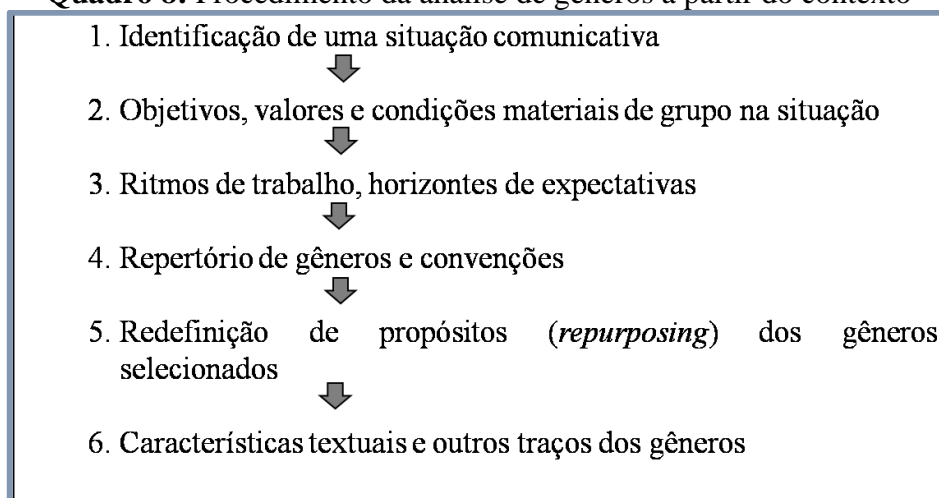
Para esse destaque Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) vão para a obra *Research genres: explorations and application* de Swales (2004), em que Swales revisita o conceito de propósito comunicativo e reformula a noção inicial. O processo de análise de gêneros passa a conceber o propósito comunicativo “como um critério privilegiado em função do resultado da investigação sobre o gênero” (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 239). As análises contextual e textual são favoráveis para compreensão dos gêneros, pois revelam não apenas uma dinâmica, mas o papel do propósito comunicativo.

O Quadro 7 a seguir, e o Quadro 8 mais à frente, são expostos de duas possibilidades de análise contextual e textual. Essa dupla função analítica no Quadro 9 expõe o processo da análise de gêneros com uma identificação do propósito comunicativo centrado no texto e uma redefinição desse propósito comunicativo no procedimento de análise contextual.

Quadro 7: Procedimento da análise de gêneros a partir do texto

Fonte: Swales (2004, 72), tradução de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012).

A dupla função analítica, agora no Quadro 8 a seguir, expõe o processo analítico que inicia no contexto enquanto cenário de acontecimentos, de ações, de apreensões abstratas, adequações de sentido, modelos de contexto, tipos de situação em que os gêneros organizam, realizam e orientam o contexto e vice-versa (VAN DIJK, 2012; BAWARSHI; REIFF, 2013; OLIVEIRA, 2017).

Quadro 8: Procedimento da análise de gêneros a partir do contexto

Fonte: Swales (2004, p. 73), tradução de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012).

O valor desses procedimentos analíticos, descritos nos Quadro 7 e Quadro 8, consiste no fato de que funcionam como ferramenta de análise, de estudo, de pesquisa e de ensino de gêneros específicos. Esse valor está associado com a compreensão das convenções de linguagem que são usadas em um dado contexto para realizar algum propósito e em algum momento que a comunicação é colocada em ação (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Essa perspectiva de análise de gêneros foi reelaborada e recebeu uma expansão em Bhatia (2004). Surge, então, uma perspectiva analítica multidimensional para o estudo

de gêneros a fim de contemplar as informações necessárias para uma observação dos aspectos dinâmicos da construção e interpretação do gênero no complexo mundo real. Bhatia (2004, p. 155) observa que é necessário “explicar o uso de gêneros e a maneira como eles influenciam e por sua vez são influenciados pelos destinatários do discurso”. Além disso, que se tem tornado necessário explicar as atitudes, opiniões, decisões e identidades dos destinatários e produtores participantes do discurso para uma investigação abrangente de gêneros (como um referencial de ações letradas – letramentos acadêmicos).

Nessa reelaboração, Bhatia (2004) situa a noção dos objetivos da análise de gêneros em sete princípios ou múltiplos objetivos para procedimentos analíticos multidimensionais, quais sejam:

- 1) Compreender e explicar as realidades do mundo do discurso;
- 2) Compreender as "intenções privadas" nos gêneros profissionais;
- 3) Compreender os aspectos individuais, organizacionais, profissionais e identidades sociais construídas através de práticas discursivas e culturas disciplinares específicas;
- 4) Entender como os limites profissionais são negociados através das práticas discursivas;
- 5) Investigar a linguagem como ação em atividades e ambientes sóciocríticos;
- 6) Oferecer soluções pedagógicas eficazes; e
- 7) Negociar interações entre as práticas discursivas e as práticas profissionais.

A perspectiva analítica multidimensional que Bhatia (2004) propôs é composta pelos procedimentos: textual, sociocognitivo, etnográfico e sóciocrítico como uma ideia de ver o todo do elefante. Essa perspectiva constitui um interesse descritivo neste trabalho porque constitui aspectos de observação para o que abordamos no capítulo 4 acerca da abordagem de estudos de letramentos acadêmicos.

O procedimento etnográfico é essencial para compreender as práticas discursivas de uma comunidade profissional. Esse procedimento fundamenta uma análise de orientação profissional, de estrutura social, de interações, de história, de crenças, de objetivos da comunidade profissional, de circunstâncias físicas que influenciam o gênero, de construção e modos disponíveis para a construção do gênero e da comunicação enquanto categorias analíticas do contexto.

O procedimento sóciocrítico tem como objeto de estudo o espaço social para analisar as questões relacionadas à linguagem. Esse procedimento fundamenta uma

análise da ideologia e do poder, assim como a linguagem e suas estruturas, as mudanças sociais, as identidades sociais e seus motivos a partir das práticas discursivas disciplinares e de gêneros.

O procedimento sociocognitivo, segundo Bhatia (2004, p. 161-162), torna possível “a observação dos gêneros em ação, análise textual de base nos contextos etnográficos interpretativos de uso de gênero. E nas análises sociocognitivas de condições em que as práticas profissionais específicas tomam forma” diante dos “procedimentos de construção de gênero, estruturas cognitivas ou retóricas de recepção de audiência procedimentos e insights, de estratégias retóricas e da apropriação de recursos genéricos para responder as situações retóricas familiares”.

A perspectiva textual é um valioso recurso para identificação e contabilização das variações sutis dentro e através dos domínios discursivos e disciplinares. Centram-se na superfície do texto incluindo análise do significado e estatística lexicogramatical, seus recursos, seus padrões de estruturação discursiva, retórica ou cognitiva, intertextualidade e interdiscursividade de convenções e práticas genéricas dentro de um dado contexto.

Vejamos a seguir os procedimentos analíticos, no Quadro 9, conforme Bhatia (2004) tem destacado, tecendo referência para a perspectiva multidimensional.

Quadro 9: Procedimentos de pesquisa multidimensional



Fonte: Bhatia (2004, p. 167), tradução nossa.

Esses procedimentos constituem uma metodologia de pesquisa para enxergarmos a situação comunicativa. Bhatia (2004) explica que não é necessário usar todos esses procedimentos metodológicos de análise, mas sim integrá-los em uma ferramenta analítica e coerente de gêneros. Esses procedimentos para uma análise de gêneros, por uma perspectiva multidimensional etnográfica, sociocrítica, sociocognitiva e textual, da proposta de Bhatia (2004), contemplam muitas informações sobre os aspectos dinâmicos e complexos da construção e interpretação dos gêneros (os aspectos de dinâmica e complexidade da linguagem no mundo dos discursos). Os três primeiros procedimentos, no sentido horário do Quadro 9, fazem referência ao contexto enquanto elementos constitutivos de construção de significado para um olhar mais completo para o acontecimento do fenômeno da linguagem (também sistema da linguagem acadêmica)⁶⁸. Mas para falar de sistemas de linguagem a perspectiva é organizar os elementos complexos de modo que tenhamos uma orientação mais exata do que fazer do geral para o específico.

Swales (1990) descreveu os conceitos de comunidade discursiva, gênero e tarefa ligados pelo propósito comunicativo e a análise de gêneros como um recurso de reconhecimento e estudo da linguagem em contextos específicos. Swales (1990; 2004) e Bhatia (1993; 2004; 2009; 2017) reconhecem que os gêneros são identificados a partir de propósitos comunicativos textuais e contextuais. A expansão dos estudos de gênero tem trazido um olhar para conceber aspectos de inter-relação dos gêneros. Desenvolveu-se uma maneira de entender como eles são encontrados na realidade, percebendo o fenômeno da inter-relação entre gêneros e contextos de modo complexo.

Os organizadores da tradução do trabalho de Bhatia (2009) sobre a análise de gêneros, para o português, dão importância à “função do propósito comunicativo na análise, a versatilidade, a inovação e a imbricação e a hegemonia do inglês no mundo da pesquisa” (BONINI; BEZERRA; CAVALCANTE, 2009, p. 13). Mas a relevante informação que precisamos destacar é o que esses organizadores descrevem, ao dizer que:

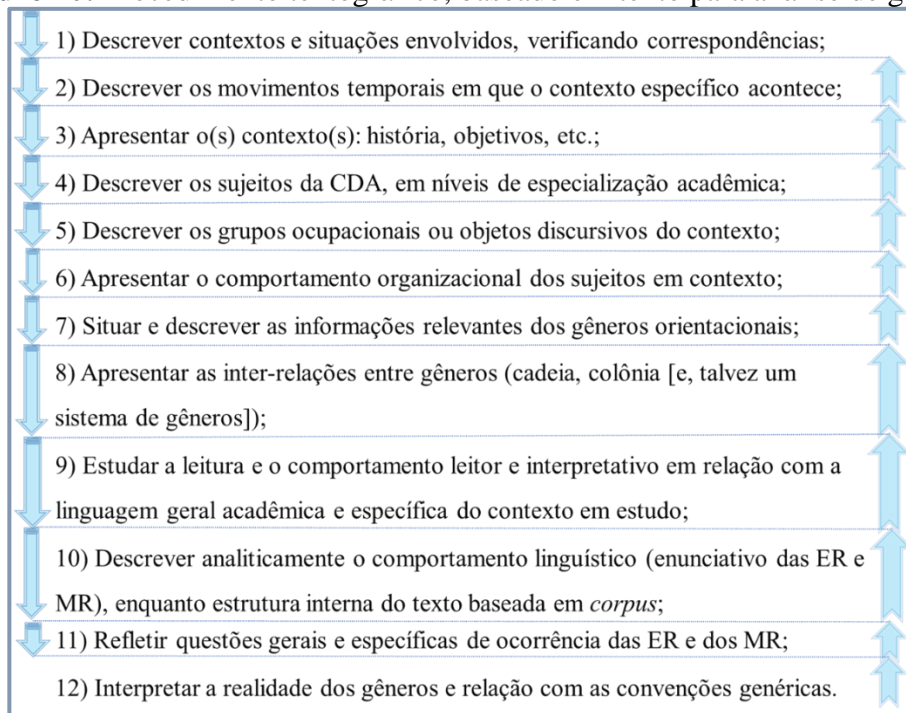
[...] na atualidade a ênfase tem sido dada à inter-relação entre gêneros e ao modo como eles constituem conjuntos de práticas em ambientes sociais específicos. Em relação ao contexto acadêmico, por exemplo, a literatura tem mostrado não só como alguns dos principais gêneros se

⁶⁸Aqui temos essa indicação sobre sistemas de linguagem, mas é preciso entender que, no modo como Bhatia (2004) apresenta, só temos a compreensão de linguagem como complexidade, de modo geral preocupada com os usos da linguagem. A adequação da linguagem no uso da linguagem não é o foco do autor, mas sim a análise das práticas discursivas em que a orientação metodológica do Quadro 9 é genérica como ideia de para quem deseje estudar gêneros e organizar sua própria metodologia.

constituem (a exemplo do artigo, da tese, da resenha), mas também a forma como são implementados, considerando tanto as práticas sociais e discursivas envolvidas quanto ao papel dos gêneros velados (*occluded genres*, nas palavras de John Swales)* [*termo usado em seu último livro Research genres: explorations and applications, publicado pela Cambridge University Press em 2004*] como são exemplos as cartas de aceitação, as solicitações de financiamento e os pareceres (BONINI; BEZERRA; CAVALCANTE, 2009, p. 10 [grifo de inserção da nota de rodapé]).

A inter-relação entre gêneros traz uma perspectiva de agrupamento em diferentes termos teóricos que ampliam e aprofundam a compreensão de análise de gêneros, aspecto que pode significar uma ampliação nos critérios de descrição metodológica e procedimentos analíticos. Desse modo e em relação com nosso objeto de estudo, reelaboramos os procedimentos de análise de gêneros de Swales (2004), no Quadro 8, e os procedimentos de Bhatia (2004), no Quadro 9, para constituir uma metodologia de pesquisa adaptada para nosso estudo. A particular metodologia procedimental tem como ideia a compreensão das operações dinâmicas dos gêneros resumo de eventos acadêmicos, incluindo um olhar para contextos e sujeitos da situação comunicativa.

Esse investimento consiste na integração dos procedimentos metodológicos de análise em uma ferramenta analítica e coerente para estudo dos gêneros resumo agrupados, relacionados e inter-relacionados contextualmente nos eventos acadêmicos. Estamos de acordo com a abordagem de Bhatia (2004) que nos permite e orienta esta ação. Assim, de um modo mais simples, para nós, organizamos uma sequência de procedimentos analíticos envolvendo a perspectiva multidimensional etnográfica, sociocrítica, sociocognitiva e textual. Denominamos essa organização como procedimento textográfico baseado no estudo de textos para a análise de gêneros a partir de seu contexto e a partir dos seus produtores e usuários. No Quadro 10, a seguir, descrevemos 12 etapas processuais para análise de gêneros.

Quadro 10: Procedimento textográfico, baseado em texto para análise de gêneros

Fonte: Elaboração nossa.

As 12 etapas de análise, neste Quadro 10, não devem ser entendidas exclusivamente como um processo linear. Embora desperte essa compreensão de linearidade, nossa interpretação, acerca do exposto, consiste em um olhar mais dinâmico, sistemático. Esse procedimento textográfico, baseado em textos para análise de gêneros, mostra o caminho das práticas comunicativas e interpretação da realidade dos gêneros resumo, resultado de processos de organização linguística e identidades sociais do âmbito acadêmico.

Para uma compreensão acerca das inter-relações entre gêneros resumo e suas estruturas textuais, no tópico seguinte passamos a observar distintos conceitos teóricos que ampliam a compreensão da realidade dos gêneros em contextos específicos.

5.2 Conceitos para estudos da realidade dos gêneros em contextos específicos

Os gêneros acadêmicos são organizados e construídos por regras, normas, valores e ideologias específicas de domínio e conhecimento científico (HOFFNAGEL, 2010; BEZERRA, 2012). Ao nos referirmos a gêneros resumo (resumo de comunicação e resumo de trabalho completo em eventos acadêmicos) estamos nos reportando a “conceitos teóricos destinados a dar conta de variados aspectos relacionados com o fenômeno das inter-relações mostradas pelos gêneros” (BEZERRA, 2017, p. 61). Esse entendimento serve de base para tornar os estudos de gêneros mais específicos e mais

profundos na dupla visão de contexto, por um lado, e de texto, por outro lado, em uma relação com a complexa realidade dos discursos no mundo real (BHATIA, 2004).

A partir das compreensões de Bawarshi e Reiff (2013) sobre avanços nos estudos da abordagem do ESP e entendimentos de que Bezerra (2017) destaca sobre as inter-relações entre gêneros, podemos dizer que a inserção dos conceitos de cadeia de gêneros e colônia de gêneros torna os estudos de gêneros em ESP mais específicos no sentido de que o foco está centrado em variedades de inter-relações reais dos resumos de comunicação e resumos de trabalho completo em eventos acadêmicos.

Essa referência instaura uma relação do objeto de estudo desta pesquisa como o que temos visto nos estudos de gêneros sobre o futuro do ESP, de expansão metodológica em Johns (2013). Além disso, apresenta novos caminhos de observação analítica direcionando a atenção para as inter-relações de gêneros, o que “é possível estudar os gêneros em agrupamentos” (BEZERRA, 2017, p. 61).

Em dois momentos, Swales (2004) explora os conceitos teóricos como enquadres que especificam e aprofundam o conhecimento dos gêneros de modo inter-relacionado, útil em um panorama de análise. No primeiro momento, Swales sustenta uma ideia de mapeamento e território amplo de gêneros no mundo da pesquisa, que consiste nas “relações e ligações entre os vários gêneros” (SWALES, 2004, p. 12). Para esse mapeamento e território, Swales (2004, p. 12-25) apresenta quatro conceitos: hierarquia de gêneros; cadeia de gêneros; conjunto de gêneros; e rede de gêneros. No segundo momento, Swales (2004, p. 60) “explora um número maior de questões teóricas que nos últimos anos complicou um pouco qualquer tentativa de análise aplicada a um gênero, seja na academia, no mundo corporativo, nas profissões de saúde, nos governos ou até mesmo na lei” ao mesmo tempo em que ele sugere que a metodologia e a teoria se inter-relacionam de modo equilibrado.

A teoria é o suporte que molda e informa a observação e interpretação das derivações metodológicas. E a metodologia emerge da observação e interpretação que modifica a colocação ou posicionamento da teoria inicial. Essa observação sobre teoria e metodologia em Swales (2004) significa que ele está observando que a definição de gênero em sua obra *Genre Analysis* de 1990 com a metáfora de “uma classe de eventos comunicativos” (SWALES, 1990, p. 58) foi muito simplista por não explorar outros pontos de vista. Dessa observação, Swales (2004) adota definições metafóricas para ver novos e recém explorados ou emergentes conceitos que também representam a noção de gênero.

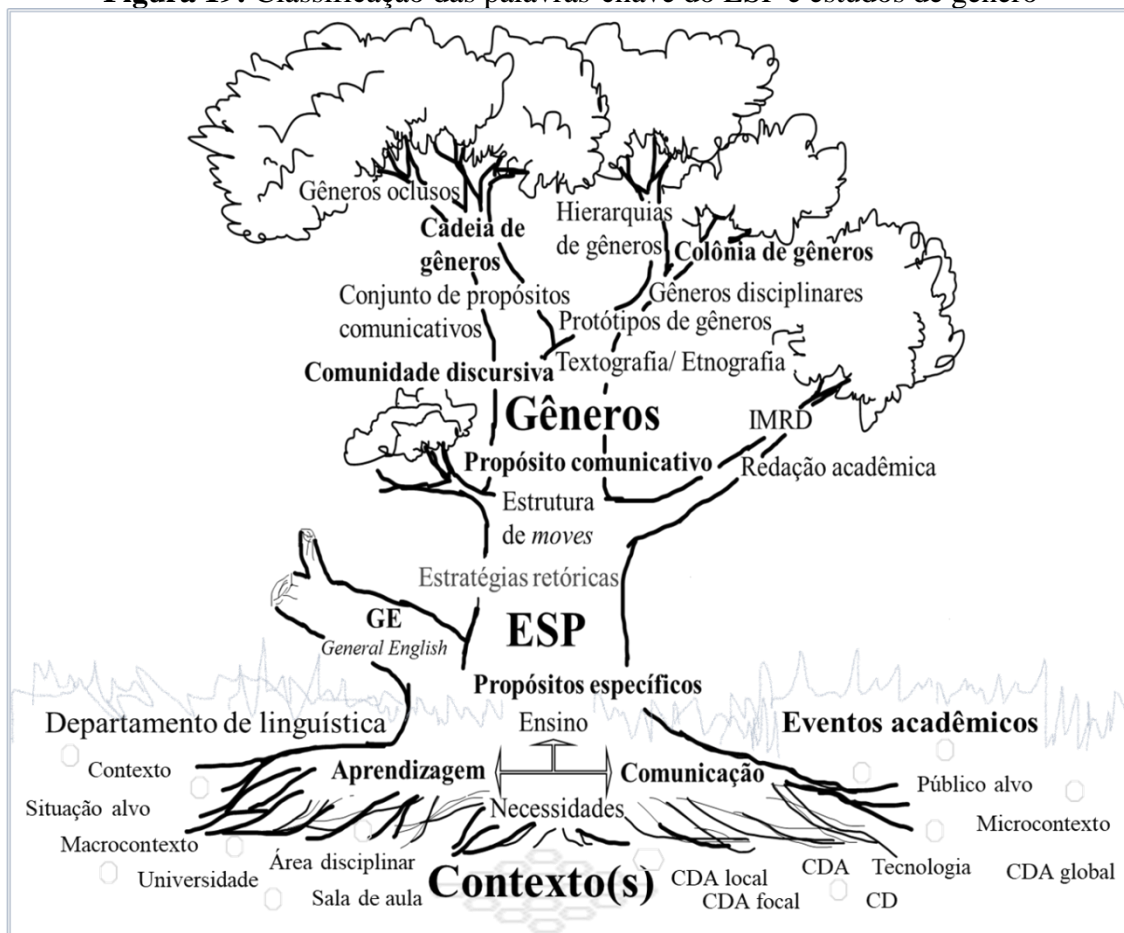
Swales (2004, p. 61-67) situa seis questões conceituais e teóricas de gênero como metáfora: 1) gênero como estrutura (frame); 2) gênero como padrão; 3) gênero como espécie biológica; 4) gênero como família; 5) gênero como instituições; 6) gênero como atos de fala. Esses sete conceitos são, nas palavras de Swales (2004, p. 61 [grifo nosso]) “tentativas de caracterizar gêneros como sendo essencialmente um esforço metafórico, de modo que *essas* metáforas podem ser invocadas e derramem, em proporções variadas de acordo com as circunstâncias [*contextos*], sua própria luz em nossos entendimentos”. Portanto, os conceitos são representantes metafóricos de significação para o que realmente são os gêneros. Não dá para negar que essa exposição de Swales (2004) sobre o conceito de gênero já é uma visão do futuro do ESP, tal como Johns (2013) apresentou como significância de inclusão de diferentes metodologias para análises de gênero cada vez mais reais.

A noção de metáfora de gêneros possui muitas referências como em Fishelov (1993), Swales (2009b) e Bastian (2013), por exemplo, centradas de modo que conceituam gêneros, conforme destacamos no Quadro 5, no capítulo 4, acerca das diferentes abordagens de estudo de gênero. Em Swales (2009b) a questão da definição de gênero enquadrada em uma abordagem metafórica é uma alternativa viável para compreensões diacrônicas, sincrônicas e orientações centradas em momentos específicos para condução de sentido. O autor destaca que “a metáfora nos ajuda a ver o gênero não apenas em termos de si mesmo, mas também em termos do seu ranking institucional, onde se destaca no mundo” (SWALES, 2009b, p. 14).

Nos estudos de gênero, Bezerra (2017, p. 51) organiza as descrições de Swales (2004), bem como as de Bhatia (2004; 2009), em “um conjunto de nove conceitos propostos por diferentes autores em diferentes perspectivas de análise de gêneros”, conforme podemos destacar: 1) conjuntos de gêneros; 2) sistemas de gêneros; 3) gêneros disciplinares; 4) hierarquias de gêneros; 5) cadeias de gêneros; 6) redes de gêneros; 7) repertórios de gêneros; 8) ecologias de gêneros; e 9) colônias de gêneros.

Nesse conjunto, um conceito pode auxiliar na compreensão do outro, mas cada conceito possui sua própria orientação na perspectiva de estudo de gêneros. Em alguns casos específicos, esses conceitos podem ser combinados para uma maior compreensão, a exemplo do conjunto de gêneros com o sistema de gêneros, como vimos em Bazerman (2005; 2015), conforme Figura 2 no capítulo 1. A combinação de conceitos aplicados em um estudo pode permitir ampliar o campo de visão sobre um objeto de estudo.

Esse amplo número de conceitos pode ser utilizado como aspecto para análise de gêneros. Resolvemos apresentar, conforme Figura 19, uma organização visual sobre esses conceitos partindo dos estudos de Hutchinson e Waters (1987) sobre a abordagem do ESP, e outros conceitos. Nesse momento estamos ilustrando a abordagem do ESP em um processo de elevação, a partir da conservação da “análise de necessidades” e superação da “análise de gêneros” tradicional. Essa compreensão é particularidade deste estudo, portanto não deve ser tomada como possível de verificação em outros estudos, conforme nosso banco de referências – parte desta tese. A árvore deve ser compreendida desde o solo, contexto(s), onde está situada ao fazer relação com o que observamos como análise de necessidades nas raízes, pois sem isso ela não se desenvolve. Ao seguir pelo tronco chegamos aos estudos de gêneros com Swales (1990; 1998a; 2004), Askehave e Swales (2009) e Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) trazendo as referências que ampliam nosso olhar sobre propósitos comunicativos, gênero, comunidade discursiva etc. Os galhos trazem, dentre outros, os conceitos teóricos que Swales (2004), Bhatia (2004; 2009) e Bezerra (2017) tratam como conceitos inter-relacionados a fim de dar conta da realidade dos gêneros, em que se observa as questões de agrupamento em relação como o contexto.

Figura 19: Classificação das palavras-chave do ESP e estudos de gênero

Fonte: Elaboração nossa.

Essa Figura 19 é uma compreensão do panorama de conceitos teóricos que observamos como aspectos e recurso para análise de gêneros na abordagem do ESP, abrangendo e expandindo as fundamentações disponíveis em Swales (2004), Bhatia (2004; 2009) e Bezerra (2017), além de diversos outros estudos desses pesquisadores. Desse panorama de conceitos nos interessa, nesse momento, o conceito de cadeia de gêneros e o conceito de colônia de gêneros como aspectos de inter-relação e agrupamentos. O conceito que abordaremos, a seguir, é o de cadeia de gênero e, após este, abordaremos o conceito de colônia de gêneros.

5.2.1 Cadeia de gêneros como um conceito de inter-relações e agrupamentos

O termo cadeia de gêneros é apresentado em Swales (2004, p. 18) para uma observação acerca de sucessões ou uma “ordem cronológica, especialmente quando um gênero é necessário e antecedente para outro. Essas sucessões de gêneros, seguindo Räsänen e outros, podem ser concebidos como cadeias”. Portanto, a cadeia de gêneros

situa a sequencialidade dos gêneros para realizar ações, independente do *status* dos gêneros.

Sobre essa independência do *status* dos gêneros, Swales (2004) relata que uma característica importante sobre a cadeia de gêneros é que ela apresenta os gêneros oficiais e específicos (*formal, “official” genre*) e apresenta os gêneros oclusos (*occluded genres*). Estes últimos “desempenham papéis essenciais no funcionamento administrativo e avaliativo do mundo da pesquisa” (SWALES, 2004, p. 18).

A cadeia de gêneros representa uma ordem cronológica em que gêneros visíveis e não visíveis podem ser observados surgindo um em sucessão do outro, de maneira determinante para a produção do próximo gênero no elo da cadeia. A sequencialidade dos gêneros é um aspecto importante que revela as inter-relações e os processos de realização das ações a partir de uma visão integral sobre gêneros oficiais e oclusos.

A observação sobre gêneros oclusos foi realizada em Swales (1996) explorando a existência de muitos gêneros associados à redação acadêmica que não são incluídos nos registros e descrição de pesquisa. Swales (1996, p. 46) aborda que esses gêneros oclusos podem ser característicos de “documentos formais que permanecem em arquivo” e de documentos informais que “raramente fazem parte do registro público. Ambos são escritos para públicos individuais ou pequenos grupos específicos”.

Essa exploração de Swales (1996) revela detalhes de estudos que devem ser vistos em contextos específicos. Desse modo, a descrição de gêneros oclusos sugere que um registro de pesquisa não se restringe ao texto principal. Swales (1996, p. 56) argumenta que “os textos curtos e as análises não técnicas [...] podem ser usados como um tipo valioso de conscientização retórica”.

Os gêneros ocluídos (occlusos) das comunidades acadêmicas são aqueles que “apoiam o processo de publicação da pesquisa, mas não fazem parte do registro da pesquisa” (SWALES, 1996, p. 45). Esses gêneros geralmente estão ocultos, excluídos do olhar do público por um véu de confidencialidade. Esse olhar afirma a importância da operacionalidade do conceito porque demonstra a configuração de um contexto, aspecto que diz muito sobre uma perspectiva textográfica revelando as diferenças e restrições de cada comunidade discursiva e seus contextos específicos (SWALES, 1998).

Essa exploração sobre gêneros oclusos em cadeia de gêneros supõe a realidade complexa, dinâmica e inter-relacionada dos gêneros (BHATIA, 2004; BEZERRA, 2017) centradas em interpretações dos discursos em si, embora realizadas por membros específicos da CDA. Bezerra (2017) interpreta esse exposto de Swales destacando a

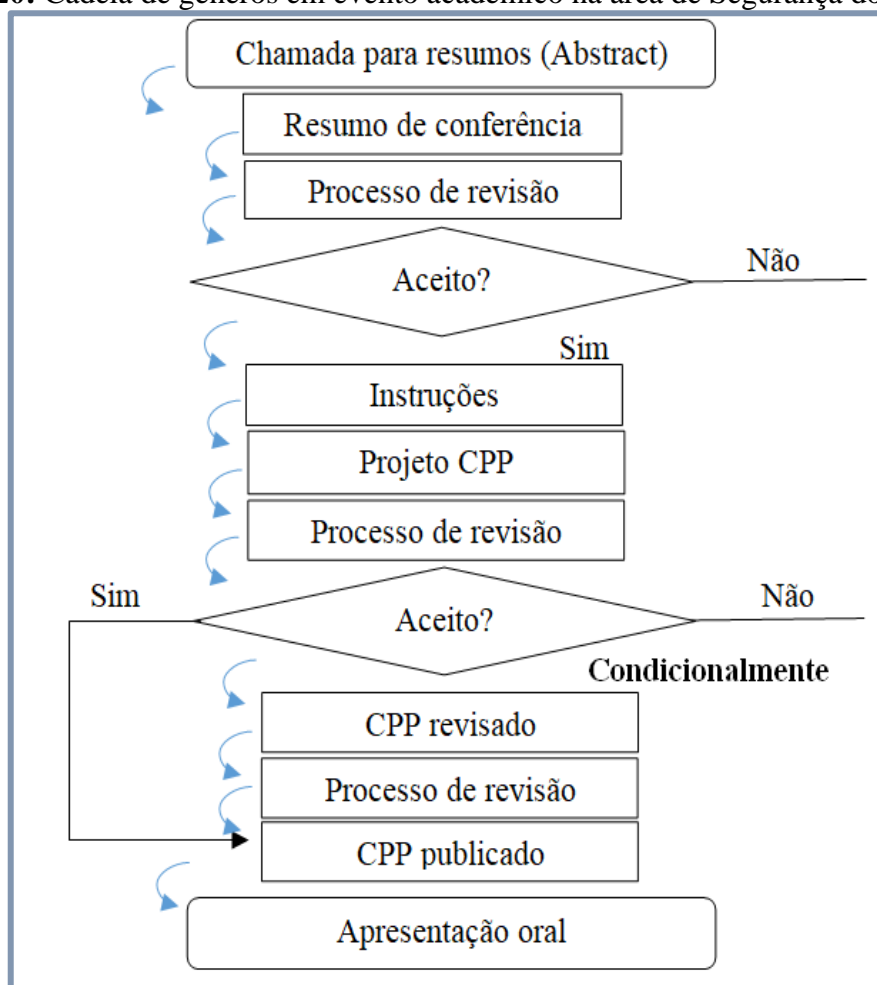
visibilidade dos gêneros oclusos e os não oclusos da cadeia de gêneros como um ponto de destaque altamente relevante para a compreensão desses agrupamentos e inter-relações tanto para o estudo / análise quanto para o ensino de um dado gênero, visto que cada gênero visível e ocluído, demonstrado na cadeia, é determinante para a realização do próximo gênero.

A sequencialidade dos gêneros enquadra uma observação para o termo apreensão (*uptake*), derivados de noções teóricas de atos de fala em Searle ([1969] 1981) e Austin ([1962] 1990) como atos locucionário e ou proposicional, ilocucionário e perlocucionário, em que a compreensão de um dado gênero ocorre de modo inter-relacionado com outros gêneros (BEZERRA, 2017; BEZERRA; PEREIRA, 2020). É preciso entender como os gêneros se relacionam uns com os outros nas trocas informativas e de sentido. É preciso entender as negociações estratégicas de intercomunicação, visto que os propósitos comunicativos dos gêneros são decorrentes dos processos sociais, portanto um responde a outro, e ambos são orientados por outros semelhantes (colônia de gêneros) e diferentes (cadeia de gêneros, por exemplo), guiados pelo(s) contexto(s) (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012; BAWARSHI; REIFF, 2013; BEZERRA, 2017; 2019a). A complexidade deve ser entendida como implicação de necessidades de compreensão. A aposta na perspectiva do termo sistema surge como um caminho para tornar possível a observação da realidade, as relações e ligações entre os variados e distintos gêneros. Essa perspectiva tem como intenção desenvolver percepções e *insights* no momento em que se destaca o maior número de partes da linguagem em contextos e gêneros, inter-relacionados e agrupados, incluindo os sujeitos produtores dos gêneros e membros e participantes dos contextos. Outra intenção é que possamos obter mais autonomia para refletir sobre a realidade como uma adequação, não só como se ela fosse simplesmente o que se diz como ela é, descrita como complexa.

Bezerra (2017, p. 55) destaca “que a composição das cadeias de gêneros certamente apresenta um componente de sensibilidade à variação disciplinar, de modo que as cadeias são, pelo menos em parte, local e não globalmente definidas”. Outra sensibilidade é sobre o objeto observado, em que altera a forma como a cadeia é descrita. Na Figura 20, a seguir, a cadeia de gêneros apresentada por Swales (2004) faz referência a Räsänen (1999; 2002). Na respectiva cadeia de gêneros de um evento acadêmico, na área de Segurança de Trabalho, o artigo de pesquisa é o gênero prestigiado para observação. A organização hierárquica, desde a chamada de resumo (*Abstract*) até a apresentação oral do artigo (*conference presentation paper* – CPP), apresenta a ordem

cronológica dos gêneros necessários e antecedentes para a apresentação do artigo de pesquisa apresentado na conferência, gênero privilegiado na descrição por Swales.

Figura 20: Cadeia de gêneros em evento acadêmico na área de Segurança do Trabalho



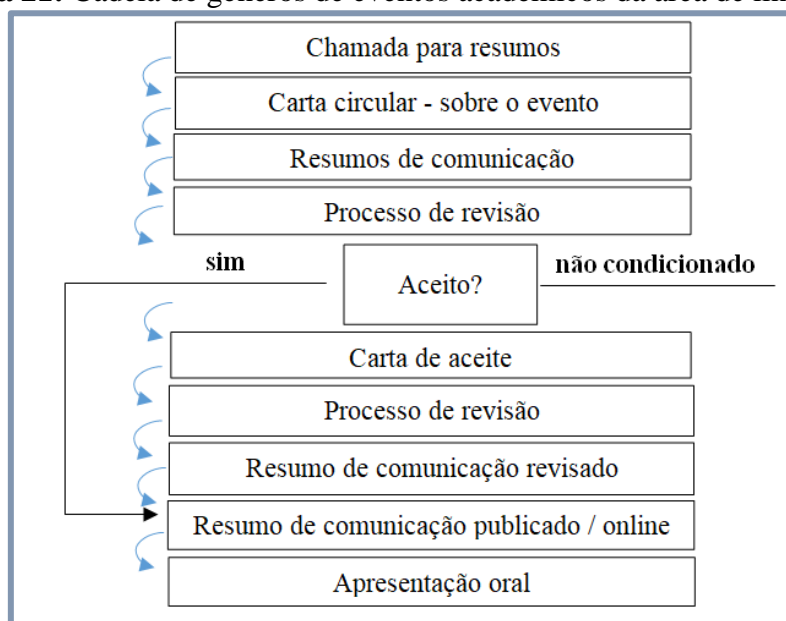
Fonte: Swales (2004, p. 19), tradução de Nobre e Biasi-Rodrigues (2012).

Na Figura 21, a seguir, a cadeia de gêneros de evento acadêmico é da área de Linguística e Literatura, em referência ao trabalho de Oliveira (2017). O gênero privilegiado nessa cadeia é o resumo de comunicação. A organização hierárquica surge a partir da chamada de resumo de comunicação até a publicação deste resumo na página online do evento acadêmico (foco de observação).

A ordem cronológica da cadeia de gêneros de Oliveira (2017) necessários e antecedentes para publicação do resumo de comunicação foi explorada apenas para situar o *corpus*, objeto de pesquisa. Portanto, não gerou nenhuma discussão aplicada sobre variados eventos acadêmicos. No entanto, revela uma interessante observação em que as cadeias de gêneros são sensíveis à variação disciplinar e realidade contextual de cada

evento acadêmico (BEZERRA, 2017). Vejamos na Figura 21, a seguir, a cadeia de gênero de Oliveira (2017) como um outro exemplo.

Figura 21: Cadeia de gêneros de eventos acadêmicos da área de linguística



Fonte: Oliveira (2017, p. 58).

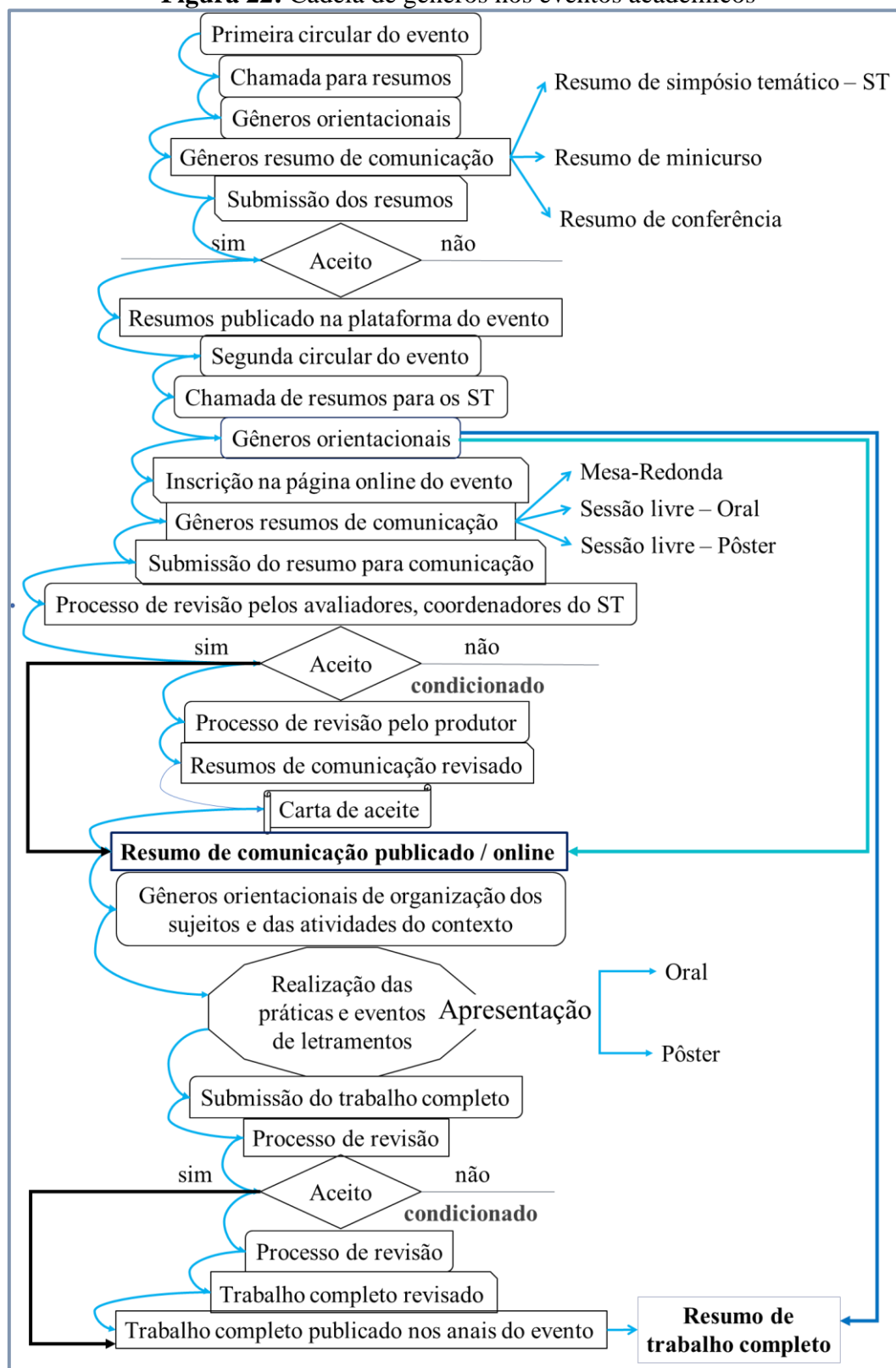
As cadeias de gêneros da Figura 20 e Figura 21, de evento acadêmico em distintas áreas disciplinares, conforme destacadas a partir de Swales (2004) e Oliveira (2017) são exemplos para aquilo que Bezerra (2017) comentou sobre a sensibilidade da variação disciplinar e realidade contextual. Podemos destacar que o modo como cada pesquisador aplica o conceito teórico, na análise de gêneros, possibilita olhar tantos outros objetos de estudos como novas formas de compreender a realidade de como são encontrados. O conceito de cadeia de gêneros oferece uma visão geral das condições comunicativas, de modo que é possível entender como as informações são trocadas e o conhecimento é formado.

O exposto é um condensado caminho de observação para o contexto de eventos acadêmicos. Em Räisänen (1999) a cadeia de gêneros foi relatada com foco no gênero específico artigo de pesquisa⁶⁹ e situado em Swales (2004), Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) e Oliveira (2017). Em Räisänen e Stenberg (2011) ela foi relatada com foco no gênero apresentação oral. E em Oliveira (2017) ela foi relatada com foco no gênero resumo de comunicação. E na presente tese de doutorado sobre a polissemia do resumo a cadeia de gêneros é descrita com foco nas operações dinâmicas da passagem do gênero

⁶⁹ Artigo de pesquisa no referido contexto é conhecido como trabalho completo de eventos acadêmicos.

resumo de comunicação para o gênero resumo de trabalho completo, conforme podemos observar na Figura 22, a seguir.

Figura 22: Cadeia de gêneros nos eventos acadêmicos



Fonte: Elaboração nossa.

Essa cadeia de gêneros representa um mapeamento acerca do design estrutural da ordem cronológica dos gêneros antecedentes e necessários para outro. Esta Figura 22 é elaborada como reflexo de apreensão dos estudos teóricos e observação contextual de três eventos acadêmicos. Essa figura é um exemplo do conceito teórico de cadeia de gêneros de eventos acadêmicos, referente a simpósio e congresso da área de linguística e literatura. A aplicação conceitual de cadeia de gêneros e relação com o modelo desenvolvido por Räsänen (1999; 2002) e descrito em Swales (2004), Räsänen e Stenberg (2011), Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) e Oliveira (2017) permitiu que chegássemos a esse resultado, conforme exposto na Figura 22.

Para observação dessa cadeia de gêneros precisamos levar em conta que a descrição para gêneros oficiais/ visíveis e oclusos pode variar na ordem cronológica, a depender da organização e estruturação do evento acadêmico. A primeira variação consiste em perceber a distinção a sensibilidade disciplinar, enquanto Räsänen (1999; 2002) construiu a ordem cronológica de gêneros de um evento de segurança do trabalho, nós construímos a cronologia, descrita na Figura 22, de eventos da área de segurança do trabalho. A segunda variação consiste na observação para distintos eventos acadêmicos sob os nomes de simpósio, jornada, seminário, colóquio, fórum, reunião, encontro, semana de estudos, congresso, etc. Nessa distinção ainda cabe destacar que as discussões científicas apresentam uma dimensão em nível local, regional, nacional e internacional que configuram uma relativa variação contextual para objetivos de realização específica (CAMPELLO, 2000). Em referência para a metodologia textográfica, em Swales (1998a), as observações do comportamento organizacional do contexto nas distinções disciplinares e dos eventos acadêmicos podem nos mostrar uma variação no modo como as cadeias de gêneros são em cada situação seguindo um fluxo dinâmico e adaptativo.

Esse exposto é uma referência não apenas para explorarmos a ordem cronológica, mas, também, o comportamento sistemático. A ordem de disposição dos gêneros é importante para representar como os gêneros são encontrados em referência especial para o momento “quando um gênero é um antecedente necessário para outro” (SWALES, 2004, p. 18). No entanto para representar a realidade de construção de sentido dos gêneros, pelas influências e molduras contextuais, é necessário olhar para a relação sistemática que nem sempre é linear em uma ordem cronológica, conforme referência para a compreensão de Bazerman (2015) acerca de sistema de atividade e sistema de gêneros. Nessa perspectiva, destacamos, por uma seta na cor azul e formato quadrado, no lado direito, a ligação e relação dos gêneros orientacionais com os gêneros resumo de

comunicação e resumo de trabalho completo, que nos permite pensar na influência do contexto para a produção dos gêneros resumo. De outro modo, as setas na cor preta e formato quadrado, no lado esquerdo, destacam a relação entre as condições de aceitação e os resumos publicados.

A Figura 22 é exemplo de uma revisão de literatura encarando os conceitos teóricos da análise de gêneros. Sua representação analítica e aplicada deveria aparecer, convencionalmente, no capítulo 7, na apresentação das análises, mas veio para este capítulo 5 como um modo de exemplificar, de maneira geral, a ordem cronológica dos gêneros, seguindo o método textográfico de variações dependentes de distinções contextuais. Além disso, veio para este capítulo com a perspectiva de expandir a visão acerca do conceito de colônia de gêneros resumo, tratado mais adiante. A demonstração da cadeia de gêneros, na Figura 22, ilustra uma observação ampliada para os gêneros resumo e modalidades de comunicação, oclusas, que não têm sido mencionados e destacados como relevantes em uma ordem hierárquica em outros estudos.

Desse modo, o exemplo da Figura 22 representa uma observação conceitual da aplicabilidade e importância do conjunto de conceitos como perspectiva de mapear gênero de um contexto a partir das ligações e inter-relações, favorecendo a uma análise de gêneros mais real. O conjunto de conceitos está organizado em Bezerra (2017), a saber: conjuntos de gêneros; sistemas de gêneros; gêneros disciplinares; hierarquias de gêneros; cadeias de gêneros; redes de gêneros; repertórios de gêneros; ecologias de gêneros; e colônias de gêneros. Além da relação com os conceitos de cadeia de colônia de gêneros, na Figura 22, pares desse conjunto organizado em Bezerra (2017), há a inclusão para uma observação dos gêneros oclusos, destacando o que ainda não havia sido apresentado em outras observações da ordem cronológica de gêneros de eventos acadêmicos.

Esse exemplo da cadeia de gêneros, da Figura 22, pode ser útil como objeto de exploração para todos esses conceitos, atendendo a cada representação conceitual. Importa dizer que nesta descrição muito provavelmente um conceito teórico está imbricado com um número de outros conceitos. Essa descrição representa um entendimento sobre a visão de Swales (2004) em que a adoção de diferentes definições apresenta os gêneros como eles realmente são na vida real. O conjunto de conceitos organizados e descritos por Bezerra (2017) explora muito bem as variadas proporções de contexto e análise de gêneros acerca da funcionalidade, organização e inter-relação.

Seguramente os conceitos de cadeia de gênero e colônia de gêneros são mais adequados para esta tese de doutorado em termos operacionais, atendendo aos nossos

objetivos de estudo. Conforme destacado na Figura 22, a exploração dos conceitos-chave aplicados a uma observação empírica do contexto de eventos acadêmicos revela um grande número de gêneros oficiais/ visíveis e pode sinalizar gêneros ocluídos aos olhos do público comum e aspirantes a membros da CDA. Portanto, temos a representação genérica de uma cadeia de gêneros e da colônia de gêneros resumo. A seguir faremos referência ao conceito de colônia de gêneros resumo.

5.2.2 Colônia de gêneros como um conceito de inter-relações e agrupamentos

O termo colônia de gêneros tem sido referenciado em Bhatia (2004; 2009) e recebido atenção nos estudos de Bezerra (2006; 2007; 2017) acerca dos gêneros introdutórios; em Pimentel (2014) sobre hibridização e agrupamentos de gêneros no Facebook; em Lopes (2008) sobre uma colônia de gêneros anúncio; em Marco (2005) sobre a aplicação do conceito de colônia de gêneros expositivos, procedimentais, narrativos, avaliativos, promocionais e comerciais a um ensino de ESP; e em Oliveira (2017) com relação aos gêneros resumo. A concepção desse termo refere-se a um conjunto⁷⁰ de gêneros que são organizados, produzidos e orientados a partir de um propósito comunicativo geral que os une. Cada gênero desse conjunto é situado de modo específico em resposta a seu contexto de produção e circulação, vinculado a sua função em atenção a novos propósitos estabelecidos para a ação da linguagem requerida naquele momento (BEZERRA, 2019a).

Bhatia (2004) se refere à linguagem como uma atividade complexa, realizada por gêneros. Essa complexa atividade de linguagem a que o autor se refere está pautada na observação dos domínios disciplinares específicos que tomam o gênero com um foco na individualidade e outro nas relações dos gêneros que se agrupam representando operações dinâmicas e inter-relacionadas com outros gêneros (BEZERRA, 2006; 2017; 2019a).

Para representar o conceito de colônia de gêneros nós temos que destacar que existem diferenças e variações de gêneros. As diferenças consistem em propósitos comunicativos distintos em seu sentido substancial. A variação consiste em um propósito comunicativo geral ou comum articulando com outros propósitos específicos. Essa variação de gêneros destaca a noção de colônia de gêneros, em que compreendemos, a partir da revisão da literatura especializada (BHATIA, 2004; 2009; BEZERRA, 2006,

⁷⁰Essa nomenclatura de conjunto de gêneros não está relacionada com os conceitos teóricos descritos a partir de Swales (2004) e Bezerra (2017). Aqui estamos fazendo referência aos diversos gêneros constitutivos da colônia de gêneros.

2007, 2017; OLIVEIRA, 2017), que há variações do gênero a partir dos seus propósitos comunicativos que parte de um nível mais geral de uma variação para um nível mais específico.

A variação desses gêneros que caracterizam o conceito de colônia de gêneros revela a possibilidade de uma observação sobre o tema ‘convenção e inovação na escrita acadêmica’, tratado em um encontro⁷¹ com Bezerra (2019b). Esse encontro foi marcado por uma observação de características da escrita acadêmica em que os gêneros da CDA realizam uma convenção estrutural para a aceitação das produções nesse âmbito. Já as inovações permitidas na produção dos gêneros só são aceitas na dependência dos membros experientes dessa comunidade, dado que implica para os novos membros da academia a necessidade ou atenção para as estruturas convencionais na hora de escrever um trabalho acadêmico. A referência a este recente encontro veio para situar traços de conhecimento convencionado, versatilidade e tendência para a inovação do gênero que implicam na concepção de colônia de gêneros em Bhatia (2004; 2009).

O conhecimento convencionado é um traço que constitui o conhecimento das estruturas retóricas, muitas vezes de repetição, que orientam e regulam as produções acadêmicas permitindo aos membros novos e experientes uma organização da linguagem no nível das exigências e aceitação da comunidade. A versatilidade é um traço que marca aspectos da dinâmica dos usos da linguagem num contexto específico na relação com o gênero (BHATIA, 2009; OLIVEIRA, 2017).

Essa versatilidade representa o conhecimento dos polos geral e específico, por exemplo: o gênero resumo acadêmico de forma genérica e o gênero resumo de comunicação da área de Linguística e Literatura em específico. Neste exemplo, o pólo geral representa um propósito comunicativo de visão ampla (cultural) e o polo específico situa além do propósito geral um propósito específico ligado a uma dada situação retórica recorrente e com gênero de relações próximas com outros. A tendência para a inovação é um traço que parte da convenção do gênero para a sua natureza dinâmica. Sua estrutura retórica convencionada permite alguma manipulação nas condições de uso na perspectiva de atender aos resultados das práticas de linguagem convencionadas nos contextos específicos para se relacionar com o que os membros da CDA querem dizer em sua comunicação ao interpretar o contexto (BHATIA, 2009; 2004; BEZERRA, 2006; VAN DIJK, 2012; OLIVEIRA, 2017).

⁷¹Encontro ‘Café Linguístico’, realizado no dia 24 de abril de 2019, no anfiteatro CCSA, em Recife, na UFPE.

As expansões da comunidade acadêmica em diversas áreas do saber no desenvolvimento científico e as exigências de adaptação fizeram com que os especialistas de cada área atendessem “à necessidade de criatividade e inovação na comunidade profissional” (BHATIA, 2009, p. 168). Essa condição necessária, em decorrência da natureza dinâmica da linguagem, permitiu que Bhatia destacasse os traços de conhecimento convencional, versatilidade e tendência para a inovação. A partir disso surge a compreensão da possibilidade da colonização de gêneros familiares e específicos de um contexto social e retórico em resposta para outro contexto. Desse modo, a concepção de colônia de gêneros se constitui na e pela necessidade de uso da linguagem em diferentes contextos, marcando aspectos convencionais de situações sociais e retóricas, familiares e inovadores nos novos contextos (BHATIA, 2009; 2004; OLIVEIRA, 2017).

Bezerra (2007), ao fazer referência aos estudos de Bhatia, organiza a compreensão de colônia de gêneros apresentando uma dupla função no traço de versatilidade, já discutido, enquanto aspecto de convenções de estrutura genérica de prototipicidade na identificação, por um lado, e aspecto de relação com o contexto especificando sua identidade ou nomenclatura / terminologia, por outro lado.

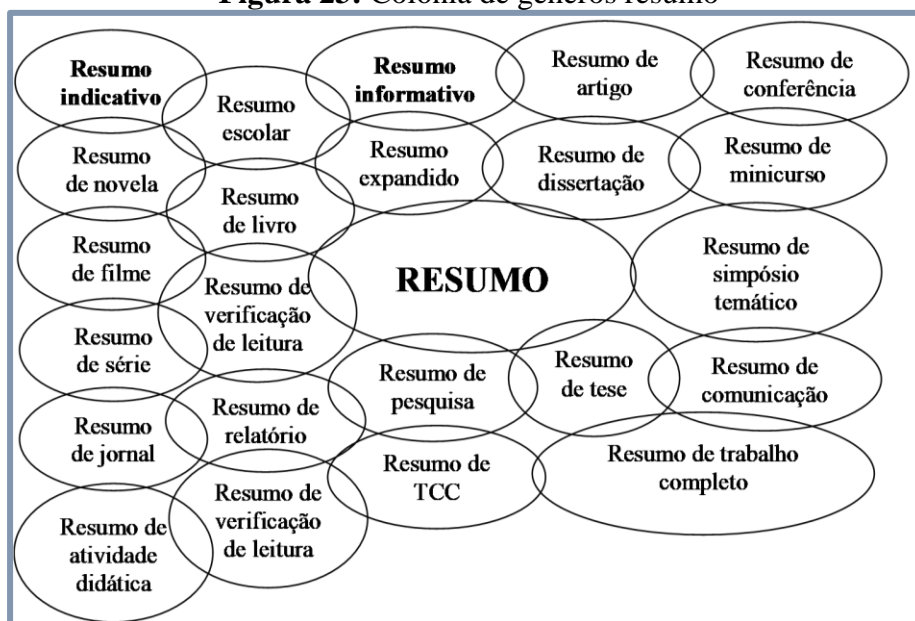
Em outra etapa da organização, Bezerra (2007) descreve o conceito de colônia de gêneros em duas posições. Na primeira, ele descreve a colônia enquanto um agrupamento de gêneros que se inter-relacionam, por um lado, partilhando o propósito comunicativo geral e, por outro lado, em divergência na relação com o contexto de produção e restrições ao público destinado. Na segunda, ele descreve colônia de gêneros enquanto processo de colonização em que a função comunicativa de um gênero é realizada nas convenções de outro gênero. Nessa segunda posição de Bezerra, a interpretação envolve compreensões mais abrangentes para mistura de gênero ou gêneros híbridos e incorporação de gênero, em termos de intergênero/ intertexto (BHATIA, 2004; 2009).

Atualmente podemos ter uma nova observação a essa descrição do que é uma colônia de gêneros, acerca da primeira posição de Bezerra (2017), em que a divergência de contextos em que um dado gênero ocorre caracteriza uma variação ou colonização de um dado gênero. Conforme podemos observar no exemplo da Figura 22, sobre cadeia de gêneros do contexto de eventos acadêmicos, temos uma variação de resumos ou uma colônia de gêneros no mesmo contexto. A complexificação teórica nesse novo dado de observação pode ser compreendido pela ótica do sistema de linguagem em que a noção de contexto por Van Dijk (2012) destaca uma variação de contextos dentro de um mesmo

contexto. Como foi tratado no capítulo 2, desta tese, o contexto apresenta níveis contextuais em uma sequência de atividades, cada atividade, portanto, representa um momento ou situação contextual que implica reelaborar gêneros da atividade anterior para preencher o sistema de linguagem da atividade presente, e assim sucessivamente.

Oliveira (2017), em análise do gênero resumo de comunicação, destacou esse resumo como membro de uma colônia de gêneros resumo. Nessa especificação relacionada ao conceito teórico de colônia proveniente dos estudos de Bhatia (2004; 2009) e Bezerra (2006; 2007; 2017), Oliveira (2017, p. 44) descreve que “o resumo é um termo polissêmico para muitos gêneros resumo”. Desse modo, o autor faz referência ao conceito de colônia de gêneros entendendo que a variação de resumos é caracterizada pela perspectiva geral de resumir. Além disso, pela realidade a que cada um atende em resposta ao contexto de circulação e produção (BEZERRA, 2019a), em que os usuários de cada resumo o identificam ligado aos traços contextuais. Vejamos a seguir a organização dessa colônia dos gêneros resumo, na Figura 22, em Oliveira (2017).

Figura 23: Colônia de gêneros resumo



Fonte: Oliveira (2017, p. 44).

Podemos verificar, na representação desta Figura 23, o que Oliveira (2017) quer dizer sobre o resumo como um termo polissêmico para muitos gêneros resumo. Por um lado, nós temos os resumos indicativos mais comuns e, por outro lado, nós temos os resumos informativos mais organizados e desenvolvidos no âmbito da ciência. Mas todos os resumos são gêneros que compartilham um propósito comunicativo geral em comum. Embora não se tenha um estudo sobre cada um desses resumos, inferimos, com base nos

estudos sobre categorias, propósitos comunicativos, cadeias de gêneros e colônias de gêneros, que cada um desses resumos da Figura 23 é desenvolvido e organizado para atender a um contexto específico. Portanto a função comunicativa e propósito específico estabelecem uma distinção que tende para a variação, observação que representa o conceito de colônia de gêneros resumo.

Devemos esclarecer, em comum acordo com Bezerra (2017), que a descrição de gêneros resumo em tipologias indicativas ou informativas não é uma proposição coerente. Todos os gêneros resumo podem ser além de indicativos e informativos, descritivos e/ ou abrangendo outras tipologias. A compreensão sobre o resumo em “Informação e documentação – Resumo, resenha e resenha – Apresentação” que a atual NBR 6028: 2021⁷² nos oferece, mesmo a mais atual é pouco clara e atende a um aspecto muito geral dos usos da linguagem. O mesmo ocorre na versão anterior, NBR 6028: 2003⁷³, no entanto, há na sua antecessora versão, NBR 6028: 1990⁷⁴, uma observação para o fato da inter-relação dos aspectos tipológicos, do resumo, como complementares, quando não unicamente indicativo ou informativo. Essa observação é pertinente para situar a compreensão do “uso da linguagem” como complexa, dadas as apresentações gerais e amplas. Além disso, é pertinente porque nos situa acerca das necessidades de compreensão dos “usos adequados da linguagem” como sistemas, em um olhar para o macro e entendimento para aspectos de microcontexto, em realidades situacionais.

Neste levantamento teórico, percebemos que tanto Bhatia (2004; 2009) quanto os autores que fazem referência a seus estudos (MARCO, 2005; BEZERRA, 2006; 2007; 2017; PIMENTEL, 2014; LOPES, 2008; OLIVEIRA, 2017) apresentam a concepção de colônia de gêneros como uma variação de gêneros em campos disciplinares distintos. Ou seja, colônia como um agrupamento de gêneros relacionados intimamente pelo propósito geral em comum e diferenciados na relação com o contexto de produção e restrições aos usuários. No tópico a seguir tratamos sobre os gêneros resumo de modo que possamos perceber a dimensão do sentido de resumir toda vez que precisamos produzir um gênero com esse propósito comunicativo geral.

⁷²Disponível em:

http://www.ccae.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf, acesso em 01/07/2021.

⁷³Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/download/NBR6028.pdf>, acesso em 08/01/2021.

⁷⁴Disponível em <https://pt.scribd.com/document/76979891/nbr-6028-1990-resumos>, acesso em 08/01/2021.

5.2.2.1 Os gêneros resumo

Existe uma grande variedade de definições acerca do termo ‘resumo’, mas optamos por não tratar dessas definições porque cada uma possui uma fundamentação, um princípio, uma filosofia e variadas interpretações que resultam na complexidade da linguagem. A decisão sobre essa opção consiste no fato de que preferimos organizar informações centradas na abordagem do ESP e estudos de gêneros, a fim de que possamos ter nossa própria posição sistemática da linguagem. Há um estudo de Stein (1997) que oferece uma abrangente compreensão do gênero resumo com importância de necessidades de compreensão de linguagem e de contextos nos aspectos de inter-relação.

Stein (1997) faz uma observação para o fato de que a escrita do resumo, não apenas para falantes nativos ou não nativos, é resultado de percepções e reflexos cognitivos de experiências obtidas em diversos momentos da vida. O participante de um evento normalmente tem que escrever em sua área disciplinar com base em suposições pessoais, pois as diversas áreas de conhecimento consideram o resumo como um gênero pouco importante, mesmo em uso recorrente. Assim, os estudantes, professores e pesquisadores

têm que escrever nos gêneros menos importantes, como o gênero resumo de evento acadêmico, baseado principalmente em suposições pessoais que podem ou não ter a ver com o que constitui boas características desse gênero. Consequentemente, mais análises de gênero são necessárias e todos os gêneros precisam ser examinados (STEIN, 1997, p. 6).

Podemos observar claramente que Stein dá atenção ao fato de que os gêneros se inter-relacionam com outros gêneros. Isso é muito importante porque se observa não apenas a complexidade da linguagem, mas o sentido de sua compreensão em uma perspectiva sistemática. Em sua CDA local, Stein⁷⁵ é descrito por seu posicionamento crítico em relação aos sujeitos e aos modos de pesquisar, incluindo atenção para aspectos de inovação e criatividade crítica. Seu posicionamento é para o ensino, para a pesquisa, para os estudos de gêneros da linguagem e para gêneros sociais, aprendizes, professores e pesquisadores, como maneiras e meios de explorar, descobrir e recuperar conhecimento nas variadas vozes que ressoam com palavras variadas e mundos valiosos.

⁷⁵Uma compreensão biográfica sobre o autor está disponível em: <https://www.globallisteningcentre.org/member/wayne-stein/> acesso em: 23/03/2021.

Essa observação para Stein (1997) cabe em nossa pesquisa para situar a perspectiva de análise crítica de gêneros, discutida no capítulo 3. Em relação ao problema da apresentação e compreensão do gênero resumo de eventos acadêmicos, Stein faz uma crítica aos estudiosos concentrados na abordagem do ESP limitados na compreensão apenas de análise de gêneros. Ele comenta:

Certos problemas surgiram com a ascensão do inglês como a língua da ciência. Por exemplo, cientistas em outros países que podem não saber bem o inglês se veem tendo que escrever resumos em inglês para acompanhar as tendências em sua língua nativa ao publicar artigos em seu país (Ventola, 1994)⁷⁶. A razão para fazer isso é que esses resumos acabam em sistemas de recuperação de computador de biblioteca que cientistas de todo o mundo examinam enquanto tentam descobrir que novas pesquisas estão sendo conduzidas em seu campo. Ao escrever tal resumo, um cientista deve se perguntar se seu resumo em inglês, talvez uma tradução do resumo original, é semelhante aos resumos realmente escritos em inglês. Este é apenas um exemplo do que as pessoas enfrentam ao tentar descobrir as convenções de um gênero. Em um campo que cresce em importância, Inglês para Fins Específicos (ESP), o estudo dos gêneros vem ganhando importância eminente. Portanto, um estudo sobre o que constitui um resumo “*de evento acadêmico*” seria bem-vindo por muitos apresentadores em eventos acadêmicos (STEIN, 1997, p. 6-7 [nota e itálico nosso]).

O posicionamento crítico de Stein não é sobre a abordagem do ESP, é sobre a maneira como as pessoas se situam na abordagem para simplesmente estudar gênero sem considerar a questão de porque os gêneros são como são, únicos e inter-relacionados com outros gêneros, discursos e contextos. A análise de gêneros é imperativa incluindo vagas noções de contexto amplo e/ ou teórico, é especificamente centrada em amplas observações retóricas e linguística da textualidade do gênero. Inferimos com esse exposto, em relação com a citação de Stein (1997), que há uma necessidade de análise das necessidades de aprendizagem e comunicação dos produtores dos gêneros. Bem como acerca da realidade dos contextos de produção e das diferenças e variáveis dos gêneros. Na última sentença da citação referenciada em Stein (1997) temos a impressão que nossa pesquisa tem esse caminho.

Deixando essa variável de necessidades de compreensão, resumir é uma ação de síntese das ideias de um texto, ocorre em diferentes situações como: 1) reflexo de leitura,

⁷⁶Nesta referência de Stein (1997) há uma participação da autora na organização de um livro *The Language of Conferencing* editado e organizado por Eija Ventola, Celia Shalom and Susan Thompson Em. Não obtivemos acesso a esse material, mas o situamos porque é relevante destacar que em algum momento foi realizado algum estudo que pode conter compreensões mais abrangentes sobre o que é possível, ainda, não termos alcançado. Um conjunto de estudos sobre linguagem em alguma relação com conferência (eventos acadêmicos) podem ser encontrados no link: <https://waset.org/language-conferences> acessado em 02/04/2021.

indicação de leitura e para leitura, e apontamentos de leitura; 2) reflexo de produção de textos em gêneros específicos e interação com outros gêneros e contextos, também específicos; 3) reflexo de interpretação e orientações de produção em uma dada tarefa; e 4) reflexo de atividades livre, profissional ou acadêmica, em resposta para alguma necessidade de comunicação ou de aprendizagem.

Dentre uma grande variedade de contextos, alguns exemplos dessas situações são os momentos de estudo em contextos escolares e universitários. Alguns desses momentos são para resumo de textos em atividades de sala de aula e/ ou resumo como anotações de aula, resumo para fichamentos, resumo para produção de projetos, resumo para submissão de comunicações em eventos acadêmicos, resumo do trabalho completo para publicação, e uma grande variedade de outras produções resumitivas.

Essa tarefa de resumir é dividida em duas condições básicas. A primeira condição é uma total compreensão do texto a ser resumido para registrar a questão tematizada, as ideias e informações essenciais, mais relevantes do assunto abordado ou em estudo. A segunda condição é a organização das informações essenciais, de modo articulado, no sentido de um novo texto mais conciso pelo mesmo autor.

O resumo é um gênero (BHATIA, 1993) que simplifica os principais pontos de um documento, de um filme, de um evento, de uma notícia, de uma novela, de uma viagem, de um seriado na TV, de uma conversa/ diálogo etc. (OLIVEIRA, 2017). Desse modo, o resumo pode ser encontrado com outros nomes/ sinônimos, como: sumário, sinopse, ementa, compêndio, estrato, recapitulação, síntese, súmula, sintomia, resenha, repetição, epítome, breviário, condensação, apanhado, bosquejo. Embora se trate de termos sinônimos, cada um tem sua especificidade e realiza propósitos mais específicos, e talvez diferentes da ideia geral de resumir, de acordo com os processos sociais de contexto em que circulam. Trata-se, portanto, de um grupo de gêneros que retomam algum aspecto da ideia central do termo resumo, designando o que vem a ser uma colônia de gêneros com uma variação genérica.

Quando voltamos nosso olhar para o contexto acadêmico, temos uma variação específica como a que foi apresentada na Figura 23, de Oliveira (2017). Nesse caso, verificamos que o resumo acadêmico tem ganhado uma significativa atenção em pesquisas e práticas pedagógicas. Dentre muitas, uma importância do resumo é que sua face simplifica os pontos principais das pesquisas e carece de investimento e atenção em sua organização, pois “um resumo bem organizado atrai mais leitores e amplia as oportunidades de indexação e citação” (AL-KHASAWNEH, 2017, p. 1/13).

Para verificar essa variação dos gêneros resumo organizamos, no Quadro 11, mais adiante, uma lista com alguns trabalhos sobre gêneros resumo. Na descrição desses trabalhos, verificamos teses, dissertações, artigos e livros dedicados ao estudo, a pesquisa e ao ensino de resumo como um gênero. Como pode ser observado no Quadro 10, apenas um título não indica o gênero que está sendo trabalhado, portanto, nem todos os títulos orientam para o fato de que o objeto de estudo e discussão é alguma variação do resumo. No entanto, verificamos a título de investigação o que cada trabalho tem como objeto de estudo e nomeia o gênero resumo em estudo.

A lista com distintos estudos sobre resumo no Quadro 11, mais adiante, apresenta apenas um pequeno número de pesquisas sobre o assunto. Um variado número de pesquisas, discussões e orientações de produção pode ser encontrado em blogs, sites informais e especializados de programas de estudo, nos mais variados contextos linguísticos em todo o mundo. É possível encontrarmos referências a estudos sobre gêneros resumos como instrumento pedagógico e de pesquisa.

No Quadro 11, a seguir, destacamos as referências de autoria com a fonte maiúscula e negrito, de data de publicação com a cor em vermelho negrito e o título com a cor da fonte preto, sendo em itálico as referências em língua inglesa e normal em língua portuguesa. Além disso, destacamos por um padrão de período de publicação marcado de cinco em cinco anos. O registro conforme descrevemos traz uma considerável exploração acerca dos estudos de gêneros resumo, seja em relação ao estudo do contexto ou ao estudo do texto, todos estão, de algum modo, vinculados a abordagem do ESP. No entanto, não podemos pensar que tal exposto é tudo o que existe sobre resumo na referida abordagem.

Quadro 11: Diferentes estudos com o gênero resumo acadêmico

2020 – 2021		
OLIVEIRA; BEZERRA	2021	Gêneros de resumo em eventos acadêmicos: inter-relações textuais e contextuais.
MELO; BEZERRA	2021	A escrita de resumos no quadro dos letramentos acadêmicos de estudantes de graduação
OLIVEIRA	2020a	Análise de gêneros: organização retórica e terminológica do resumo de trabalho completo.
OLIVEIRA	2020b	Agrupamentos e relações contextuais dos gêneros resumo nos eventos acadêmicos
OLIVEIRA	2020c	O gênero resumo de comunicação de eventos acadêmicos e sua organização retórica.
2015 – 2019		
AKBAR	2019	<i>SRCMIMM: managing requirements change activities in global software development: student research abstract.</i>
AMNUAI	2019	<i>A comparative study of the generic structures of English research article abstracts: Moves and their realizations.</i>

BHATTI, et al.	2019	<i>Genre Analysis of Research Article Abstracts in Linguistics and Literature: A Cross Disciplinary Study.</i>
BORRES, et al.	2019	<i>Authority or Invisibility? Indexing Authorial Identity Through Referential and Discourse Markers in the Abstracts of Central Mindanao University Journal of Science.</i>
COCETTA	2019	<i>Video abstracts: dissecting the values of a nascent scientific community.</i>
HARVEY, et al.	2019	<i>Anatomy of an abstract: a guide to writing a scientific abstract.</i>
JAWAD, et al.	2018	<i>Genre analysis of MA thesis abstracts by native and (Iraqi) non-native speakers of English</i>
NAYEEM, et al.	2018	<i>Abstractive unsupervised multi-document summarization using paraphrastic sentence fusion.</i>
PHUONG	2018	<i>A move analysis of conference abstracts in applied linguistics-pedagogical implications for teaching and learning english for academic purposes.</i>
OLIVEIRA	2017	Análise de gêneros em contextos específicos: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos.
FLOREK	2017	Organização retórica do resumo acadêmico gráfico: um gênero acadêmico multimodal.
AL-KHASAWNEH	2017	<i>A genre analysis of research article abstracts written by native and non-native speakers of English</i>
LORÉS-SANZ	2016	<i>ELF in the making? simplification and hybridity in abstract writing.</i>
EBRAHIMI	2015	<i>Authority and invisibility in research article abstracts across four disciplines.</i>
MEDEIROS	2015	Resumo de dissertações e teses: A estrutura composicional à luz da Análise Textual dos Discursos.
2010 – 2014		
MIRANDA	2014	Contribuição do modelo didático do gênero resumo de comunicação.
MIRANDA	2014	O “resumo de comunicação” como objeto de ensino.
BONDI; SANZ	2014.	<i>Abstracts in Academic Discourse.</i>
SIMKHADA; et al.	2013	<i>Writing an abstract for a scientific conference.</i>
CAO; XIAO	2013	<i>A multi-dimensional contrastive study of English abstracts by native and non-native writers.</i>
MAREFAT; MOHAMMADZADEH	2013	<i>Genre analysis of literature research article abstracts: A cross-linguistic, cross-cultural study.</i>
ZAKIR; ANDREU-FUNO	2013	O gênero acadêmico em questão: uma análise socioretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil.
ESCUADERO; SWALES	2011	<i>Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: The case of Ibérica.</i>
ZAKIR; ANDREU-FUNO	2011	Unidades retóricas em resumos de dissertações de mestrado do Projeto Teletandem Brasil: uma análise na perspectiva de gêneros textuais de Swales e Bhatia.
CARVALHO	2010	Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso.
DONG; HUAN	2010	<i>Generic structure of research article abstracts.</i>
2005 – 2009		
SWALES; FEAK	2009	<i>Abstracts and the writing of abstracts.</i>

2000 – 2004		
BONDI	2004	<i>The discourse function of academic connectors in abstracts.</i>
BORBA	2004	Gêneros textuais e produção universitária: o resumo acadêmico
LORÉS	2004	<i>On RA abstracts: from rhetorical structure to thematic organization</i>
MOSTELLER; et al.	2004	<i>Why we need a structured abstract in education research.</i>
PARDO, et al.	2002	<i>Extractive summarization: how to identify the gist of a text.</i>
HUCKIN	2001	<i>Abstracting from abstracts</i>
HYLAND	2000	<i>Speaking as an insider: promotion and credibility in abstracts</i>
1995 – 1999		
RODRIGUES	1999	Organização retórica de resumos de dissertações.
RODRIGUES	1998	Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações.
MOTTA-ROTH; HENDGES	1998	Uma análise transdisciplinar do gênero abstract.
ANDERSON; MACLEAN	1997	<i>A Genre Analysis Study of 80 Medical Abstracts</i>
STEIN	1997	<i>Genre analysis of the TESOL conference abstract</i>
BERKENKOTTER; HUCKIN	1995	<i>Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power.</i>
1990 – 1994		
BHATIA	1993	<i>Analysing genre: Language use in professional settings</i>
1985 – 1989		
1980 – 1984		
GRAETZ	1982	<i>Teaching EFL Students to Extract Structural Information from Abstracts.</i>
1975 – 1979		
1970 – 1974		
GOPNIK	1972	<i>Linguistic structures in scientific texts</i>

Fonte: Elaboração nossa.

Relatamos neste Quadro 11 apenas alguns trabalhos em que fizemos uma apreciação do conteúdo e nomeação do gênero. Encontramos apenas Oliveira (2017; 2019; 2020b) fazendo referência ao conceito de colônia de gêneros resumo, explorando um particular resumo ao tempo em que distingue de outros. Verificamos que cada estudo aborda uma perspectiva particular e compreensão da atividade de resumir em que são debatidas questões linguísticas, retóricas, pedagógicas e estruturais, e situando no contexto acadêmico ou em uma dada área disciplinar.

Uma observação em particular é sobre o livro *Abstracts in Academic Discourse*, editado por Bondi e Sanz (2014). O livro é um guarda-chuva de um único volume que aborda diferentes perspectivas complementares do estudo do resumo acadêmico. O livro

está dividido em três seções de distintas perspectivas explorando o gênero resumo acadêmico: a primeira seção analisa a variação entre culturas linguísticas (entre línguas/idiomas) distribuída em resultados de cinco pesquisas; a segunda seção analisa a variação entre culturas disciplinares, também distribuída em resultados de cinco pesquisas; e a terceira e última seção analisa a mudança de idioma e de gênero distribuída em três pesquisas. Esta última seção é um estudo que envolve aspectos de distintas culturas linguísticas e áreas disciplinares em que analisa a mudança de gênero com base no regulamento das áreas, em critérios de número de palavras, ausência e presença de indicação estrutural retórica e formatação.

Referências gerais a parte, nos interessa, nesse material organizado pelas autoras Bondi e Sanz (2014), destacar o Posfácio⁷⁷ escrito por Swales (2014) que traduz o estudo do gênero resumo. Swales faz uma observação sobre os estudos *Linguistic structures in scientific texts*, de Gopnik (1972) e *Teaching EFL students to extract structural information from abstracts*, de Graetz (1985) com o resumo ainda nas décadas de 70 e 80 como referência histórica desse gênero especificamente na perspectiva do ESP. Além disso, como posfácio, Swales faz referência ao livro das editoras Bondi e Sanz (2014) dizendo que “o ponto de partida deste breve Posfácio, neste volume acabará por funcionar como [...] uma cápsula do tempo mais abrangente de resumos nas primeiras décadas do século XXI” (SWALES, 2014, p. 323-324).

Swales (2014) explora os estudos da presente obra, em que ele tem seu merecido espaço de contribuição, e fala que os estudos atuais abstraem a essência da produção do gênero por motivos relacionados ao contexto de produção e interesses dos produtores. Mas, além disso, ele observa a mudança no processo de análise, importância do referido gênero e suas exigências de produção nos diferentes contextos. Conseqüentemente, ele questiona como será o futuro dos gêneros resumo acadêmicos, dizendo: “quem sabe como serão os resumos dos artigos de pesquisa daqui a 20 ou 30 anos? E quantos deles haverá a cada ano? E talvez, se Elsevier conseguir o que quer, todos os resumos de 2035 serão resumos gráficos⁷⁸” (SWALES, 2014, p. 323).

Huckin (2001, p. 93) diz que em Berkenkotter e Huckin (1995) ele estudou “a evolução do resumo do artigo de periódico científico durante o período de 1944 a 1989,

⁷⁷Semelhante ao "prefácio", porém, nesse caso o *Afterword genre* (SWALES, 2014, p. 319).

⁷⁸É um resumo conciso, pictórico e visual das principais conclusões do artigo, especialmente projetada para esse fim (disponível em: <https://www.elsevier.com/authors/journal-authors/graphical-abstract>, acesso em 03/06/2020).

examinando uma amostra aleatória de 277 resumos publicados em 12 principais periódicos” e descobriu que “os resumos aumentavam constantemente tanto em extensão quanto em informatividade”.

Huckin (2001, p. 93) afirma que “os resumos de artigos de periódicos tornaram-se um gênero cada vez mais importante, especialmente em ciência e tecnologia”. Huckin observa que os membros das CDA e de comunidades técnicas dependem desses resumos para acessar as informações mais pertinentes de suas áreas em um curto tempo. Nesse sentido, Huckin (2001) destaca essa importância em quatro utilidades distintas.

- 1) servem como minitextos autônomos, oferecendo aos leitores um resumo rápido do tópico, metodologia e descobertas de um estudo;
- 2) servem como dispositivos de triagem, permitindo ao leitor decidir se deve ler o artigo como um todo;
- 3) servem como pré-visualizações para os leitores que optam por ler o artigo como um todo, pois criam um quadro interpretativo que pode orientar a leitura; e
- 4) servem como auxílio à indexação por indexadores profissionais para grandes serviços de banco de dados.

Nesse sentido, o gênero resumo tem chamado a atenção dos pesquisadores em todo o mundo para os mais diversos modos de investigação e pesquisa, seja sobre a pertinência científica, sobre a variação entre culturas disciplinares e de idioma a variação de gêneros – aspecto terminológico em Oliveira (2017; 2020a). Huckin (2001) chama a atenção para a importância dos estudos de movimentos retóricos de Swales (1981; 1990), conhecido, também, na representação do modelo CARS. Segundo Huckin (2001), esses estudos de Swales influenciaram significativamente o modo de caracterizar o artigo de pesquisa e conseqüentemente todos os estudos de gêneros.

Huckin (2001) cita um exemplo relacionado ao estudo do resumo em que pesquisadores da área de biomedicina testaram a precisão do resumo em relação com o seu documento fonte. O resultado atende a expectativa de uma síntese informativa e equivalência ao documento fonte. De resultados de pesquisa como esse, a posição de importância do resumo e suas utilidades para os cientistas e técnicos é extremamente valiosa. É importante para cientistas e técnicos que precisam lidar com a velocidade/explosão da informação e valioso objeto de pesquisa nas mais diversas áreas em que o resumo é chamado para atender a objetivos específicos (HUCKIN, 2001).

De acordo com Oliveira (2017) a atividade de resumir acontece na relação entre texto e contexto, em que essa relação é uma base de construção de sentido do gênero. É

nesse caminho que os resultados da pesquisa de Huckin (2001) demonstram a significação do gênero resumo tanto para o contexto do gênero a que ele atende em seu suporte textual e discursivo quanto para o contexto de seus leitores no caso de cientistas e técnicos.

A produção desse gênero consiste em habilidades de leitura, produção e de socialização do conhecimento. Ou seja, filtragem e organização, de modo articulado e conciso, das informações essenciais identificadas no texto fonte realizando o novo texto, o gênero resumo. Isso parte da atividade letrada em que o produtor se encontra interagindo com a situação de comunicação. Essa situação exige a produção de um dado gênero resumo pouco ensinado, se é que é ensinado (BEZERRA, 2012). Como observamos, poucas são as referências em que se descrevem os gêneros resumo no plural, nas pesquisas é comum situar apenas o resumo em estudo.

É possível que o que se ensina sobre uma ação resumitiva em um momento seja uma realização complexa toda vez que o estudante precise produzir um resumo. Analogamente, essa compreensão do que pode estar sendo feito com o ensino e estudo do resumo remete ao problema da linguagem em que Bhatia (2004; 2017) conta uma historinha em que um cego, que não conhece o que é um elefante, ao tocar uma dada parte dele determina o todo como aquela parte tocada. Embora o cego não esteja certo, ele também não está errado. Observando esse entendimento, é pertinente lembrar, conforme tratado no capítulo 1 – de acordo com a teoria geral dos sistemas, que o todo é maior que a soma das partes. Mas o que Bhatia quer representar ao falar sobre essa historinha é que a linguagem é complexa, dependendo do modo como cada pessoa entende ou pensa que seja a linguagem.

As operações dinâmicas da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo, objeto de estudo nesta tese, são amparadas nos estudos de gêneros acadêmicos e prática de vida nos contextos científicos universitários. Esses resumos correspondem à gêneros com padrões linguísticos e retóricos, correspondem às relações do modo como os produtores interpretam os aspectos contextuais e os propósitos comunicativos em respostas a outros gêneros, a outros contextos e ações sociais (SWALES, 1990; 2004; BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012; BEZERRA, 2006; 2017; 2019a; VAN DIJK, 2012; OLIVEIRA, 2017; 2020a; 2020b).

Diante de toda a revisão de literatura sobre o resumo, buscamos caracterizar uma interpretação mais ampla do conceito de colônia de gêneros em Bhatia (2004; 2009). Ampliamos o olhar para os níveis de descrição genérica do resumo situado em contextos acadêmicos e não acadêmicos. Ampliamos a colônia de gêneros descrita em Oliveira

(2017) que fez referência a 21 resumos. Além das informações em estudos científicos verificamos em sites especializados, blogs, enciclopédias e entradas de pesquisa sobre o termo resumo referências à variação terminológica.

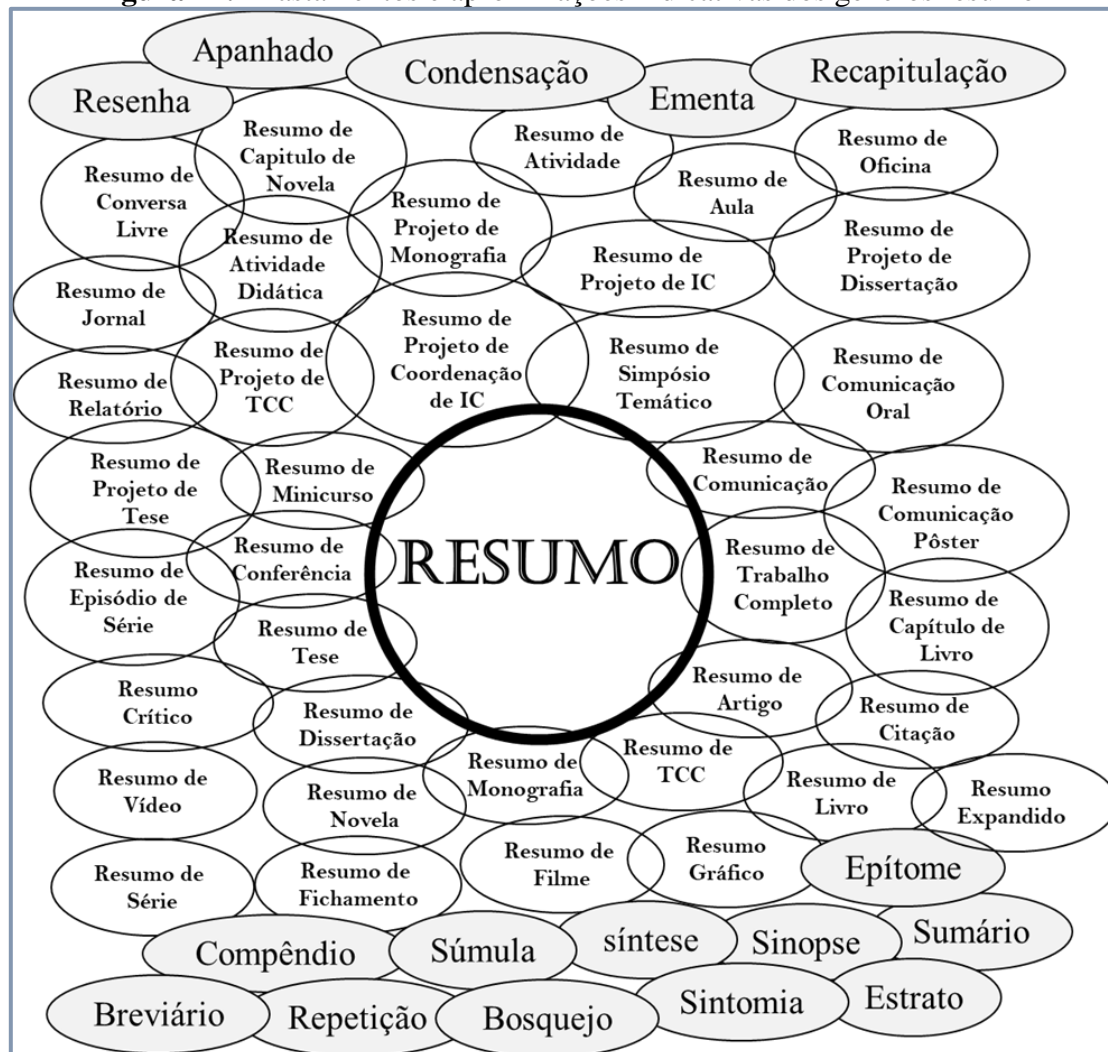
Dos resultados dessa ampliação descritiva dos resumos e sua variação terminológica temos um panorama de 54 nomenclaturas como exemplares que compõem a colônia de gêneros resumo. Nela incluímos o resumo de artigo de pesquisa mencionado em Bhatia (1993), o resumo de dissertação em Biasi-Rodrigues (1998), o resumo de atividade em sala de aula em Borba (2004), o resumo de (para) citação em Maingueneau (2008), o resumo de tese em Carvalho (2010), o resumo gráfico mencionado por Swales (2014) e estudado por Florek (2017), o resumo de comunicação em Miranda (2014) e Oliveira (2017; 2020b), o resumo de vídeo (*video abstracts*) em Coccetta (2019), o resumo de trabalho completo em Oliveira (2020a), dentre tantos outros. No entanto, deixamos de fora observações acerca das modalidades de usos da língua que poderiam ampliar significativamente o número de nomenclaturas para o termo resumo.

Na Figura 24, mais adiante, podemos ter uma clara visão acerca da dimensão da variedade de atividades resumitivas que fazemos como gêneros, ilustrando a necessidade de conhecimentos da variação de cada ação de resumir, entre os resumos e sua funcionalidade, por um lado, e a relevância de observarmos os contextos gerais e específicos, por outro lado. Podemos atribuir sentido a isso se voltarmos nosso olhar para a compreensão de sistemas enquanto elementos únicos, elementos inter-relacionados e elementos componentes inter-relacionados com elementos únicos, conforme apresentamos no capítulo 1 a partir de Bertalanffy (1975). Essas três características de compreensão para sistema implica em olharmos e ou reconhecermos níveis mais gerais ou mais específicos da linguagem que, em si mesmos – no modo como abordamos o objeto de observação, significamos referências de mudanças, de auto-organizações, de dinâmica e de inovações sistemáticas, necessárias de observação acerca do acelerado mundo moderno em constante transformação.

É seguindo esse pressuposto da teoria geral dos sistemas refletindo os sistemas de linguagem, cuja atribuição de sentido apresentamos no capítulo 1, que devemos entender o gênero resumo como um sistema de linguagem, uma atividade complexa e adaptativa em resposta à um conjunto de regras, normas e valores dos contextos de produção, circulação e uso, uma atividade resumitiva com propósitos comunicativos específicos (SWALES, 1990; BEZERRA, 2012; 2019a; 2019b; OLIVEIRA, 2017).

É significativo entendermos que o gênero resumo, conforme semanticamente descrito, constitui uma categoria de significado geral. A cada vez que utilizamos essa descrição semântica, relacionada a um contexto, a uma determinada atividade, realizamos não apenas uma comunicação linguística, realizamos uma ação responsiva, condicionada e com uma funcionalidade. Desse modo, enquanto ação, cada gênero resumo sai da ambiguidade do uso da linguagem recebendo uma nomeação específica, situando não apenas o que se comunica, mas sua relação contextual e condições de autoridade e permissão de produção de que escreve o resumo.

Nesse exposto, é significativo pensar que temos “usos adequados da linguagem” em “usos da linguagem”, de modo sistemático e ao mesmo tempo complexo sem perder de vista a realidade específica e a mais geral. A distinção de preenchimento das figuras elípticas na cor cinza, distribuídas na parte superior e inferior, corresponde ao aspecto de sinônimos, uma outra variação para o termo resumo que registra alguns valores de complexidade. Ao pesquisar o sentido de cada sinônimo obtemos uma apreensão geral de ação resumitiva enquanto uma variação à diferentes funções. Portanto, o propósito comunicativo geral é resumir e as características específicas desse propósito orientam os aspectos de produção e estrutura do gênero. Desse modo, os sinônimos entram como produções que sofrem variação na determinada colônia de gêneros resumo.

Figura 24: Afastamentos e aproximações indicativas dos gêneros resumo

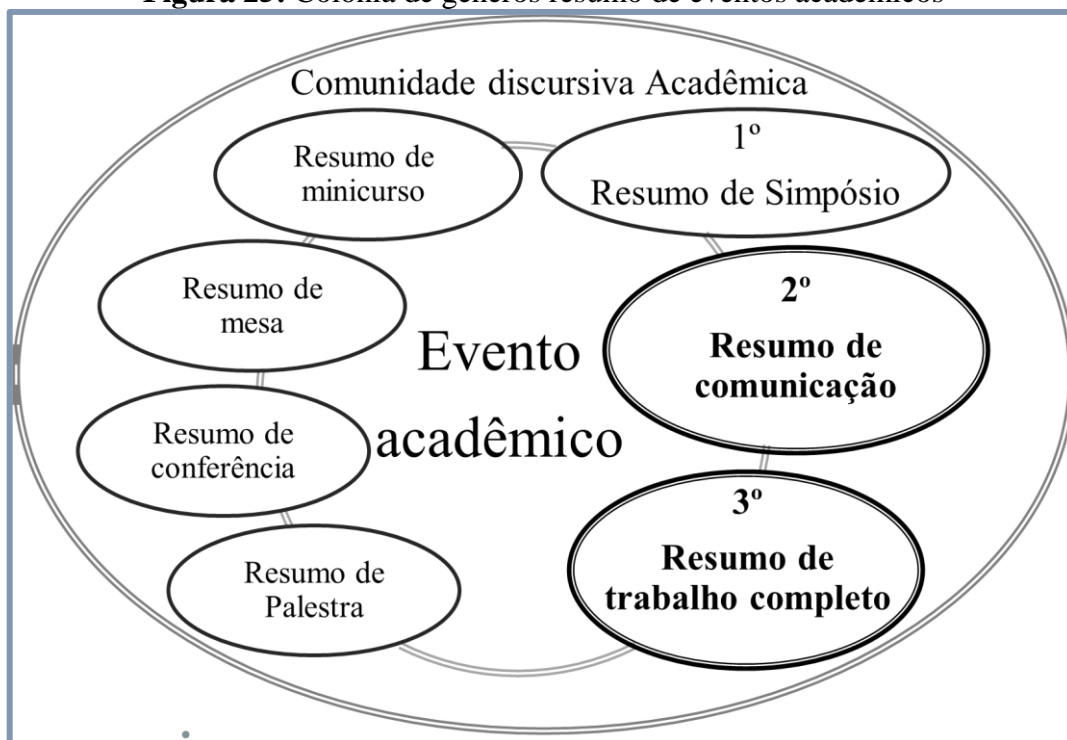
Fonte: Elaboração nossa.

Nesta Figura 24, a descrição dessa variação de nomenclaturas sugere um amplo ponto de partida para diversos estudos, desde a confirmação da realidade de cada termo e sua funcionalidade até a organização de relação próxima e mais afastada em níveis de generalização. Como já mencionamos algumas vezes, a colônia de gêneros é formada por gêneros que compartilham um propósito comunicativo comum e se diferenciam em relação aos objetivos específicos centrados no contexto de uso (BHATIA, 2004; 2009; BEZERRA, 2017; OLIVEIRA, 2017). Dentre outros motivos, foi pensando desse modo que decidimos incluir nessa Figura 24 os sinônimos da compreensão de resumo, pois podemos encontrar referências em outros aportes teóricos que usem os nomes sinônimos como resumo e vice-versa.

Diante desta colônia de gêneros resumo, Figura 24, e a cadeia de gêneros de eventos acadêmicos, Figura 22, podemos perceber que o contexto dessa cadeia de gêneros apresenta um significativo número de produções de resumos. É nesse contexto que

percebemos os gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo interagindo com outros gêneros diferentes e variantes em termo genérico. Para fixar a variação de gêneros resumo no contexto de um evento acadêmico elaboramos a Figura 25, a seguir, como uma ilustração que descreve a complexidade do mundo dos discursos (BHATIA, 2004).

Figura 25: Colônia de gêneros resumo de eventos acadêmicos



Fonte: Elaboração nossa.

Nesta Figura 25, a observação da colônia de gêneros resumo destaca, também, uma cadeia de gêneros resumo dessa colônia. Conforme descrito em números ordinais 1º, 2º e 3º, os resumos mantêm uma ligação e relação cronológica, linear e sucessiva. O resumo de número 2º responde ao resumo de número 1º e o resumo de número 3º responde ao resumo de número 2º segundo em uma ordem de sucessão e processo de produção. Além disso, os resumos 2º e 3º são produzidos pelo mesmo autor, em diferentes momentos, como parte dos processos de entrada e saída do participante do evento acadêmico, embora sensível à organização das atividades contextuais que cada evento reelabora.

No contexto de eventos acadêmicos os resumos são respostas às necessidades de comunicação, porém, na ordem sucessiva, o resumo de comunicação só é possível devido ao resumo de simpósio temático. E o resumo de trabalho completo, também, só é possível a partir dos seus antecessores, o resumo de simpósio temático e o resumo de comunicação.

Um adiantamento dos resultados das análises, capítulo 8, demonstra que o primeiro resumo surge como um gênero que indica a produção do segundo, o segundo surge como resposta ao primeiro, e o terceiro surge como derivação do segundo. Mas, além dessa ligação e relação, os três resumos apontados estão ligados e relacionados com os gêneros orientacionais – que se divergem em relação ao momento e ao público-alvo, aqui fazendo uma referência à relevância da cadeia de gêneros, conforme Figura 22.

Quanto aos outros gêneros resumo dessa colônia, inserindo o resumo de simpósio temático sob algumas condições, são resumos de comunicação, diferenciados pelo grau de especialidade dos produtores convidados para realizar a comunicação específica. Nessa observação nós já temos uma variação de resumos que compartilham um certo grau de reconhecimento em comum e uma diferença no que se refere aos propósitos comunicativos específicos e aos produtores. Isso revela não apenas uma hierarquia de gêneros resumo, mas uma hierarquia dos membros de uma comunidade discursiva indicados pela superioridade que designa quem pode produzir qual resumo. Portanto, temos mais uma observação para outros estudos nessa especificidade de conceitos teóricos de gêneros da abordagem do ESP (hierarquia de gênero, da variedade resumos, versus hierarquia de produtores de gênero). Bem como situações mais ou menos relevantes, porém, partes componentes e inter-relacionadas.

Em seguida abordaremos estudos que orientam o processo de análise dos gêneros resumo de comunicação e de resumo de trabalho completo para compreensão das operações dinâmicas que ocorrem na passagem de um resumo para o outro. Embora tenhamos uma referência científica para o resumo de comunicação, em Oliveira (2017), ainda o vemos como um termo genérico. Dado saber sugere que quando nos reportarmos às terminologias estaremos falando do resumo elaborado para sessões livres que podem ser de comunicação oral ou em pôster, sem precisar fazer uma distinção para isso.

5.2.2.2 Descrições da organização retórica dos gêneros resumo

Muitas pesquisas com gêneros acadêmicos foram realizadas seguindo a referência da análise de gêneros do ESP, especificamente sob a influência da análise de movimentos retóricos do modelo CARS, já descrita. Em se tratando dos gêneros resumo, temos visto uma grande variedade de modos de análise e interpretação dos dados. Identificamos em Bhatia (1993) uma compreensão retórica do resumo de artigo de pesquisa, esta compreensão servindo de orientação para outros estudos com resumo, na perspectiva do ESP. Na descrição de Bhatia o resumo de artigo de pesquisa é concebido enquanto um

gênero em que descreve o que o autor fez, como o autor fez, o que o autor encontrou, e o que o autor concluiu como uma produção última, que surge como parte constitutiva do trabalho completo, artigo de pesquisa.

A partir dessa concepção, Bhatia (1993) descreveu o resumo de artigo de pesquisa em quatro MR, ausente de ER como especificações linguísticas ou características dos MR: 1) introduzir o propósito; 2) descrever a metodologia; 3) sintetizar os resultados; 4) apresentar as conclusões. Diferente de Bhatia (1993), Santos (1995) descreveu cinco MR: 1) situando a pesquisa; 2) apresentando a pesquisa; 3) descrevendo a metodologia; 4) sintetizando os resultados; 5) discutindo a pesquisa. Conforme Tabela 1, a seguir, para os dois primeiros MR e o último MR Santos (1995) relata a possibilidade de algumas ER. Para os MR 3 e 4, o autor não apresenta ER, faz comentários na descrição da pesquisa relatando maneiras de descrever os MR sem indicar como ER.

Tabela 1: Organização retórica em 5 MR nos resumos de artigos de pesquisa

MR 1: Situando a Pesquisa	
ER 1A: Declarando Conhecimento Atual	e / ou
ER 1B: Citando Pesquisa Anterior	e / ou
ER 1C: Estendendo a pesquisa anterior	e / ou
ER 2: Declarando um Problema	
MR 2: Apresentando a Pesquisa	
ER 1A: Indicando Características Principais	e / ou
ER 1B: Indicando Objetivo Principal	e / ou
ER 2: Levantamento de hipóteses	
MR 3: Descrevendo a Metodologia	
MR 4: Resumindo os resultados	
MR 5: Discutindo a Pesquisa	
ER 1: Tirando conclusões	e / ou
ER 2: Dando Recomendações	

Fonte: Santos (1995), tradução e adaptação nossa.

Carvalho (2010) apresentou um padrão descritivo da organização textual dos resumos de artigos de pesquisa, como inferência a partir de Bhatia (1993). A autora apresentou um padrão com quinze ER distribuídas nos quatro MR. Muitas pesquisas fazem referência a esse padrão descritivo do resumo de artigo de pesquisa apresentado

por Carvalho (2010), inferido a partir do modo como Bhatia (1993) fundamentou cada MR do resumo. Embora não haja uma referência de onde esse modelo dinâmico de resumo de artigo veio, resolvemos manter, em nossa pesquisa, esse padrão descritivo que Carvalho (2010) apresenta, por ele já ser um padrão consolidado em diversas pesquisas com gênero resumo acadêmico, conforme vemos na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Organização do resumo de artigo de pesquisa

INTRODUZIR O PROPÓSITO (MR 1)	
ER 1: Indicando a intenção do autor	e/ ou
ER 2: Levantando a hipótese	e/ ou
ER 3: Apontando os objetivos	e/ ou
ER 4: Apresentando o problema a ser solucionado	
DESCRVER A METODOLOGIA (MR 2)	
ER 1: Apresentando o quadro teórico-metodológico adotado	e/ ou
ER 2: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i>	e/ ou
ER 3: Descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados	e/ ou
ER 4: Indicando o escopo da pesquisa	
SINTETIZAR OS RESULTADOS (MR 3)	
ER 1: Apontando observações sobre os dados analisados	e/ ou
ER 2: Apresentando os resultados encontrados	e/ ou
ER 3: Sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no MR)	
APRESENTAR AS CONCLUSÕES (MR 4)	
ER 1: Interpretando os resultados	e/ ou
ER 2: Apontando inferências sobre os resultados	e/ ou
ER 3: Indicando implicações acerca dos resultados obtidos	e/ ou
ER 4: Apontando aplicações dos resultados obtidos	

Fonte: Carvalho (2010, p. 118), adaptação nossa.

Como vimos no tópico anterior, os gêneros resumo são muitos e cada um é desenvolvido de acordo com as orientações do contexto como um aspecto específico que designa parte da característica de variação desses gêneros. A linguagem que caracteriza essa compreensão do resumo e seus gêneros é dinâmica, adaptativa e complexa, situa padrões de organização e aspectos subjetivos e abstratos que motivam a interpretação e a produção do resumo novo a cada contexto.

A partir de agora nos delimitaremos em organizações mais específicas do resumo de comunicação e do resumo de trabalho completo, ambos situados no contexto de eventos acadêmicos, portanto, gêneros para análise do nosso objeto de estudo. Assim, faremos uma descrição de pesquisas revisando a validade dos padrões descritivos para uma aplicação nesta tese de doutorado.

Encontramos uma descrição sobre a estrutura do resumo de eventos acadêmicos⁷⁹ em Phuong (2018) organizado em 5 MR retóricos, em que ela apresenta para cada MR as funções descritivas. A principal base de referência para o modelo de análise estrutural do resumo e evento que Phuong (2018) apresenta é Santos, conforme apresentamos na tabela 1. Na Tabela 3, a seguir, podemos observar o modo como Phuong (2018) organizou o modelo fonte para atender a sua pesquisa. A autora optou por descrever o MR a partir da função descritiva que em outras palavras corresponde às ER.

Tabela 3: Organização do resumo de evento acadêmico em cinco MR

MOVIMENTOS RETÓRICOS	FUNÇÃO/ DESCRIÇÃO
MR1: Situando a pesquisa (introdução)	Definindo o plano de fundo e contextualização para a pesquisa atual.
MR2: Apresentando a pesquisa (propósitos)	Declarando o objetivo do estudo, perguntas de pesquisa e/ou hipóteses.
MR3: Descrevendo a metodologia (metodologia)	Descrevendo os materiais, o <i>corpus</i> , as variáveis e os procedimentos.
MR4: Resumindo os resultados (resultados)	Relatando as principais descobertas da pesquisa.
MR5: Discutindo a pesquisa (discussão e conclusão)	Interpretando os resultados, descobertas e/ou destacando os resultados. Dando recomendações, aplicações do estudo e/ou destacando seus resultados.

Fonte: Phuong (2018), tradução e adaptação nossa.

Em sua pesquisa, Phuong (2018) concluiu que os MR 1, 2 e 3 são obrigatórios ou fortemente prototípicos nos respectivos resumos, já os MR 4 e 5 são opcionais. A autora examinou as características linguísticas comuns identificadas nos MR e verificou, nos resultados, que elas servem ao propósito comunicativo dos resumos de eventos acadêmicos. A autora relata que implicações pedagógicas desses resultados orientam ao ensino e aprendizagem de gêneros para fins acadêmicos em distintos contextos de aprendizagem.

A referência em Phuong (2018) é interessante porque nos mostra uma visão do funcionamento do resumo de evento acadêmico na área de linguística. O estudo da autora nomeia o gênero resumo em relação ao contexto, não especifica o tipo de tarefa que ele atende no quadro das variações de resumo dentro do evento acadêmico. Apoiada em

⁷⁹Dada a compreensão da variação dos resumos e distintas nomenclaturas, devemos entender que a autora está ao resumo de evento acadêmico (*conference abstracts*) em referência ao contexto (variação contextual), não como uma característica de identificação da variação de gêneros resumo.

Swales (1990) e Santos (1996)⁸⁰, Phuong (2018) relata que as orientações e realizações linguísticas do resumo de evento acadêmico funcionam como um avançado indicador do conteúdo e da estrutura da pesquisa completa. Além disso, as características linguísticas distinguem os MR, mas a autora observa que isso não é uma justificativa genérica da organização do gênero como ele é nas distintas áreas disciplinares.

De modo distinto, uma outra descrição retórica do resumo de evento acadêmico (geral), centrado em uma característica avaliativa como condição de participação e posterior publicação do trabalho completo nos anais do evento foi apresentada em Oliveira (2017). O autor destacou, na área de Linguística, uma compreensão do gênero como uma atividade comunicativa, independente do seu referente trabalho completo que pode ser uma ideia embrionária sobre uma proposta de comunicação, recorte de uma pesquisa pronta, etc. Esse gênero representa uma proposta de trabalho submetido para avaliação e aprovado para comunicação/apresentação oral, socialização acadêmica, como permissão para a possibilidade de publicação do trabalho completo nos anais do evento. Portanto, observamos que o modelo atende ao propósito de descrição do referido gênero, conforme verificamos nas análises e discussões desta pesquisa.

O modelo de descrição do resumo de comunicação em Oliveira (2017) é descrito em cinco MR e treze ER. Os MR descrevem, em diferentes ER alternadas em “e/ou”, a possibilidade de que os resumos de comunicação sejam realizados com pelo menos uma das diferentes ER nos MR1, 2 e 3, bem como a possibilidade de haver alguma indicação para os MR 4 e 5, já que as opções para estes se restringem a apenas uma ER em cada MR.

Na descrição da sua pesquisa, Oliveira (2017) apresentou uma variedade de outras ER, nos distintos MR. Mas sintetizou o número de ER em uma estrutura mais simples. O trabalho de Oliveira (2017) apresenta uma ampla percepção acerca das possibilidades de descrição dos MR. Essa observação nos informa sobre o aspecto da abrangência de diferentes comportamentos linguísticos capazes de atender a uma MR.

Na Tabela 4, a seguir, apresentamos o modelo de análise de Oliveira (2017) que ele destacou a organização retórica do resumo de comunicação como recorrente a partir no maior número de ocorrências das ER em todo o *corpus* analisado.

⁸⁰Essa referência corresponde a um recorte da dissertação de mestrado de Santos (1995) conforme referenciamos seu modelo de análise de gêneros resumo de artigo de pesquisa.

Tabela 4: Organização retórica das ocorrências de ER nos resumos de comunicação

MR 1: ESTABELEECER O CONTEXTO	
ER1: Contextualizando a pesquisa	e/ ou
ER2: Apresentando o objeto de estudo	e/ ou
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado	e/ ou
ER4: Levantando a hipótese	
MR 2: INTRODUZIR O PROPÓSITO	
ER1: Indicando a intenção do autor	e/ ou
ER2: Apontando os objetivos	
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico	e/ ou
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos	e/ ou
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i>	e/ ou
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos	e/ ou
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	
ER1: Apresentando os resultados	
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	
ER1: Apresentando as conclusões	

Fonte: Oliveira (2017, p. 117).

Diferente de Phuong (2018), Oliveira (2017) destacou distintas características linguísticas que orientam para a realização de um MR em ER. Phuong (2018) compreende as ER nas características linguísticas, mas optou por descrever apenas os MR em virtude das orientações linguísticas para produção do resumo de evento acadêmico, embora tenha descrito algumas funções que cada MR poderia contemplar. Oliveira (2017), conforme vimos na Tabela 2, alargou a possibilidade de descrição da estrutura do resumo de comunicação, mas não se trata da mesma condição esquemática do trabalho completo.

No levantamento sobre o resumo de trabalho completo em eventos acadêmicos encontramos apenas a referência de Oliveira (2020a). Sua variação não é apenas terminológica, de identificação do gênero resumo nesse contexto, é também recorrência de um momento de produção e inserida como parte e dependente do trabalho completo. Esse resumo de trabalho completo é integrante da colônia de gêneros resumo. Foi descrito por Oliveira (2020a) a partir de uma análise da estrutura retórica em quatro MR e treze ER, conforme Tabela 3, a seguir.

Tabela 5: Organização retórica do resumo de trabalho completo

MR 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	
ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa	e/ ou
ER2: Apresentando o objeto de estudo	e/ ou
ER3: Indicando a intenção do autor	e/ ou
ER4: Apontando os objetivos	
MR 2: DESCERVER A METODOLOGIA	
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico	e/ ou
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos	e/ ou
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i>	e/ ou
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos	e/ ou
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados	e/ ou
ER2: Apresentando os resultados	
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	
ER1: Interpretando os resultados	e/ ou
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	

Fonte: Oliveira (2020a, p. 118).

Os gêneros resumo, como vimos, são muitos e cada um é desenvolvido de acordo com as orientações do contexto e propósito comunicativo. Enquanto a organização retórica do resumo de comunicação apresenta cinco MR e apenas uma ER nos MR 4 e 5, na Tabela 4, o resumo de trabalho completo, na Tabela 5, acima, apresenta apenas quatro MR e os MR 4 e 5 com duas ER cada um. Os MR do resumo de trabalho completo são próximos dos MR do resumo de artigo de pesquisa, na Tabela 2, mas as ER apresentam observações comunicativas organizacionais diferentes.

Algumas diferenças entre os trabalhos de Phuong (2018) e Oliveira (2017) são: 1) o contexto de cultura linguística, Phuong (2018) realiza seu estudo na Nova Zelândia acerca da escrita em língua inglesa, Oliveira (2017) realiza seu estudo no Brasil acerca da escrita no português brasileiro; 2) distinção da variedade dos resumos, Phuong (2018) trata como resumo de evento acadêmico sem distinção para sua variedade, Oliveira (2017) trata o resumo de comunicação com um olhar para a especificidade do resumo, concebendo tal resumo como um gênero autônomo e uma espécie de ingresso que permite ao escritor, se aceito, participar e realizar a comunicação proposta no evento acadêmico;

3) perspectiva de observação, Phuong (2018) está observando o resumo a fim de obter uma ferramenta para o ensino sem se preocupar com singularidade de cada resumo, Oliveira (2017) observa, de modo analítico, o contexto de produção e o gênero específico como um veículo de comunicação para um momento específico; 4) categorias de tratamento, enquanto Phuong (2018) trata de o resumo de modo genérico, Oliveira (2017) trata o resumo de modo específico.

Ambos os trabalhos são igualmente significativos, no entanto, o nível de consciência estabelecido em cada trabalho é diferente. Podemos interpretar que o trabalho de Phuong (2018) descreve o “uso da linguagem”, o que a situa como complexa, dada sua generalidade, mesmo sabendo qual é o contexto e qual é o resumo tratado. Oliveira (2017), ainda que genérico, descreve o “uso adequado da linguagem”, o que a situa como sistema, dada sua especificidade e detalhamento textual e contextual.

Em Oliveira (2020a) o resumo de trabalho completo possui uma outra especificidade para o gênero resumo como parte do trabalho completo. De modo indireto, o que Oliveira (2017; 2020a) propõe é um olhar para as adequações do gênero resumo como produções que variam, mesmo dentro de um mesmo contexto. Os resumos que Oliveira (2017; 2020a) apresenta variam em relação ao momento de produção, objetivos específicos e tamanho, conseqüentemente influencia na estrutura em MR e ER. O que precisamos tomar conhecimento é que uma descrição do resumo de modo genérico, como em Phuong (2018), caracteriza uma atividade complexa da linguagem, pouco sinalizando a realidade do gênero.

O presente capítulo tratou de processos internos e externos ao gênero. Os termos teóricos “colônia de gêneros” e “cadeia de gêneros” constituem uma base de compreensão contextual em que podemos observar variações e diferenças de gêneros. As inter-relações entre gêneros pela concepção de cadeia de gêneros e colônia e gêneros ocorre com um processo dinâmico de adaptação de estruturas internas e externas ao gênero, como determinante da variação. Isso pode ser entendido como forças centrípetas e centrífugas em que o gênero se adequa à dinâmica da linguagem do gênero que atende como documento fonte. Desse modo, a ação resumitiva pode atender tanto aos regulamentos do contexto quanto ao que o texto/discurso (fonte – trabalho de pesquisa) é enquanto caracterizado por um particular tipo de pesquisa. A inter-relação entre gêneros apenas pela concepção de cadeia de gêneros ocorre de modo hierárquico e sequencial. Os processos de produção dos gêneros, de acordo com o conceito de cadeias de gêneros, ocorrem, também, com atenção para forças centrípetas e centrífugas, uma vez que os

gêneros antecedentes não só indicam o momento da produção, mas orientam modos estruturais do gênero.

As necessidades de análise de gêneros resumo, sob aspectos de variação e diferenças precisam de atenção no sentido de despertar compreensões acerca da linguagem acadêmica, dos eventos acadêmicos. Essas necessidades consistem no entendimento do comportamento linguístico, retórico e sociocognitivo dos gêneros resumo específicos.

Para explorar uma análise de gêneros resumo, de modo inter-relacionado, passaremos a descrever, no próximo capítulo, a metodologia desta pesquisa. Seguiremos o método textográfico, conforme desenvolvido por Swales (1998a; 1998b), destacando nuances contextuais e acerca da relação entre os sujeitos da produção e recepção dos gêneros resumo.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

A apresentação do capítulo da metodologia de uma tese de doutorado é uma parte e ação necessária, abraça critérios e convenções típicas da ciência para validar a pesquisa, a análise do objeto de estudo e a instrução do que foi feito e como devem ser lidas as análises e os resultados. Em relação com a natureza complexa do fenômeno de estudo da linguagem, temos (re)organizado uma metodologia baseada em texto, denominada textográfica (SWALES, 1998a). A (re)organização da metodologia textográfica surge para dar conta do objetivo desta pesquisa, que consiste em: analisar as operações dinâmicas do agrupamento⁸¹ de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto(s) na relação com os letramentos acadêmicos.

A significação dessa metodologia envolve o método etnográfico e o método interpretativo. O processo de estudo consiste na análise e compreensão: 1) do contexto e sua correspondência com outros contextos; 2) de quem são os sujeitos da produção e recepção dos gêneros específicos, em estudo; 3) dos gêneros inter-relacionados em que temos, por um lado, os gêneros orientacionais da produção e temos, por outro lado, os gêneros específicos que serão analisados; 4) da estrutura organizacional que caracteriza os textos dos gêneros específicos em questão.

Motta-Roth e Hendges (2010, p. 114) apresentam que o objetivo da seção da metodologia, em artigo de pesquisa, é “apresentar os materiais e os métodos (participantes ou sujeitos, instrumentos, procedimentos, critérios, variáveis/ categorias de análise etc.) a serem adotados”. Diferente das autoras a descrição dos objetivos do gênero tese é mais teórica, expandindo a compreensão de como a metodologia foi organizada. Se entende

⁸¹Os gêneros diferentes e variantes situados na cadeia de gêneros, Figura 22, e os gêneros resumo, nas Figuras 23, 24 e 25, constituem agrupamentos de gêneros. Para o estudo de gênero resumo, especificamente dois deles situados na Figura 25, as operações dinâmicas do agrupamento estão fazendo referência para as condições de produção, circulação e uso desses gêneros por determinados sujeitos produtores. Por se tratar de uma relação com os letramentos acadêmicos, os resumos em análise constituem uma parte de um processo da ação dos sujeitos realizadas com sucesso por terem sido aceitos e publicados, mas nos interessa as relações entre os resumos em análise, as operações dinâmicas de com um resumo passa do status de proposta de comunicação oral para parte componente do trabalho completo. Nesse sentido, as operações dinâmicas estão relacionadas com a construção de sentido dos conceitos teóricos de colônia de gêneros e cadeia de gêneros que nos informa sobre a inter-relação entre os resumos e entre os resumos e o contexto em um contínuo movimento. Esta nota caracteriza uma paráfrase daquilo explicado na introdução desta tese sobre operações dinâmicas, por um lado, e caracteriza um novo processo de compreensão em virtude de já termos percorrido cinco capítulos teóricos, expandindo o entendimento pré-metodológico que caracteriza o sentido da leitura acerca dos estudos de gêneros, por outro lado.

isso, portanto, como uma metodologia que fala sobre si mesma e descreve sua organização funcional para a presente pesquisa. Desse modo, a descrição da metodologia da presente pesquisa, para análise de gêneros resumo, abrange compreensões acerca dos agrupamentos e inter-relações de variação e diferenças entre gêneros e contextos, reflexo para o entendimento de uma inovadora pesquisa de letramentos acadêmicos.

A metodologia segue uma descrição da estrutura social, contextual e retórica/textual, apoiada em estudos de documentos extraídos de ambientes digitais da informação e comunicação. Em referência ao objetivo desta pesquisa, organizamos um quadro teórico-metodológico específico. O plano para análise dos gêneros resumo de comunicação de eventos acadêmicos e para o resumo de trabalho completo de anais de eventos dá atenção a detalhes contextuais em que nos amparamos nos conceitos teóricos de cadeia de gêneros (SWALES, 2004; OLIVEIRA, 2017). Dá conta, também, de detalhes de variação no conceito teórico de colônia de gêneros (BHATIA, 2004; 2009; BEZERRA, 2006; 2007; 2017). Ambos os conceitos teóricos constituem elementos de investigação qualitativa, destaque de interpretação da pesquisa etnográfica de letramentos e pesquisa interpretativa, que constituem a metodologia textográfica.

Esse plano de análise foi organizado de modo que tenhamos uma visão mais integral do sistema de linguagem e do fenômeno das inter-relações entre gêneros acadêmicos. Há, conseqüentemente, muito mais informações contextuais incorporadas aos estudos de gêneros como proposta expandida em Swales (2004; 2019a). O plano de análise enquadra implicitamente as abordagens de estudo de gêneros do ESP e de letramentos acadêmicos. Além disso, esse plano de análise enquadra aspectos explícitos e implícitos, conferindo ao processo e produção de gêneros resumo um status de letramentos nos contextos acadêmicos (BEZERRA; LÊDO, 2018).

Para realização informativa e detalhamento deste capítulo metodológico situamos três tópicos. No primeiro tópico apresentamos a descoberta, recuperação e revelação da metodologia. No segundo tópico descrevemos a escolha dos *corpora* em gêneros orientacionais da produção e os gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo produzidos sob orientação contextual. No terceiro tópico traçamos a descrição da organização dos procedimentos de análise em: 1) situar os detalhes da análise contextual; 2) situar os detalhes da análise textual; 3) incorporar outras informações contextuais acerca dos eventos acadêmicos; e 4) apresentar o modo de observação das análises e discussões, incluindo informações de codificação dos dados em análise.

6.1 Para uma metodologia expandida

Distintas abordagens de estudo de gêneros orientam para específicas metodologias de análise. Ao nos concentrarmos nos diversos estudos de gêneros em Swales (1990; 1998a; 2004; 2009b; 2019b) e Bhatia (1993; 2004; 2009; 2017), por exemplo, trouxemos à luz alguns conhecimentos sobre dimensões genéricas e específicas de estudo de gêneros a partir de alguns conceitos teóricos que nos permitem observar a realidade dos gêneros em contextos situados. Além disso, nos concentramos na abordagem do *English for Specific Purposes* – ESP, na perspectiva de Hutchinson e Waters (1987), Johns e Dudley-Evans (1991), Dudley-Evans e St. John (1998) e Johns (2013), para situar um aspecto de “análise de necessidade” centrado não nos gêneros, mas nos contextos, que nos orienta para pensarmos nas necessidades dos sujeitos em relação ao entendimento das convergências e divergências de cada gênero resumo. Isso fundamenta o que destacamos como contexto, o que fazem ou precisam fazer, em Van Dijk (2012) no capítulo 2, como elementos de análise focados em seus modos de orientar e regular a produção dos gêneros resumo e quem está autorizado a produzi-los nos eventos acadêmicos. A partir do quadro teórico-metodológico, sociocognitivo, de Van Dijk, podemos dizer que os produtores e receptores, usuários, dos gêneros resumo, em nosso estudo, estão no centro da construção de significado, expressando e imprimindo suas particulares experiências culturais/sociais, gerando na individualidade flutuações de sentido.

Esse olhar tanto para os estudos de gêneros da abordagem do ESP quanto para os estudos próprios da abordagem do ESP tem um motivo especial que inclui o olhar para as “análises de gênero” e para as “análises de necessidades” dos contextos e dos sujeitos na relação com os gêneros. Embora tratar de “análise de necessidades” possa parecer que foge da perspectiva do objeto de estudo, ela nos permite discussões úteis para compreensão da proposta revolucionária da ciência linguística que ocorre a partir da década de 1950. Isso quer dizer, por um lado, que a compreensão sistemática da primeira metade do século XX era um fator de complexidade, por outro lado, a compreensão do fator de complexidade nos estudos da linguagem na segunda metade do século XX, até então, é um aspecto mais sistemático porque estamos olhando para o fenômeno da linguagem incluindo não apenas os gêneros e os contextos, mas os sujeitos produtores dos gêneros específicos em determinados contextos. Nesta metodologia não estamos afirmando que outras pesquisas não incluem os sujeitos como elementos de estudo, apenas estamos buscando deixar isso mais claro para tentar resolver problemas de

silenciamento desses sujeitos como participantes, influenciando nos resultados da pesquisa.

Para entendermos a descoberta, recuperação e revelação da metodologia e como podemos melhor entender a leitura científica do que ocorre nesta tese – vamos descrevê-la em termos de organização e adequação para os usos desta pesquisa. Primeiro nós nos sustentamos em Motta-Roth e Hendges (2010) para situar a metodologia e seu sistema de compreensão qualitativa diante de aspectos teóricos tratados nesta pesquisa. Depois nos situamos na descrição do modelo CARS, em Swales (1990), para realizar um enquadramento de como cada elemento macro e micro é observado para o destaque e análise dos objetos de estudo em si. Esse detalhamento é fundamental para que possamos perceber como a pesquisa etnográfica dos letramentos e pesquisa interpretativa atuam como método qualitativo, fundamentando nossa metodologia textográfica.

6.1.1 Significação da abordagem qualitativa

A partir de Motta-Roth e Hendges (2010) podemos ter uma noção do significado da abordagem qualitativa para os métodos etnográfico e interpretativo na observação e análise dos *corpora*, nesta tese. Motta-Roth e Hendges (2010) descrevem a respectiva abordagem como uma proposta relatando sua significação em quatro fatores. Aproveitamos a proposta e estrutura de representação, das autoras, e adaptamos para uma compreensão relacionada com os fundamentos teóricos, descritos nos capítulos 1, 2 e 3. Ao invés de quatro fatores destacamos seis fatores propondo um olhar interpretativo situando a perspectiva textográfica. Os seis fatores não são descritos caracterizando os seis aspectos de justificativa desta pesquisa, apresentados na introdução, mas fundamentam cada aspecto de modo implícito e explícito ao mesmo tempo.

A natureza da pesquisa científica desta tese consiste em elementos etnográficos e interpretativos, destacando compreensões genéricas do que conhecemos como abordagem qualitativa. Os seis fatores de compreensão, descritos no Quadro 12, a seguir, apontam compreensões qualitativas que nos parecem convenientes em relação com o que precisamos entender sobre metodologia e com o que, em alguns momentos, parece silenciamento de informações. Se olharmos para cada fator, podemos destacar observações conceituais de linguagem, cadeia de gêneros, colônia de gêneros, contexto, análise de gêneros hoje e letramentos acadêmicos. Esses aspectos estão sinalizando as justificativas desta tese, lá na introdução, mas aqui eles estão de modo implícito ocorrendo como reflexo de uma orientação metodológica.

Quadro 12: Fatores de compreensão qualitativa

Fatores de compreensão	Qualitativa
1. Natureza complexa dos usos da linguagem	Múltiplos contextos, gêneros e sujeitos se inter-relacionam entre si e mantêm relação com variados e diferentes contextos, gêneros e sujeitos.
2. Natureza sistemática da adequação da linguagem.	O todo é maior que a soma das partes.
3. Orientação interna para o contexto específico e produção dos gêneros resumo.	A realidade é reflexo de atividade cognitiva e de experiências prévias. As orientações são acolhidas de modo subjetivo por cada produtor de gêneros em seus níveis de conhecimento como membro e familiaridade como o contexto e experiências com a produção de resumos.
4. Orientação externa para o contexto de produção dos gêneros resumo.	Especificidades dos contextos regulam suas próprias produções.
5. Cadeia de gêneros	Embora haja uma organização hierárquica, a organização e produção dos gêneros responde a valores e construção de sentido nem sempre linear.
6. Colônia de gêneros resumo	Os conjuntos de gêneros resumo variam em nomeação motivados pela associação de cada novo contexto. Podem influenciar a produção de um outro resumo.

Fonte: Elaboração nossa.

Após esse exposto, que configura uma compreensão qualitativa desta pesquisa, é hora de apresentar os aspectos de categorização dos estudos da linguagem.

6.1.2 Elementos de correspondência da realidade da linguagem

A realidade da linguagem corresponde aos seguintes entendimentos: 1) daquilo que se comunica por meio de determinado(s) gênero(s); 2) onde são produzidos, onde circulam e são usados, identificando e caracterizando o(s) contexto(s); e 3) quem os produz, para que produz e para quem produz, situando o(s) sujeito(s) agente(s) da produção e recepção. Esse entendimento foi destacado no capítulo 1, quando tentamos estabelecer que a linguagem é constituída por três elementos gerais e básicos, inter-relacionados, constituindo os gêneros, os contextos e os sujeitos. Da mesma forma, no capítulo 3, os estudos baseados em métodos contemporâneos de pesquisa etnográfica de letramentos envolvem os mesmos elementos de realização da linguagem. No entanto, a compreensão dos muitos letramentos está centrada não apenas na identificação desses elementos, ela ocorre, dentre outras, na leitura dos processos e práticas de gêneros específicos, interpretação dos sujeitos individuais em relação com sua função social em que o contexto orienta e espera que as produções respondam as suas convenções determinadas.

A importância dessa apresentação consiste em situar a pesquisa etnográfica dos letramentos acadêmicos na descrição de práticas comunicativas, práticas de letramentos e eventos de letramentos. Organizamos isso sob a influência da compreensão do modelo CARS, apresentado no capítulo 5, em que três movimentos de estabelecer um território, estabelecer um nicho e ocupar o nicho situam, aqui, um caminho para a apreensão informativa sobre como cada elemento da pesquisa etnográfica pode ser enquadrado na análise de gêneros em nosso trabalho, conforme segue no Quadro 13.

Quadro 13: Categorização dos estudos da linguagem

LINGUAGEM	GÊNEROS	CONTEXTOS	SUJEITOS	LETRAMENTOS
1. Estabelecer um território	Resumo	Acadêmico	Membros da CDA	Prática comunicativa
2. Estabelecer um nicho	Resumo acadêmicos	Área disciplinar	Estudantes, pesquisadores e professores em linguística e literatura	Práticas de letramentos centrada na convenção social
3. Ocupar o nicho	Resumo de comunicação; e Resumo de trabalho completo	Eventos acadêmicos	Participantes da ABRALIN; SIMELP; e SIGET.	Eventos de letramentos centrado nos processos e práticas de letramentos

Fonte: Elaboração nossa.

Nesse Quadro 13 nós temos um olhar geral para as categorizações de estudo da linguagem inspirado nos movimentos de descrição do modelo CARS em Swales (1990) e Swales e Feak (2012). Seria possível explorar, por meio desse quadro, cada elemento da linguagem em gênero, contexto e sujeito, no entanto, focaremos apenas na descrição dos aspectos do contexto porque realiza o caminho para descrição da coleta dos *corpora*, suficientemente, apresenta como cada contexto do geral para o específico representa situações sociais de letramentos acadêmicos.

É interessante destacar que os movimentos retóricos do modelo CARS estão sendo usados como um suporte para resolver o problema do silêncio contextual, assim como foi usado para resolver o silêncio discursivo acerca do não escrito ou falado nas introduções dos gêneros acadêmicos por Swales (1990).

Quadro 14: Movimentos de descrição do contexto

Movimentos	Contextos	Compreensão Terminológica
1. Estabelecer um território	Acadêmico	Situa o macrocontexto CDA global; universidade; prática comunicativa.

2. Estabelecer um nicho	Área disciplinar	Situa o contexto CDA local; campo de conhecimento; práticas de letramentos.
3. Ocupar o nicho	Eventos acadêmicos	Situa o aparente microcontexto em um conjunto de contextos menores e contextos focais (ou um conjunto de atividades). Especificamente, é importante para coleta dos <i>corpora</i> o contexto digital e os contextos dos Simpósio temático (ST).

Fonte: Elaboração nossa.

O exposto nesse Quadro 14 situa nossa atenção para o fato de que cada contexto se encontra em um nível de representação informativa e comunicativa que exige um determinado potencial letrado para atuar em cada contexto. Dada a representação, temos uma opção para melhor descrever a escolha dos *corpora*⁸² dentro de um contexto, no tópico a seguir.

6.2 A escolha dos *corpora*

Os *corpora* são gêneros orientacionais dos processos de compreensão do contexto e da produção dos resumos, além dos próprios resumos produzidos na relação com esses dois processos de compreensão. Os *corpora* coletados foram constituídos por gêneros orientacionais de produção e de gêneros resumo produzidos. O primeiro *corpus* consiste em gêneros que descrevem, de algum modo, o contexto e exercem influência sobre a produção de outros gêneros (VAN DIK, 2012). Nomeamos esse *corpus* como os gêneros orientacionais que servem de suporte para produção dos gêneros resumo de comunicação – RC e resumo de trabalho completo – RTC, como parte dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET. De acordo com Van Dijk (2012) esses gêneros (contextuais) focam nas prototipicidades contextuais, sua história, objetivos etc. Além disso, focam nas manutenções das convenções, simplificando os gêneros como tipos de estruturas descritiva e informativa. Tais gêneros indicam a estrutura do resumo, a quantidade de palavras e a descrição de quem está autorizado à produção deles.

Esse *corpus* abrange grande parte da análise contextual e foi coletado a partir da aplicação do conceito de cadeia de gêneros. Ao identificarmos na cadeia de gêneros de evento acadêmico a chamada para os resumos de comunicação para simpósio temático – ST, identificamos essa chamada como um gênero. Nele se distribui um conjunto de informações orientacionais de produção dos resumos específicos, RC e RTC. No entanto,

⁸²Estamos considerando como *corpora* um conjunto de gêneros, indicando diferenças e variações. Todos os *corpora* são gêneros e todos os gêneros são contextuais, mas, dadas as noções teóricas do que são gêneros diferentes e variantes, cada gênero com uma nomeação diferente constitui um *corpus* para análise.

se encontram linkagens de ordem sistemática que fogem da ordem cronológica da cadeia de gêneros. Embora outros gêneros de ordem orientacional, também, influenciem na produção dos gêneros resumo específicos, nos detemos apenas nas normas organizacionais de produção dos RC e RTC.

As informações contextuais permitem uma visão inicial do conceito de colônia de gêneros resumo a partir da identificação da indicação do nome do resumo e quantidade de palavras como aspectos específicos de cada produção. Podemos ter uma visão, ainda, do conceito de cadeia de gêneros, visto que se trata de uma ordem hierárquica em que a produção do resumo de trabalho completo depende, dentre outras, da produção do resumo de comunicação.

O segundo *corpus* foi composto por quarenta (40) exemplares do gênero RC coletados a partir das publicações na página oficial de dois eventos acadêmicos (SIMELP e SIGET)⁸³ dos três eventos acadêmicos (ABRALIN, SIMELP e SIGET). E o terceiro *corpus* foi composto por quarenta (40) exemplares do gênero RTC, sucessivos dos RC, coletados dos anais dos dois eventos acadêmicos (SIMELP e SIGET). Portanto, o segundo e o terceiro *corpus* constitui os *corpora* textual da análise de gêneros, que totalizam 80 gêneros resumo coletados das publicações online dos eventos acadêmicos SIMELP e SIGET, todos realizados no ano de 2019 e cuja divulgação dos anais ocorreu na segunda metade do ano de 2020. Tomamos esses eventos acadêmicos como contextos de coleta dos *corpora*, dos gêneros resumo, porque consideramos a representatividade destes eventos na área de Linguística e Literatura, bem como a acessibilidade do pesquisador participante desses contextos. Além disso, os eventos acadêmicos são contextos estabelecidos e recorrentes na vida acadêmica.

Os três eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET que foram descritos como contextos de coleta dos gêneros que orientam a produção dos gêneros resumo constituem o referencial da qualificação do projeto desta tese, em outubro de 2019, após a ocorrência e participação nos três contextos. No entanto, até o final da segunda metade do de 2021, o evento ABRALIN⁸⁴ ainda não tem disponibilizado os gêneros resumo em

⁸³Os *corpora* dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo só são parte de dois eventos acadêmicos SIMELP e SIGET, porque a ABRALIN desde maio de 2019 ainda não publicou os resumos de comunicação e os resumos de trabalho completo. Embora tenha tido um aplicativo de acesso aos resumos de comunicação para leitura antes e durante o evento, já não se encontram mais disponíveis, pelo menos isso é real em nossa conta de cadastro ao sistema.

⁸⁴Notícias informativas sobre o andamento da publicação dos anais do evento acadêmico está disponível em: <https://www.abralin.org/site/categoria/abralin50/> e <https://www.abralin.org/site/publicacoes-por-tipo/publicacoes-em-anais/>

sua página oficial do evento. Resolvemos manter a pesquisa com os *corpora* de gêneros resumo do SIMELP e SIGET e mantendo a análise contextual dos gêneros orientacionais de produção dos resumos dos três eventos porque podemos ter uma noção da variação e dinâmica da realidade de cada contexto. Além da escolha dos *corpora* de resumos é preciso relatar alguns procedimentos de coleta, pois se trata de uma particularidade da presente pesquisa, no estudo de mais de um gênero.

6.2.1 Procedimentos de coleta dos gêneros resumo

Para realização da coleta dos gêneros resumo observamos detalhes sobre os produtores desses gêneros em um nível contextual mais amplo, pensando no cenário geral da CDA e em especificidades de CDA locais relacionada com o reconhecimento e função da área disciplinar de linguística e literatura. Verificamos uma ampla heterogeneidade dos produtores em níveis de especialização acadêmica, divididos em distintos grupos ocupacionais, alguns focados no tratamento de valores discursivos, outros nos elementos textuais, outros na compreensão dos gêneros de modo geral e visando o entendimento de ações letradas, próprias da CDA. Essa observação, em função da coleta dos *corpora*, já nos permitiu perceber uma flutuação de sentidos nas produções textuais.

Os objetivos dos produtores dos gêneros resumo surgem a partir de situações sociais em que as necessidades de participação e publicação de trabalhos em eventos acadêmicos são requisitadas em resposta a uma prática de vida e modo de ser e fazer ciência. Bem como de necessidades de socialização do saber e manutenção dos conhecimentos comuns compartilhados e das atualizações ou expansão destes conhecimentos em novas perspectivas de compreensão e entendimento do objeto de estudo em sua área disciplinar. Desse modo, os RC servem como uma forma de ingresso para participar de sessões de comunicações orais ou em sessões de apresentação de pôsteres sobre pontos de conhecimento específicos (OLIVEIRA, 2017). O RTC é produzido como parte integrante do documento completo, portanto, é um requisito de publicação que procede do RC.

Em regra, a coleta dos RC e RTC procedeu capturando ambos os gêneros produzidos por um único autor. Os produtores desses gêneros são de níveis acadêmicos distintos, podem ser estudantes, professores e pesquisadores em nível de graduação e de pós-graduação. Além disso, esses autores podem ser tanto professores da educação básica quanto professores do ensino superior e pesquisadores graduados ou pesquisadores de

pós-graduação⁸⁵. Portanto, o nível de identificação e aculturação desses autores é heterogênea em termos de serem ou não experientes na complexa atividade de produzir esses gêneros resumo específicos e participação em eventos acadêmicos. Essas distinções não foram levadas em conta como critério de seleção dos *corpora* dos gêneros resumo, no entanto, servirão como elementos textográficos dos gêneros que orientam a produção dos gêneros resumo. Essas distinções sinalizam os destinatários (produtores e receptores dos gêneros resumo), para discussões contextuais, a partir dos gêneros orientacionais, de quais níveis acadêmicos podem produzir resumos para participar de uma modalidade de comunicação específica.

A primeira etapa de coleta dos *corpora* de resumos que compõem o segundo e o terceiro *corpus* foi selecionar alguns ST, do evento acadêmico, com foco no tratamento de estudos de gêneros situados em qualquer corrente teórica e na perspectiva de letramentos, em maioria acerca de letramentos acadêmicos. Isso foi necessário para o SIMELP, constituído por um grande e variado número de ST, diferente do SIGET em que seu foco é exclusivamente acerca dos estudos de gêneros.

Em seguida, a coleta dos *corpora* dos gêneros resumo partiu da coleta de um *corpus* de análise contextual, mas não os gêneros que orientam sua produção, e sim de gêneros que descrevem a programação das atividades e apresentações do evento. A identificação de uma variedade de gêneros contextuais consiste no fato de que a análise textual se trata de dois *corpora*, um *corpus* do RC e um *corpus* do RTC, em uma cadeia de gêneros. Precisamos iniciar a coleta a partir do RTC, que sucede ao RC, produzido pelo(s) mesmo(s) autor(es), entendendo que o número de RC que chegam a ser apresentados nas comunicações é relativamente superior ao número de RTC publicados.

⁸⁵A compreensão da colônia de gêneros resumo é algo novo, dada sua diversidade variante da ação resumitiva. Embora tenhamos destacado além dos gêneros, os contextos e os sujeitos enquanto elementos correspondentes da realidade da linguagem. Especificamos, nesta tese, apenas os gêneros resumo e os contextos de eventos acadêmicos. Desse modo, tomamos a heterogeneidade dos produtores para situar o ainda estado da questão dos estudos de gêneros e a necessidade de especificação não apenas acerca dos gêneros resumo e dos contextos acadêmicos, mas também dos sujeitos produtores dos gêneros, participantes e membros dos contextos. Esta nota surge em resposta para uma questão levantada por um dos avaliadores da banca de qualificação desta tese ao se posicionar: Uma situação peculiar. Não seria possível um *corpus* mais homogêneo? Então respondemos enfatizando a necessidade de mais pesquisas e estudos mais aprofundados e especificando o maior número de elementos participantes do material de análise. Assim, para futuros estudos, precisaremos estabelecer uma noção teórica acerca dos sujeitos, bem como ora temos para os gêneros e os contextos. Como não estamos analisando os sujeitos, o *corpus* de gênero resumo, de modo geral, e o *corpus* de RC e o *corpus* de RTC, de modo específico, parecem muito pouco homogêneos. Então fica a questão, em quantas pesquisas realizadas tendo como objeto de estudo um gênero específico se tomou a necessidade de especificar o *corpus*, para um entendimento homogêneo, a partir do público produtor, participante de um dado contexto e membro de uma determinada CDA?

Nesse sentido, iniciamos a coleta identificando distintos gêneros: 1) os gêneros orientacionais da produção dos resumos; 2) os gêneros da programação do evento acadêmico com a lista dos trabalhos (resumos) que foram apresentados nas sessões de comunicação oral e em pôster. A partir desse ponto, prosseguimos a coleta identificando os trabalhos que constituíram os gêneros RTC, capturamos o título, as informações autorais (quando pertinentes), o resumo e as palavras-chave. Iniciamos a coleta do RC a partir do título, mas tivemos problemas porque alguns títulos continham alterações. Então, passamos a coletar os RC a partir da verificação: título, autor e palavras-chave. Capturamos as mesmas características descritas no RTC. E organizamos em anexos, primeiro o RC e em seguida o RTC.

Essa didática integral de coleta dos *corpora* se deu por dois motivos. O primeiro motivo se deu em relação aos gêneros orientacionais e aqueles relacionados aos procedimentos de identificação do contexto, nomeação, organização e quais membros da CDA estão autorizados a produzir os gêneros específicos. E o segundo motivo se deu em relação com a coleta dos *corpora* dos gêneros resumo, entendendo previamente, que nem todos os resumos de comunicação aceitos para apresentação e apresentados, no evento acadêmico, resultam na publicação do respectivo trabalho completo.

A opção pelos *corpora* de análise de gêneros orientacionais e de gêneros resumo se deu em virtude da análise de gêneros em que contexto e texto são fundamentais para identificação, compreensão e acolhimento da necessidade de uma produção regida por regras e normas específicas das práticas de letramentos acadêmicos. Além disso, a opção pelos *corpora* textuais para análise do contexto e dos gêneros resumo se deu em virtude de uma expansão da análise de gêneros em que o contexto “realmente tem um papel a desempenhar nas suas tentativas de descrever, interpretar e explicar como os discursos acadêmicos assumem as formas que assumem” (SWALES, 2019a, p. 81 – 82). Dada a citação extraída de Swales, é possível afirmar, a partir de Van Dijk (2012) e da análise do *corpus* desta pesquisa, que o contexto caracteriza os produtores de gêneros: 1) como membros de uma CDA com identidades em níveis de conhecimento; 2) com valores discursivos específicos em que se identificam com um dado ST e não com outro ST dentro do evento acadêmico; 3) por compreensões (inter)subjetivas do que é contexto e de como sua identidade acadêmica e valores discursivos influenciam na produção dos resumos e conseqüente relacionamento com outros gêneros; e 4) por mecanismos de consciência de fazer e ser em termos de práticas e processos de letramentos acadêmicos envolvendo as

características anteriores de identidade de sujeito da CDA, valores discursivos e compreensão de contexto a cada momentos de produção de um resumo específico.

Desse modo, tanto o *corpus* textual do contexto quanto os *corpora* textuais dos gêneros resumo constituem um material textográfico de ampla relevância para análise de gêneros hoje. Esse pressuposto de análise de gêneros hoje é mais amplo do que aquele que Bhatia (2009) havia situado. Em nossa pesquisa, estamos entendendo inter-relações e agrupamentos de gêneros como partes das práticas e processos de letramentos acadêmicos enquanto em gêneros específicos e experiências em variados contextos dentro e fora da academia. Nisso ainda há uma tentativa de inserir discussões acerca dos sujeitos produtores, pensando em “análise de necessidades”, sinalização para futuras pesquisas a partir deste marco de pesquisa.

Para análise desses *corpora* foi organizado um panorama metodológico destacado em procedimentos de análise fundamentados para incluir mais informações contextuais na análise dos gêneros resumo. Os procedimentos de análise caracterizam, também, a descrição da metodologia textográfica de letramentos acadêmicos.

6.3 Procedimento de análise

6.3.1 Procedimentos analíticos dos gêneros contextuais

Os procedimentos analíticos desta pesquisa seguem do contexto dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET para os gêneros resumo de comunicação e trabalho completo, baseado em seus textos. No olhar para o contexto encaramos uma abordagem textográfica a partir de Swales (1998a; 1998b), situada na interação da cultura acadêmica, nas questões de produção de gêneros nos eventos acadêmicos, conforme destacada no primeiro tópico deste capítulo. Além disso, como destacamos no tópico dois, os procedimentos de análise do contexto receberam uma atenção conceitual do termo ‘contexto’ em Van Dijk (2012). Olhando para o exposto de Van Dijk identificamos variados contextos inter-relacionados, ou sistematicamente distribuídos (conjunto de atividades). No entanto, para análise caracterizada nos conceitos de cadeia de gêneros e de colônia de gêneros em referência textográfica – pautada em um *corpus* de pesquisa, nos delimitamos em focar no material textual que nos permite identificar o nome dos gêneros resumo, a dimensão textual em quantidade de palavras e o seu momento de produção. O material textual da análise do contexto (gêneros que orientam a produção

dos resumos) nos permite identificar, ainda, quem são os produtores em nível de conhecimento e autoridade de participação.

Levamos em conta, na perspectiva textográfica dos eventos acadêmicos, observações acerca de outros contextos que se enquadram no sistema de linguagem acadêmica em um nível de generalidade. Essa variação de contexto é representativa de níveis de generalidade centrada na área disciplinar em um nível social específicos, porém variável, e na CDA em um nível cultural, mas geral com amplas inúmeras variáveis.

Essa interpretação de organização sistemática da linguagem responde a compreensão de Bertalanffy (1975) em que um sistema está sempre acompanhado por outro(s) sistema(s). Responde, ainda, a compreensão de 'contexto' em Van Dijk (2012) em que os modelos de contextos, na mente de um sujeito situado em uma CDA. Essa compreensão de contexto influencia na forma como o contexto presente é interpretado (em comparação com outros contextos semelhantes e diferentes) e como o discurso é organizado em um dado gênero a partir de conhecimentos prévios. Diante desses conhecimentos prévios temos, ainda, as compreensões discursivas sem forma ou estrutura, portanto subjetivos, e temos as compreensões contextuais que descrevem as estruturas e normas que regulam as ações de modo objetivo. Tanto pela ótica de sistemas em Bertalanffy (1975) quanto pela ótica de contexto em Van Dijk (2012), podemos perceber que um sujeito ao produzir um dado resumo para um evento acadêmico responde não apenas ao contexto especificado. Ele atente também a variados contextos simultâneos representados cognitivamente como modelos mentais, adquiridos em vivência na universidade. O reflexo de cognição é adquirido no seu processo de formação na comunidade acadêmica, nas práticas de vida universitária e processos de produção de gêneros específicos e gerais, principalmente outros gêneros resumos com outros nomes e partes de outras tarefas e atividades específicas da área disciplinar. Os sujeitos participam da significação dos gêneros, dos contextos e deles mesmos enquanto membro da CDA, eles não são apenas agentes, eles realizam interpretações dentro de suas produções, tarefas e atividades (GEERTZ, 1973).

Como previamente descrevemos no tópico anterior, no procedimento textográfico, analisamos objetivamente as orientações normativas do contexto dos eventos acadêmicos para as práticas escritas dos resumos e a descrição dos destinatários em gêneros orientacionais. De forma abrangente, analisamos a descrição dos motivos de identificação de ideologia e poder situado na descrição dos destinatários. Analisamos as recomendações específicas dos contextos de eventos acadêmicos e respectivas

manutenções das convenções de produção do protótipo gênero resumo, simplificando-os como tipos de estruturas descritiva e informativa.

Esses procedimentos de análise contextual foram organizados para verificação do modo como o protótipo de gênero resumo se insere nos eventos acadêmicos (em resumo de comunicação e em resumo de trabalho completo). O plano de discussão a partir das análises considera a natureza complexa dos gêneros agrupados e inter-relacionados em cadeia de gêneros e colônia de gêneros não apenas dentro de um único contexto, mas relacionados com contextos distintos, atualizados em níveis contextuais. É útil dizer que esses procedimentos de análise contextual respondem aos dois primeiros dos quatro objetivos específicos desta tese, em que se lê: 1) Caracterizar o conceito de colônia de gêneros na relação como os letramentos acadêmicos como suporte à compreensão de agrupamentos dos gêneros resumo; e 2) Destacar o conceito de contexto como influente e ou restrigente da produção dos gêneros resumo, considerando contextos gerais e específicos das diversas realidades em que se produz resumo acadêmico.

Esses procedimentos analíticos do *corpus* de estudo do contexto não têm sido comumente vistos em descrições de procedimentos analíticos na metodologia de outras pesquisas, embora apresente alguns traços com foco específico nos detalhes de análise contextual de Oliveira (2020d). Portanto, essa descrição procedimental consiste em um detalhamento da aplicação dos fundamentos teóricos, daquilo que se diz como estudo do contexto da pesquisa sobre o *corpus* em questão, em uma análise do contexto, circulação, produção e uso dos gêneros em questão. Além disso, pode ser comparado com a ocupação de um nicho – explicitando o que é relevante e influente na produção dos gêneros resumo, conforme situamos a partir do modelo CARS no tópico 1 deste capítulo.

6.3.2 Procedimentos analíticos dos gêneros resumo, RC e RTC

No procedimento de análise textual dos gêneros resumo encaramos as estruturas linguísticas e retóricas enquanto MR e ER que os produtores dos resumos desenvolvem na materialidade dos gêneros resumo. Nesse nível de análise textual/ discursiva seguimos as caracterizações descritivas do ESP em análise de gêneros acadêmico/ profissionais, desenvolvida por Swales (1990) e ampliada por Bhatia (2004). Tanto em Swales quanto em Bhatia as descrições dos aspectos linguísticos e retóricos em informações tópicas e estruturais de um conteúdo são elementos funcionais que introduzem coerência textual. Essas descrições orientam a performance linguística e retórica das ER em MR como propósitos comunicativos, privilegiando uma dada informação na linearidade do discurso

no gênero específico. Portanto, a descrição consiste em identificar nos textos os aspectos linguísticos como marcas de identificação da informação que nos leva para o registro e identificação dos aspectos retóricos em ER e MR. Esses aspectos retóricos na organização e descrição de um padrão específico nos exemplares dos gêneros resumo, por exemplo, sinalizam capacidade de escrever e dizer o que está sendo feito a cada momento, resolvendo problemas de redação. Sem esses aspectos retóricos em um resumo temos o problema do silenciamento discursivo, em que o texto é tido como complexo, não realizando funções metalinguísticas de dizer o que está querendo dizer como o exposto. Além disso, esses aspectos em ER e MR são significativos do conceito de cognição, despertando insights de percepção e construção de sentido de ação daquilo que está sendo dito ou querendo dizer.

Em relação com o contexto dos eventos acadêmicos, esse procedimento de análise textual dos gêneros resumo permite uma observação para aspectos da linearidade dos discursos, nas marcas linguísticas e retóricas, em resposta aos critérios ou expectativas do contexto. Além disso, permite observar aspectos dinâmicos e não lineares, não previstos pelo contexto, no entanto determinados pelo modo como o produtor individual do gênero construiu sentido na produção do resumo e foi aceito por um avaliador que acolheu o sentido daquele discurso naquele exemplar do gênero resumo específico, deixando de lado as expectativas contextuais. Portanto, o procedimento da análise textual dos *corpora*, dos gêneros resumo, nos mostra a voz do discurso, e capacidade orientacional do fazer e dizer dos produtores, por meio dos marcadores linguísticos e retóricos. O procedimento de análise textual nos mostra, ainda, um reflexo de letramentos acadêmicos. Isso é possível por meio das práticas e processos de produção dos gêneros resumo de cumprimento da expectativa contextual ou outro modo que não o esperado pelo contexto e realizado pelos produtores.

Essa descrição do procedimento de análise textual baseada nas características linguísticas e retóricas nos resumos dos *corpora* foi realizada aplicando uma observação de estudos de convenções genéricas e práticas, de outras pesquisas. Nesses procedimentos, são os estudos das convenções genéricas e práticas dos gêneros resumo, visualizadas em elementos funcionais, que nos permitem um olhar para as operações dinâmicas da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo. Para a análise da organização retórica do RC procedemos utilizando, como espelho, o padrão descritivo desse gênero proposto por Oliveira (2017). Para a análise da organização retórica do RTC procedemos utilizando, como espelho, o padrão descritivo

de Oliveira (2020a). Portanto, as convenções genéricas e práticas dos *corpora* dos gêneros resumo foram verificadas em aspectos linguísticos e retóricos recorrentes aplicando, como procedimento de análise, os padrões descritivos de outros estudos observando a validade de tais padrões descritivos para cada gênero resumo e o que tais padrões expandem ou limitam a realidade dos gêneros resumo. Além disso, foi observado o que o resumo de trabalho completo retoma do padrão do resumo de comunicação em termos das concepções teóricas de cadeia de gêneros e colônia de gêneros.

Esses procedimentos de análise textual dos gêneros resumo respondem aos dois últimos, dos quatro, objetivos específicos desta tese, em que se lê: 1) Identificar aspectos retóricos e linguísticos enquanto ações de letramentos acadêmicos contemplados e desenvolvidos na produção das operações dinâmicas do agrupamento de resumos no contexto de eventos acadêmicos; e 2) Descrever até que ponto o resumo de trabalho completo retoma e reproduz ou altera o resumo de comunicação de eventos acadêmicos.

6.3.3 Incorporação de outros elementos contextuais nos procedimentos de análise

O procedimento metodológico desta tese de doutorado foi organizado como estamos descrevendo para contemplar a perspectiva de sistemas de linguagem, em que um contexto pode influenciar um outro. Esse pressuposto se deu porque “as comunidades discursivas influenciam e são influenciadas pelas comunidades maiores em que estão situadas” (SWALES, 2016, p. 10 – 11).

Configuramos o plano de análise a partir da compreensão do conceito de sistemas, em que Bertalanffy (1975) aponta que nenhum sistema se constitui de modo isolado, mas sempre em interação com outros sistemas. Desse modo, nesta tese, a análise de gêneros contempla aspectos contextuais e textuais em gêneros orientacionais e em gêneros resumo, RC e RTC. Nos aspectos contextuais levamos em consideração o reconhecimento de outros contextos além do especificado, referente a compreensão de uma pesquisa textográfica de letramentos, conforme vimos nas revisões de literatura do capítulo 1 e do capítulo 2. Abrangemos um olhar para outros gêneros procedimentais e orientacionais do contexto que influenciam na produção, circulação e uso de modo amplo. Abrangemos um olhar para outros contextos que contribuem para orientação e interpretação do gênero no complexo mundo real. Abrangemos e levamos em conta que o contexto é uma compreensão (inter)subjetiva em que o membro de uma dada CDA estabelece sentido em interação com a situação presente, além de entender a existência de valores e conhecimentos prévios em interação com outros contextos. Essa longa

descrição descreve o que pontuamos no primeiro tópico como uma metodologia expandida para análise de gêneros resumo, situando um enquadramento qualitativo e uma delimitação reflexiva do contexto em níveis de generalidade e especificidade.

Os conceitos de colônia de gêneros e cadeia de gêneros são fenômenos de interação dos gêneros para além dos muros de seus conceitos, pois ao tratarmos de cadeia de gênero precisamos conhecer o contexto em que ela está inserida, e outros possíveis contextos. Para entender as operações dinâmicas da passagem de um resumo para outro precisamos compreender o termo contexto e seus níveis contextuais. Nesta pesquisa identificamos não apenas diferentes contextos, mas contextos inter-relacionados para fora dos eventos acadêmicos (área disciplinar e CDA, de forma genérica) e para dentro dos eventos acadêmicos (em referência aos momentos de produção de cada resumo e relação com contextos discursivos dos ST, de modo específico), conforme apresentamos no Quadro 2 do capítulo 1. Além disso, sinalizamos o Quadro 13 deste capítulo de metodologia.

Alinhamos a metodologia textográfica (SWALES, 1998a; 1998b) que apresentamos nos capítulos 1 e 2, incluindo elementos da concepção de contexto (VAN DIJK, 2012) e incluindo uma compreensão multidimensional (BHATIA, 2004). Essa metodologia serve tanto para descrição da presente pesquisa quanto para descrição de uma prática de letramentos acadêmicos. Desse modo, interpretamos que os gêneros e os contextos, organizados por um conjunto de propósitos comunicativos, são compreendidos “em termos de seus traços contextuais: o entorno, os participantes (e seus papéis, suas identidades e relações), o tipo de atividade (política) em que há envolvimento, e suas bases cognitivas (objetivos, conhecimento, crenças do grupo, ideologias etc.)” (VAN DIJK, 2012, p. 208).

A discussão das análises dos gêneros orientacionais da produção dos resumos e das análises dos gêneros resumo, RC e RTC, vai além dos *corpora* textográficos, baseado em textos. Reflete profundamente aspectos (inter)subjetivos do contexto dos eventos acadêmicos e dos gêneros resumo. Amplia o olhar para os sistemas no entendimento de usos adequados da linguagem a cada vez mais situados especificamente.

Organizamos, na Figura 26 a seguir, uma ilustração que orienta nosso modo de perceber diferentes contextos como sistemas de linguagem de contextos e, portanto, de produção sistemática de textos em gêneros específicos. A Figura 26 ilustra uma espécie de labirinto em que cada membro da CDA, de modo genérico, precisa encontrar seu caminho para produzir um dado resumo para participar dos eventos acadêmicos. O

pressuposto dessa ilustração como um labirinto é motivado pela definição de contexto centrado na interpretação do sujeito, membro da CDA, em Van Dijk (2012). Além disso, situa o aspecto de complexidade que enfaticamente Bhatia (2004) desenvolve como representativo da compreensão de linguagem. É por meio dessa Figura 26 que buscamos representar o procedimento de análise de gêneros hoje incorporando “mais informações contextuais em estudos de gênero EAP” (para fins acadêmicos) (SWALES, 2019a, p. 81). Além disso, para representar o aspecto de interpretação que situa o sujeito como construtor dos significados e autor de letramentos acadêmicos. A Figura 26 dá uma ideia de complexidade, no entanto representa um sistema visual de como pensamos o Quadro 12, no primeiro tópico deste capítulo.

Figura 26: Incorporação de informações contextuais na análise de gêneros



Fonte: Elaboração nossa.

Precisamos entender que *os corpora*, produto textual do contexto de eventos acadêmicos, refletem conhecimentos prévios desenvolvidos como práticas e processos de letramentos acadêmicos em específicas áreas disciplinares, organizados a partir da noção de CDA. Conforme representamos inicialmente a partir do modelo CARS, foi pensando na noção de letramentos sociais em uma ordem sistemática que a Figura 26 apresenta como contextos amplos a prática comunicativa acadêmica abrangendo a ideia contextual de CDA e de área disciplinar. Como contexto específico, no interior da ilustração, as práticas de letramentos abrangem o evento acadêmico como um contexto antecipado pelo

reconhecimento de eventos comunicativos como metáfora da noção de gênero e eventos de letramentos da noção de letramentos, conforme vimos no capítulo 1. Portanto, o contexto representa gêneros ou é representado por gêneros em ação.

O contexto de evento acadêmico consiste em um conjunto de elementos componentes de caráter pessoal e social inter-relacionados que compõem aspectos objetivos (em gêneros orientacionais) e aspectos intersubjetivos de compreensão pelos participantes da interação na situação social (que fazem surgir os gêneros em resposta à essas interações sociais). Esse conjunto de elementos componentes e inter-relacionados constituem os aspectos de produção dos gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo.

Em relação à Figura 26, no lado esquerdo, se ilustra a prática comunicativa demonstrando o reconhecimento do contexto, relacionado com outros contextos, indicando aspectos internos com a seta para baixo e aspectos externos com a seta para cima. Do lado direito, demonstrando, ainda, na prática comunicativa o reconhecimento da relação intersubjetiva do grupo social e da relação subjetiva individual que movem os membros da CDA para realizarem propósitos comunicativos em gêneros resumo acessando conhecimentos específicos do evento acadêmicos e conhecimentos gerais da área disciplinar e CDA. O acesso aos conhecimentos específicos ocorre por meio dos gêneros orientacionais de produção dos gêneros resumo do evento acadêmico. E o acesso aos conhecimentos gerais ocorre cognitivamente por meio da memória de experiências prévias de produção de gêneros semelhantes e participação em contextos distintos e semelhantes.

Desse modo, a Figura 26 é uma representação da complexidade da linguagem acadêmica situada em gêneros resumo dentro de contextos sistematicamente dispostos um para o outro. Embora tenhamos delimitado o *corpus* de análise textual centrado apenas nos gêneros que orientam a produção dos resumos dos eventos acadêmicos, precisamos reconhecer que esse *corpus* é reflexo da realidade de observação imediata. Diferentes contextos como a área disciplinar e a CDA possuem gêneros orientacionais ajustados de modo específico ou de modo genérico, como reflexo, para cada realidade contextual. Nesse destaque de reconhecimento de semelhantes *corpora* contextuais em distintas realidades, de modo a influenciar tanto na noção de contexto específico quanto na noção de gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo, precisamos reconhecer o peso interpretativo qualificado no membro da CDA como uma exploração além da linguagem e da CDA. Isso justifica nossa atenção inicial em relação com o

modelo CARS para sinalizar categorias de configuração dos elementos da linguagem, no Quadro 12.

A Figura 26, portanto, incorpora mais informações contextuais na análise de gêneros não apenas na visão de diferentes contextos, inclui uma visão para os membros da CDA como indicadores de quatro critérios, já mencionados repetidamente em outros momentos, em que os membros da CDA precisam ser ou ter. 1) serem sujeitos portadores de uma identidade reconhecida em nível de conceito acadêmico; 2) terem um conjunto de valores discursivos pessoais e sociais; 3) terem uma compreensão (inter)subjetiva do que é contexto, portanto, como agirem linguística e retoricamente neles para produção dos gêneros resumo, por exemplo; e 4) terem mecanismos de consciência de ser e fazer parte da CDA, atendendo de algum modo aos critérios dela.

A Figura 23 ilustra os gêneros de análise do contexto e os gêneros de análise textual. Ilustra, além disso, diferentes contextos sistematicamente dispostos e de modo genérico que indicam uma noção específica de linguagem propriamente acadêmica. A ilustração surge na perspectiva de mostrar a abrangência da metodologia expandida, conforme situamos no primeiro tópico deste capítulo. Desse modo, o procedimento de análise de gêneros nesta tese envolve recursos analíticos de textos do contexto que influenciam na escrita dos gêneros resumo e, portanto, na análise textual dos resumos. Para iluminar o exposto da Figura 26, apresentaremos mais adiante a Figura 27 com um detalhamento das etapas de análise, agora delineando o que realmente está sendo analisado.

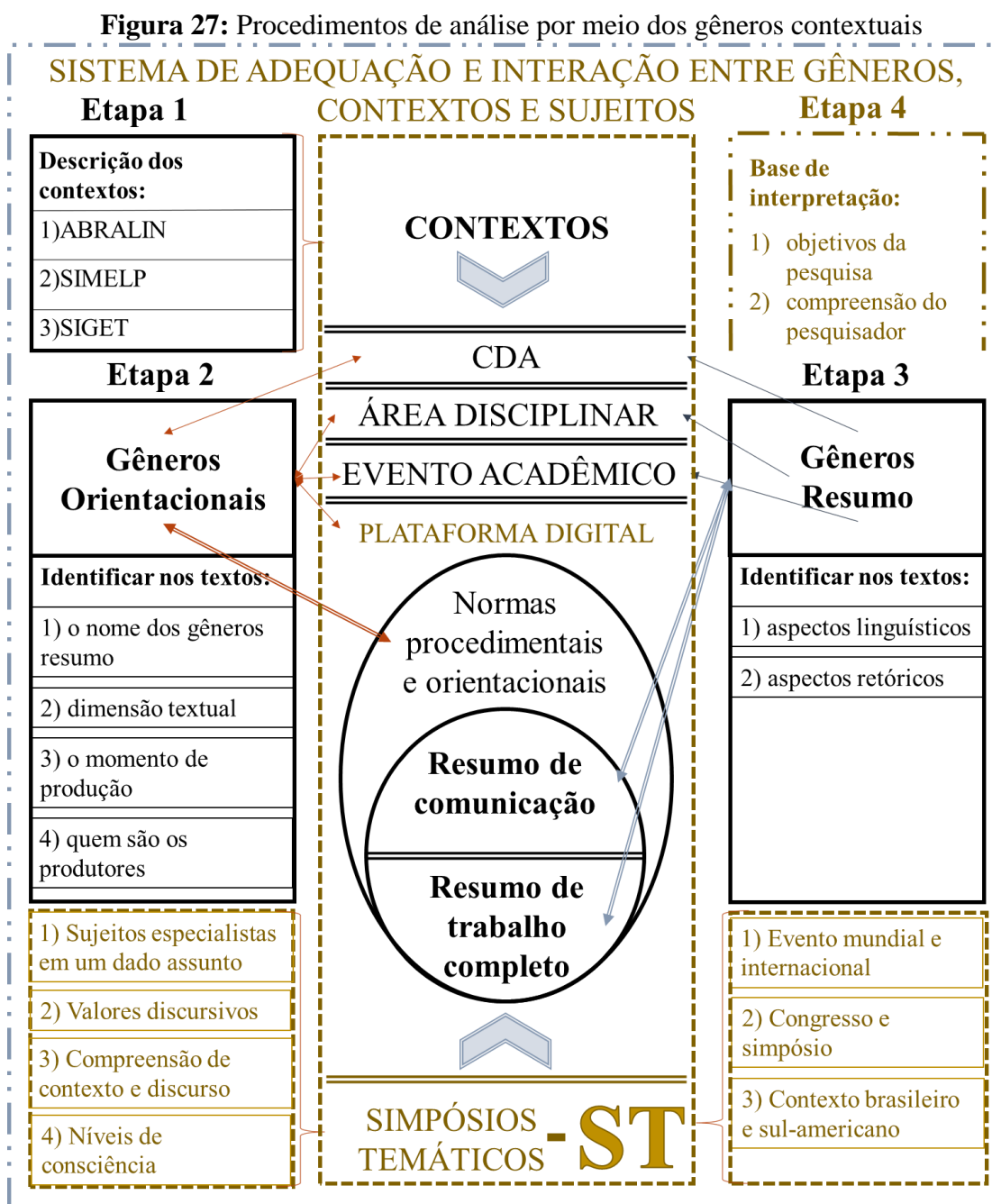
A caracterização do termo textografia como uma análise maior que uma análise de gêneros tradicional e menor que uma análise etnográfica, propriamente dita, vai além dos requisitos estabelecidos em Swales (1998a) em que ele analisou diferentes gêneros de três contextos em um prédio universitário. Na presente tese, a descrição dos procedimentos de análise dos *corpora* em estudo, envolvendo gêneros orientacionais de produção (particularidades contextuais) e gêneros resumo. A textografia com base em textos abrange reconhecimento de diferentes contextos sobrepostos e inter-relacionados. Abrange reconhecimento de diferentes gêneros inter-relacionados e gêneros semelhantes, também inter-relacionados, que variam em especificidade comunicativa e funcional. Abrange a noção do contexto como interpretação do membro da CDA em inter-relação com as situações comunicativas específicas e gerais.

O detalhamento desse panorama metodológico indica o procedimento de análise objetiva nos gêneros orientacionais do contexto e nos gêneros resumo. Indica ainda o

procedimento de análise contextual em que foram realizadas interpretações (inter)subjetivas, pelo pesquisador, acerca do que é contexto e de como sua compreensão influencia na produção dos gêneros resumo. Esses procedimentos de análise contextual (inter)subjetiva é pressuposto para a relação entre cadeia de gêneros e colônia de gêneros como elementos conceituais de conhecimentos prévios inter-relacionados, base para reflexão da complexa realidade dos gêneros resumo na vida real.

Esse detalhamento expansivo que configura os procedimentos de análise na metodologia desta tese está sustentado em fundamentos epistemológico de análise etnográfica na antropologia interpretativa em Geertz (1973), de etnografia da comunicação em Hymes (1972; 2005) e Gumperz (1972), descritos no capítulo 1, e indicando uma metodologia etnográfica de estudos de letramentos acadêmicos, ampliando a noção de contexto de Barton (2012). Além disso, está sustentado em fundamentos epistemológicos de análise de gêneros em Swales (1990) e Bhatia (2004), de análise textográfica em Swales (1998a; 1998b) e análise de contexto a partir de seu conceito teórico em Van Dijk (2012), descritos em diferentes momentos nos 2 capítulos da fundamentação teórica desta tese. Em síntese, os procedimentos de análise, desta tese, consistem em três etapas sequenciais: a primeira é com a descrição dos eventos acadêmicos como contextos; a segunda é com a descrição dos elementos de análise dos gêneros orientacionais da produção dos gêneros resumo; e a terceira é com a descrição dos elementos de análise dos RC e RTC, conforme organizamos na Figura 27, mais à frente.

A Figura 27 ilustra não apenas os procedimentos de análise, ilustra, também, a relação dos gêneros contextuais e dos gêneros resumo, *corpora* de análise, com contextos amplos. Portanto, caracteriza aspectos que serão interpretados nas discussões e resultados. Um outro ponto em destaque na Figura 27 é sobre os ST e as bases de interpretação em destaque na cor ouro 50% escuro, pois esses representam aspectos que têm algumas considerações na discussão dos gêneros resumo, fazendo referência, por alto, aos elos contextuais do discurso nos textos e influência de interpretação (letramentos acadêmicos), relação de produção, produto e local de aceitação. Não é de interesse abordar o discurso temático nos gêneros resumo em si, porém pode apontar alguns detalhes importantes dentro do quadro de interpretação de letramentos acadêmicos. Isso é um dado contextual que influencia na maneira de interpretação teórica e prática de produção dos resumos (bases de interpretação dos objetivos da pesquisa e de compreensão do pesquisador, relacionadas com os fundamentos da pesquisa).



Fonte: Elaboração nossa.

Esses procedimentos de análise ilustrados na Figura 27 são métodos analíticos que dão atenção aos detalhes dos contextos particulares ao evento acadêmico, que permitem compreendê-los dentro de padrões mais amplos como a área disciplinar e a CDA. Esses procedimentos analíticos estão embasados na perspectiva textográfica e nos estudos de letramentos acadêmicos. Embora os *corpora* dos gêneros contextuais e dos gêneros resumo pareçam limitado ao contexto específico eles se inter-relacionam em termos de colônia de gêneros com outros contextos, cujas habilidades e socializações de leitura (interpretação) e escrita são partes de letramentos acadêmicos em outros gêneros

contextuais e gêneros resumo recontextualizados da área disciplinar, das tarefas de atividades constituintes do macrocontexto CDA, prática comunicativa acadêmica.

Este tópico sobre procedimentos de análise da pesquisa desta tese se encerra, em mais três parágrafos a partir deste. Nisso se conclui que a organização dessa metodologia de ação é um investimento para olharmos a realidade dos estudos de gêneros como letramentos acadêmicos (BEZERRA; LÊDO, 2018). A organização dessa metodologia de ação tornou-se importante em tamanho demasiadamente longo por destacar o estudo de *corpora* em gêneros orientacionais e em gêneros resumos situados em práticas de letramentos específicas em relação com outras práticas de letramentos e, portanto, uma prática comunicativa acadêmica. Além disso, sua importância se deu pelo fato de que, pela primeira vez, se incorpora na análise de gêneros mais informações contextuais, incluindo compreensões acerca dos sujeitos participantes. Portanto, foi necessário explicar a abrangência dos detalhes desses contextos, muitas vezes com algumas repetições e variações em termos de descrição.

Incorporar mais informações contextuais na análise de gêneros é uma referência que expande os estudos de gêneros acadêmicos. Porém, isso não é algo totalmente novo, Bhatia (2004; 2017) já havia expandido a análise de gêneros entendendo o contexto como social e cultural na realidade das práticas discursivas e das práticas profissionais. O que torna esta metodologia inovadora são os procedimentos de análise amparados em um conceito teórico do termo ‘contexto’ em que foi coletado um *corpus* de estudo para análise. Além disso, inserimos uma compreensão de “interpretação” sustentada no conceito de antropologia de Geertz (1973) e pesquisa etnográfica em Hymes (1972; 2005) em que o sujeito da pesquisa membro da CDA, através do estudo textográfica baseadas em textos (SWALES, 1998a). Isso permite uma identificação dos pontos principais dos *corpora* de estudo e interpreta (inter)subjetivamente o que é contexto e como isso se relaciona com o material de estudo. E inserimos, ainda, a compreensão de que isso tudo se trata de uma abordagem etnográfica de estudos de letramentos acadêmicos, pois fazemos interpretações baseadas nos estudos de Lea e Street (2006), Street (2010), Barton (2012), McGrath e Kaufhold (2016) e Bezerra e Lêdo (2018), por exemplo.

Como fundamentamos a partir do levantamento da literatura especializada, descritas nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5, a identificação de outros contextos para além de contexto interno e externo ao texto, que podem influenciar na constituição do gênero, permite uma visão maior acerca dos letramentos acadêmicos. É nesse processo que estamos olhando para as operações dinâmicas da passagem de um gênero resumo para

outro gênero resumo dentro de um mesmo contexto (o contexto em diferentes níveis ou camadas). Um contexto retomando do outro mesclas estruturais de outros contextos que não são elementos de reconhecimento somente da situação específica, mas de outras situações mais amplas.

Toda a abordagem teórica que fundamentamos nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5 nos deram uma significativa base para compreender o que Bezerra e Lêdo (2018) interpretam sobre os processos e as práticas de gêneros enquanto atividades letradas no contexto acadêmico. Desse modo, cada informação teórica abordada colabora para atender ao objetivo geral desta pesquisa de doutorado, que consiste em: analisar as operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos. Além disso, cada informação teórica abordada colabora para entender que os procedimentos de análise ultrapassam o olhar específico para os *corpora*. Para entender as análises e as discussões desses *corpora* foi elaborado um sistema de codificação que ajuda no tratamento das informações verificadas em cada material estudado.

6.3.4 Codificação dos procedimentos de análise

Para realização dos procedimentos de análise contextual precisamos entender os gêneros orientacionais – GO como indicadores da estruturação informativa da produção dos gêneros resumo de comunicação – RC e resumo de trabalho completo – RTC. Sempre que usarmos essas abreviações haverá uma referência aos contextos dos eventos acadêmicos, em que essa referência pode ser explícita ou implícita. Os eventos acadêmicos são: ABRALIN; SIMELP; e SIGET, realizados em 2019. Esses eventos acadêmicos constituem a referência ao contexto específico que estamos analisando e coletamos os GO para estudarmos os processos e indicação estrutural e informativa cobrada aos sujeitos (participantes e produtores) para descreverem nos gêneros RC e RTC.

Embora tenhamos três contextos de análise e coleta dos GO, apenas constituem objetos de referência para a coleta dos RC e RTC os eventos acadêmicos SIMELP e SIGET. O contexto da ABRALIN teve problemas técnicos e ainda não pode disponibilizar os materiais públicos em que são apresentados os RC e RTC. No entanto, o mantivemos como parte da análise contextual porque foi indicado no início de nossa pesquisa como expectativa de contexto de coleta de parte dos *corpora* RC e RTC, por um lado, e porque contribui para compreensão do nosso objeto de estudo em que estamos

analisando as operações dinâmicas da passagem do RC e RTC, por outro lado. Manter a análise do contexto da ABRALIN sem a análise dos gêneros resumos produzidos nesse contexto, como programado inicialmente, nos mostra, por exemplo, que a produção dos gêneros é processual, necessitando da inter-relação de elementos únicos ou componentes do sistema.

Esta tese partiu de um planejamento e uma organização de tarefas e de atividades de pesquisa, leitura, análise e escrita. Os problemas internos e externos à pesquisa, que influenciam ou restringem a discussão inicialmente proposta, fazem parte do processo de construção desse gênero tese de doutorado. Manter somente a análise do contexto da ABRALIN nos mostra uma opção tomada como operação dinâmica para continuação do desenvolvimento desta tese. E, além disso, nos mostra as operações dinâmicas que podem ser observadas como positivas, negativas ou nulas que ocorrem na descrição da realidade da linguagem contextual (burocrática). Essa reflexão argumentativa acerca do sentido de manter o contexto ABRALIN, somente como parte das análises contextuais, nos mostra operações dinâmicas condicionais da realização de algo que estão além de expectativas e efetiva realização das etapas de um processo planejado e realizado.

Tomamos como importante realizar uma divisão do capítulo analítico para uma descrição e explicação contextual no capítulo 7 e para uma descrição e explicação textual dos gêneros resumo, RC e RTC, no capítulo 8. A relevância nessa separação consiste no fato de que a análise de gênero, pautada em contexto e texto, foi realizada por meio de diferentes gêneros: os primeiros são, em si, diferentes gêneros orientacionais de identificação do contexto e da produção dos gêneros resumo; e, os segundos são, apenas, gêneros resumo, porém, constitutivos de uma variação, os RC e os RTC.

Para realização dos procedimentos de análise textual dos resumos de comunicação e resumo de trabalho completo, usamos as abreviações MR e ER como referência da sinalização do comportamento linguístico. A compreensão que estamos indicando para comportamento linguístico consiste no entendimento de que capturam a realização concreta de representação das MR e ER. Essas ER e MR constituem os aspectos organizacionais informativos de recorrência retórica dos RC e RTC. Desse modo, quando apresentarmos as imagens em que um dado gênero resumo é exposto vamos olhar para a informação codificada da seguinte forma [MR1ER3]. Essa orientação é um exemplo de como capturamos a informação marcada em ER em correspondência com o MR. Usaremos esse mesmo exemplo quando for necessário apresentar uma discussão

comparativa das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC em uma ER de um dado MR.

Quando precisarmos olhar para os *corpora* dos RC e RTC, eles estarão organizados indicando a numeração de um a vinte [RC1 a RC20] e [RTC a RTC20]. A orientação desse modo ocorre tanto para o SIMELP quanto para o SIGET. Sua organização desse modo consiste em perceber a atenção que estamos dedicando a cada contexto de modo individual, portanto, não fizemos generalizações. Essa orientação pode ser verificada tanto nos anexos quanto nas imagens e discussões em que expomos descrições, explicações e interpretações específicas.

Dentro dos *corpora* dos RC e RTC inserimos, em alguns casos, quadros de comentários com alguns pensamentos que surgiram no processo de leitura e análise. Tais comentários poderiam ser retirados do material, no entanto, mantivemos como sinal de que enquanto realizamos uma análise da organização retórica – muitas interpretações de relação com análise de conteúdo surgem. A análise de conteúdo não é nosso objeto de investigação, mas a observação do comportamento linguístico que o sujeito da produção realiza, sinalizando a estrutura do conhecimento e a organização interativa, em que percebemos e capturamos as referências acerca das ER e dos MR, conforme registramos, invade outros campos de estudo do fenômeno da linguagem. Desse modo, registramos alguns de nosso pensamento no processo de análise das ER e MR dos RC e RTC. Além disso, resolvemos manter os comentários, nos anexos, porque refletem nossa posição de sujeitos pesquisadores, produzindo significados em nossa função de analista de gêneros, no específico caso. A produção de sentido ocorre como reflexo de motivação, percepção, cognição e ação de envolvimento com algum elemento da linguagem, seja acerca ou em relação com os gêneros, os contextos ou os sujeitos.

Nos anexos, os *corpora* dos GO e dos RC e RTC, usado como material de análise contextual e textual dos gêneros, tiveram as informações relevantes marcadas com sombreamento para os GO, na cor amarela, para o RC foram marcadas com alteração da cor da fonte em cinco cores distintas, já para o RTC as informações relevantes foram marcadas com sombreamento em quatro cores distintas. O material da análise textual dos gêneros resumo, conforme descrevemos sua codificação de exposição e identificação, recebeu uma marcação distinta em cores para cada MR, diferenciando a percepção acerca do conjunto de ER que informam um dado MR.

No Quadro 15, a seguir, organizamos o plano visual de observação e reconhecimento da relação informativa em uma dada com para MR. O *corpus* do gênero RC recebeu uma

aplicação analítica do modelo de organização retórica de Oliveira (2017), em que as marcações das ER informando o MR foram registradas pela alteração da cor da fonte. O *corpus* do RTC recebeu a aplicação analítica do modelo de organização retórica de Oliveira (2020a) e as marcações das ER informando o MR foram registradas pelo sombreamento.

Quadro 15: Marcações da cor da fonte para o RC e sombreamento para o RTC

RC - Resumo de comunicação		
Azul	MR 1	Estabelecer o contexto
Azul escuro	MR 2	Introduzir o propósito
Verde	MR 3	Descrever a metodologia
Laranja	MR 4	Sintetizar os resultados
Roxo	MR 5	Apresentar as conclusões
RTC – Resumo de Trabalho Completo		
Azul	MR 1	Introduzir o propósito
Verde	MR 2	Descrever a metodologia
Laranja	MR 3	Sintetizar os resultados
Roxo	MR 4	Apresentar as conclusões

Fonte: Elaboração nossa.

Essas codificações dos procedimentos de análise destacam um aspecto multimodal que ajuda no processo de rastreamento e verificação das informações tanto nos capítulos de análise e discussão quanto nos anexos, em caso de confirmação desses dos excertos, quando for o caso. O *corpus* de GO da análise contextual está disponível para verificação nos anexos N°1, indicando, de modo sequenciado como segue: GO do RC da ABRALIN e GO do RTC da ABRALIN; GO do RC do SIMELP e GO do RTC do SIMELP; e GO do RC do SIGET e GO do RTC do SIGET.

Os *corpora* dos gêneros resumo analisados, codificados e marcados com cores específicas estão disponíveis nos anexos N° 2, de modo que podemos visualizar o título seguido do RC e as palavras-chave. Na sequência do RC1, por exemplo, foi marcada a indicação do RTC1 seguindo com o resumo. Retiramos o título de todos os RTC que é igual ao RC. Em oito casos, sendo um no SIMELP e sete no SIGET, o título do RTC aparece como forma de orientar parte dos processos de operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, conferindo um aspecto de revisão textual ou melhoramento informativo/comunicativo.

Além desses anexos N° 1 e N° 2, temos mais dois outros anexos (N° 3 e N° 4) que constituem partes das análises, embora não tenham entrado na apresentação dos resultados e discussões. Nesse caso, o anexo 3 é uma observação das quantidades de palavras. E o anexo 4 é uma observação para a linearidade de cada MR e respectiva ER em cada resumo.

Após a exposição desse longo capítulo de orientação metodológica da pesquisa, vamos relatar, no capítulo 7 a seguir, as descobertas de nosso estudo com base nas informações coletadas como resultado da metodologia textográfica que referenciamos. Os dados foram gerados a partir da nossa análise do contexto, dos GO e dos gêneros resumo. O relato descritivo dos resultados dessas análises faz parte do processo textográfico em que separamos esses resultados em distintas partes a fim de compreender a questão, por dentro, quais são as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, considerando as relações e inter-relações dos gêneros resumo no contexto de eventos acadêmicos, conforme relatado no capítulo 8. Após esses dois capítulos analíticos, contextuais e textuais dos gêneros resumo, RC e RTC, vamos desenvolver um processo de interpretação, significando os resultados encontrados e caracterizando compreensões necessárias para o atual conhecimento exposto sobre gêneros, de modo geral, e sobre as operações dinâmicas das relações entre os gêneros resumo, RC e RTC.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DE CONTEXTO POR MEIO DOS GÊNEROS ORIENTACIONAIS

A análise de trabalhos acadêmicos é convencionalmente composta por diferentes movimentos retóricos: 1) recapitulação de informações metodológicas; 2) declaração dos resultados; 3) explicação do final in(esperado); 4) avaliação das descobertas; 5) comparação das descobertas com a revisão da literatura; 6) generalização; 7) resumo das análises, discussões e resultados; e 8) conclusão (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). No entanto, em uma pesquisa de doutorado a realização da análise precisa ser melhor especificada em seu propósito comunicativo de analisar o objeto de estudo considerando a apresentação de imagens, quadros, tabelas, e outros demonstrativos pertinentes ao estudo em curso. O objetivo do capítulo da análise é mais descritivo e explicativo em que são declarados os resultados com pouca ou nenhuma interpretação.

A partir da metodologia textográfica de Swales (1998a), centrada no processo de compreensão do contexto, este capítulo de análise envolve duas etapas descritivas e explicativas. A primeira etapa é referente a uma análise geral do contexto. E, a segunda etapa é referente a uma análise específica dos gêneros orientacionais da produção dos gêneros resumo, RC e RTC, dos eventos acadêmicos em estudo. Ambas as etapas estão relacionadas com os processos e práticas da produção de gêneros resumo, em referência para os estudos de Barton (2012) e Bezerra e Lêdo (2018). Sem uma descrição da realidade dos processos e características contextuais, conforme estamos expondo, seria pouco provável que tivéssemos uma “visão” da realidade da linguagem dos gêneros resumo. Isso quer dizer que o contexto socialmente situado constitui um elemento sistemático de referência para as burocracias sociais da área disciplinar (CDA folocal) e culturais da CDA (local x global). Quando não temos essa ideia de “visão” podemos ficar apenas com uma expectativa centrada em normas genéricas desligada da situacionalidade do contexto em movimento e reajustado momento a momento no contínuo.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise do contexto e dos gêneros contextuais de compreensão do contexto e relação com a produção dos gêneros resumo, especificamente os RC e RTC. Este objetivo é diferente do objetivo geral e dos objetivos específicos desta tese integral, ele foi elaborado aqui como uma visão de propósito específico do capítulo e processamento comunicativo, devendo ser compreendido como esclarecemos.

O capítulo está organizado em dois tópicos centrais. O primeiro tópico consiste em uma descrição geral dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET em que aplicamos uma análise descritiva dos critérios de identificação de CDA, a partir de Swales (1998a; 2016), considerando o conceito de contexto de Van Dijk (2012). E o segundo tópico consiste na descrição da análise dos gêneros que orientam as produções dos RC e RTC e de outros gêneros que possam orientar percepções mais gerais sobre o contexto.

7.1 Os critérios de CDA nos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET

Neste momento inicial da análise começamos por fazer uma apresentação geral dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET que ocorreram no ano de 2019. A apresentação consiste em uma exploração voltada para o sentido de contexto e CDA nos eventos acadêmicos inter-relacionados com a área disciplinar. Estamos considerando os respectivos eventos acadêmicos como um tipo de CDA temporal. Esses eventos acadêmicos são contextos estabelecidos como acontecimentos comunicativos, realizados por grupos de pessoas com discursos sociais específicos em relação com a área disciplinar de linguística e literatura. A heterogeneidade dos membros do contexto dos eventos acadêmicos pode englobar pesquisadores de outras áreas disciplinares que se interessam pelo objeto de estudo da linguística e literatura. Embora nem todos os participantes do contexto façam parte da respectiva área disciplinar como membros, podem ser considerados membros do contexto, pois, todos os membros, compartilham conhecimentos e propósitos comunicativos gerais em relação com a CDA mais ampla.

Na análise contextual dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, observamos esses eventos como sistemas organizacionais para fins de apresentação e discussão de trabalhos e trocas de informação em nível científico. A descrição desses contextos foi realizada a partir de noções teóricas em Van Dijk (2012) em que procedemos uma análise representacional de modelos de contextos. Inicialmente pensamos que cada evento acadêmico seria um contexto único, mas logo ficou claro que não é bem como se vê de modo inicial e genérico. Um evento acadêmico é constituído por distintos contextos menores denominados microcontextos ou modelos de contextos, sendo cada evento um modelo de contexto relativamente amplo que agrega diversos contexto menores (um conjunto de atividades). Cada modelo de contexto de evento acadêmico com seus particulares modelos de contextos se relaciona com contextos mais amplos em nível hierárquico e cada vez mais genéricos, a exemplo da área disciplinar que consiste em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER; 1991) e da CDA que pode

ser entendida como local e global (SWALES, 1998a; 2016). Além disso, se relaciona com o que compreendemos como contexto discursivo, que se refere às diferenças dos grupos de interesses temáticos ou assuntos específicos, para variados temas, do objeto de estudo da área disciplinar de linguística e literatura, conforme representamos na Figura 5 do capítulo 1.

Verificamos nas análises que cada contexto de evento acadêmico possui suas próprias regras, normas e valores em dinâmica, dependentes do suporte tecnológico que estamos entendendo como plataforma online. Diagnosticamos a origem da plataforma da ABRALIN como um recurso próprio adquirido a partir da aplicação de recursos financeiros obtidos pelos associados. Essa observação pode ser observada da página ou camada inicial do evento com a indicação – SIGA A ABRALIN que indica entrada para redes sociais (Facebook, Instagram e Twitter) e <http://abralin.org/> em que se informa em roda pé: “2016 - 2017 © Todos os direitos reservados à Abralin” (com verificação disponível em: <https://www.abralin.org/site/>, acessado em 10/01/2021).

No SIMELP a plataforma de apoio ou suporte para as atividades informativas e comunicativas de divulgação está indicada como parte de uma empresa denominada ADALTECH SOLUÇÕES PARA EVENTOS, na barra inferior da página ou camada inicial da plataforma do evento em: SIMELP © 2018 - 2019 | Todos os direitos reservados *Powered by* ADALTECH <https://eventoexpress.com.br/sig/2019/simelp/sis/admin/> (com verificação disponível em: <http://www.adaltech.com.br/2019/>, acessado em 06/01/2021).

E diagnosticamos a origem da plataforma do SIGET, também na barra inferior da página ou camada inicial da plataforma do evento em X SIGET – UNC – 2019 X SIGET – UNC – 2019 *Powered by Webnode* <https://xsiget.webnode.com/> (com verificação disponível em: https://www.webnode.com.br/?utm_source=text&utm_medium=footer&utm_campaign=free3&utm_content=wnd2, acessado em 06/01/2021).

Embora não tenhamos informações concretas pela comissão organizadora dos respectivos eventos acadêmicos, podemos apenas explicar que cada evento acadêmico realiza suas atividades informativas e comunicativas a partir de plataformas online. Essas plataformas podem ser de patrimônio privado do grupo de pesquisadores, associados da área disciplinar em nível nacional e internacional como no exemplo da ABRALIN⁸⁶.

⁸⁶Um diagnóstico de inferência, talvez equivocado e indevido, é que quando a plataforma é de patrimônio próprio poderão ocorrer problemas que fogem ao controle. Na data de 30 de setembro de 2019, os participantes da ABRALIN50 receberam um e-mail informativo comunicando “Recentemente o servidor

Além disso, essas plataformas podem ser patrimônio de uma empresa que oferece serviços terceirizados em que o conteúdo descritivo e informativo/ comunicativo dos contextos dos eventos acadêmicos é introduzido nessas plataformas alugadas, conforme interpretamos que seja assim para o SIMELP e o SIGET.

A partir de uma análise das plataformas da ABRALIN, do SIMELP e do SIGET, para descrição dos contextos, verificamos que havia variações do conteúdo em relação ao contexto da plataforma e dos sistemas de organização estrutural. Verificamos que essas plataformas estavam (e são) vinculadas a uma dimensão de divulgação online que se interligam com diferentes redes sociais para fins de compartilhamento de informações do evento e atualização das datas importantes antes, durante e após o evento acadêmico. Nessas interligações de redes sociais podemos observar, no Facebook e Instagram, por exemplo, grupos de organizadores dos eventos e grupos de pessoas, membros da CDA global e/ ou local, que realizam amplas divulgações em rede sobre os eventos acadêmicos. Esses grupos em redes sociais são formados a fim de compartilharem informações sobre os eventos previstos e em andamento, e podem acumular registros daqueles que já aconteceram em anos anteriores.

O contexto dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET é marcado por características focais da área disciplinar de linguística e literatura e locais de realização do evento em termos de dimensão. De acordo com Campello (2000) cada evento acadêmico realiza propósitos comunicativos em relação com sua nomeação ou dimensão contextual, reconhecidas pelos membros da CDA como simpósio, jornada, seminário, colóquio, fórum, reunião, encontro, semana de estudos e congresso. Além disso, esses eventos acadêmicos, conforme nomeados, podem ocorrer em nível local, regional, nacional e internacional, ou mundial, a exemplo do SIMELP. Nessa referência verificamos que o evento acadêmico: ABRALIN consiste como um congresso internacional; o SIMELP como simpósio mundial; e o SIGET como simpósio internacional, sendo este último realizado em solo estrangeiro. Os respectivos eventos

da Abralín sofreu um ataque cibernético que afetou dois de seus sites: o Abralín em Cena Fake News e Linguagem; e o Abralín50. O processo de recuperação de ambos os sites será um pouco demorado. Por essa razão, anunciamos o que segue:”. O anúncio ocorreu mais em função de conservar a proposta dos eventos futuros, indicando um pequeno adiamento, mas não foi discutido ou tratado sobre o que ocorreria com os materiais da publicação dos anais da ABRALIN50. Desde esse informe, 16 meses se passaram e ainda não foram publicados os anais do evento, material que constituiria parte dos estudos desta tese. Desse modo, qualquer comentário aqui não deve ser entendido como ofensivo, apenas como nossa inferência diante do exposto. Não é espaço para isso, mas convém destacar que participamos de um outro evento acadêmico, XI SELIMEL 2019, em que o mesmo problema da ABRALIN ocorreu, no entanto, e de modo diferente, a comissão do evento entrou em contato comunicando o ocorrido e buscando recuperar os trabalhos antes submetidos para serem novamente encaminhados para publicação.

acadêmicos apresentam variações específicas ao modo de descrição dos seus gêneros orientacionais de produção do RC e do RTC, conforme veremos mais adiante.

De modo geral os eventos acadêmicos ou científicos ABRALIN, SIMELP e SIGET são locais de apresentação e discussão de trabalhos que pesquisadores da área disciplinar de linguística e literatura utilizam como canais de socialização e troca de informações entre os pares. Os participantes de cada um desses contextos de evento acadêmico são membros da CDA. A CDA é o contexto mais amplo e genérico para representar o conceito acadêmico. A CDA é como o lar de diferentes grupos de pessoas que se agrupam em torno de conhecimentos específicos da área disciplinar de linguística e literatura. A base existencial da CDA consiste na organização de seus membros em diferentes níveis de especialização hierárquica dentro de grupos de conhecimento discursivo da área disciplinar, comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; SWALES, 1998a; 2016). CDA e área disciplinar podem ser consideradas contextos mais gerais quando observamos na relação com os eventos acadêmicos. Esses contextos são plurais em que temos a CDA em nível geral variando em nível local (com subvariações locais – regionais) e em nível global incluindo todas as construções de sentido de relação científica e acadêmica, conforme Swales (1998a; 2016). As áreas disciplinares são plurais em termos de prática (focais) e em termos de local acerca de diferenças institucionais de ensino como variação de CDA locais e globais (CDA folocais), e também como faculdades, departamentos, centros, institutos técnicos/ tecnológicos e como universidade.

Nessa descrição nós temos os membros da CDA identificados por títulos de formação acadêmica que são reconhecidamente comprovados como representantes praticantes de uma dada área disciplinar, como em nosso caso de estudo de linguística e literatura, por exemplo. Esses membros da CDA com identidades reconhecidas em específicas áreas disciplinares compõem uma variada representação de domínio discursivo mais específico acerca do objeto de estudo da área disciplinar. Nessa descrição em curso, a variação de domínios discursivos compõe um amplo conceito de interesse em favor das práticas profissionais e de pesquisas da CDA como aspectos de desenvolvimento, manutenção e inovação das convenções da área disciplinar.

Dentro desses contextos mais amplos em que temos variados domínios discursivos representados pelos membros da CDA e praticantes da área disciplinar (linguística e literatura), o evento acadêmico é um modelo de contexto de socialização discursiva e comunicativa em caráter de informações científicas. Desse modo, o referido

contexto constitui local de diferentes práticas de letramentos com variados domínios discursivos e interesses comuns dentro da área disciplinar. Nessas práticas de letramentos, os participantes constituem os elementos componentes e inter-relacionados do sistema organizacional do contexto em níveis de autoridade e poder. Nos eventos, aqui em questão, as apresentações e discussões de trabalhos são organizadas por um conjunto de atividades, também denominadas modelos de contexto, reconhecidas por nomes (conferência, palestra, *talks*, mesa-redonda, simpósios de sessões de comunicação oral e em pôster etc.).

As apresentações e discussões em cada uma dessas práticas de letramentos são organizadas de acordo com a posição ou nível de formação acadêmica dos participantes. Isso é verificado nos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, naquilo que estamos denominando gêneros orientacionais, com informações de produção de resumos e organização contextual, conforme organizamos no Quadro 15. Priorizamos informações que se relacionam com a produção da diversidade de gêneros resumo dos referidos contextos, conforme já fizemos referência nas Figuras 22 e 25 do capítulo 5, sobre cadeia de gêneros de eventos acadêmicos e sua colônia de gêneros resumo. O Quadro 16, a seguir, foi organizado de modo a contemplar uma observação geral das práticas de letramentos acadêmicos dos três eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, a partir dos gêneros resumo. No entanto, nos interessa entender que os gêneros resumo RC e RTC, diferente dos demais, podem ser produzidos por todos os produtores dos outros gêneros resumo. Na variação de RC em pôster, o nível de generalização para produtores é bem mais amplo. No final, o RTC, dentro do contexto de eventos acadêmicos, pode ser produzido por todos os sujeitos participantes, produtores dos RC oral e em pôster, sob a condição de terem realizado os procedimentos de inscrição e participação com a apresentação da comunicação oral no dia, conforme programa.

Quadro 16: Produções e participantes autorizados para cada prática de letramento

RESUMOS	Participantes autorizados para produção	Orientados explicitamente pelos contextos
Resumo minicurso	Profissionais e doutores	Não
Resumo oficina	Professores doutores e estudantes de pós-graduação	Apenas para ABRALIN
Resumo mesa-redonda	Profissionais e doutores	Não

Resumo conferência	Profissionais e doutores	Não
Resumo Talks (palestras)	Professores e pesquisadores doutores e pós-doutores	Não
Resumo simpósio temático (ST)	Especialistas doutores, filiados a instituições, nacionais ou internacionais	Apenas para ABRALIN e SIGET
RC oral	Professores de IES, pesquisadores, alunos de pós-graduação	Sim
RC em pôster	Professores de IES; pesquisadores; alunos de pós-graduação (<i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>); alunos de graduação e professores de educação básica; profissionais e doutores	Sim
Resumo trabalho completo	Participantes nas diferentes modalidades de comunicação	Apenas ABRALIN e SIMELP

Fonte: Elaboração nossa.

Nesse Quadro 16 temos uma descrição para as produções de gêneros resumo vinculada com a formação acadêmica dos participantes autorizados para apresentação e discussão de seus trabalhos em cada atividade (minicurso, oficina, mesa-redonda, conferência, talks (palestra), ST, comunicação oral nos ST, comunicação em pôster nos ST e produção de resumo no trabalho completo). Desse modo, podemos observar a hierarquia pela indicação daqueles membros da CDA com uma determinada formação acadêmica. Essa formação cumpre um reconhecido papel comunicativo no domínio discursivo. A composição de um nível de especialização hierárquica no contexto de cada evento acadêmico analisado é dinâmica e mais complexa do que podemos observar no Quadro 16. No entanto, o exposto no referido quadro demonstra apenas uma referência geral para as exigências normativas enquanto condicionamentos de participação e produção. Nos gêneros chamada para participação/submissão nos editais dos eventos acadêmicos, há particularidades informativas para cada evento. No Quadro 16 generalizamos as informações mais recorrentes, informando uma primeira impressão daquilo que ocorrer acerca do nível de especialização dos membros da CDA enquanto condicionamentos de autorização para uma dada produção de resumo específico.

A hierarquia em termos de autoridade e poder é determinada pela identidade dos pesquisadores acerca da sua condição potencial, autorização e de (re)conhecimentos dentro da área disciplinar, aspectos que podem variar de acordo com o entendimento da comissão organizadora do evento. Conforme verificamos nos eventos SIMELP e SIGET e descrevemos no Quadro 16, as hierarquias que representam poder e autoridade são

decorrentes da titulação do participante de uma dada área disciplinar em nível internacional e até global/ mundial dentro da CDA. Em observação para a variação de nomenclatura, objetivos e dimensão dos eventos acadêmicos conforme referência em Campello (2000), é possível que em termos de normas e valores específicos de eventos acadêmicos menores, de dimensão local e regional, as regras hierárquicas sejam diferentes, mas isso é preciso ser verificado em outros estudos.

Em síntese, nessa apresentação inicial dos eventos acadêmicos como contextos, destacamos um olhar para a organização contextual como um conjunto de modelos de contextos menores, representados por hierarquias de poder e autoridade comunicativa. Destacamos a CDA como um contexto mais geral e a área disciplinar como um espaço de valores discursivos e práticos da CDA. Destacamos, ainda, que os domínios dos discursos específicos da área disciplinar, relevantes para serem apresentados e discutidos durante os eventos acadêmicos, são próprios de uma formação acadêmica com comprovada titulação (no entanto isso é um aspecto subjetivo compreendido e atendido pelos participantes). Os domínios dos discursos específicos, em termos de formação acadêmica, podem ser destacados pelo modelo de contexto específico em que minicurso, oficina, mesa-redonda, conferência, talks (palestra) caracterizam certas práticas e eventos de letramentos em um tempo de comunicação. Uma conferência é um espaço de apresentação e discussão do participante principal, como orador, que pode variar de 30 minutos a 2 horas, incluindo no tempo máximo os debates com o público, participante/ouvinte do modelo de contexto. Já nas sessões de comunicação oral o espaço varia de 10 a 20 minutos incluindo, no tempo máximo ou no tempo restante da sessão, discussões pelos coordenadores do ST sobre os discursos apresentados pelos participantes da comunicação.

Nesse momento temos uma visão ampla sobre o conceito de modelos de contextos e, portanto, precisamos verificar até que ponto esses modelos de contextos se aproximam da noção e identificação de CDA, conforme abordaremos na sequência.

7.1.1 Verificação dos critérios de CDA no contexto dos eventos acadêmicos

A partir dos destaques iniciais da apresentação dos eventos acadêmicos, segue a partir daqui uma breve aplicação dos oito critérios de identificação da CDA ao contexto de eventos acadêmicos. A aplicação dos oito critérios da CDA foi realizada reconhecendo os eventos acadêmicos como potenciais CDA, modelo de contexto. O contexto como uma compreensão intersubjetiva realizada por sujeitos inseridos na realidade de uma

comunidade discursiva destaca aspectos de percepção situada, destaca aspectos cognitivos que orientam a ação em interação emotiva/ racional dos sujeitos da situação como individuais e sociais, conforme apreendemos em Van Dijk (2012). Desse modo, os eventos acadêmicos podem ser destacados como sistemas de linguagem e organizações complexas de grupos de pessoas que se aproximam das significações de CDA.

Essa observação é fundamentada no conceito de CDA conforme destacamos nos variados estudos de Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 1998b). No entanto, é diferente por situar o sujeito/ membro da CDA como o elemento (sistema) que percebe, vivencia e significa o contexto (sistema) dentro das interações discursivas locais e globais da CDA (sistema). É preciso deixar claro que enquanto os critérios de CDA em Swales são organizados para destacar a comunidade enquanto atemporal, nosso trabalho observa o contexto dos eventos acadêmicos como uma comunidade temporal e focada em determinados aspectos e valores discursivos (domínios de discursos específicos) da área disciplinar de linguística e literatura, sob critérios de correspondência do macro no micro contexto.

Vejam os a seguir o que é possível descrever para cada um dos 8 critérios de identificação da CDA. A descrição é um balanço geral do(s) contexto(s) dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, em que aquilo que entendemos como próximo do critério é descrito. Desse modo, o que se descreve para cada critério é uma observação geral de aspectos comparáveis, genericamente, entre CDA e o contexto dos eventos acadêmicos. Cada critério de CDA está apresentado conforme síntese situada no capítulo 1 desta tese e descrevendo o que percebemos como aspectos comparáveis e possíveis de descrição e explicação dos contextos.

A CDA contém:

1. Um conjunto de objetivos comuns potencialmente detectáveis, consensuais ou separados em que se reconhece que a CDA não é necessariamente utópica em sua essência e que pode florescer independente de fixação de valores ou grupos de pressão.

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

O potencial objetivo comum dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET é apreendido de suas dimensões como congresso internacional, simpósio mundial e simpósio internacional, respectivamente. Desse modo, contribuem para socializar os

letramentos acadêmicos discursivos de linguística e literatura⁸⁷, CDA focal ou área disciplinar. Esse objetivo geral é realizado por meio de objetivos específicos de: 1) promover a atualização dos conhecimentos acerca dos avanços científicos da temática discursiva na área disciplinar dos eventos acadêmicos; e 2) permitir espaços de apresentação e discussão de trabalhos de pesquisas acadêmicas como formas de socialização e compartilhamento do saber científico.

Essa detecção dos objetivos identificáveis do contexto como um critério próximo ao da CDA consiste em um olhar para o propósito de cada evento acadêmico:

- a) A ABRALIN 2019 com objetivos de “discutir temas centrais para a Linguística, viabilizando debates que apontem para encaminhamentos necessários na área frente às transformações do mundo contemporâneo” e “promover diálogos propositivos entre a Linguística e outras áreas do conhecimento”, disponível em: <https://www.abralin.org/abralin50/o-evento/>, acesso em 06/01/2021).
- b) O SIMELP 2019 como “Um dos maiores e mais importantes eventos científicos mundiais sobre a língua portuguesa”, descrito na página ou camada histórica em que se indica seis eventos anteriores (disponível em: <http://simelp.com.br/historia> acesso em 06/01/2021), tem como objetivo e um propósito social “contribuir substancialmente para o enriquecimento das pesquisas, discussões e projetos no âmbito da língua portuguesa”, conforme descrito pela comissão organizadora na camada principal e página inicial do evento (disponível no link: <http://simelp.com.br/index>, acesso em 06/01/2021).
- c) O SIGET 2019 com o propósito social, em sua mais nova realização em solo internacional, tem o objetivo em que se descreve “*El X SIGET nos invita a reflexionar sobre Géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del*

⁸⁷Conforme parcial referência na Figura 5, os estudos da ciência da linguagem situam linguística e literatura, incluindo artes. No processamento descritivo e explicativo (analfítico) dos eventos acadêmicos, não temos uma explicitação para a articulação linguística e literária. A referência linguística e literária constitui uma relação para aspectos culturais, educativos e profissionais do contexto social do entendimento da grande área de Linguística, Letras e Artes. Essa grande área é uma das 8 áreas do conhecimento categorizadas com uma compreensão geral que situa um conjunto de categorias de conhecimento específico pelo Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq. Logo, os eventos acadêmicos em referência nesta tese, não tratam o tema da literatura como tópico de conhecimento central, ele está incluído nas atividades especificamente ocupacionais que integram a tarefa geral dos eventos. Informações para maiores detalhamentos para construção de sentido linguístico e literário, em referência, podem ser encontradas disponíveis em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_disciplinas_acad%C3%AAsicas_do_Brasil

<http://www.lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>

<https://dit.paginas.ufsc.br/files/2020/01/%C3%81reas-do-Conhecimento-CNPq.pdf>

<http://www2.ufpel.edu.br/prppg/projetos/tabela-areas-do-conhecimento-cnpq.pdf>, dentre outros, por exemplo, em: <https://blog.ampli.com.br/guia-de-estudos/areas-do-conhecimento-cnpq/>

sur en diálogo” (disponível no link: <https://xsiget.webnode.com/>, acesso em 06/01/2021).

2. Mecanismos participativos que com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação permitem diferentes formas de intercomunicação

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

A partir desse critério verificamos nos contextos, da ABRALIN, do SIMELP e do SIGET, que cada evento acadêmico apresenta/ ‘possui’ suas próprias regras normas em uma dinâmica de suporte tecnológico que se vincula com distintas redes sociais. Os mecanismos participativos são informados na plataforma de cada um dos eventos e divulgados com atualizações de datas e todas as informações relevantes. Além disso, redes sociais como Facebook e Instagram são canais tecnológicos, formados por grupos de membros da CDA, a fim de compartilhar notícias sobre eventos acadêmicos previstos e em andamentos.

Desse modo, as plataformas dos eventos são vinculadas a uma rede de divulgação online que se interligam com diferentes mídias sociais para fins de compartilhamento de notícias com possíveis interessados. Nessas redes interconectadas é possível encontrar diálogos entre os pares da CDA geral e observações sobre os mecanismos participativos em relação com as comunicações e com os meios disponíveis de acesso às informações precisas, talvez um pouco mais objetivas.

3. Troca de informações adicionando-se gerenciamento para iniciar ações dos membros

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

De modo amplo, a realização dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET desempenha papel de socialização do conhecimento convencional e do conhecimento novo ou atualizado da área disciplinar de linguística e literatura. As ações letradas desses contextos se constituírem como troca de informações por meio de apresentações e discussões de trabalhos de pesquisa. A realização dos papéis como objetivos dos eventos e troca de informações permite o gerenciamento das práticas profissionais e de pesquisa da área disciplinar. Desse modo, os praticantes da área disciplinar podem iniciar ações responsivas em suas formas de trabalhar e desenvolver seus valores discursivos, bem como ampliar seus mecanismos de consciência focal em sua realidade local.

De modo específico, o gerenciamento das ações dos membros ocorre por meio dos gêneros orientacionais⁸⁸. Desconhecemos os nomes desses gêneros, no entanto, podemos dizer que eles são organizados a partir de características tipificadas de ordens descritiva, indicativa e informativa para atender às orientações contextuais de orientar o público participante para: 1) a produção dos resumos; 2) as modalidades comunicativas; 3) o planejamento e a distribuição das atividades; 4) a programação e as normas de participação; e 5) os informes necessários sobre a história, os objetivos etc. São os gêneros orientacionais que situam o processo de gerenciamento das ações dos membros dos eventos acadêmicos.

Desse modo, os Membros da CDA ampla que tenham interesse de participação encontram, por meio dos gêneros orientacionais, as trocas de informações procedimentais, reguladoras e normativas de produção dos gêneros resumo RC e RTC, datas importantes para inscrição nos eventos, submissão das produções, acontecimento do evento, programação, etc. Esses gêneros contextuais são os mecanismos de troca de informações que permite aos membros da CDA iniciarem suas ações participativas como fazer inscrição, produzir e submeter os resumos específicos, se aprovado realizar o pagamento da inscrição, produzir ou concluir o trabalho completo, participar do evento em sua modalidade participativa, e submeter o trabalho completo para publicação nos anais do evento, etc.

4. Uma seleção em evolução de gêneros úteis de maneiras diferentes, particulares à CDA

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

Nesses critérios observamos que podemos destacar a própria plataforma individual de cada evento como uma espécie de contexto que agrega um conjunto de gêneros que variam em formas, tamanho e nomeação em cada contexto. Esses gêneros realizam as informações e comunicações contextuais para os contextos da CDA focal, local e global. Esses gêneros variam de evento para evento e podem evoluir à medida que atualizações tecnológicas são realizadas. Hoje estamos compreendendo todos os textos do contexto ABRALIN, SIMELP e SIGET, disponíveis nas plataformas online, como gêneros contextuais (VAN DIJK, 2012), diferenciando os gêneros orientacionais dos

⁸⁸ Esses gêneros se constituem enquanto práticas languageiras que regulam, normatizam e valorizam outras práticas de linguagem, seja em tarefas, atividades ou produções de gêneros específicos. Portanto, segundo a compreensão Giltrow (2002), situada na abordagem do ERG, são gêneros que tipificam as produções, as tarefas e as atividades, orientando os ‘usos adequados da linguagem’, de modo específico, dentro de um contexto situados em que ocorre ‘usos de linguagem’, de modo mais geral.

gêneros resumo, que são produções dos participantes e que respondem às orientações dos GOs. Enquanto os primeiros tipificam e orientam a produção, os segundos são, de certo modo, o resultado da especificidade situada pelos primeiros. Ambos os gêneros contextuais expressam uma conservação, superação e evolução, à medida que atualizações e novos conhecimentos são reconhecidos e aceitos pela CDA folocal, temporal.

Embora nada seja certo de que possa haver alguma evolução da seleção de gêneros úteis aos eventos acadêmicos, ainda assim podemos retomar a primeira fase do conceito de CDA em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a) em que não se descrevia, neste critério, uma seleção em evolução de gêneros, mas simplesmente uma seleção ou conjunto de gêneros úteis (aspecto criticado pela ideia de posse). Hoje entende-se que os gêneros evoluem à medida que novos recursos e necessidades contextuais são reais, no entanto podemos considerar que determinados gêneros convencionais apresentam uma relativa estabilidade de nomeação e estruturação. Desse modo, tanto os gêneros contextuais quanto os gêneros resumo se enquadram como uma seleção (em evolução) de gêneros úteis ao contexto de eventos acadêmicos. Talvez o que evolui seja a consciência de nomeação de um dado gênero, por exemplo, ao reconhecermos a colônia de gêneros resumos e destacar nomeações em uso, mas nunca tomadas como marco de representação polissêmica em termos de variação.

5. Uma terminologia específica em contínuo refinamento de abreviações e atalhos reconhecidos por seus membros, além de vários tipos de códigos

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

Podemos nos referir a essas terminologias específicas em contínuo refinamento como as recentes descobertas de como nomear e entender os gêneros resumo dos eventos acadêmicos conforme referenciamos em Oliveira (2017; 2020a), com observações de siglas ou abreviações dos nomes completos, referente aos gêneros resumo de comunicação – RC e resumos de trabalho completo – RTC. Embora essas terminologias sejam de reconhecimento específicos entre os pares em interação nesta pesquisa de doutorado, ao falarmos para um membro especializado da CDA fazendo referência ao contexto dos eventos acadêmicos, mesmo que ele não entenda sobre colônias de gêneros resumo e a realidade complexa de cada resumo, ele poderá assimilar a terminologia com suas experiências pessoais e cognitivamente estabelecer no sentido amplo uma significação específica do referido gênero (este aspecto, por si só, é uma pista para pesquisas futuras).

Podemos destacar que isso são terminologias contextuais perceptíveis e aceitáveis quando convencionadas nas práticas de letramentos em que os membros da CDA tenham alguma interação e experiência participativa. No contexto dos eventos acadêmicos em estudo, a terminologia resumo de comunicação serve para todas as especificidades de produção desse gênero, ficando sob responsabilidade de cada participante em sua modalidade de participação realizar as convenções do referido gênero como entender sua produção mediante ou ausente de procedimentos ou orientações.

Podemos destacar o próprio termo evento acadêmico como uma terminologia geral, reconhecida entre os membros da CDA ampla e, conforme Stein (1997) e Campello (2000), denominações específicas de simpósio, congresso, encontro, etc. Os eventos acadêmicos que estamos descrevendo sinalizam os termos congresso e simpósio e suas abreviações adicionais com a dimensão e ideia geral do assunto do evento, por exemplo: ABRALIN; SIMELP; e SIGET. Essas siglas consistem nas específicas abreviações reconhecidas pelos membros da CDA em relação com a área disciplinar de linguística e literatura, mas talvez não por outra área disciplinar⁸⁹.

6. Um alto nível de membros com especialização hierárquica explícita ou implícita no gerenciamento dos processos de entrada e avanço dos membros

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

Neste critério verificamos a identificação hierárquica de modo explícito quando olhamos nos gêneros contextuais normativos de participação das circulares dos eventos, conforme destacamos no Quadro 16. Os membros com especialização hierárquica são os participantes dos eventos acadêmicos autorizados a realizar uma dada atividade de apresentação e discussão. Embora todos os membros possam realizar alguma apresentação e discussão somente aqueles com uma dada formação acadêmica auto identificados e reconhecidos por uma titulação de doutor, estão autorizados e são aceitos para realizar uma comunicação de conferência em um evento acadêmico denominado congresso internacional e simpósio mundial e internacional.

O evento acadêmico com um conjunto de atividades, modelos de contexto, realiza práticas e eventos de letramentos consolidados como simpósios de sessões de comunicações livre na modalidade oral em ST e em pôster, conferências, mesas-redondas,

⁸⁹A sigla SIGET, por exemplo, quando nos referimos ao contexto acadêmico em relação com a área disciplinar de linguística e literatura, podemos apreender seu sentido como significativo para um evento acadêmico sobre estudos de gêneros. Mas, talvez, em um contexto mais geral sem identificação, a mesma sigla SIGET consiste em uma representação para Sistema Integrado de Gerenciamento Tributário, correspondente aos serviços governamentais/ judiciais da secretaria da fazenda.

minicursos, etc. Cada uma dessas atividades faz referência para identificação dos níveis de membros com especialização hierárquica, representados por meio de titulação acadêmica e reconhecimento de seus saberes científicos da CDA folocal. Esses membros empoderados de uma identidade, portadores de uma titulação acadêmica, representam a descrição do respectivo critério.

Mas esses participantes do respectivo contexto, como membros da CDA com especialização hierárquica explícita, não gerenciam os processos de entrada e avanço dos membros. Eles são responsáveis apenas pelas apresentações e discussões em relação aos valores discursivos e manutenção dos mecanismos de consciência. Nesse caso dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET existe uma comissão científica de caráter técnico que realiza os procedimentos de entrada dos participantes no contexto e gerencia a organização hierárquica dos participantes. A comissão científica e organizadora dos eventos acadêmicos é composta por diferentes membros da CDA e variados níveis de especialização hierárquica. Essa comissão é hierárquica, nos contextos ABRALIN, SIMELP e SIGET, na admissão ou convocação dos membros especializados da CDA global/ local. Esses membros são potenciais participantes para comporem o quesito de palestrantes principais, em honra aos valores discursivos, no domínio de discursos específicos contextualmente organizado e indicativo de cada evento acadêmico. Essa hierarquia do palestrante consiste em um tipo de mecanismos de consciência comunicativa e valores discursivos da área da qual participa e é membro.

Dentro dos eventos acadêmicos, cada atividade de prática evento de letramentos é realizada por valores discursivos descritos em temas específicos, que fazem referência ao domínio de discursos de determinados membros da CDA, em uma posição hierárquica. Além disso, os participantes dos respectivos eventos que interagem com esses modelos de contexto como apresentadores e ouvintes possuem algum conhecimento dos conteúdos da discussão (discurso) a serem trabalhados, reconhecendo o que é o contexto e como tal contexto se relaciona com os discursos em pauta. Desse modo, há mecanismos de consciência dos participantes oradores e palestrantes desses modelos de contexto em relação com discursos contextuais de conhecimento da temática comum e discursos contextuais de novos dados, fruto de interpretação em respeito às pesquisas realizadas. Esses mecanismos de consciência podem ser referência de manutenção das convenções do saber existente apresentando algum qualitativo novo ou podem ser referência para inovações do saber, e da área disciplinar, gerando iniciativas de ações dos membros da CDA.

Sobre níveis de especialização hierárquica podemos destacar outro tipo de relação referente aos contextos. O modelo de contexto de evento acadêmico se relaciona com contextos mais amplos em nível hierárquico e cada vez mais genérico, respectivamente: área disciplinar como CDA focal e CDA global. Além disso, temos os modelos de contextos de dentro do próprio evento acadêmico que se relacionam com o que compreendemos como contexto discursivo do evento e da CDA focal, amparada pela denominação de CDA global e CDA local. O alto nível de membros com especialização hierárquica explícita faz parte de um panorama dinâmico da organização dos eventos acadêmicos.

7. Um senso de relações silenciais sobre coisas que não precisam ser ditas ou explicadas verbalmente

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

Nesse critério podemos fazer referência aos gêneros oclusos, tratado em Swales (1996; 2004), como gêneros auxiliares de produções textuais, tarefas e atividades que não compõem o quadro de descrição dos gêneros orientacionais dos eventos acadêmicos. Podemos pensar em que tipo de orientação os palestrantes e conferencistas tiveram ao receber uma carta convite para compor uma atividade comunicativa, por exemplo. Para ampliar essa compreensão referenciada precisamos de mais pesquisas que coloquem a vista o não dito ao público geral. Conhecer os gêneros oclusos que orientam procedimentos de relações silenciais pode despertar significativos insights sobre a realidade dos gêneros resumo produzidos por membros especializados.

Ainda nesse critério nós temos uma observação para os resumos: de minicurso; de oficina; de mesa-redonda; de conferência; de talks (palestra); e de simpósio temático. Essa observação retoma o exposto no Quadro 16 sobre estes resumos nem sempre terem uma orientação explícita para produção. Isso quer dizer que existe uma relação silencial de entendimento convencionado sobre aqueles profissionais acadêmicos com um alto nível de especialização hierárquica. É possível destacar que se entende que quanto maior a especialização maior o conhecimento de produção dos gêneros resumo e que não precisam ou não é adequado dizer o que esses membros da CDA precisam fazer em termos de estrutura ou organização textual. Isso é diferente no caso dos resumos de comunicação oral e dos resumos de comunicação em pôster, pois o nível de especialização hierárquica do público participante dos eventos acadêmicos é heterogêneo. Esse público pode estar em nível inicial ou em continuação relativamente baixo, embora

todos os membros da CDA independente da especialização posam produzir resumos para suas respectivas comunicações orais e em pôster.

Embora a realidade prática de participação e movimento interno e externo dos eventos acadêmicos seja amplamente complexa, por lidar com um público diverso e percepções cognitivas ainda mais variadas, é tido como compreensão genérica que todos sabem o que precisam fazer sejam aqueles que precisam seguir regras e norma orientacionais, ou seja, aqueles que não estão descritos sob essa condição de orientação contextual. Desse modo, o senso de relações silenciais sobre coisas que não precisam ser ditas verbalmente consiste no consenso de que todos os membros da CDA possuem percepção, cognição, ação e bases emocionais em equilíbrio para serem partes do contexto de modo fluido e seguir orientações gerais de participação, dados os modelos de contexto já experienciados ou orientados por outros no processo de introdução da área disciplinar.

De modo amplo, outro senso de relações silenciais sobre coisas que não precisam ser ditas ou explicadas verbalmente pode ser pensado sobre o comportamento participativo em cada modelo de contexto e gêneros ocluídos de nosso campo de compreensão. Isso consiste na aceitação das normas e dos valores de submissão e publicação dos gêneros RC e RTC (quando for o caso). Além disso, as normas convencionais podem ser maleáveis em relação ao palestrante principal, administrador ou coordenador o que consiste em um senso de relações silenciais sobre coisas que não precisam ser ditas ou explicadas verbalmente ou corrigidas para aqueles que estão participando sob domínio de julgamento do palestrante principal em um referido modelo de contexto. Pensando em gêneros oclusos, pode haver em algum momento outros gêneros orientacionais que não temos conhecimento e compõem parte de algum relatório interno da inter-relação da comissão organizadora com sua função e determinados participantes.

8. Horizontes de expectativa, ritmos definidos de atividade, um senso de sua história e sistemas de valores para o que é necessário ou não.

O contexto dos eventos acadêmicos apresenta:

Neste último critério de identificação da CDA verificamos que os contextos ABRALIN, SIMELP e SIGET possuem horizontes de expectativa, ritmo definido de atividade, um senso de sua história e sistemas de valores relacionados ao propósito de domínio discursivo pertinente a cada evento acadêmico. Todos os eventos em estudo já possuem uma tradição com específicos horizontes de expectativa: 1) de si mesmo como

um contexto amplamente conhecido; 2) dos participantes que esperam interagir nesse contexto por motivos de reconhecimento; 3) em um ritmo definido de atividade na relação com a frequência de acontecimentos para cada dois anos; 4) em uma referência histórica na descrição de cada um dos eventos, na página ou camada inicial; 5) de sistemas valores que se referem ao seu histórico e aos domínios de discursos específicos que dão ênfase e convocam participantes acerca de sua temática discursiva.

É possível considerar que nos contextos desses eventos acadêmicos não se considera horizontes de expectativa, ritmos definidos de atividade, senso de sua história e sistemas de valores para o que é bom e menos bom. Mas, é possível considerar na relação com o que é de particular interesse em seus particulares eixos temáticos de discussão.

A descrição dessas impressões que representam comparativamente os oito critérios de identificação da CDA nos mostra que os contextos dos eventos acadêmicos são particulares, constituem uma correspondência com a CDA, portanto, uma micro CDA. Apresentam todos os critérios de CDA e ampliam no quesito do que estamos entendendo como contexto nas bases teóricas de Van Dijk (2012), pois o contexto é uma compreensão dos membros da CDA. Logo, é preciso explorar mais o que são os membros da CDA em termos de identificação de particulares modos de produção de gêneros, identificação de compreensão do contexto e de como se relaciona com suas discussões em gêneros específicos. Além disso, é preciso compreender de que modo essa CDA compreende seus membros e suas necessidades de organização social, comportamento linguístico e extralinguístico.

Para entender a CDA é preciso entender os contextos e seus gêneros que orientam a produção textual dos sujeitos em suas funções de participante ou membros, conforme abordaremos no tópico a seguir.

7.2 O contexto de análise e os gêneros que orientam a produção dos resumos

O entendimento do contexto ocorre, segundo os estudos textográficos de Swales (1998a), em duas perspectivas: a primeira, situando o processo interativo do pesquisador com as causas sociais do contexto; e, a segunda, situando, por meio de determinados gêneros, um panorama de referências que descrevem o que é o contexto e como ele influencia e restringe, a partir de seus particulares sistemas normativos, como outros gêneros são realizados em relação com as condições de trabalho. Semelhante proposição pode ser encontrada em Van Dijk (2012) quando ele estabelece o entendimento de que os

gêneros são contextuais e discursivos, dado seu quadro teórico-metodológico de abordagem sociocognitiva. Essa referência sobre gêneros contextuais consiste no entendimento de que eles são divididos: 1) nos gêneros que orientam⁹⁰ a produção de outros gêneros, realizando a função instrucional de acolhimento de outros gêneros que sejam, “apenas”, adequados ao contexto e não outros; 2) nos gêneros resumo RC e RTC, por exemplo, em que eles são as produções adequadas para o contexto dos eventos acadêmicos. Também existem outros gêneros resumo dentro dos eventos, como vimos no Quadro 16, mas estamos dando atenção aos resumos RC e RTC, neste momento.

Existem muitos gêneros que circulam em um dado contexto. No Quadro 17, a seguir, do lado esquerdo, organizamos a descrição dos gêneros orientacionais que influenciam e norteiam as produções específicas dos RC e RTC. E, do lado direito, organizamos a descrição dos gêneros RC e RTC e demais resumos que circulam nos eventos acadêmicos. Sobre os gêneros resumo, existe uma inter-relação entre os RC e os RTC. Cada exemplar dos gêneros resumo, por exemplo, do RC1 e do RTC1 estão mantendo uma relação sucessiva enquanto status. O status do RC é de uma proposta de trabalho aceito para apresentação oral, portanto, é entendido como um gênero autônomo. Já o status do RTC é um resumo do trabalho completo modificado pelo processo de trabalho completo concluído e adaptado às normas do evento acadêmico, portanto, é um gênero participante e dependente do trabalho completo. Além disso, o RC1 e o RTC1 fazem referência ao mesmo trabalho e ao mesmo escritor, produtor e pesquisador, participante do evento acadêmico.

O referido quadro tem como observação as nomeações genéricas de onde são encontradas as informações relevantes que de algum modo participam da compreensão dos RC e do RTC. A descrição dos gêneros orientacionais e resumos é parte dos *corpora* gerais (dos textos do contexto). Na descrição do Quadro 17 buscamos regular uma compreensão mais geral de entendimento do nome dos gêneros como demonstração, mas é preciso entender que esses nomes variam, bem como sua estrutura em relação com a plataforma online, no entanto mantêm o sentido da informação e comunicação. Todos os gêneros do Quadro 17 expressam a heterogeneidade da linguagem e a necessidade de

⁹⁰Gêneros que orientam ou gêneros orientacionais se refere a terminologia usada por Van Dijk (2012) para se referir aqueles gêneros que influenciam e norteiam a produção de outros gêneros, a relação entre contexto, discurso e texto e a ação dos participantes do contexto. Conforme já situamos no capítulo 2 e inicialmente neste capítulo, em notas, essa terminologia é variável, reconhecida, também, como metagêneros (GILTROW, 2002); NUNES; SILVEIRA, 2018).

análise de sua natureza em correspondência com a CDA, relações e inter-relações entre gêneros.

Quadro 17: Exemplos de gêneros contextuais dos eventos acadêmicos

GÊNEROS CONTEXTUAIS – ABRALIN, SIMELP E SIGET	
Corpora específicos para análise	
Gêneros orientacionais do gênero RC	40 Resumo de Comunicação
1) Cartas circulares com informativos gerais 2) Modalidade e normas de submissão do RC para publicação na Plataforma do evento	1) 20 RC oral do SIMELP 2) 20 RC oral e pôster do SIGET
Gêneros orientacionais do gênero RTC	40 Resumo de Trabalho Completo
1) Normas para publicação do trabalho completo na Plataforma do evento 2) Template trabalho completo 3) Diretrizes para os autores	1) 20 RTC do SIMELP 2) 20 RTC do SIGET
Gêneros contextuais de relações subjetivas que podem influenciar produções específicas	
Outros gêneros orientacionais	Outros gêneros Resumos de Comunicação
1) Apresentação do evento 2) Histórico do evento 3) Programação GERAL do evento 4) Programação completa do evento 5) Lista de apresentações 6) Simpósios Temáticos 7) Comissão do evento 8) Inscrição 9) Informes de local do evento e hospedagem 10) Etc.	1) Resumo minicurso 2) Resumo oficina 3) Resumo mesa-redonda 4) Resumo conferência 5) Resumo <i>Talks</i> (palestras) 6) Resumo simpósio temático (ST)

Fonte: Elaboração nossa.

Neste Quadro 17, os gêneros que orientam a produção do gênero resumo de comunicação geralmente estão nas cartas circulares, mas também estão nas páginas dos sites do evento acadêmico. Em Müller (2011), essas páginas são descritas como camadas e subcamadas, referenciando certa complexidade acerca da distribuição das informações em gêneros típicos do ambiente digital, apresentando variações em cada nova plataforma online.

Os procedimentos ou orientações de produção do gênero RTC aparecem tanto em camadas específicas da plataforma do evento acadêmico como em suas subcamadas, como TEMPLATE⁹¹ TRABALHO COMPLETO. Desse modo, embora a descrição do Quadro 17 possa parecer simples, a coleta dos *corpora* envolve um amplo letramento

⁹¹O *Template* consiste em um modelo, espécie de formulário a preencher com o conteúdo do texto. É um modelo que tenta homogeneizar os textos, sinalizando um discurso controlado, convencionado, no respectivo gênero. Além disso, consiste em um visual multimodal, representando a face do evento acadêmico em suas bordas superiores e inferiores (cabecalho e rodapé).

digital com foco: 1) na linguagem de hipertextos, de multimídias e de codificações; 2) na informação de classificação, de pesquisa, de informação e de filtragem; 3) nas conexões de rede e de participação; e 4) nas reestruturas de variados textos como tópicos específicos e gerais que são organizados ou recontextualizados em um único gênero como remix ou redesenho (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Esse ponto sobre a reestruturação constitui um recurso semiótico, típico das plataformas online, que cobre mistura e combinações de gêneros (MÜLLER, 2011).

Nos três eventos acadêmicos, ABRALIN, SIMELP e SIGET, tais gêneros orientacionais do Quadro 17 apresentam particulares reestruturações informativas indicando, possivelmente, não apenas a individualidade da plataforma, mas dos eventos acadêmicos, informando a sua singularidade contextual. Embora as convenções normativas que orientam a produção dos gêneros resumo RC e RTC sejam as mesmas, a diferença consiste no fato de que os padrões de design textual, para cada resumo, sinalizam particularidades restritivas em termos de espaço para indicações informativas e comunicativas. Esses padrões tipificados de design textual contribuem para verificação das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, pois representam os comandos e gerenciamento de ação para os produtores dos resumos.

A análise do contexto aconteceu como um tipo de estudo a partir das plataformas online dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET. Essas plataformas foram os canais que permitiram a coleta dos *corpora* dos gêneros contextuais e dos gêneros resumo RC e RTC. Nas revisões de literatura, a compreensão de plataforma online sinaliza um comportamento acerca de letramentos digitais em Dudeney, Hockly, Pegrum (2016). Essas plataformas contribuem para as significações dos processos e práticas da produção dos gêneros resumo. Sua descrição, como estamos referenciando, orienta um olhar para a realidade da pesquisa de gêneros inter-relacionados no contexto de eventos acadêmicos. Essa compreensão é possível a partir dos estudos de Müller (2011) sobre o design e desenvolvimento de gêneros na mídia digital nas plataformas móveis que servem como a chave para entender as relações entre tecnologia, gênero e desenvolvimento prático. Essa informação nos permitiu verificar a singularidade informativa e comunicativa de cada evento acadêmico, conforme já descrevemos.

O estudo de Müller (2011) nos serviu para destacar o caminho percorrido para coleta dos gêneros contextuais e dos gêneros RC e RTC, além de descrever o próprio contexto dos eventos acadêmicos a partir das plataformas online. O motivo dessa informação consiste em situar as lacunas de compreensão da realidade dos gêneros

resumo, RC e RTC, que encontramos no caminho da pesquisa. Como nenhuma pesquisa pode dar conta de tudo, enquadrámos o possível para destacar alguma atenção sobre aquilo que está dentro do panorama já referenciado, mesmo que minimamente.

No estudo de Müller (2011) ele relaciona a linguagem da informática com a teoria de gêneros da abordagem do ESP. Ao relacionarmos essa compreensão com o entendimento acerca dos letramentos digitais, em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), percebemos que o site online ou uma plataforma, abriga diferentes informações relevantes como orientações de correspondências e detalhes do contexto de eventos acadêmicos. As camadas e subcamadas de texto, em gêneros do ambiente digital, contêm (e são) informações relacionadas com diversas outras camadas de correspondência com as atividades contextuais. As camadas funcionam sistematicamente como um objeto vivo e dinâmico em que observamos, em cada evento acadêmico, alterações que variam de modo adaptativo em acordo com a plataforma e objetivos do evento acadêmico.

Cada plataforma, nos eventos acadêmicos, consiste em uma camada de dados personalizados que caracterizam gêneros orientacionais online. Nelas existem palavras-chave que funcionam como links de conexão com informações distribuídas em outras camadas. Sua linguagem exhibe um conteúdo vinculado com elementos informativos que precisam ser (re)derecionalizados para outros textos participantes do conjunto de informações do evento acadêmico, muitas vezes detalhando e especificando a informação que na página principal ocorreu de modo mais genérico, dada a linearidade do processamento textual. Desse modo, ao acessarmos os gêneros orientacionais da produção dos RC, seja nas circulares ou na própria plataforma, estaremos em um gênero que redireciona para outros que nos ajuda a relacionar a orientação de produção estrutural com a orientação de relação com o conteúdo discursivo do ST, orientações de datas importantes como inscrição, etc. O caminho que especifica a produção do RC, por exemplo, deve fazer relações adicionais com os distintos pontos de inclusão do conhecimento em fluxo estabelecido pelo evento acadêmico.

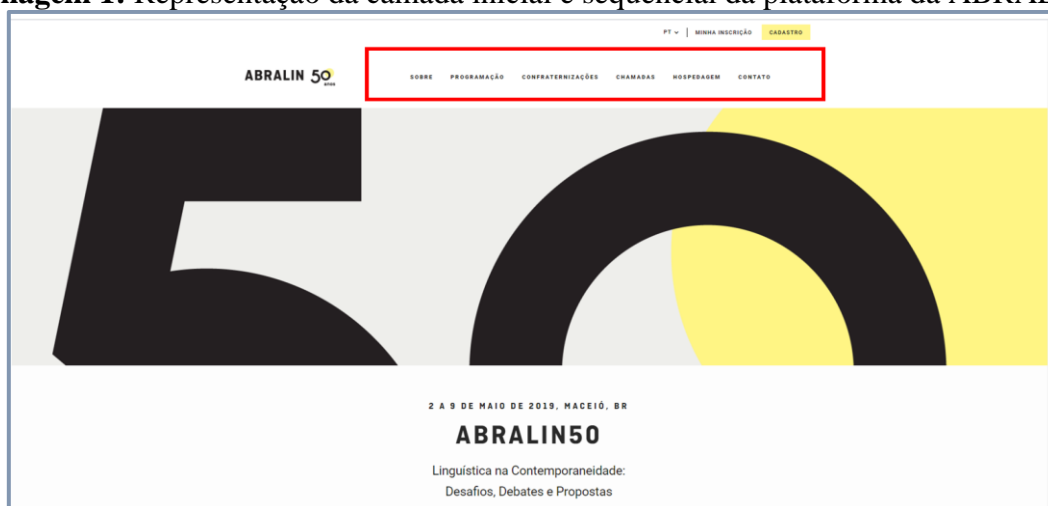
Esse contexto de análise e os gêneros orientacionais de produção dos gêneros RC e RTC constituem uma especificidade acadêmica do EAP, na representação dos estudos de Swales, e especificidades profissionais do EOP/EPP, na representação dos estudos de Bhatia, ambos inter-relacionados conforme destacamos no capítulo 4. Os produtores dos RC e RTC percorreram todo esse caminho contextual, realizando letramentos acadêmicos. É por meio dessa descrição que temos uma compreensão da realidade dos

gêneros resumo, RC e RTC, e suas inter-relações com o contexto, com outros resumos e os sistemas de linguagem acadêmica da área disciplinar e correspondente CDA.

A partir desse exposto e referencial em Müller (2011) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), observamos diferentes camadas e suas diferentes subcamadas ao acessar a plataforma online dos eventos acadêmicos. Na apresentação inicialmente projetada como a primeira camada visual, das plataformas dos eventos acadêmicos, diferentes palavras-chave (informativas) nos levam para outras camadas e, assim, sucessivas camadas podem surgir como links hipertextuais. As palavras-chave são as outras diferentes camadas e as subcamadas se encontram como elementos de informação, muitas vezes dentro dos gêneros contextuais, de modo amplo, descritivos e informativos do evento, que atendem as camadas na superfície da plataforma e representam ações e respostas tipificadas do contexto.

Essa observação das diferentes camadas de relações textuais e tecnológicas da plataforma dos eventos acadêmicos nos mostra detalhes de ação que nos levam para informações necessárias em subcamadas (outras camadas internas, às vezes externas). Na Imagem 1, a seguir, podemos observar a página inicial como a camada inicial do evento acadêmico ABRALIN e a partir das palavras-chave destacadas com um quadro na cor vermelho, que compõe a visão inicial, o caminho para outras camadas e consequente subcamadas.

Imagem 1: Representação da camada inicial e sequencial da plataforma da ABRALIN



Fonte: <https://www.abralin.org/abralin50/inicio/>

De modo diferente desta primeira imagem, na Imagem 2, a seguir, temos uma noção da página inicial como uma camada e suas palavras-chave como recurso textual e tecnológicos que nos leva para subcamadas e informações específicas para cada comando

contextual, agora da plataforma do evento acadêmico SIMELP. Embora cada contexto seja único e as plataformas também, o que estamos descrevendo acerca das palavras-chave como hiperlinks ou comando para outras camadas e subcamadas possui semelhante descrição, neste momento. Os destaques de observação das palavras-chave, na Imagem 2, não foram necessários, no próprio sistema visual da plataforma já destaca a informação e hiperlink que levará para uma subcamada.

Imagem 2: Representação da camada inicial e sequencial da plataforma do SIMELP



Fonte: <http://simelp.com.br/>

Para expandir essa observação, vejamos na Imagem 3 que a palavra-chave **TEMPLATE TRABALHO COMPLETO**, que se refere a uma subcamada da plataforma do SIMELP, é local e hiperlink para o encontro de uma outra informação orientacional da produção organizacional RTC, conforme já descrevemos.

Imagem 3: Representação para subcamada da plataforma do SIMELP

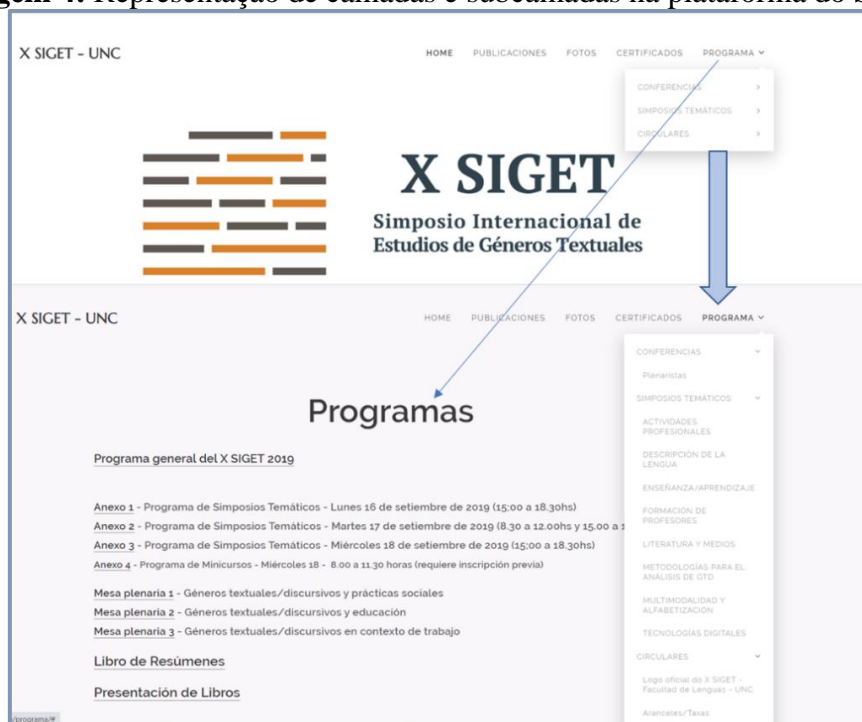


Fonte: <http://simelp.com.br/normas>

Na Imagem 4, a seguir, já temos uma variação contextual em que a profundidade das camadas em subcamadas depende da organização de cada evento acadêmico e de sua organização processual e prática. Isso se refere a variação da plataforma do SIMELP 2019 para a plataforma do SIGET 2019. Podemos ver na Imagem 4 que a página inicial, primeira camada com as palavras-chave, é um recurso textual e tecnológico com caminho

para outras camadas e suas subcamadas ao mesmo tempo. Conforme buscamos demonstrar na Imagem 4 em destaque para as setas de linha e seta para baixo, na cor azul cinza, a seguir, com prints de duas telas sequenciais e emendadas. Montamos desse modo para ilustrar que com um click na camada inicial vamos para outra camada e nestas já temos a indicação de várias subcamadas.

Imagem 4: Representação de camadas e subcamadas na plataforma do SIGET



Fonte: <https://xsiget.webnode.com/>; <https://xsiget.webnode.com/programa/>

É nessa observação das diferentes camadas de relações textuais e tecnológicas da plataforma dos eventos acadêmicos que podemos verificar detalhes de ação textual e tecnológica em três momentos temporais: 1) antes do evento; 2) durante o evento; e 3) após o evento. Destacamos a seguir uma breve observação sobre as informações relevantes acerca do momento temporal em que os gêneros RC e RTC, dos eventos acadêmicos, são apresentados de modo variado. Nesse destaque, estamos observando a variação dos elementos comunicativos e da sensibilidade contextual da ordem cronológica da cadeia de gêneros, conforme destacamos no capítulo 5, Figura 22.

Já descrevemos as plataformas online dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET em camadas e subcamadas, que nos dão uma ideia de momentos de busca dos gêneros que orientam a produção dos gêneros RC e RTC. Agora vamos dedicar um espaço para descrever essas plataformas online como suporte e local de coleta dos RC e os RTC. Essa ação é relevante porque apresenta algum ponto de observação para

compreensão da realidade dos RC e RTC. O suporte para os anais dos RC e RTC fazem relação com a plataforma online dos eventos acadêmicos e representam outro aspecto de individualidade para cada um. Neste momento vamos apresentar apenas algumas observações sobre esses suportes do SIMELP e do SIGET, pois são os únicos em que há uma observação para o caminho de coleta dos *corpora*.

A plataforma online do SIMELP teve uma caracterização interessante e facilitadora para coleta dos *corpora* dos RC e RTC. O próprio sistema da plataforma apresenta um espaço de pesquisa em que é possível inserir um nome de um autor ou o título de um trabalho e ele é rastreado em todo o conteúdo dos anais, isso para os anais dos RC e também para os anais do RTC. Vejamos nas imagens a seguir como obtivemos acesso ao RC e RTC do SIMELP, através da plataforma online.

Imagem 5: Manuseio da plataforma para obtenção do *corpus* do RC do SIMELP



Fonte: Montagem nossa a partir de prints informativas. Disponíveis a partir de: <http://www.simelp.com.br/autores>.

A estrutura de cada subcamada dos locais de acesso aos *corpora* RC e RTC é diferente. Na Imagem 5, acima, temos um exemplo desse local em busca do RC a partir de uma espécie de sumário com uma codificação de número de resumos. As marcações na cor vermelha são de nossa autoria a fim sinalizar informações relevantes do caminho da pesquisa. Ao clicarmos no número do resumo, destacado no quadrado em vermelho logo na frente do nome do autor do RC, se abre uma subcamada apresentando o único RC e seu autor em busca. O nome do autor indica o RC, como representado na Imagem 5 e ilustrado com duas setas em traços e pontos indicando a numeração de cada RC daquela autoria.

Diferente dessa subcamada do local de acesso ao *corpus* do RC, a subcamada de publicação dos RTC consiste, dentre três (03) opções de pesquisa do trabalho publicado, em um espaço de pesquisa em que podemos rastrear diretamente o trabalho que estamos procurando. Para efeito de representação organizamos dois prints de tela e configuramos em recorte para sinalizar na opção de busca como achamos cada RTC, após verificação na programação dos trabalhos que foram apresentados durante o evento acadêmico para procurar um a um. A camada da plataforma online, quando inserimos uma referência para busca, nos dá além do referente, se houver, outros resultados próximos. Quando verificamos o resultado da referência em busca, basta um clique e somos redirecionados para a página onde podemos coletar o RTC diretamente. Vejamos a exemplificação de parte desse processo descrito na Imagem 6 a seguir.

Imagem 6: Manuseio da plataforma para obtenção do *corpus* do RTC do SIMELP



Fonte: Montagem nossa a partir de prints de telas informativas. Disponíveis a partir de: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/trabalhos.htm>

Agora vejamos a diferença dos locais de coleta dos *corpora* dos RC e RTC no evento acadêmico SIGET. Agrupamos recortes de alguns prints de tela para representar

as camadas da plataforma online do SIGET como o caminho de coleta dos *corpora* dos RC e RTC. Na Imagem 7, a seguir, temos a visualização de duas (02) subcamadas ajustadas para representar a plataforma e suporte do RC. As marcações na cor vermelha sinalizam informações relevantes das palavras-chave em termos de camadas que nos levam para um local específico e identificação daquilo que é relevante, por exemplo, na última marcação da parte inferior (círculo pontilhado) temos a observação de que o livro dos resúmenes está distribuído em setecentas e cinquenta e seis (756) páginas e nosso recorte foi feito na intercessão da página cinquenta e quatro (54) para a página cinquenta e cinco (55), quando aberto drive de *download*.

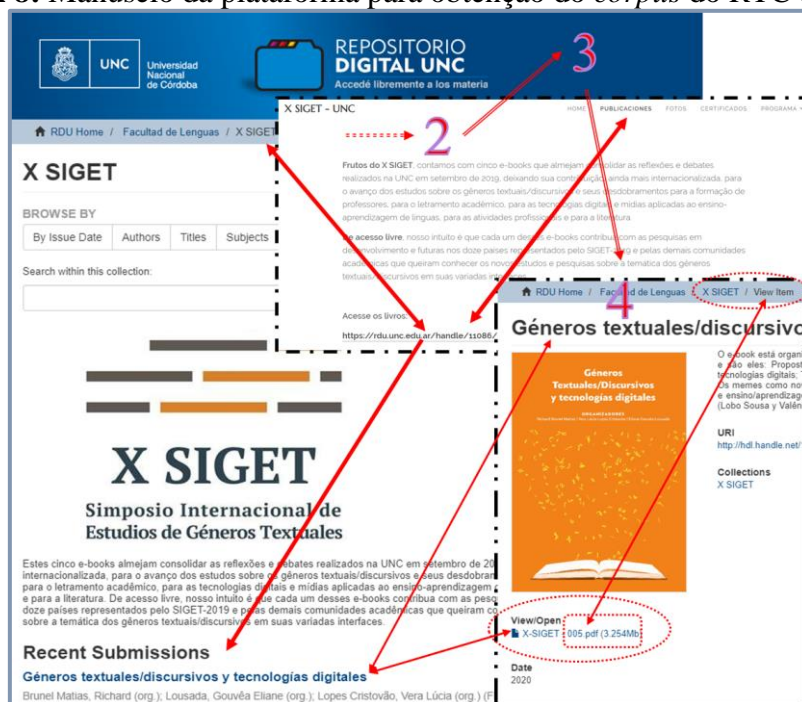
Imagem 7: Manuseio da plataforma para obtenção do *corpus* do RC do SIGET



Fonte: Montagem nossa a partir de prints de telas informativas. Disponíveis a partir de: <https://xsiget.webnode.com/programa/>

Na Imagem 8, a seguir, temos uma montagem de três (03) prints de tela (camadas da plataforma online) a partir de uma primeira tela não apresentada, conforme podemos observar as numerações na cor roxo claro. As marcações em vermelho sinalizam o foco na linguagem da informação. No ajuste das três (03) telas cada ponto sinalizado ou circulado é guia para uma camada e informação em outra camada (subcamada).

Imagem 8: Manuseio da plataforma para obtenção do *corpus* do RTC do SIGET



Fonte: Montagem nossa a partir de prints de telas informativas. Disponíveis a partir de:

<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16796>

Segue uma observação na Imagem 8, a seguir, sobre os anais dos trabalhos completos com o RTC. A respectiva Imagem 8 mostra uma referência modelo de um livro dos anais do SIGET, igual para todos os cinco (05) livros publicados, contendo os trabalhos completos do referido evento acadêmico, local do RTC.

Imagem 9: Sumário informando o ST e seu conjunto de trabalhos completos

Índice	
13	Prefacio Ana Cristina Lobo Sousa Anair Valéria
19	Simposio Temático Propostas pedagógicas para os ensinios de gênero e de língua mediados pelas tecnologias digitais
20	Resumen del Simposio Temático Coordenador 2 Coordenador 3
20	A produção de textos multissemióticos em sala de aula: desafios e perspectivas Helena Maria Ferreira
31	Sequência didática: uma proposta de ensino do gênero discursivo tiras em aulas de língua espanhola Viviane Cristina de Alencar Tomé Anair Valéria

Fonte: Montagem nossa a partir de prints de telas informativas. Disponíveis a partir de:

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16805/X-SIGET%20-%2020005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Após esse exposto sobre as plataformas dos eventos acadêmicos e suas particularidades, organizamos uma sequência de movimentos temporais que nos mostram cada evento acadêmico em uma certa dinâmica de publicação dos gêneros resumo, mais

especificamente sobre o RTC. Vejamos no Quadro 18, a seguir como o movimento temporal de publicação dos gêneros resumo, considerando o acontecimento do evento, foi e é realizado. No respectivo quadro correspondente ao evento ABRALIN, ainda não temos um resultado das publicações dos trabalhos completos, e conseqüentemente o RTC.

Quadro 18: Tarefas e atividades do contexto ABRALIN

Eventos de letramento	Práticas de letramentos	Eventos de letramentos
Antes do evento	Durante o evento	Após o evento
Gêneros orientacionais verificados	Realização do conjunto de atividades	Gêneros orientacionais verificados
1) Modalidades e normas de submissão 2) Programação 3) Etc.	1) Credenciamento 2) Cerimônia de Abertura 3) Conferência de Abertura 4) Celebração dos 50 anos 5) Simpósios Temáticos 6) Brindes de Boas Vindas 7) Apresentação Teatral 8) Mesa-redonda 9) Eventos Satélites 10) <i>Coffee Break</i> 11) Sessões de Pôster 12) Prêmio para pôster e 13) “Dance Linguística” 14) Conferência 15) Minicursos 16) Oficinas 17) Reunião do conselho 18) ABRALIN 19) Apresentação de vídeo “Dance Linguística” 20) Lançamento de livros 21) Ato de Defesa da Ciência Brasileira 22) Assembleia da ABRALIN 23) Balada da ABRALIN 24) Conferência de Encerramento	1) Modalidades e normas de submissão
Gêneros resumo produzidos e submetidos		Gêneros resumo produzidos e submetidos
1) RC oral 2) RC em pôster 3) RC de mesa-redonda 4) RC de minicurso 5) RC de oficina 6) RC de conferência 7) RC de <i>Talks</i> (palestras) 8) RC de simpósio temático (ST) 9) Resumos em sinais		1) RTC
Gêneros resumo publicados		Gêneros resumo publicados
1) RC oral 2) RC em pôster 3) RC de mesa-redonda 4) RC de minicurso 5) RC de oficina 6) RC de conferência 7) RC de <i>Talks</i> (palestras) 8) RC de simpósio temático (ST) 9) Resumos em sinais		Sem ocorrência registrada até o final de 2021.

Fonte: Elaboração nossa.

Vejamos no Quadro 19, a seguir, como o movimento temporal de publicação dos gêneros resumo, considerando o acontecimento do evento, foi realizado no evento acadêmico SIMELP 2019. Podemos observar que tanto a produção do RC quanto a produção do RTC ocorreram antes do evento acadêmico.

Quadro 19: Tarefas e atividades do contexto SIMELP

Eventos de letramento	Práticas de letramentos	Eventos de letramentos
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Antes do evento	Durante o evento	Após o evento
Gêneros orientacionais verificados	Realização do conjunto de atividades	Gêneros orientacionais verificados
1) Modalidades e normas de submissão 2) Programação 3) Etc.	1) Credenciamento 2) Solenidade de Abertura 3) Conferência de Abertura 4) Apresentações em simpósios 5) Jantar Tropical (por adesão) 6) Talk 7) Coffee Break 8) Apresentação em Pôsteres 9) Conferência 10) Oficinas 11) Minicursos 12) Mesas-Redondas 13) Apresentação Cultural 14) Lançamento de Livros 15) Premiação 16) Visita Cultural	1) Modalidades e normas de submissão
Gêneros resumo produzidos e submetidos		Gêneros resumo produzidos e submetidos
1) RC oral 2) RC em pôster 3) RC de mesa-redonda 4) RC de minicurso 5) RC de oficina 6) RC de conferência 7) RC de <i>Talks</i> (palestras) 8) RC de simpósio temático (ST) 9) RTC		Ocorreu antes do evento
Gêneros resumo publicados		Gêneros resumo publicados
1) RC oral 2) RC em pôster 3) RC de mesa-redonda 4) RC de minicurso 5) RC de oficina 6) RC de conferência 7) RC de <i>Talks</i> (palestras) 8) RC de simpósio temático (ST)		9) RTC

Fonte: Elaboração nossa.

A observação das informações do Quadro 19 nos mostra variações contextuais no modelo de contexto SIMELP 2019 em relação ao modelo de contexto ABRALIN 2019. Agora vejamos no Quadro 20, a seguir, a variação do modelo de contexto SIGET 2019.

Quadro 20: Tarefas e atividades do contexto SIGET

Eventos de letramento	Práticas de letramentos	Eventos de letramentos
Antes do evento	Durante o evento	Após o evento
Gêneros orientacionais verificados	Realização do conjunto de atividades	Gêneros orientacionais verificados

1) Modalidades e normas de submissão 2) Programação 3) Etc.	1) Credenciamento 2) Cerimônia de Abertura 3) Conferência Plenária de Abertura 4) Apresentações em simpósios 5) Brindes de Boas Vindas 6) Apresentação Teatral 7) Mesa Plenária 8) Café 9) Apresentação em Pôsteres 10) Conferência 11) Minicursos 12) Apresentação de livros 13) Sorteio de livros e de camisetas	1) Modalidades e normas de submissão
Gêneros resumo produzidos e submetidos		Gêneros resumo produzidos e submetidos
1) RC oral 2) RC em pôster 3) RC de mesa-redonda 4) RC de minicurso 5) RC de oficina 6) RC de conferência 7) RC de <i>Talks</i> (palestras) 8) RC de simpósio temático (ST)		1) RTC
Gêneros resumo publicados		Gêneros resumo publicados
1) RC oral 2) RC em pôster 3) RC de mesa-redonda 4) RC de minicurso 5) RC de oficina 6) RC de conferência 7) RC de <i>Talks</i> (palestras) 8) RC de simpósio temático (ST)		1) RTC

Fonte: Elaboração nossa.

Após observarmos os Quadros 18, 19 e 20, podemos perceber a variação nos modelos de contexto. Podemos interpretar que pode haver variação no modo como o RTC é produzido antes da realização do evento, no caso do SIMELP, e quando é produzido após o evento, no caso da ABRALIN e do SIGET. Mas essa observação é objeto de estudo para outra pesquisa. Nesse momento, nos interessou apenas observar que os modelos de contexto variam em uma dinâmica particular, conforme relatamos a partir da análise de textos observados a partir da plataforma dos eventos acadêmicos.

Nesse momento temos uma observação ampla para destacar o contexto dos eventos acadêmicos como modelo dinâmico e complexo em que o participante precisa estar atento aos gêneros orientacionais do contexto dos eventos acadêmicos na plataforma online. É preciso observar que algumas informações não são dadas de modo claro e igual em todos os eventos acadêmicos, cada evento tem sua própria realização sistemática. No modo como observamos, isso quer dizer que as regras e terminologias informativas vão variar também, conforme podemos verificar na descrição do Quadro 19 para solenidade

de abertura, durante o evento, e do Quadro 18 e Quadro 20 para cerimônia de abertura. Os termos são uma espécie de sinônimos, mas indicam uma variação terminológica relacionada com a formalidade particular de cada evento, com o modelo da plataforma ou empresa contratada para realizar os processos e práticas textuais e tecnológicas de realização do evento acadêmico. Agora passaremos para uma descrição dos elementos normativos e regulamentadores de produção dos resumos RC e RTC nos GO.

Quadro 21: Orientação de produção dos resumos em cada eventos acadêmicos

EVENTO ACADÊMICO ABRALIN			
Resumo	Estrutura tópica	Nº de palavras	Palavras-chave
RC oral	Sem indicação	máximo 4000 caracteres (500 palavras)	mínimo 3
RC pôster	Sem indicação	máximo 4000 caracteres (500 palavras)	mínimo 3
RTC	Objetivo(s) da pesquisa, metodologia utilizada e principais resultados encontrados).	150 a 250	entre 3 e 5
EVENTO ACADÊMICO SIMELP			
Resumo	Estrutura tópica	Nº de palavras	Palavras-chave
RC oral	Objetivos, fundamentação, metodologia e discussão dos resultados parciais ou finais	200 a 300	mínimo 3
RC pôster	Objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica, metodologia, discussão dos resultados parciais ou finais.	200 a 300	mínimo 3
RTC	Sem indicação	150 a 250	entre 3 e 5
EVENTO ACADÊMICO SIGET			
Resumo	Estrutura tópica	Nº de palavras	Palavras-chave
RC oral	Sem indicação Los trabajos deberán seguir la norma ABNT para el caso de los brasileños y para los demás casos, seguir APA	entre 300 e 400	entre 3 e 5
RC pôster	Sem indicação <input type="checkbox"/> Los trabajos deberán seguir la norma ABNT para el caso de los brasileños y para los demás casos, seguir APA	entre 300 e 400	entre 3 e 5
RTC	Sem indicação <input type="checkbox"/> Los trabajos deberán seguir la norma ABNT para el caso de los brasileños y para los demás casos, seguir APA	150 a 250	además de 4 (cuatro) palabras-clave

Fonte: Elaboração nossa.

As orientações de produção dos resumos em cada um dos eventos acadêmicos, como podemos observar nesse Quadro 21, variam na indicação da estrutura tópica e no número de palavras. Em relação com as palavras-chave, só o SIGET apresentou uma variação, o que não significa muito em termos de destaque. E há uma característica

recorrente em relação ao número de palavras no RTC. Mas não é a mesma para o que podemos constatar em relação ao número de palavras do RC, com diferentes e específicas indicações para cada evento acadêmico. No próximo capítulo, ao apresentarmos as análises dos gêneros resumo RC e RTC, retomaremos alguns aspectos na relação com as orientações de produção dos resumos.

Vimos até aqui uma descrição e explicação analítica do contexto dos eventos acadêmicos. De modo geral, entendemos que os eventos acadêmicos convergem no sentido de representação de um acontecimento sociocomunicativo temporal em relação ao mesmo macro objeto da grande área disciplinar, realidade linguística e literária. No entanto, podemos interpretar que os eventos acadêmicos divergem em relação aos objetivos, à estrutura orientacional da plataforma online e à orientação de produção dos RC e RTC.

Neste capítulo, especificamente situando a análise do contexto por meio dos gêneros orientacionais de identificação do contexto e das condições da produção dos gêneros resumo, RC e RTC, visualizamos um panorama de elementos que caracterizam não apenas o contexto, caracterizam o processo de coleta dos dados informativos. Pudemos observar que a construção de sentido centrada na palavra “evento acadêmico” é muito genérica, conforme já havíamos dado atenção no Quadro 2, sobre a nomeação do evento nas dimensões de congresso, simpósio, etc. O detalhamento contextual, ora exposto, nos permite entender que a representação contextual constitui um processo de significação fluida que necessita ser compreendido de modo global / geral (atemporal) e de modo específico (temporal). Portanto, não podemos nos pautar em compreensões genéricas se houver o interesse de situar a realidade dos gêneros resumo.

No próximo capítulo nos concentramos nas descrições e explicações analíticas dos respectivos gêneros resumo, observando, de modo amplo, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RCT.

CAPÍTULO 8

ANÁLISE DOS GÊNEROS RESUMO

Este capítulo, especificamente centrado na análise dos gêneros resumos, é convencionalmente composto pela análise textual. O texto nos oferece os mecanismos processuais de compreensão do comportamento linguístico dos gêneros resumo, RC e RTC, em que as ER que realizam os MR são destacadas como pontos de referência da constituição comunicativa e informativa daquilo que se comunica em cada exemplar de cada variação do gênero resumo. Neste momento não faremos discussões, mas é necessário entender que a ação ou ato comunicativo no gênero resumo, de modo geral, e de cada elementos de referência para as ER e, portanto, para os MR, de modo específico, caracteriza, em parte, uma compreensão para os letramentos acadêmicos situando as habilidades de leitura e escrita e a socialização do conhecimento (BEZERRA; LÊDO, 2018).

A realização da análise dos gêneros resumo, neste capítulo, tem como ideal situar, precisamente, a análise textual em que já temos um relativo entendimento da análise contextual que ocorreu no capítulo anterior. Como já apresentamos a análise geral do contexto e dos gêneros orientacionais da produção dos gêneros resumo, o objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da análise textual dos gêneros resumo RC e RTC, considerando o processo descritivo e explicativo com pouca ou nenhuma interpretação.

Neste momento, a presente análise, convencionalmente, vem integrada com a análise contextual. Consideramos relevante a separação em dois capítulos analíticos devido ao caráter teórico ter seguido um amplo esclarecimento de referência contextual e sobre o gênero. Enquanto no capítulo 7 apresentamos uma primeira etapa da análise de gêneros centrada na descrição e explicação dos elementos de caracterização contextual, neste capítulo 8 apresentamos a segunda etapa da análise dos gêneros resumo. Nesta etapa centrada no texto, observamos as descrições processuais e práticas da produção de gêneros resumo em ER e MR, conferindo uma referência letrada baseada em estudos etnográficos (BARTON, 2012) e letramentos acadêmicos (BEZERRA; LÊDO, 2018).

Este capítulo está organizado em dois tópicos centrais da descrição dos gêneros resumo, RC e RTC, dos eventos acadêmicos SIMELP e SIGET a partir dos modelos de análise de Oliveira (2017) para o RC e de Oliveira (2020a) para o RTC. O primeiro tópico consiste na descrição da análise dos gêneros resumo, RC e RTC, centrada no processo descritivo das operações dinâmicas das ER em relação com os MR e das ocorrências das

ER e MR em relação com o todo do corpus analisado, por meio da organização linguística e retórica. E, o segundo tópico consiste na descrição analítica das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC e caracterização informativa do RC para o RTC a partir da observação de ER e MR.

8.1 Processo de organização linguística e retórica dos gêneros RC e RTC

Nesta pesquisa de doutorado, nosso estudo de gêneros resumo agrupados, relacionados e inter-relacionados ao contexto de eventos acadêmicos, analisamos o comportamento linguístico do sujeito produtor por meio de gêneros resumo, RC e RTC, no contexto em que ele está inserido e escreve. Desse modo, a análise de MR através de suas ER, no texto dos gêneros RC e RTC, fazem relação com os GO do contexto e modo como os letramentos de leitura e escrita acadêmica dos seus produtores se efetivam linguisticamente. Dentro desses gêneros, as marcas linguísticas de natureza verbal constituem marcações de explicitação textual/discursiva, por um lado, e constituem marcações não verbais relacionadas com a relação de influência contextual do evento acadêmico, contexto de status de nível de especialização acadêmica e contexto da pesquisa que o sujeito realizou e se integra na construção de sentido daquilo que se comunica nos resumos em análise. Tudo isso integra uma prática comunicativa, uma prática e eventos de letramentos em um único corpo textual/ discursivo.

Tudo no texto pode ser uma marca linguística, mas não nos interessa, nesta tese, tratar de questões de outras possibilidades além da análise de MR e ER. Vamos nos pautar na coleta de informações que possam referenciar ER e conseqüentemente os MR correspondentes, que guiam nossa percepção acerca daquilo que se comunica. É desse modo que os modelos de análise referenciados em Oliveira (2017; 2020a), respectivamente para o RC e para o RTC, nos auxiliam no processo de análise textual dos gêneros resumo. Em consideração a esses modelos, as marcas linguísticas não são todas e quaisquer marcações, são as entradas comunicativas que constituem as estruturas de conhecimento inter-relacionadas. As formas de linearidade e conexão das informações, sentença a sentença, entre as ER dos distintos MR. O que estamos descrevendo como marcas são os processos de comportamento linguístico do RC do RTC, enquanto formas concretas de como as ER são realizadas.

As marcas linguísticas dos gêneros resumo, RC e RTC, constituem um aspecto de desenvolvimento de compreensão do respectivo gênero. Os MR e suas ER são interpretados a partir de uma correspondência geral entre o título e o conteúdo. As

informações do MR de introdução de caráter contextual, de propósitos comunicativos, método, resultado e conclusão possuem uma inter-relação que proporciona uma construção de sentido linear através das ER. Muitas vezes as informações de distintos MR estão condensadas em uma única ER. O sistema de linguagem que ocorre dentro do texto é um processo de significação particular ao produtor, responde a uma representação discursiva das características do texto em seu contexto discursivo e do contexto em que o gênero está inserido. Nesse ponto retomamos a perspectiva de compreensão dos elementos gênero, contexto e sujeito inter-relacionados como sistema de linguagem, pensando no processo de significação.

A funcionalidade das informações, na análise, consiste na descrição dos padrões textuais dos gêneros resumo RC e RTC. Mas é preciso entender que a descrição desses padrões consiste na representação de padrões sociocognitivos acerca do modo como a informação e a comunicação discursiva se encaixam na estrutura do texto. O padrão de que estamos falando possui o significado com o objeto de referência discursiva e acompanhamento daquilo que se comunica em todo o texto.

A análise dos gêneros resumo RC e RTC constitui um demonstrativo de modelos dinâmicos. Conforme podemos observar no Quadro 21, os gêneros resumo RC e RTC do evento SIMELP são relativamente distintos dos gêneros resumo RC e RTC do evento acadêmico SIGET, em termos de orientação de produção. Desse modo, inicialmente, faremos uma descrição dos processos de organização das marcas linguísticas, entendendo como comportamento linguístico, da linearidade de acesso as ER do RC e RTC, sequencialmente, do SIMELP. Para essa descrição utilizamos três (03) exemplos de marcas linguísticas coletadas aleatoriamente do *corpus* RC, indicando referência para cada ER, que informa a realização de um dado MR. De modo semelhante faremos com o RTC, apontando três (03) exemplos de marcas linguísticas em referência para cada ER. Após essa exposição individual de cada *corpus* de gênero resumo do SIMELP, faremos uma semelhante descrição em cada *corpus* de gênero resumo do SIGET.

Essa descrição orienta, mas não representa uma marca linguística efetiva de reconhecimento das ER, nem mesmo representa a própria ER, pois não estamos analisando o conteúdo. A descrição das análises sinaliza um processo de atividade linguística em que cada orientação inicial ou sequencial de cada sentença se inter-relaciona com o enunciado da sentença anterior ou de outra no corpo do RC ou RTC. As marcas linguísticas, nesse caso, são uma percepção do comportamento linguístico, realizando um rastreamento de aspectos cognitivos de relação com a informação anterior,

posterior, temática do ST, título do resumo etc. (relação centrípeta e centrífuga), em que apreendemos na ação linguística a indicação de uma dada ER.

Quadro 22: Processo de comportamento linguístico do RC do SIMELP

MR1: Estabelecer o contexto	
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ ou	<p>a) O presente trabalho traz à baila uma amostra dos resultados do [...]</p> <p>b) Este trabalho é parte de [...].</p> <p>c) O crescente desenvolvimento do [...]. As produções de [...].</p>
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	<p>a) com as análises dos textos dos [...]. Porém, somente estas produções foram o foco das análises desta pesquisa.</p> <p>b) As mesas tecnológicas educacionais surgem como</p> <p>c) Nesse contexto, o desafio do docente é associar os memes políticos ao ensino</p>
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	<p>a) Nos questionamos quais são as [...].</p> <p>b) Como as diferentes [...]? Como os [...]? Que aspectos [...]?</p> <p>c) ...</p>
ER4: Levantando a hipótese	<p>a) Entende-se que o estudo [...].</p> <p>b) Além disso, a discussão em torno [...] pode contribuir para [...].</p> <p>c) Talvez vivenciamos um dos [...]</p>
MR 2: Introduzir o propósito	
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	<p>a) Pretende-se relatar experiências das [...].</p> <p>b) Aqui, pretende-se discutir os dados obtidos por meio de</p> <p>c) Neste trabalho apresentamos um projeto de</p>
ER2: Apontando os objetivos	<p>a) Apresentamos, neste trabalho, os resultados referentes à produção do [...].</p> <p>b) Esta pesquisa analisou o uso da [...]. As análises também contemplaram as [...].</p> <p>c) O objetivo desta comunicação é apresentar [...].</p>
MR3: Descrever a metodologia	
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	<p>a) Desse modo, a metodologia adotada considera a [...].</p> <p>b) Assim, adotamos o conceito de [...] os quais permitem a [...].</p> <p>c) A pesquisa prima pela abordagem qualitativa, [...]</p>
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	<p>a) O projeto assume uma perspectiva de que [...].</p> <p>b) As referências centram-se nas concepções teóricas de [...].</p> <p>c) No mundo acadêmico, o conceito de autoria envolve [...]. Barthes (2004) e Foucault (2001) se complementam ao [...].</p>
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	<p>a) Para esta análise piloto o <i>corpus</i> é composto por</p> <p>b) O <i>corpus</i> analisado consta de [...].</p> <p>c) Os dados apresentados foram coletados nas aulas de ciências e compõem um banco de dados em [...].</p>
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	<p>a) A partir de um texto escrito, os alunos produziram um [...].</p>

	<p>b) Os graduandos ainda responderam a um questionário sobre [...].</p> <p>c) Para isso, proporemos a aplicação de um projeto de intervenção pedagógica na classe de [...].</p>
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	<p>a) Objetivos do trabalho e metodologia: 1) analisar [...] da disciplina de [...] três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do [...] para verificar se [...].</p> <p>b) Dessa forma, a nossa metodologia terá por base a [...], a fim de investigar o problema detectado referente ao [...] de um projeto de [...] na classe de [...] da [...], em [...].</p> <p>c) ...</p>
MR4: Sintetizar os resultados	
ER1: Apresentando os resultados	<p>a) Com isso, constatamos que as 20 produções [...].</p> <p>b) Constatou-se que [...]</p> <p>c) Resultados das análises preliminares dos questionários indicaram que [...].</p>
MR5: Apresentar as conclusões	
ER1: Apresentando as conclusões	<p>a) Portanto, a ação inovadora do projeto mostra a necessidade de [...].</p> <p>b) Os graduandos conseguiram [...].</p> <p>c) Ante a esses resultados, conclui-se que [...].</p>

Fonte: Elaboração nossa.

Neste Quadro 22, a descrição desses processos do comportamento linguístico que representam um olhar centrípeto (para dentro do texto), representam uma compreensão informativa e comunicativa de uma dada estratégia retórica. Essa interpretação representa a afirmação de que um comportamento linguístico só atinge sua função em relação com a compreensão da sistemática informativa dentro do texto no gênero resumo RC. Para entender a referência processual do comportamento linguístico de identificação das ER, destacamos, para efeito de exemplo no texto, trechos em negrito sublinhados para sinalizar a dinâmica entre a organização comunicativa da diretriz da ER e as estruturas de conhecimento. O exemplo a seguir corresponde ao RC 1 do SIMELP, parte do *corpus* em análise. O Exemplo se relaciona com as marcações em negrito sublinhadas no Quadro 22.

Exemplo: RC 1⁹² – SIMELP

Da produção escolar à escrita acadêmica: uma experiência com alunos recém ingressantes na Universidade Federal do Amapá

[MR1ER1] **O presente trabalho traz à baila uma amostra dos resultados do** projeto de extensão “Programa em Letramento Acadêmico”, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá, com o objetivo de apresentar e instrumentalizar os alunos que estavam em processo de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, onde serão exigidos quanto à produção de textos da esfera acadêmica,

⁹²Através do sistema de rastreamento exclusivo do SIMELP, a partir do nome do autor: Disponível em: <http://www.simelp.com.br/resumos/2/R1505-1.html>

com os quais não estavam familiarizados. [MR3ER2] **O projeto assume uma perspectiva de que** a leitura e a escrita são práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (Barton; Hamilton, 1998; Street, 1984, 1985). Assim, adotamos o conceito de sociorretórica de gêneros defendido por Swales (1990; 2004) e Motta-Roth e Hedges (1996). [MR3ER1] **Desse modo, a metodologia adotada considera a** perspectiva de movimentos retóricos, os quais permitem a visualização de estruturas esquemáticas de gêneros. [MR2ER2] **Apresentamos, neste trabalho, os resultados referentes à produção do** gênero “resumo acadêmico” produzido por uma turma do curso de jornalismo com 20 alunos recém-ingressos no nível superior. [MR3ER4] **A partir de um texto escrito, os alunos produziram um** primeiro resumo, sem orientação do professor, usando apenas o conhecimento que detinham da produção do gênero. Após a aula teórica sobre o processo de escritura de um resumo acadêmico, a turma reescreveu seu primeiro texto, fazendo as devidas adequações aos movimentos retóricos comumente usados na produção desse gênero. [MR4ER1] **Com isso, constatamos que as 20 produções** iniciais eram apenas um resumo do conteúdo (com partes extraídas do próprio texto lido), já na segunda produção, 14 textos atenderam as orientações de produção conforme os movimentos retóricos. [MR5ER1] **Portanto, a ação inovadora do** projeto mostra a necessidade de garantir que o aluno leia e escreva com certa autonomia os gêneros discursivos com os quais terão contato por toda sua formação acadêmica.

A descrição analítica desse processo de comportamento linguístico não descreve em si a indicação retórica determinada pelo GO do SIMELP. Precisamos observar a relação contextual e textual interna do respectivo gênero resumo para apreendermos o processo de significação que o produtor utilizou, de modo sistemático, para construir sentido, ao seu modo, no uso adequado da linguagem do RC.

No Quadro 23, a seguir, poderemos observar o comportamento linguístico, realizando uma apreensão das ER do gênero resumo RTC.

Quadro 23: Processo de comportamento linguístico do RTC do SIMELP

MR1: Introduzir o propósito	
ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa e/ ou	<u>a) O presente trabalho traz à baila uma amostra dos resultados do [...].</u> b) Pesquisas desenvolvidas na [...]. c) O crescente desenvolvimento do universo acadêmico tem [...].
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	a) [...], focaliza as apreciações valorativas desses estudantes [...]. b) As mesas tecnológicas educacionais surgem como [...]. c) Nesse contexto, o desafio do docente é [...].
ER3: Indicando a intenção do autor e/ ou	a) pretendemos compreender a função de [...]. b) Pretende-se relatar experiências de uma [...]. c) ...
ER4: Apontando os objetivos	<u>a) Apresenta-se aqui os resultados referentes à produção do [...].</u> b) Esta pesquisa analisou a utilização da [...].

	c) Neste trabalho, objetiva-se investigar os [...].
MR2: descrever a metodologia	
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	a) O projeto assume a perspectiva de que [...]. Desse modo, a metodologia adotada considera a perspectiva de [...]. b) Para esse estudo, foram consideradas as abordagens, primordialmente, de [...]. c) Esta proposta é um preâmbulo nessa direção e será realizado sob o viés do [...].
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	a) ... b) ... c) ...
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	a) Além das entrevistas, o corpus contempla exemplares de [...] b) Também serão apresentados os diagnósticos iniciais de avaliação de [...], de avaliação do [...], e os planos de intervenção com [...]. c) O <i>corpus</i> analisado consta de [...].
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	a) A partir de um artigo acadêmico, os alunos produziram um [...]. b) As análises ocorreram nos [...] produzidos pelos [...]. c) Segundo uma das vertentes dessa teoria, os textos devem ser analisados numa perspectiva descendente: “primeiro, [...].
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	a) ... b) ... c) ...
MR3: Sintetizar os resultados	
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ ou	a) As apreciações [...] indicam existirem [...]. b) Os resultados das habilidades de escrita não foram apresentados, porque [...]. c) [...]. O desafio que se coloca é o de [...].
ER2: Apresentando os resultados	a) Com isso, constatamos que as 20 produções [...]. b) Constatou-se que [...]. c) Os resultados indicaram que [...].
MR4: Apresentar as conclusões	
ER1: Interpretando os resultados	a) Os resultados são, portanto, positivos e mostram a necessidade de [...]. b) Ante a esses resultados, conclui-se que [...]. c) Embora as apreciações valorativas indiquem a [...].
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	a) Desse modo, levantamos a importância do [...]. b) As conclusões iniciais apontam para a [...]. c) [...], em que concluímos que as [...].

Fonte: Elaboração nossa.

Vejamos, de modo integral, o exemplo do RTC 1 do SIMELP em que podemos observar o comportamento linguístico na relação entre estruturas do conhecimento e organização interativa.

Exemplo: RTC 1⁹³ – SIMELP

Da produção escolar à escrita acadêmica: uma experiência com alunos recém-ingressantes na Universidade Federal do Amapá

[MR1ER1] **Este texto traz à baila uma amostra dos resultados do** projeto de extensão “Programa em letramento acadêmico”, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá, cujo objetivo é instrumentalizar os alunos recém-ingressos na academia para a leitura e produção de textos acadêmicos. [MR2ER1] **O projeto assume a perspectiva de que** a leitura e a escrita são práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero Street (1984), e assume o conceito de sociorretórica de gêneros, defendido por Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (2010). Desse modo, a metodologia adotada considera a perspectiva de movimentos retóricos, os quais permitem a visualização de estruturas esquemáticas de gêneros. [MR1ER4] **Apresenta-se aqui os resultados referentes à produção do** gênero “resumo acadêmico” produzido por uma turma de 20 alunos recém-ingressos do curso de jornalismo. [MR2ER4] **A partir de um artigo acadêmico, os alunos produziram um** primeiro resumo, sem orientação do professor, usando apenas o conhecimento que detinham da produção do gênero. Após a aula teórica sobre o processo de escritura de um resumo acadêmico, a turma reescreveu sua primeira versão, fazendo as devidas adequações aos movimentos retóricos comumente usados na produção desse gênero. [MR3ER2] **Com isso, constatamos que as 20 produções** iniciais eram apenas um resumo do conteúdo (com partes extraídas do próprio texto lido), já na segunda produção, 14 textos atenderam as orientações de produção conforme os movimentos retóricos. [MR4ER1] **Os resultados são, portanto, positivos e mostram a necessidade de** uma melhor formação no ensino básico e aprofundamento no início no ensino superior.

Quando lemos as ER, do lado esquerdo, e não encontramos uma referência para as marcas linguísticas do lado direito é porque não houve um resultado mediante análise do *corpus*. No Quadro 23, o processo de comportamento linguístico apresenta variações quando observado em referência ao Quadro 22. Podemos observar que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC ocorrem a partir de ajustes no uso da linguagem.

Podemos observar que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, nas ER, consistem na mudança do processo de comportamento linguístico e síntese do RC. Para perceber essa análise do comportamento linguístico, vejamos os seguintes exemplos: Por exemplo: 1) no MR2 de introduzir o propósito e ER2 – apresentando o objetivo, no RC, temos: “[MR2ER2] **Apresentamos, neste trabalho,** os resultados referentes à produção do [...]” e na mesma referência, agora em MR1 de introduzir o

⁹³Através do sistema de rastreamento exclusivo do SIMELP, a partir do nome autor ou do título do trabalho completo. Disponível em: http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/busca_2.htm?query=Da+produ%27%20+escolar+%E0+escrita+acad%EA+mi+ca

propósito e ER4 - apontando os objetivos, no RTC, temos: “[MR1ER4] **Apresenta-se aqui** os resultados referentes à produção do [...]”; 2) no MR5 de apresentar as conclusões e ER1 – apresentando as conclusões, no RC temos: [MR5ER1] Portanto, **a ação inovadora do projeto** mostra a necessidade de [...]” e na mesma referência, agora, MR4 e ER1 – interpretando os resultados, no RTC, temos: “[MR4ER1] **Os resultados são,** portanto, **positivos e mostram** a necessidade de [...]”.

O modo como estamos descrevendo os processos de comportamento linguístico do RC do RTC sinalizam as formas concretas de como as ER são realizadas no *corpus*. Essas formas nos servem para referenciar parte dos processos de operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, considerando o gênero, o contexto e o sujeito produtor, de modo geral. Conforme apresentamos, no parágrafo anterior, a passagem do RC para o RTC ocorre a partir de ajustes na maneira de indicar a mesma informação.

Vejamos na sequência, a seguir, uma semelhante dinâmica de descrição analítica do RC e do RTC no SIGET.

Quadro 24: Exemplos de marcas linguísticas do RC do SIGET

MR1: Estabelecer o contexto	
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ ou	a) Tendo em vista a necessidade de [...] <u>b) A produção escrita na universidade provoca interesse em [...].</u> c) No ensino de cursos de graduação, tais como [...].
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	a) Toma-se como objetos de estudo a [...], a partir de relatos dos [...]. b) Hoje temos em mãos diversas tecnologias que [...]. c) Entre eles, a [...] apresenta-se como um [...].
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	a) ... b) ... c) ...
ER4: Levantando a hipótese	a) Espera-se que o processo de [...]. b) ... c) ...
MR 2: Introduzir o propósito	
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	a) Procurando avançar nas discussões, essa comunicação procura estabelecer um diálogo entre [...]. b) ... c) ...
ER2: Apontando os objetivos	a) [...] que [M2ER2] objetivou identificar os [...]. <u>b) [...] pretendemos investigar exemplares de [...].</u> c) [...] este trabalho tem por objetivo promover um [...].
MR3: Descrever a metodologia	

ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	<p>a) [...] por meio de uma pesquisa intervencionista, de abordagem [...].</p> <p><u>b) As pesquisas de [...]. Amparados no marco teórico mencionado, [...]. A pesquisa será de cunho [...].</u></p> <p>c) A pesquisa será de cunho [...]</p>
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	<p>a) Com base na perspectiva [...], na concepção de [...] e em [...], em sua visão teórica de [...].</p> <p>b) A pesquisa considera o [...]. Considera, ainda, o conceito de [...], que se baseia em teorias de [...].</p> <p>c) Os autores questionam essa proposta de [...], Waltz-Brum (2016) demonstra como a [...].</p>
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	<p>a) Os dados da investigação foram gerados em [...].</p> <p><u>b) [...] sendo o <i>corpus</i> constituído por [...].</u></p> <p>c) A partir da análise de um <i>corpus</i> de [...].</p>
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	<p>a) As intervenções consistiram em um [...].</p> <p><u>b) O tratamento dos dados seguirá uma perspectiva [...].</u></p> <p>c) A proposta analisa uma sequência de [...] que incluíram uma [...], uma [...] e uma [...].</p>
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	<p>a) Diante dessa realidade, analisamos o [...] do [...], nos [...], pelos [...], de [...], referentes às [...].</p> <p>b) Nesta comunicação, apresentamos uma pesquisa em que investigamos as [...] para o desenvolvimento de [...] nos [...], da [...] por meio de [...], realizada na [...].</p> <p>c) ...</p>
MR4: Sintetizar os resultados	
ER1: Apresentando os resultados	<p>a) Este trabalho, deste modo, evidenciou a [...].</p> <p><u>b) Ao final desta pesquisa, esperamos ter traçado um quadro demonstrativo de [...]. Outro aspecto a ser apontado é [...].</u></p> <p>c) Os resultados apontam para [...].</p>
MR5: Apresentar as conclusões	
ER1: Apresentando as conclusões	<p>a) Constatamos também que [...].</p> <p><u>b) Assim, teríamos a percepção do [...].</u> c) Considera-se que [...].</p>

Fonte: Elaboração nossa.

Vejamos no exemplo a seguir como as ER são sinalizadas de modo concreto enquanto um comportamento linguístico, se adequando às estruturas do conhecimento e a organização interativa no todo textual do RC.

Exemplo: RC 4⁹⁴ – SIGET

Resumos de pesquisas de iniciação científica: olhares sobre as práticas de escrita no ensino superior

⁹⁴Unicamente para o SIGET, libro de resúmenes (p. 118). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CscwxTczujR3QSG5HRv_cRO-L4rOeh6O/view

[MR1ER1] **A produção escrita na universidade provoca interesse** em diversas áreas dos estudos da linguagem. [MR3ER1] **As pesquisas de** Biasi-Rodrigues (1998 e 2009), Araújo (1999), Swales (1990), Lea e Street (2006), Bawarshi e Reiff (2013) e Bezerra (2012, 2015 e 2017) abordam aspectos importantes da temática, tais como: concepções de gêneros que extrapolam uma perspectiva voltada para uma ‘fórmula’ textual; a noção de cadeia de gêneros e da inter-relação entre eles; e, por fim, a noção de letramentos acadêmicos, a qual perpassa os outros dois campos teóricos apontados anteriormente. **Amparados no marco teórico mencionado,** [MR2ER2] **pretendemos investigar exemplares de** resumos, enquanto elementos pertencentes a uma cadeia de gêneros acadêmicos, observando a condução, distribuição e organização das informações como elemento indicador do letramento acadêmico dos estudantes de graduação da Universidade Estadual do Piauí. [MR3ER1] **A pesquisa será de cunho bibliográfico e descritivo/analítico,** [M3ER3] **sendo o corpus constituído por** 32 (trinta e dois) exemplares de resumos da grande área de ciências humanas, apresentados no XVI Seminário de Iniciação Científica, da Universidade Estadual do Piauí. [MR3ER4] **O tratamento dos dados seguirá uma perspectiva** quali-quantitativa, pois tanto verificaremos o quantitativo de ocorrências dos movimentos constantes em cada um dos textos, como também discutiremos como tais ocorrências colaboram para adequada condução das informações e como nos dão evidências do letramento acadêmico dos estudantes autores dos resumos. [MR4ER1] **Ao final desta pesquisa, esperamos ter traçado um quadro demonstrativo de** como os estudantes organizam a condução da informação no gênero resumo e se tal organização textual acontece conforme a descrição de pesquisas já realizadas. **Outro aspecto a ser apontado é** de que forma a apreensão de outros gêneros da cadeia coloca o resumo em relação com eles, de forma a colaborar com os eventos de letramento da Iniciação Científica. [MR5ER1] **Assim, teríamos a percepção do** resumo numa perspectiva mais abrangente do ponto de vista da inter-relação com outros gêneros da esfera acadêmica.

Na sequência, no Quadro 25 podemos verificar as operações dinâmicas do comportamento linguístico do RTC do evento acadêmico SIGET.

Quadro 25: Processo de comportamento linguístico do RTC do SIGET

MR1: Introduzir o propósito	
ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa e/ ou	a) Este artigo, proveniente de nossa pesquisa de doutorado, [...]. <u>b) Este artigo traz o recorte de uma pesquisa mais abrangente realizada em [...].</u> c) No contexto da [...] e, especificamente, da [...], uma das principais metas consiste na [...].
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	a) Este estudo tem como foco a [...]. b) Hoje temos em mãos diversas tecnologias que [...]. c) Para isso, traz um breve histórico do trabalho com [...].
ER3: Indicando a intenção do autor e/ ou	a) O trabalho visa promover uma reflexão a partir da temática de [...]. b) [...], almejamos, [...] avaliar as razões que motivam a seleção da [...]. c) ...
ER4: Apontando os objetivos	a) [...]objetivou identificar os elementos que [...].

	<p>b) [...] teve como objetivo investigar exemplares de [...].</p> <p>c) [...] o objetivo deste estudo é relatar uma [...].</p>
MR2: descrever a metodologia	
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	<p>a) A presente pesquisa consistiu em um estudo de caso que [...].</p> <p>b) À luz das abordagens [...].</p> <p>c) À luz das abordagens [...].</p>
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	<p>a) ...</p> <p>b) ...</p> <p>c) ...</p>
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	<p>a) Para a análise do <i>corpus</i>, constituído por [...]</p> <p>b) [...] baseado em um <i>corpus</i> constituído por [...].</p> <p>c) [...] foram analisados 301 textos produzidos por 60 [...].</p>
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	<p>a) Com foco no [...], foram desenvolvidas atividades que contemplaram todo o processo de [...].</p> <p>b) [...] para os quais foi aplicado um questionário digital para [...].</p> <p>c) A proposta didática estruturou-se nas fases de [...], reconhecimento do [...] e focalizou, na [...], além de [...].</p>
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	<p>a) ...</p> <p>b) ...</p> <p>c) ...</p>
MR3: Sintetizar os resultados	
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ ou	<p>a) Este trabalho, deste modo, evidenciou a [...].</p> <p>b) Os resultados da análise do conjunto de dados gerados na investigação evidenciaram que [...].</p> <p>c) Os resultados apontam para [...].</p>
ER2: Apresentando os resultados	<p>a) Os resultados obtidos demonstram que [...]</p> <p>b) Como resultado das análises, apresentamos um quadro demonstrativo de [...], bem como constatamos que [...].</p> <p>c) Os resultados demonstram que [...].</p>
MR4: Apresentar as conclusões	
ER1: Interpretando os resultados	<p>a) Essa pesquisa pode contribuir para [...].</p> <p>b) Tais estilos são desvelados na análise por meio da [...].</p> <p>c) Evidencia-se, assim, a necessidade de considerarmos, no [...].</p>
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	<p>a) Dessa forma, o modelo de [...], aqui proposto, poderá ser utilizado como base para [...].</p> <p>b) Considera-se, portanto, que [...].</p> <p>c) Cabe-nos identificar, analisando [...].</p>

Fonte: Elaboração nossa.

Vejamos no exemplo a seguir uma representação prática da forma como as ER são desenvolvidas como comportamento linguístico do RTC.

Exemplo: RTC 4⁹⁵ – SIGET

Resumos de pesquisas de iniciação científica: olhares sobre as práticas de escrita no ensino superior

[MR1ER1] **Este artigo traz o recorte de uma pesquisa mais abrangente realizada em** estágio pós-doutoral, e [MR1ER4] **teve como objetivo investigar exemplares de** resumos como elementos pertencentes a uma cadeia de gêneros acadêmicos, observando a condução, distribuição e organização das informações típicas do gênero. [MR2ER1] **À luz das abordagens** sociorretóricas de gênero, especialmente em autores como Swales (1990), BIASI-RODRIGUES (1998; 2009), Araújo (1999), Bezerra (2012; 2015; 2017) e Oliveira (2017), realizamos um estudo quali-quantitativo [MR2ER3] **baseado em um corpus constituído por** 32 exemplares de resumos da grande área de Ciências Humanas, inscritos no Seminário de Iniciação Científica de uma universidade pública do Estado do Piauí, Nordeste do Brasil. [MR3ER2] **Como resultado das análises, apresentamos um quadro demonstrativo de** como os autores dos textos organizam as informações no gênero resumo, **bem como constatamos que** tal organização textual corresponde apenas parcialmente à descrição de pesquisas anteriormente realizadas com o mesmo gênero.

Conforme exemplos e relação de sentido com as marcas de entrada de ER nos quadros de RC e RTC, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, no nível do texto, receberam uma revisão da redação, atualizando o momento da produção do último resumo. A revisão da redação, conforme inferimos, constitui uma característica de referência para possível operação dinâmica. No entanto, essa operação dinâmica, de revisão da redação, pode não ser uma ação recorrente em todos os exemplares, conforme podemos pensar a esse respeito diante da descrição do Quadro 26, mais adiante.

Podemos observar que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, nas ER do SIGET, diferente do SIMELP – acerca das impressões de produção e submissão dos gêneros resumo temporalmente antes do evento, consistem não apenas na mudança do processo de comportamento linguístico e síntese do RC. Consistem, também, na atualização do modo de comunicar. Essa compreensão resulta da percepção de que o momento de produção do RTC após o acontecimento do evento e apresentação do trabalho pode influenciar no modo de construir ER mais significativas, informando aquilo que se comunica em relação ao MR. No entanto, o modo como interpretamos consiste em uma relativização inferida a partir da observação do momento de produção do RC e RTC antes do SIMELP, no Quadros 19, e quando fizemos a mesma observação para a produção do RTC após o SIGET, no Quadro 20.

⁹⁵Unicamente para o SIGET, livro 002, (p. 18). Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16801/X-SIGET%20-%20002.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Para perceber essa análise do comportamento linguístico nas descrições das ER do RC em comparação com o RTC, no SIGET, vejamos os seguintes exemplos: 1) no MR1 de estabelecer o contexto e ER1 – contextualizando a pesquisa, no RC, temos: “[MR1ER1] **A produção escrita na universidade provoca interesse em** [...]”; e na mesma referência, agora em MR1 de introduzir o propósito e ER1 – apresentando informações contextuais da pesquisa, no RTC, temos: “[MR1ER1] **Este artigo traz o recorte de uma pesquisa mais abrangente realizada em** [...]”; 2) no MR2 de introduzir o propósito e ER2 – apresentando o objetivo, no RC, temos: “[MR2ER2] [...] **pretendemos** investigar exemplares de [...]” e na mesma referência, agora em MR1 de introduzir o propósito, na ER4 de apontando os objetivos, no RTC, temos: “[MR1ER4] [...] **teve como objetivo** investigar exemplares de [...]”; 3) no MR4 de sintetizar os resultados e ER1 – apresentando os resultados, no RTC temos: [MR4ER1] **Ao final desta pesquisa, esperamos ter traçado** um quadro demonstrativo de [...] **Outro aspecto a ser apontado é** [...]” e na mesma referência, agora, MR3 de sintetizar os resultados e ER2 – apresentando os resultados, no RTC, temos: “[MR4ER1] **Como resultado das análises, apresentamos** um quadro demonstrativo de [...], **bem como constatamos que** [...]”

Conforme exemplificamos nas operações dinâmicas, em relação com os exemplos de RC e RTC correspondentes, podemos verificar que existe um processo adaptativo acerca do comportamento linguístico na redação da variação desses gêneros resumo. Essa análise de gêneros nos orienta para uma realidade genérica em que estamos olhando o todo pela parte. A seguir vamos olhar um pouco para a dinâmica das formas organizadas de interação que caracterizam os procedimentos comunicativos das ER em relação com o MR. Além disso, poderemos observar, de modo ilustrativo, o processo de significação analítica, refletindo sobre a informação dada e sua apreensão como uma dada ER e não outra.

8.1.1 Operações dinâmicas acerca das ER e correspondência com o MR

Diferente do modo como expomos os exemplos de resumo, anteriormente, neste subtópico vamos apresentar os RC e RTC como imagens, fazendo marcações sublinhadas dentro de aspectos de conservação das cores da fonte para o RC e do sombreado para o RTC. A análise do comportamento linguístico, conforme estamos descrevendo como marcas linguísticas, do RC e do RTC sinaliza uma referência dos aspectos sociocognitivos do modo como os produtores dos resumos compreendem a redação desses gêneros quanto entendem a necessidade de expressá-las verbalmente orientando a

informação na sentença. Neste subtópico vamos nos concentrar nas operações dinâmicas do comportamento linguístico em relação com a complexidade em determinar a informação como uma dada ER realizando um MR.

Encontramos em poucos dos exemplares analisados a referência acerca do escopo do trabalho, MR3ER5 do RC, tanto no SIMELP como no SIGET. Embora sua aparição concreta, nos resumos analisados, não seja uma informação clara, necessitamos observar em toda a sentença a informação do objetivo da pesquisa, onde ocorre, como será feita, qual a função e quando. A relação do escopo da pesquisa, situado como parte da metodologia, faz relação com a indicação do objetivo. Sua diferença geral está situada na percepção de detalhes de ação procedimental de descrição da pesquisa.

Vejamos na Imagem 5, a seguir, como observamos analiticamente, para o critério dessa exemplificação, as ocorrências das marcas linguísticas de modo sublinhado, sinalizando o que inserimos como MR e a ER. Na Imagem 5, observamos a ocorrência de quatro MR, nos situamos na MR3, referente a descrever a metodologia, sublinhando o que interpretamos como correspondente a apresentação do quadro teórico metodológico e indicação do escopo da pesquisa do trabalho a que o resumo faz referência.

O referido exemplo está disponível nos anexos dos *corpora* dos gêneros resumo, especificamente no exemplar RC 13, do evento acadêmico SIMELP. A imagem representa tal como o encontramos, com sinais de três parágrafos e sem palavras-chave. Para efeito de confidencialidade e análise, omitimos a autoria e inserimos as marcações de análise, vejamos.

Imagem 10: Comportamento linguístico no processo de análise do RC 13⁹⁶**CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

[MR1ER1] Ao longo de muitos anos, ocorreram, no espaço escolar, fortes discussões acerca do papel da ortografia durante o processo de alfabetização. Essas inquietações são reflexos dos avanços que ocorreram na língua portuguesa e que nos têm levado a priorizar, no exercício escolar, a formação de alunos leitores e produtores de textos significativos. [MR2ER2] Assim, o objetivo deste trabalho é promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso da escrita no âmbito escolar, criando possibilidade que permita uma aprendizagem da modalidade ortográfica no que se refere à erros de origem fonética, provenientes da relação entre a fala e a escrita: monotongação, ditongação, apagamento do R no final da sílaba, vocalização da consoante lateral: a troca do L por U, rotacismo. Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico: os diferentes sons do X, o uso do M e o N, do G ou J, o fonema /s/, a disputa do R e o RR. [MR3ER3] Em se tratando dos estudos voltados para a ortografia, é importante citar que o trabalho de pesquisa terá como sujeitos envolvidos a professora, no papel de observadora participante, e a colaboração de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. [MR3ER1] Dessa forma, a nossa metodologia terá por base a pesquisa-ação de cunho qualitativo, [MR3ER5] a fim de investigar o problema detectado referente ao ensino dos conteúdos da modalidade escrita. [MR3ER4] Para isso, proporemos a aplicação de um projeto de intervenção pedagógica na classe de 8º ano da Escola Municipal Professora Ceres Libânio, em Gandu – BA.

[MR3ER1] Esta investigação tem como fundamentação teórica, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), Kleiman (2001/2008), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Morais (1998), Geraldi (2012), Bortoni (2012), Lajolo (1982), Lemle (1995), Soares (2002), Rojo (2010).

[MR4ER1] Os resultados das habilidades de escrita não foram apresentados, porque estão em processo de análise.

Fonte: Elaboração nossa.

Nessa Imagem 5, destacamos, visualmente na cor da fonte automática, aquilo que estamos entendendo como o escopo do trabalho [MR3ER5]. Embora, neste caso não tenhamos o objetivo do trabalho – temos o objetivo metodológico, que é diferenciada “no segundo parágrafo” do quadro teórico metodológico. De modo geral a Imagem 5 é um exemplo de como o comportamento linguístico é dinâmico em sua organização e linearidade no texto. Além disso, sinalizam as ocorrências de marcas retóricas, conforme “modelo” em Oliveira (2017), apresentado na Tabela 4 do capítulo 5, base para nossas análises que destacaremos mais adiante. Neste RC 13 do SIMELP temos: 1) estabelecimento do contexto em [MR1ER1] contextualização da pesquisa; 2) introdução dos propósitos em [MR2ER2], apontamento do objetivo do trabalho; 3) descrição da metodologia em [MR3ER3] inclusão de informações sobre o *corpus*, [MR3ER1] apresentação do quadro teórico-metodológico (em apenas sinalizando tipo de metodologia), [MR3ER5] indicação dos escopo da pesquisa (em apenas objetivo da pesquisa), mas incluindo o informativo anterior [MR3ER1] e posterior [MR3ER4] descrição dos procedimentos ou métodos, [MR3ER1] apresentação do quadro teórico-metodológico; e 4) sinalização dos resultados em [MR4ER1] apresentação dos resultados da pesquisa.

⁹⁶Através do sistema de rastreamento exclusivo do SIMELP, a partir do nome do autor ou do título do trabalho completo. Disponível em: <http://www.simelp.com.br/resumos/2/R2486-1.html>

Nesse exposto podemos, em relação com o RC 13 do SIMELP, na Imagem 5, observar que há um detalhamento informativo na estrutura da redação. A referência tópica indicada pelo GO sinaliza apresentação, objetivo, métodos e resultados. Os MR, através das ER, refletem uma leitura de relação com a compreensão de contexto de momento da produção do RC, quando este gênero foi produzido sem que o trabalho estivesse concluído. Nessa análise temos uma interpretação voltada para a particularidade do gênero RC. O comportamento linguístico sinaliza uma grande atenção para contextualização e metodologia da pesquisa. Podemos pensar que seu produtor nos orienta para o fato de que o trabalho ainda está em construção, conforme sinalizado no [MR4ER1].

Uma maneira de observação analítica pode ser realizada no entendimento descrito por Phuong (2018) que analisa o resumo de evento acadêmico situando apenas o MR, não as funções linguísticas na descrição de ER, conforme apresentamos no Quadro 3 do capítulo 5. Embora Phuong (2018) esteja centrada na descrição geral do resumo sinalizando apenas o aspecto de centralidade contextual, podemos dizer que se refere ao RTC. Acerca dessa referência, podemos observar duas realidades de descrição: a primeira, se utilizamos Phuong (2018), teremos uma generalização das informações em MR, deixando de observar a realização interna e metalinguística que são as ER constituintes do MR; e a segunda, se utilizarmos Oliveira (2017), a possibilidade de exceder o espaço da realidade de cada informação, criando contradições que podem influenciar nos resultados de uma análise, ensino ou outra ação de leitura e interpretação.

A observação para esse exposto é um modo de ver além do dito, bem como mostrar o fato de que realizamos procedimentos válidos ao entendermos nossa participação na pesquisa e análise. O que mostramos analiticamente como ER e MR nos resumos acaba sendo reflexo de uma compreensão daquilo que entendemos acerca das referências que usamos, no entanto, temos que realizar tal tarefa. É desse modo que encaramos a tríade plural representativa da compreensão de linguagem: gêneros, contextos e sujeitos. Ter essa noção é importante para, também, realizar autocríticas construtivas e reflexões pertinentes ao estudo de um dado gênero, entendendo a atividade participativa e interpretativa. Mas não apenas isso, também, as atividades daquele que escreve em função de algo na relação com alguém que aceita o que foi escrito por um motivo de interpretação de suas particulares molduras de conhecimento. Esses comentários finais, neste parágrafo, constituem uma observação para enxergar as tarefas nas atividades dos pesquisadores do *corpus* de gênero resumo RC de seu contexto de

eventos acadêmicos, dos produtores e dos receptores. Sujeitos que constituem o presente estudo, apresentação dos gêneros resumo.

Agora vamos observar quais foram as operações dinâmicas da passagem desse RC 13 do SIMELP para seu sucessor RTC 13, como analisamos e quais caminhos de interpretação tomamos.

Imagem 11: Comportamento linguístico no processo de análise do RTC 13⁹⁷

[MR1ER1] Ao longo de muitos anos, ocorreram, no espaço escolar, fortes discussões acerca do papel da ortografia durante o processo de alfabetização. Essas inquietações são reflexos dos avanços que sucederam na língua portuguesa e que nos têm levado a priorizar, no exercício escolar, a formação de alunos leitores e produtores de textos. [MR1ER4] O objetivo deste trabalho é **promover** o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso da escrita na escola e outros contextos sociais, criando possibilidades que permita à aprendizagem da ortografia referente à erros de origem fonética, provenientes da relação entre a fala e a escrita: monotongação, ditongação, apagamento do R no final da sílaba, vocalização da consoante lateral: a troca do L por U, rotacismo. Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico: os diferentes sons do X, o uso do M e o N, do G ou J, o fonema /S/, a disputa do R e o RR. [MR2ER4] Dessa forma, a metodologia terá por base a pesquisa-ação de cunho qualitativo, a fim de **investigar** o problema detectado no que tange ao ensino dos conteúdos da modalidade escrita. Para isso, **proporemos** a aplicação de um projeto de intervenção pedagógica na classe de 8º ano da Escola Municipal Professora Ceres Libânio, em Gandu – BA. [MR2ER1] Esta investigação tem como fundamentação teórica, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), Antunes (2009), Marcuschi (2010), Morais (1998), Bortoni (2012), Lemle (1997), Coutinho (2008). [MR3ER1] **Os resultados das habilidades de escrita não foram apresentados, porque estão em processo de análise.**

Fonte: Elaboração nossa.

Como podemos visualizar nessa Imagem 6, referente ao RTC 13 do SIMELP, temos boa parte da mesma redação do RC. As operações dinâmicas nesse caso consistem apenas em uma síntese do RC em que foi retirado apenas uma ER. Desse modo, ao retirar o [MR3ER3], conforme exposto na Imagem 5, temos o RTC, conforme Imagem 6. Agora precisamos observar como procedeu a análise desse gênero. Como nos apoiamos no modelo de análise do RTC em Oliveira (2020a), muda-se apenas o modo de observar a numeração dos MR, pois as operações dinâmicas que ocorrem do modelo de análise do RC para o modelo de análise do RTC são: 1) os MR 1 e 2 do RC são condensados no MR 1 o RTC; 2) o MR 3 do RC passou a ser o MR 2 do RTC; 3) o MR 4 do RC passou a ser o MR 3 do RTC adicionando-se mais uma ER; 2) o MR 5 do RC passou a ser o MR 4 do RTC, adicionando-se uma ER.

⁹⁷Através do sistema de rastreamento exclusivo do SIMELP, a partir do nome do autor ou do título do trabalho completo (p.3215). Disponível em: http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/busca_2.html

Dada a compreensão, podemos ler a Imagem 6 entendendo as operações dinâmicas. Desse modo temos a seguinte linearidade de marcas linguísticas em relação com a descrição das ER e MR: 1) introdução dos propósitos em [MR1ER1] apresentação de informações contextuais da pesquisa e [MR1ER4] apresentação do objetivo; 2) descrição da metodologia em [MR2ER4] descrição dos procedimentos e métodos, e [MR2ER1] apresentação do quadro teórico-metodológico; 3) síntese dos resultados em [MR3ER1] apontamento de observações sobre os dados analisados.

Como já mencionamos em relação às Imagens 5 e 6, a redação do RC e do RTC só se diferenciam pela ausência de uma sentença informativa de descrição metodológica no RTC. Além disso, explicamos as operações dinâmicas da passagem do modelo de análise do RC para o modelo de análise do RTC. Também, descrevemos a linearidade da redação do particular RTC 13, sucessor do particular RC 13. Ambos os resumos foram produzidos pelo mesmo autor, possuem o mesmo título, porém originados em publicações de momentos distintos. Agora devemos observar como a análise do RC divergiu da análise do RTC: 1) como já comentamos, de modo reflexivo e crítico, a análise divergiu no sentido de demonstrar uma possibilidade e um olhar analítico para os mesmos dados de referência de modo diferente; 2) centrado especificamente na descrição da metodologia, MR 3 para o RC e MR 2 para o RTC, sem diferença na descrição das ER, o [MR2ER4] foi descrito sem a necessidade de enquadrar o [MR2ER5]. Isso não é certo ou errado, é apenas um modo de destacar a informação como mais conveniente à perspectiva de estudo. Conforme destacamos na cor da fonte vermelha no Quadro 6, mas não no Quadro 5, as expressões de movimentos de ação da pesquisa não só representam o objetivo que foi desenvolvido, representam, também, a indicação do escopo da pesquisa e a descrição dos procedimentos dela.

Dado o exposto, isso não constitui aspecto de interferência para analisar as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. Desse modo, o que vemos no particular exemplo descrito e explicado, em referência para o RC 13 do SIMELP no Quadro 5 e para o seu sucessor RTC 13 no Quadro 6, é uma redução do RC, retirando-se uma sentença informativa, talvez para caber nas determinações de número de palavras do RTC. Como podemos observar, ao ler na íntegra cada um dos gêneros resumo apresentados, tanto o RC quanto o RTC são propostas de estudo. Em nenhum dos textos se indica um trabalho concluído. O que é, no mínimo, curioso e complexo é que o RTC constitui parte de um trabalho completo, entendendo-se como resultado de um estudo concluído ou que apresenta algumas observações passíveis de conclusão. Outro fato

curioso sobre o RTC, principalmente, é a sinalização de [MR3ER1], se pensarmos como referência indicativa ou informativa para a leitura do trabalho completo. De outro modo, podemos pensar na relação com o momento de produção do RTC antes do acontecimento do evento, influenciando no modo como o produtor pode perceber a necessidade de manter o RTC o mais fiel possível com seu antecessor RC.

Vejamos, a seguir, mais uma referência acerca do escopo do trabalho, MR3ER5 do RC, influenciando na compreensão do objetivo de ambos os gêneros RC e RTC, agora em relação ao comportamento linguístico dos resumos do contexto do SIGET.

Imagem 12: Comportamento linguístico no processo de análise do RC 14⁹⁸

Gêneros discursivos e práticas problematizadoras: refletindo sexualidade e linguagem nas aulas de inglês para fins específicos

[MR1ER1] O ensino de línguas para fins específicos é muitas vezes tido como espaço para uma aprendizagem tecnicista. Como aponta Ramos (2004; 2004) e Beato-Canato (2018), os cursos com este foco costumam priorizar o ensino de estratégias e gramática, não considerando o trabalho com texto ou linguagem de forma mais ampla. [MR3ER1] Ainda que falemos de contextos diferentes, relacionamos esse perfil de aprendizagem com o modelo de ensino baseado em habilidades de estudo (study skills) apresentado por Lea e Street (2006). [MR3ER2] Os autores questionam essa proposta de aprendizagem, considerando que um projeto de ensino, ainda que de contextos específicos, deve pensar os entraves institucionais e as relações de poder que atravessam os saberes acadêmicos. Ao analisar a trajetória do curso de Inglês para Leitura no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), projeto de extensão para formação inicial da UFRJ, Waltz-Brum (2016) demonstra como a orientação geral do subprojeto de língua inglesa pela pedagogia do letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2015; 2017a) reverbera nas práticas e materiais do curso para fins específicos. Dessa forma, assume-se um trabalho de inglês para fins específicos (IFE) orientado por uma perspectiva crítica (BEATOCANATO, 2018). [MR2ER2] Este trabalho tem como objetivo central explorar as tendências críticas do IFE defendidas por Beato-Canato (2018) na prática docente. [MR3ER3 + MR3ER5] Para isso, iremos analisar um módulo didático (série de atividades) de nível inicial de IFE do Projeto CLAC. A temática explorada é gênero e sexualidade, orientada por uma perspectiva queer (BUTLER, 1990). O objetivo central de tal módulo didático é conjugar um trabalho crítico e socialmente engajado da língua(gem) com uma proposta temática igualmente crítica e socialmente relevante. [MR3ER2] Nesse sentido, defendemos um ensino norteado pela prática problematizadora (TILIO, 2017b). Tal horizonte teórico-metodológico diz respeito a um trabalho com os conhecidos conteúdos escolares ou acadêmicos, bem como com seus temas e contextos, os quais são inerentemente sociais. Procura-se, dessa forma, pensar uma proposta educacional que tenha como objetivo não puramente a instrumentalização, como demonstram os modelos de ensino apontados acima, mas sim a formação de cidadãos globais críticos (TILIO, 2017b). Ressaltamos ainda que adoção de tal perspectiva de ensino na formação inicial, especialmente relativa à produção de materiais, pode promover uma prática docente informada e transformadora (BARCELOS e SCHLUDE, 2018).

Fonte: Elaboração nossa.

Neste exemplar do RC 14 do SIGET podemos observar um amplo detalhamento metodológico exposto como referência da proposta de comunicação. Nesta Imagem 12, olhamos para as informações do RC14 em comparação com seu sucessor RTC 14, as marcações na cor automática e sublinhado. Comparando as sentenças informativas, podemos observar que o objetivo, descrito no RC, sofreu uma alteração sinalizando, no RTC, o escopo na sua relação com a proposta do trabalho. Nessa inferência exposta,

⁹⁸Unicamente para o SIGET, livro de resúmenes (p. 337). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CscwxTczujR3QSG5HRv_cRO-L4rOeh6O/view

estamos olhando para a atividade realizada no RTC, diferente do objetivo no RC que pretendia explorar uma tendência crítica e analisar um módulo didático, não apresentar uma proposta didática. Agora, vamos observar na Imagem 13, a seguir, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, e continuar um comentário em sequência.

Imagem 13: Comportamento linguístico no processo de análise do RTC 14⁹⁹

[MR1ER4] O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didática que aproxime noções de gêneros do discurso, letramentos e ensino crítico no contexto educacional de inglês para fins específicos. [MR2ER1] Tais aproximações teórico-metodológicas se articulam com uma perspectiva socioideológica tanto de ensino quanto de linguagem. [MR3ER2] As aulas foram preparadas a partir da temática de gênero e sexualidade, o que permite que as atividades em questão promovam uma reflexão não só sociodiscursiva como também social, visto que tratam de um tema fundamental para formação de cidadãos críticos engajados.

Fonte: Elaboração nossa.

As operações dinâmicas da passagem do RC 14 para o RTC 14, em referência analítica para as Imagens 12 e 13 ocorreram de distintas maneiras. Primeiramente, na observação para conflito entre escopo e objetivo do trabalho/ pesquisa, temos a percepção de uma grande mudança na construção de sentido. No RC temos a impressão que ocorre a descrição do escopo da pesquisa em referência metodológica para a atividade e ambiente em que a pesquisa foi realizada, embora se descreva como objetivo. No RTC, podemos perceber que há uma descrição do objetivo da pesquisa de modo mais lógico e coordenado. No entanto, não corresponde ao objetivo ou escopo destacado no RC. As operações dinâmicas, neste caso, sinalizam que o produtor adquiriu um melhor posicionamento de como realizar o comportamento linguístico no RTC. Pensamos que pode haver uma forte influência vinda do momento da produção do RTC posterior ao evento acadêmico, em que o produtor dos RC e RTC adquiriu letramentos acadêmicos de compreensão e leitura acerca de seu trabalho vindo a influenciar na organização interativa do RTC.

O que isso significa em termos de análise, em aplicabilidade do modelo de descrição de ações/ estrutura retórica do RTC? Isso significa que as marcas linguísticas que indicam uma ação indicativa ou informativa, descritas de modo genérico, podem ser enganosas no sentido de falar sobre o todo sinalizando uma ação. Fazendo referência aos exemplares do SIMELP, é claro que a ação complexa é informativa, em relação aos exemplares do RC e do RTC analisados e expostos, mas isso só é relativamente natural

⁹⁹Unicamente para o SIGET, livro 003 (p. 18). Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16803/X-SIGET%20-%20003.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

em relação ao RC, não na perspectiva de entender o RTC. Em relação aos exemplares do SIGET, temos uma visão mais organizada com atenção ao como está escrito, no entanto é complexa se olharmos para o que se informa em ambos os resumos.

Ainda podemos observar sobre o significado da análise dos dois pares de exemplares dos gêneros resumo. Podemos nos perguntar que informações são realmente necessárias para descrever o objetivo? Que informações em termos de MR e ER deveriam conter, distintamente no RC e no RTC para uma compreensão dos processos de letramentos acadêmicos a partir dos referidos gêneros? Isso é um questionamento para pensar nas análises de necessidades contextuais e dos sujeitos da produção em relação com o conhecimento dos referidos gêneros resumo. No subtópico a seguir descreveremos as quantidades de ocorrências dos MR e suas ER.

8.1.2 Ocorrências dos MR e suas ER e nos gêneros resumo

Para uma descrição mais geral do modo como os gêneros resumo ocorrem na realidade dos eventos acadêmicos, vamos olhar no total de cada *corpus* de resumo a quantidade de ER e o quanto isso sinaliza em termos de significação para os MR de cada gênero resumo. Para esse olhar quantificador, em cada *corpus*, separamos aqueles resumos que constituem o gênero RC do SIMELP daqueles que são do SIGET. Do mesmo modo faremos em relação ao gênero RTC para ambos os eventos acadêmicos. Apresentaremos os gêneros de cada evento acadêmico com o número de ocorrências em MR e ER de um total de resumos de cada *corpus*. Em sequência exploramos em uma tabela, as unidades dos resumos de RC e de RTC de cada evento acadêmico seguindo o mesmo padrão de antes, porém de modo amplo, comparando e somando os resultados do SIMELP e SIGET em um total geral.

Essa ação de tanto detalhamento é significativa para o entendimento das operações dinâmicas da passagem de um resumo para outro, considerando sua realidade linguística e retórica, bem como sua realidade não linguística caracterizada pela individualidade da produção (sujeitos produtor e receptor) e contextos (eventos acadêmicos) que representam os sentidos de cada ação sucedida, boa ou nem tanto, na realização dos particulares gêneros resumo.

É significativo dizer que, próximo daquilo que destacamos no tópico 2 deste capítulo, os eventos acadêmicos são muitos, porém singulares em termos de organização e orientação de produção dos seus gêneros resumo, RC e RTC. Como vimos anteriormente, em relação com a descrição do comportamento linguístico de um singular

RC e RTC do SIMELP e de outro singular RC e RTC do SIGET, é possível inferir que possa haver acolhimentos de distintos modos de aceitação de ambos os resumos em cada evento acadêmico. Tudo isso constitui uma categoria e perspectiva de observação, no entanto, iremos explorar mais na medida em que isso atende ao propósito desta pesquisa de doutorado.

Agora vejamos as ocorrências das ER e dos MR dos gêneros resumo RC e RTC, no mesmo padrão de apresentação do comportamento linguístico, em ER. Segue inicialmente a descrição analítica das ocorrências das ER e respectivo MR dos vinte (20) RC do SIMELP, na Tabela 6, e vinte (20) RTC do SIMELP, na Tabela 7, apresentando de modo sequencial. Depois faremos o mesmo procedimento analítico como os gêneros RC e com os gêneros RTC do SIGET, sequencialmente nas Tabelas 8 e 9, mais a frente.

Tabela 6: Ocorrências de ER e MR no RC do evento acadêmico SIMELP

RC do contexto SIMELP		RC	Oco.
MR 1: ESTABELECE O CONTEXTO		20	19
ER1: Contextualizando a pesquisa	e/ ou	20	17
ER2: Apresentando o objeto de estudo	e/ ou	20	06
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado	e/ ou	20	02
ER4: Levantando a hipótese		20	03
MR 2: INTRODUIZ O PROPÓSITO		20	19
ER1: Indicando a intenção do autor	e/ ou	20	03
ER2: Apontando os objetivos		20	18
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA		20	19
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico	e/ ou	20	14
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos	e/ ou	20	03
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i>	e/ ou	20	10
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos	e/ ou	20	13
ER5: Indicando o escopo da pesquisa		20	02
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS		20	19
ER1: Apresentando os resultados		20	19
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES		20	09
ER1: Apresentando as conclusões		20	09

Fonte: Elaboração nossa.

Conforme podemos observar na Tabela 6, os MR 1, 2, 3 e 4 apresentaram um similar resultado em termos de quantidade. Esse resultado apresenta um significativo exemplo de contabilização das ER, descrevendo a descrição do MR.

Na observação da Tabela 6 em comparação com o indicativo tópico dos GO de produção de seu contexto, observada no Quadro 21, os gêneros RC do SIMELP apresentam um comportamento linguístico com maior ênfase para os quatro MR de cinco MR. Em observação para a aplicabilidade do modelo de Oliveira (2017), podemos

verificar que as ER interagem na perspectiva dinâmica de situar os MR. O MR 5 no SMELP não apresentou um bom acolhimento como comportamento linguístico que atende plenamente ao gênero. No entanto, o número de nove (09) ocorrências no MR 5 em vinte (20) exemplares de RC analisados não gera nenhuma queda de expectativa esperada pelo contexto. Agora vejamos a ocorrência dos MR e ER nos RTC do mesmo contexto.

Tabela 7: Ocorrências de ER e MR no RTC do evento acadêmico SIMELP

RCT evento acadêmico VII SIMELP 2019	RTC	Oco.
MR 1: INTRODUZIR O PROPÓSITO	20	20
ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa e/ ou	20	13
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	20	05
ER3: Indicando a intenção do autor e/ ou	20	02
ER4: Apontando os objetivos	20	19
MR 2: DESCREVER A METODOLOGIA	20	20
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	20	19
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	20	0
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	20	09
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	20	11
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	20	0
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	20	16
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ ou	20	06
ER2: Apresentando os resultados	20	14
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	20	07
ER1: Interpretando os resultados e/ ou	20	05
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	20	03

Fonte: Elaboração nossa.

Como podemos observar nesta Tabela 7, o resultado da ocorrência dos MR do RTC do SIMELP, assim como foram vistos em relação ao RC na Tabela 6, é significativa em relação de descrição do MR 1 – introdução dos propósitos, MR 2 – descrição da metodologia e MR 3 – síntese dos resultados. Embora o número de ocorrências do MR 3 tenha diminuído, ele ainda é válido. Poderia ser maior dada sua significação relacionada com o aspecto indicativo de que representa o trabalho completo. Vejamos na sequência o quantitativo dos RC do SIGET.

Tabela 8: Ocorrências de ER e MR no RC do evento acadêmico SIGET

RC do contexto SIGET	RC	Oco.
MR 1: ESTABELEECER O CONTEXTO	20	14
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ ou	20	13
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	20	07
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	20	0
ER4: Levantando a hipótese	20	01

MR 2: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	20	19
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	20	01
ER2: Apontando os objetivos	20	18
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	20	18
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	20	16
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	20	06
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	20	10
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	20	12
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	20	02
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	20	18
ER1: Apresentando os resultados	20	18
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	20	07
ER1: Apresentando as conclusões	20	07

Fonte: Elaboração nossa.

Nesta Tabela 8 podemos observar que o número de ocorrência de MR do RC do SIGET é significativo em descrição para estabelecer o contexto – MR 1, introduzir o propósito – MR 2, descrever a metodologia – MR 3, e sintetizar os resultados – MR 4, no entanto apresenta um significado fraco para apresentar as conclusões – MR 5. Comparando com as ocorrências do RC do SIMELP essas observações iniciais são relativamente próximas, em termos de generalidade dos resultados. Mas podemos observar um número mais baixo de ocorrências no MR 1 do RC do SIGET em relação ao mesmo MR no RC do SIMELP.

Em ambos os contextos, SIMELP e SIGET, a ocorrência das ER 2, 3 e 4 do MR 1, da ER 1 do MR 2, das ER 2 e 5 do MR 3 e a ER 1 do MR 5 são abaixo de 10 em um total de vinte (20) exemplares de RC analisados. Isso significa que, embora as referidas ER sejam relevantes em alguns poucos casos (exemplares de RC de ambos os contextos), é possível que tais ER tenham maior significado em outros gêneros do contexto, não exatamente como aspecto de caracterização e descrição dos referidos gêneros RC. Vejamos a seguir o resultado das ocorrências de ER e MR dos RTC do SIGET.

Tabela 9: Ocorrências de ER e MR no RTC do evento acadêmico SIGET

RCT do evento acadêmico X SIGET 2019	RTC	Oco.
MR 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	20	20
ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa e/ ou	20	05
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	20	05
ER3: Indicando a intenção do autor e/ ou	20	0
ER4: Apontando os objetivos	20	19
MR 2: DESCREVER A METODOLOGIA	20	17
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	20	16
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	20	01
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	20	07

ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	20	07
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	20	0
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	20	18
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ ou	20	09
ER2: Apresentando os resultados	20	09
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	20	05
ER1: Interpretando os resultados e/ ou	20	03
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	20	02

Fonte: Elaboração nossa.

Nesta Tabela 9 podemos observar que o número de ocorrências dos MR do RTC do SIGET, na descrição de introduzir o propósito – MR 1, descrever a metodologia – MR 2, sintetizar os resultados – MR 3, e apresentar as conclusões – MR 4 são significativamente próximas das ocorrências que encontramos no RTC do SIMELP. De modo genérico, embora em ambos os eventos acadêmicos não haja uma orientação para a estruturação dos RTC, podemos entender, diante das ocorrências os MR 1, 2 e 3, nos RTC desses eventos, que os produtores compreendem a significação desses MR na redação do respectivo gênero RTC.

De um total de 20 RTC do SIMELP, na Tabela 7 mais acima, as ER 2 e 3 do MR 1, as ER 2, 3 e 5 do MR 2, a ER 1 do MR 3, e as ER 1 e 2 do MR 4 ocorrem com um número abaixo de 10 vezes. Do mesmo modo, e ainda um pouco mais baixo, temos no total de 20 RTC do SIGET, na Tabela 9, as ER 1, 2 e 3 do MR 1, as ER 2, 3, 4 e 5 do MR 2, as ER 1 e 2 do MR 3, e as ER 1 e 2 do MR 4 ocorrem com um número abaixo de 10 vezes. Podemos observar que o significado da caracterização retórica dos RTC do SIMELP e SIGET consiste mais na descrição tópica referente aos MR. Nessa interpretação significa dizer que a referência de Phuong (2018) possui uma maior representação no sentido de descrever o RTC apenas com o valor de representação dos MR, conforme já mencionamos neste capítulo 7 em comparação com o modelo de análise do RC de Oliveira (2017), em que ambos estão descritos no capítulo 5. É válido ressaltar que tal observação e destaque, apenas na ocorrência dos MR, não apresenta uma consideração acerca da dinâmica de ocorrência das marcas linguísticas em ER que significam as funções dos MR, variação e possibilidade de distintos comportamentos linguísticos de correspondência comunicativa e interativa enquanto ER de MR.

Podemos observar que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, de ambos os eventos acadêmicos, SIMELP e SIGET, consiste no fato de que o número de ocorrências de ER no RC é maior que no RTC. Talvez seja por conta da limitação em relação ao número de palavras no RTC. Por agora, podemos observar que a ocorrência de

diversas ER em cada MR, tanto no RC quanto no RTC é mais frequente nos *corpora* dos gêneros resumo do SIMELP. A descrição de duas ER nos MR 3 e 4 do RTC, modelo de Oliveira (2020a), sinaliza um interessante comportamento linguístico no que consiste em observar o entendimento do que está sendo comunicado com referência aos MR. Essa observação para MR 3 e MR 4 do RTC é ampla se compararmos com seus correspondentes no MR 4 e MR 5 do RC, no modelo de análise em Oliveira (2017), pois este último registra apenas uma opção de descrever os MR 4 e 5 do RC. O que se observa é que pode ocorrer mais de uma ER para informar resultados e conclusão. Em termos de quantidade os resultados podem ser insignificantes para descrição dos MR, mas em termos qualitativos tais resultados são importantes porque revelam a complexidade da linguagem e ao mesmo tempo a sistematicidade de adequação da linguagem na realização de uma informação e comunicação. Para discutir um pouco mais sobre a recorrência quantitativa das ER e MR vamos observar, no subtópico a seguir, em ambos os contextos, o valor geral dessas ER e MR nos RC, primeiro, e nos RTC, na sequência.

8.1.2.1 Quantitativo de ER e MR nos gêneros RC e RTC

A função de apresentar, inicialmente, as tabelas de ocorrência das ER e MR dos RC e RT, em observação para a individualidade de cada evento, consiste na tomada de consciência de que quanto mais categorizamos as observações dos gêneros RC e RTC em contextos específicos mais obtemos uma percepção da representação sociocognitiva atuando, por meio dos sujeitos, na significação dos gêneros resumo, seja em conjunto ou em sua individualidade. No tópico 2 deste capítulo diferenciamos os contextos, SIMELP e SIGET, apresentando algumas particularidades que podem implicar na variação das produções dos gêneros resumo. Aquilo é um processo de análise importante porque em vez de generalizar o contexto particularizamos em unidades menores e cada vez mais significativas. Isso significa perceber que as relações e diferenças entre gêneros e contextos são dependentes da ação e nível de hierarquia dos sujeitos da produção e recepção, como participantes do significado da realidade do gênero.

Em um olhar para as causas, condições e efeitos dos exemplos tradicionais de análise de gêneros, percebemos que quando simplesmente falamos sobre o modelo descritivo dos gêneros RC e RTC não temos muita noção dos processos e práticas desses gêneros dentro dos eventos acadêmicos. O que temos, embora possamos interpretar de modo qualitativo, é um resultado que preza pelo número de ocorrências de ER e consequente MR na significação de característica do gênero.

Nas análises da presente pesquisa, estamos identificando essas ocorrências a fim de conduzir a uma percepção da realidade das características dos gêneros RC e RTC, levando em conta as particularidades de interpretação dos GO pelos participantes e realização dos RC e RTC sob causas, condições e efeitos individuais, sociais e normativos do contexto. Esse entendimento nos mostra a perspectiva da complexidade, no entanto, o modo como os gêneros resumo, RC e RTC, ocorrem dentro do ambiente acadêmico é causa, condição e efeito de diferentes níveis de experiência com o sistema de linguagem do referido contexto. O quantitativo de ER e MR apresenta um significado geral em referência para um todo, mas valorizamos, também, o significado de cada parte, sendo ela baixa ou alta no sentido de recorrência de ER e MR. Na descrição das Tabelas 10 e 11, a seguir, veremos o quanto os números podem nos influenciar, em observação para um total.

Tabela 10: Ocorrência de ER e MR nos RC do SIMELP (1) e SIGET (2)

Resumos de comunicação de eventos acadêmicos	RC	(1)	(2)	TOTAL
MR 1: ESTABELECE O CONTEXTO	40	19	14	33
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ ou	40	17	13	30
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	40	06	07	13
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	40	02	0	02
ER4: Levantando a hipótese	40	03	01	04
MR 2: INTRODUIZ O PROPÓSITO	40	19	19	38
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	40	03	01	04
ER2: Apontando os objetivos	40	18	18	36
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	40	19	18	37
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	40	14	16	30
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	40	03	06	09
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	40	10	10	20
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	40	13	12	25
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	40	02	02	04
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	40	19	18	37
ER1: Apresentando os resultados	40	19	18	37
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	20	09	07	16
ER1: Apresentando as conclusões	20	09	07	16

Fonte: Elaboração nossa.

Nesta Tabela 10 podemos visualizar um total de ocorrência de cada MR e de cada ER do *corpus* geral do RC, em ambos os eventos acadêmicos, SIMELP e SIGET. Nessa visualização quantitativa nos interessa perceber a aplicabilidade do modelo ou padrão descritivo do RC. Diagnosticamos nas análises a significação das ER que a ação comunicativa, em que ocorre um específico comportamento linguístico, consiste em uma referência de atenção para o que está sendo explicitado como elemento metalinguístico

na sequência linear do texto. Embora possamos criticar o modelo aplicado e sua restrição, por um lado, o modelo é como uma lanterna que ilumina o percurso de um caminho escuro, por outro lado. Assim, sem os padrões ou modelos de observação, sociocognitiva, que compreende a descrição de ocorrência de ER e MR do RC da Tabela 10 e de ocorrência de ER e MR do RTC da tabela 11, a seguir, seria uma ação complexa. Utilizar um modelo nos dá confiança para realizar a pesquisa e caminhar no escuro por um caminho que não conhecemos. Vejamos a seguir o quantitativo das ER e MR do RTC.

Tabela 11: Ocorrência de ER e MR nos RTC do SIMELP (1) e SIGET (2)

Resumos de trabalhos completos de eventos acadêmicos	RTC	(1)	(2)	TOTAL
MR 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	40	20	20	40
ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa e/ ou	40	13	05	18
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	40	05	05	10
ER3: Indicando a intenção do autor e/ ou	40	02	0	02
ER4: Apontando os objetivos	40	19	19	38
MR 2: DESCREVER A METODOLOGIA	40	20	17	37
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	40	19	16	35
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	40	0	01	01
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	40	09	07	16
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	40	11	07	18
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	40	0	0	00
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	40	16	18	34
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ ou	40	06	09	15
ER2: Apresentando os resultados	40	14	09	23
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	40	07	05	12
ER1: Interpretando os resultados e/ ou	40	05	03	08
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	40	03	02	05

Fonte: Elaboração nossa.

Quando observamos os números de ocorrência dos MR e das ER a primeira impressão é que a descrição das ER pode não ter muita importância, mas são elas, em sua variação e ocorrências, baixa e alta, que nos dão uma percepção da dimensão de probabilidade da razão e totalidade dos MR. Para essa interpretação de ER ou MR em baixa ocorrência estamos significando no total de quarenta (40) RC ou RTC, analisados, a identificação de zero (00) a dezenove (19) vezes, e sobre alta ocorrência estamos significando no total de quarenta (40) RC ou RTC, analisados, a identificação de vinte (20) a quarenta (40) vezes. Na Tabela 10, em relação à descrição do RC, as ER mais significativas, em termos de quantidade de ocorrência, são: ER 1 do MR 1; ER 2 do MR 2; ER 1, 3 e 4 do MR 3; e ER 1 do MR 4, portanto, os MR recorrentes são os MR 1, 2, 3 e 4, do total de cinco (05) MR. Já na Tabela 11, em relação à descrição do RTC, as ER

mais significativas, nos termos de ocorrência, são: ER 4 do MR 1; ER1 do MR 2; e ER 2 do MR 3, portanto, os MR recorrentes são os MR 1, 2 e 3, de quatro (04) MR.

Desprezar ou não representar as variadas ER, de cada MR, é ficar preso ao significado de quantidade. A significação de todas as ER em sua variedade de descrição de e para cada MR representa a realidade descritiva dos RC e RTC como um aspecto dinâmico e qualitativo a ser realizado pela pesquisa. Além disso, representa a construção de sentido do produtor dos resumos e as variadas funções de um MR quando utilizado como parte de um gênero. Bem como reflexos de significação de uma mensagem em compreensão de como a referida ação em ER e MR, nos gêneros resumo, se relaciona com o contexto, aqui especificamente, em cumprimento aos GO dos eventos acadêmicos. Existem, também, noções prévias de significação retórica ou comunicativa, que irão representar ER, geradas em outros contextos e discursos que o produtor experienciou. E, talvez, ainda, de quem são os coordenadores do ST, receptores e avaliadores, seguidores rígidos ou flexíveis das normas, que aceitarão ou não os resumos.

A seguir vamos explorar outro modo de representar a análise de gêneros resumo sinalizando, nas tabelas, as ocorrências das ER dos MR em cada exemplar de gênero. Faremos uma descrição dos RC e dos RTC de cada evento acadêmico, SIMELP e SIGET, separadamente a fim de desenvolver um outro sistema de percepção. Devemos olhar para essas tabelas como uma ilustração de sucessão de ER, às vezes acompanhada por outra(s) ER e às vezes interrompida em um momento, dando continuidade em outro. Representam um fluxo com uma grande quantidade de ações relevantes, na observação de um total posto em sequência, significando recorrência e maior representação característica dos RC e RTC, da área de linguística e literatura, verificada em dois eventos acadêmicos distintos em dimensão e orientações de produção.

Tabela 12: Ocorrências de ER no RC do evento acadêmico SIMELP

SIMELP	RC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Oco.	
MR 1:	20																					19	
ER1 e/ ou	20	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	17
ER2 e/ ou	20	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	06	
ER3 e/ ou	20	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	02	
ER4	20	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	03	
MR 2	20																					19	
ER1 e/ ou	20	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	03	
ER2	20	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	18
MR 3	20																					19	
ER1 e/ ou	20	X	-	X	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	X	14	
ER2 e/ ou	20	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	03	

ER3 e/ ou	20	-	-	-	X	-	X	-	-	X	X	-	X	X	-	-	X	X	-	X	X	10			
ER4 e/ ou	20	-	X	X	X	X	-	-	-	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	13		
ER5	20	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	02		
MR 4	20																						19		
ER1	20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	19
MR 5	20																							09	
ER1	20	X	X	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	X	X	09	

Fonte: Elaboração nossa.

Essa Tabela 12 nos mostra o esquema de um jogo, o jogo de linguagem da ocorrência de ER em cada MR. Os destaques representam uma forma de avaliar e demonstrar visualmente como as ocorrências das ER variam de lugar e linearidade na descrição das ER de um MR. Desse modo, o que se soma para descrever o resultado de ocorrências de cada MR é o preenchimento horizontal em termos de uma única linha, a partir do conjunto de suas ER. Nesse modo de quantificar a ocorrência de cada MR não importa o número de ocorrências de ER que descreve o MR, só interessa que se sinaliza a ocorrência do MR. É desse modo que insistir em marcar as ER como relevantes é significativo para explicação de como cada MR funciona dentro de cada um dos gêneros resumo. Além disso, podemos obter uma compreensão de como os respectivos RC e RTC funcionam em sua realidade enquanto inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos. Também podemos situar como um sistema de linguagem de verificação analítica, de relação com a perspectiva informativa, de correspondência com a descrição de comportamentos linguísticos e não linguísticos e causa, condição e efeito de utilização de uma determinada abordagem de estudo de gêneros.

A seguir, na Tabela 13, o modelo de análise com marcações em sombreado caracteriza uma espécie de oscilação. Podemos observar, no fluxo numérico de resumos analisados, a maior recorrência em uma ER e não em outra. Mas a falta de recorrência de uma ER pode ser vista como um acréscimo de informação do MR em que se havia interesse e necessidade de inserir um outro ponto informativo em outra ER. Podemos fazer uma comparação com o sistema visual de pulsação nos equipamentos eletrônicos de hospitais, demonstrando sinais de vida de um paciente (frequência cardíaca). Em referência para essa comparação significa dizer que os gêneros resumo são vida e as oscilações de ocorrência de ER para representar o MR, como representadas nessas Tabelas 12, 13, 14 e 15, mostram os sinais vitais da vida dos gêneros resumo. Isso quer dizer que cada gênero resumo varia de modo centrípeto, para dentro na descrição do gênero em seu interior, bem como destacamos na representação de colônia de gêneros resumo como significado não apenas para sua polissemia ou variação de contexto para

contexto, mas uma relação centrífuga, para fora, em relação com seu meio. Em cada análise aplicada a cada exemplar dos gêneros RC e RTC essa significação se mostra real e coerente, pois demonstra a realidade dos gêneros resumo e como cada um é adaptado a compreensão dos sistemas de linguagem dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos produtores, para seu interior e seu exterior.

Tabela 13: Ocorrências de ER no RTC do evento acadêmico SIMELP

SIMELP	RTC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Oco.	
MR 1	20																					20	
ER1 e/ ou	20	X	-	X	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	-	-	-	X	X	X	X	13	
ER2 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	X	-	05	
ER3 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	02	
ER4	20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	19
MR 2	20																					20	
ER1 e/ ou	20	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19
ER2 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
ER3 e/ ou	20	-	X	-	X	X	X	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	09	
ER4 e/ ou	20	X	X	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	X	X	X	-	X	-	11	
ER5	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
MR 3	20																					16	
ER1 e/ ou	20	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	06	
ER2	20	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	-	-	X	-	X	-	X	X	14	
MR 4	20																					07	
ER1 e/ ou	20	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	05	
ER2	20	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	03	

Fonte: Elaboração nossa.

Vejamos a oscilação e frequência de cada ER do RC do SIGET representando a vida do RC em MR.

Tabela 14: Ocorrências de ER no RC do evento acadêmico SIGET

SIGET	RC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Oco.	
MR 1:	20																					14	
ER1 e/ ou	20	-	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	-	X	X	-	X	-	X	X	13	
ER2 e/ ou	20	-	-	X	-	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	07	
ER3 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
ER4	20	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	
MR 2	20																					19	
ER1 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	01	
ER2	20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	18
MR 3	20																					18	
ER1 e/ ou	20	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	16	
ER2 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	X	-	06	
ER3 e/ ou	20	-	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	10	
ER4 e/ ou	20	-	X	X	X	-	X	X	-	X	-	X	X	X	-	X	-	X	-	X	-	12	

ER5	20	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	02	
MR 4	20																				18	
ER1	20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	18
MR 5	20																				07	
ER1	20	-	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	07

Fonte: Elaboração nossa.

Agora vejamos, na sequência, a oscilação das ER do RTC do SIGET representando a vida do RTC e a dinâmica de ocorrências em relação ao RC.

Tabela 15: Ocorrências de ER no RTC do evento acadêmico SIGET

SIGET	RC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Oco.
MR 1	20																					20
ER1 e/ ou	20	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	05
ER2 e/ ou	20	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	05
ER3 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
ER4	20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	19
MR 2	20																					17
ER1 e/ ou	20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	-	16
ER2 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	01
ER3 e/ ou	20	X	X	-	X	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	07
ER4 e/ ou	20	-	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07
ER5	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
MR 3	20																					18
ER1 e/ ou	20	-	-	X	-	-	X	X	X	X	-	X	X	-	-	X	-	-	X	-	X	09
ER2	20	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	X	X	-	-	09
MR 4	20																					05
ER1 e/ ou	20	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03
ER2	20	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	02

Fonte: Elaboração nossa.

Conforme vimos nas Tabelas 12, 13, 14 e 15, o sistema visual é um modo de interpretar os gêneros resumo em análise dos RC e RTC do SIMELP e do SIGET. É um meio de agregar valores na acepção de produzir significação. Isso sinaliza um sistema de compreensão em outro sistema de compreensão e é possível estender de muitas e muitas maneiras, tratando como operação dinâmica ou operação de tradução. Esse processo de análise é um comportamento visual que faz relação com o significado do comportamento linguístico na representação da análise de gêneros (BHATIA, 2009). A demonstração dos processos de análise é complementar para o entendimento dos padrões que relatamos em cada gênero confirmando a aplicação de um modelo, adicionando ou retirando algum elemento do modelo se ocorrer, no *corpus* analisado, uma significação baixa ou alta.

Quando nos referimos às oscilações de ocorrências deixamos de perceber as operações dinâmicas que estavam ocorrendo da passagem do RC para o RTC. Isso porque

nosso foco era caracterizar tais oscilações como representação da vida dos resumos quando olhamos para um *corpus* analisado. Essa representação nos mostra que cada resumo atende ao protótipo da nomeação RC ou RTC. Cada gênero resumo é um protótipo de si mesmo, não deve ser tomado como o todo nem em conjunto representando um modelo que resultou de um processo de análise. O modelo ou referência prototípica do RC ou RTC caracteriza um horizonte de observação para outros exemplares do mesmo resumo, mas não significa que venha a corresponder a realidade única do referido gênero, pois, em si mesmo, cada RC e RTC possui uma frequência de ER em sintonia com o que o sujeito produtor compreendeu como adequada ao MR. Embora possamos tomar como representação do gênero RC ou RTC, devemos ter consciência para nossa compreensão e para explicação para outro estudante, pesquisador e professor da realidade dessa caracterização do gênero RC ou RTC. De modo mais geral, podemos dizer que quando falamos em “gênero” essa realidade centrípeta e centrífuga está presente.

Voltando para nosso objeto de estudo, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, quando falamos em cadeia de gêneros do contexto de eventos acadêmicos e colônia de gêneros resumo estamos nos referindo às implicações da realidade externa que influenciarão na produção e desenvolvimento da realidade interna do RC e do RTC. Temos na cadeia de gêneros a sequencialidade que nos mostra o momento em que cada gênero ocorre como tarefa em uma atividade, mas, além disso, temos aqueles GO (cartas circulares ou diretrizes para autores, etc., no Quadro 23) que orientam a produção dos gêneros resumo. Essas orientações são necessárias para manutenção e produção dos gêneros RC e RTC dos eventos acadêmicos, mas não são a expressão da realidade desses gêneros, são apenas uma luz para caminhar no escuro se por acaso não temos uma noção de como produzir tais gêneros para o contexto especificado.

Como vimos em todas as tabelas acima em descrição das análises, interpretamos que o RC, a partir de um modelo com cinco (05) MR, apresenta grande representação e, portanto, construção de sentido na realização dos MR 1, 2, 3 e 4. E interpretamos que o RTC, a partir de um modelo com quatro (04) MR, apresenta grande representação e construção de sentido na realização dos MR 1, 2 e 3. Os modelos de descrição retórica de cada gênero resumo, se observado desse modo, sinalizam uma maior frequência com quatro (04) MR para o RC e com três (03) MR para o RTC. No entanto, não importa se o RC é descrito com apenas um (01) MR ou os cinco (05) MR e o RTC descrito com apenas um (01) MR ou os quatro (04) MR. O que importa entender é a significação que o receptor, neste caso o avaliador, encontra em qualquer um dos resumos recebidos, seja

qual for a estrutura de MR e ER. Para exemplificar esse exposto, no subtópico a seguir, vamos olhar para algumas ilustrações de exemplares do RC e respectivo RTC do SIGET em que ambos tiveram os coordenadores do ST como avaliadores.

8.2 Operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC

Neste momento vamos observar exemplos de operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC que nos orienta para o fato de que os sujeitos da produção e recepção participam do processo de construção de significado dos gêneros resumo de eventos acadêmicos. Nesse sentido, cada exemplar resumo observado apresenta suas características de participação interativa dos sujeitos da produção e recepção. A seguir vamos olhar para um único e particular exemplo de operação dinâmica fortemente relacionada com a relação de diferentes sujeitos produtor e avaliador que influenciam no processo de realização dos gêneros RC e RTC. Nas Imagens 14 e 15, a seguir, podemos observar que a realidade do gênero resumo também recebe influências da relação dos sujeitos, confirmando nossa compreensão de que os gêneros, os contextos e os sujeitos se constituem como elementos inter-relacionados de um sistema de linguagem.

Imagem 14: Realidade de produção do RC 19¹⁰⁰ do SIGET

O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO-PESQUISADOR POR MEIO DA LINGUAGEM NO PROCESSO FORMATIVO DO MESTRADO

AUTOR: XXXXXXXXXXXXXXXX

Universidade de São Paulo

E-MAIL: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

[MR1ER1] Esta comunicação visa apresentar os resultados finais de nossa pesquisa de doutorado, [MR2ER2] cujo objetivo é verificar o desenvolvimento do aluno-pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscaremos investigar qual o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo do mestrado. [MR3ER1] Para isso, apoiaremos-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo social (VIGOTSKI, 1996, 2009) e do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). [MR3ER2] As noções vigotskianas referentes à relação do pensamento com a linguagem e os estágios de formação dos conceitos serão importantes para analisarmos nossos dados, bem como o conceito de tipos de discurso do Interacionismo sociodiscursivo (ISD). [MR3ER4] Nesta comunicação, exporemos as análises dos textos orais e escritos pertencentes aos gêneros textuais praticados no processo do mestrado a partir de um alinhamento longitudinal nesses textos, a fim de discutir o desenvolvimento do aluno-pesquisador desde a gênese do processo formativo. Os textos estão sendo analisados por meio dos níveis de análise propostos pelo ISD, complementados com os estudos da Linguística textual, como Cavalcante (2003), Koch (2006, 2008) e da Análise do Discurso, como Maingueneau (2008). [MR4ER1] As análises dos textos produzidos no mestrado pelos participantes da pesquisa nos fornecem algumas pistas linguísticas e discursivas pelas quais podemos discutir o desenvolvimento do pesquisador, como, por exemplo, a implicação dos mestrados nos textos por meio do recurso polifônico da subversão de conceitos teóricos, da emergência de pseudoconceitos (no sentido vigotskiano), e do processo de recategorização de objetos discursivos, bem como do aprimoramento da capacidade de estabelecer relações lógicas entre conceitos, possibilitando uma generalização valorativa a partir do uso palavras ou expressões. Palavras chaves: tipos de discurso; implicação; desenvolvimento do pesquisador; formação

¹⁰⁰Unicamente para o SIGET, livro de resúmenes (p. 675). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CscwxTczujR3QSG5HRv_cRO-L4rOeh6O/view

Fonte: Elaboração nossa.

Nesta Imagem 14 temos o exemplo do RC 19 do SIGET em que podemos observar a presença dos MR 1, 2, 3 e 4, sinalizando a compreensão do produtor como as características do RC que respondem ao seu modo de referenciar as informações consideradas relevantes apresentar. As marcações em texto sublinhado, tanto nesta Imagem 14 quanto na Imagem 15 a seguir, são partes de um outro processo de análise, observando a correspondência das informações do RC no RTC. Mas é preciso observar que há, nesta Imagem 14, operações dinâmicas que caracterizam uma redação do RC, título, descrição de um único autor e palavras-chave com um melhoramento da passagem do RC para o RTC. A importância de observar esses detalhes, no particular exemplar e exceção dentro dos *corpora*, consiste em considerar os sujeitos da produção e a relação entre eles e os sujeitos da avaliação, significando e/ ou ressignificando a construção de sentido dos GO do contexto e o exercício dos letramentos acadêmicos no RTC, conforme podemos comparar a Imagem 14, anterior, e a Imagem 15, a seguir.

Imagem 15: Realidade de produção do RTC 19¹⁰¹ do SIGET

A referenciação e a aprendizagem epistêmica no desenvolvimento do pesquisador

AUTOR:
* Doutorando em Letras na USP, bolsista do CNPq e membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE

COAUTOR:
** Professora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP e do PPG-LETRA (FFLCH-USP). Bolsista de produtividade do CNPq (2). Líder no Grupo ALTER-AGE-CNPq.

[MR1ER1] Este artigo, proveniente de nossa pesquisa de doutorado, [MR1ER4] teve como objetivo investigar o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscamos verificar qual o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões comentadas e finais dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo. [MR2ER1] Nossa base teórica e de análise metodológica advém do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; BOTA, 2018), conjugada com noções da Linguística Textual, principalmente o conceito de “referenciação” de Mondada e Dubois (1995, 2003), no tocante à coesão nominal. [MR3ER1] As análises dos textos produzidos no mestrado pelos três mestrandos, participantes de nossa pesquisa, forneceram-nos alguns índices linguístico-discursivos pelos quais podemos discutir o desenvolvimento do pesquisador, particularmente da capacidade que os estudantes desenvolvem para fazer interagir o pensamento com a linguagem, a fim de se apropriarem dos conceitos e raciocínios científicos, bem como construir novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Textos; Aprendizagem epistêmica; Referenciação; Desenvolvimento do pesquisador

¹⁰¹Unicamente para o SIGET, livro 003 (p. 161). Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16803/X-SIGET%20-%20003.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Fonte: Elaboração nossa.

Na observação para as Imagens 14 e 15 podemos observar que houve operações dinâmicas no processo de ressignificação do conteúdo textual. As alterações na redação e ressignificação de seus aspectos informativos do RC geraram para os analistas desta pesquisa, um confronto de expectativa. Esperávamos, como experiências contextuais e prévias, que do RC, enquanto uma proposta de trabalho e aceito como uma condição de participação e produção de uma apresentação e trabalho completo, mantivesse iguais informações de título, autoria, MR1, MR2 e MR3 do RC no MR1 e MR2 no RTC. E que houvesse alterações no sentido de mudança nos MR4 e MR5 do RC no MR3 e MR4 do RTC.

A quebra de tal expectativa, mesmo que em poucos exemplares, se mostra importante, pois caracteriza a natureza dinâmica do gênero em interação com o contexto e os sujeitos da produção e avaliação/recepção. Além disso, nos orienta para uma percepção acerca de operações dinâmicas da passagem do RC e RTC que não estão nos GO, mas pode ser descrita como parte de processo de sistemas de atividades na produção de gêneros específicos. As alterações que ocorrem na descrição de um (01) único autor no RC e dois (2) autores no RTC (autor e coautor) sinalizam negociações, processos, oclusos pouco ou nada observadas e que podem ocorrer como ações letradas de ampla significação, porém ocluídas como realidade possível, na análise de gêneros tradicionais quando se analisa um único gênero. Esse processo de compreensão, conforme destacamos, implica, também, em pensarmos até que ponto o RTC foi produzido somente pelo autor do RC e ou quais processos de produção participativa ocorreram. A importância de observar esses detalhes textográficos é significativa porque nos mostra um relacionamento entre o autor do RC e RTC e os autores do resumo de ST, coordenadores do ST. A informação para o particular caso pode ser vista no livro 3 dos anais do SIGET, pois a configuração dos anais, onde coletamos o *corpus* do RC, nos permite identificar no sumário a descrição do conjunto de trabalhos completos que acolhidos para publicação, e no corpo do livro a redação do resumo do ST e seus autores.

Em referência ao particular caso, a relação entre os participantes produtor do RC e um dos coordenadores do ST, integrados como produtores do RTC, apresenta um peso para significar tanto a dinâmica da realidade quanto das operações dinâmicas que podem ocorrer na passagem do RC para o RTC. Como vimos, a exemplo das Imagens 14 e 15 anteriormente, as operações dinâmicas dessa passagem são claras em todos os aspectos

de título dos resumos, autoria e redação, em que a reescrita do RC no RTC apresenta uma comunicação melhorada e aparentemente variante na construção de sentido do conteúdo.

Se observarmos a redação do RC, na Imagem 14, na primeira sentença o [MR1ER1] está indicando tanto a ocorrência da contextualização da pesquisa quanto à intenção do autor [MR2ER1], embora não tenhamos destacado isso para efeito de contabilização das ER. Essa observação para a primeira sentença, agora na redação do RTC na Imagem 15, o [MR1ER1] apresentando informações contextuais da pesquisa (com acréscimo de palavras e mesma representação de sentido para o RC) já não apresenta a caracterização da intenção do autor. Quando olhamos para o MR 2 de introduzir o propósito e ER 2 – apontando os objetivos, no RC, podemos ler:

[MR2ER2] cujo objetivo é **verificar** o desenvolvimento do aluno-pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscaremos **investigar qual** o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo do mestrado.

Quando observamos o MR 1 de introduzir o propósito e ER 4 – apontando os objetivos, no RTC, enquanto uma operação dinâmica da passagem do RC para o RTC, podemos ler:

[MR1ER4] teve como objetivo **investigar** o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscamos **verificar qual** o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões comentadas e finais dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo.

Essa alteração acerca dos objetivos, em termos de função que o verbo de ação indica que houve uma mudança de compreensão do comportamento do verbo, entendendo, em nossa compreensão, que o sentido do objetivo geral da pesquisa no RC está para uma condição do objetivo declarado como específico, ainda no RC. As operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, neste caso em observação centradas na indicação dos propósitos comunicativos da pesquisa (destacados em sublinhado e negrito), constitui uma operação dinâmica da passagem do RC para o RTC como ampliação do conhecimento acerca de causas, condições e efeitos do comportamento linguístico na declaração de uma ER.

No tópico a seguir, vamos explorar, nos *corpora* de quarenta (40) RC e quarenta (40) RTC, observações acerca da mudança no comportamento linguístico do título de ambos os gêneros resumo.

8.2.1 Operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC no título dos resumos

A compreensão de um resumo específico se dá por meio não apenas de aspectos de descrição de MR e ER do gênero, mas, também, por meio do título do resumo que orienta percepções gerais acerca do conteúdo temático da pesquisa. Embora nada impeça alterações de título e sentido da informação e comunicação na passagem do RC para o RTC, isso sinaliza um aspecto inovador complexo. É possível pensar que esse caso ocorrido não seja um bom aspecto de inovação, pois, se isso se tornar uma realidade comum, como serão os RTC dos RC do futuro? É útil observar que vamos encontrar referências, como Campello (2000), que observaram que um dos aspectos relevantes dos eventos acadêmicos é a atualização da compreensão dos objetos de estudo socializados durante o acontecimento do evento com os pares em foco para um mesmo ponto de discussão.

As referências que podemos apresentar como possibilidade de alteração e melhoramento de descrição de um título de um RC, apresentado em um evento acadêmico, tem uma indicação no trabalho de Bezerra (2006; 2007). A partir deste autor, podemos explicar que a colônia de gêneros resumo, RC e RTC, se caracterizam como membros primários de uma colônia. Desse modo, em nossa compreensão acerca da normalização de alteração do título dos RC e RTC, esses gêneros primários de um processo de colonização, deveriam manter o aparente título no RTC conforme foi aceito para publicação. Em Relação com o que estamos referenciando em Bezerra (2006; 2007), tais gêneros primários da colônia de gêneros resumo, RC e RTC, poderiam compor processos de desenvolvimento de outros gêneros, e consequentes resumos, em outros contextos, gerando o que Bezerra nos deixa entender como membros secundários da colônia, em nosso caso de interpretação – a colônia de gêneros resumo. Nesse sentido, a alteração de título, objetivos da pesquisa e descrição metodológica responderiam a um processo de alteração e aprimoramento mais adequado ao sistema de linguagem acadêmica. Embora tenhamos essa visão, de certo modo padronizada e reguladora, é necessário entender como já expomos em tópicos anteriores. Os gêneros resumo, RC e RTC, representam uma vida do sistema de linguagem escrita, são fluidos, dinâmicos e adaptáveis por meio da compreensão de seus produtores. O que cabe entender que sua

funcionalidade não é o que se faz com a linguagem textual do gênero, mas o como se faz para comunicar de modo específico no “uso adequado da linguagem”. Isso pode ser dito em como o produtor decide fazer e os avaliadores/ receptores aceitam os gêneros resumo, pois estes últimos sujeitos desempenham o papel de membros experientes da CDA e, portanto, sua noção de como a linguagem funciona em determinados gêneros é adequada em um nível de letramento acadêmico situado.

Em referência para a compreensão do gênero resumo de comunicação, em Oliveira (2017), o RC é uma proposta, muitas vezes de um trabalho em andamento e idealizado. Desse modo, aspectos de alteração das ER e MR do RC na redação do RTC podem ser alteradas com devidas observações condicionais. No Quadro 26, a seguir, vamos observar as operações dinâmicas da passagem do título do RC para o título do RTC.

Quadro 26: Operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC centradas no título

RC	SIMELP	RTC	SIMELP
8	Multiletramentos na formação do <u>acadêmico</u> de Letras	8	Multiletramentos na formação do <u>futuro professor</u> de letras
RC	SIGET	RTC	SIGET
8	Letramento acadêmico: uma <u>proposta</u> de produção de resumos <u>baseada em sequência didática</u>	8	Letramento acadêmico: uma <u>experiência</u> de produção de resumo <u>científico na esfera acadêmica</u>
9	A tecnologia <u>como aliada</u> no <u>ensino</u> <u>aprendizado</u>	9	A tecnologia <u>como uma aliada</u> no <u>ensino e aprendizagem</u>
10	A modalização do ser, do fazer e do saber <u>em resenhas</u> acadêmico-científicas	10	A modalização do ser, do fazer e do saber <u>na escrita</u> acadêmico-científica
13	O gênero “redação” no exame nacional do ensino médio brasileiro pela perspectiva do ciclo de ensino e aprendizagem e dos <u>letramentos</u> <u>ativistas</u>	13	O gênero “redação” no exame nacional do ensino médio brasileiro pela perspectiva do ciclo de ensino e aprendizagem <u>da escola de Sydney</u>
15	Gêneros <u>textuais/discursivos</u> e letramento acadêmico: um diálogo possível?	15	Gêneros <u>discursivos</u> e letramento acadêmico: um diálogo possível <u>no trabalho com línguas para fins específicos</u>
18	Educação <u>virtual</u> e o ensino de um gênero textual oral	18	Educação <u>a distância</u> e o ensino de um gênero textual oral
19	<u>O desenvolvimento do aluno-pesquisador por meio da linguagem no processo formativo do mestrado</u>	19	<u>A referenciação e a aprendizagem epistêmica no desenvolvimento do pesquisador</u>

Fonte: Elaboração nossa.

Conforme podemos observar, comparativamente, o título do RC e RTC é um aspecto de caracterização de operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. Essas operações dinâmicas da passagem do título do RC para o título do RTC, consistem na

adequação da linguagem para uma descrição mais elaborada da linguagem. No caso do RC 15 para o RTC 15 a operação dinâmica consiste em uma ação complexa no sentido de interpretar como a linguagem da abordagem do ESP (referência observável no RTC 15) sinaliza a aceção do “gênero”. Na referida observação da abordagem do ESP é comum o uso adequado de ‘gêneros resumo’, por exemplo. Em acordo com Bezerra (2017) a melhor opção é descrever apenas como gênero ou de acordo com Paiva (2019) como gêneros da linguagem. Poderíamos até dizer que o modo como foi descrito no RC 15 “Gêneros textuais/discursivos” seria mais conveniente, pois texto e discurso são indissociáveis (BEZERRA, 2017). Aqui já invadimos um espaço que não é objeto de nosso estudo, no entanto, tal interpretação convém ressaltar que às vezes a adequação de linguagem tem relação com o grupo do ST em que a interpretação acontece. Essa interpretação se relaciona com as considerações teóricas e práticas dos estudos de gêneros, conforme desenvolvemos no capítulo 4. Desse modo, o produtor pode ser influenciado linguisticamente pela experiência participativa de interação com seus pares na apresentação dos trabalhos durante o evento acadêmico. Esse processo de experiência pode ser observado como influente no modo de construir o sentido da comunicação na redação do RTC. Essa interpretação só tem significação como observação para o SIGET em que a produção do RTC ocorreu após o acontecimento dos eventos acadêmicos, diferente do SIMELP em que a produção e publicação do RTC ocorreram antes do evento.

Essa interpretação é um mecanismo de observação para pensar as diversas construções de sentido que podemos destacar quando pensamos nas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, de modo específico para cada contexto. Como vimos no Quadro 26 somente ocorreu uma alteração de título, nos vinte (20) RC e vinte (20) RTC do SIMELP, na ordem cronológica e variante dos resumos em RC 8 para o RTC 8. Observamos nesses trabalhos em que os títulos são reorganizados de algum modo, que aspectos de alteração nos RTC em relação ao predecessor RC são ações de melhoramento da linguagem em uso. Precisamos lembrar, que dentre os sete (07) RTC que apresentam o título com alguma alteração do *corpus* do SIGET, está o RTC 19 com uma variação mais abrangente centrada na caracterização dos sujeitos (autor e coautor), conforme já apresentamos e discutimos a partir das Imagens 14 e 15. Nas alterações da redação dos RTC destacadas pelo título, no Quadro 26 acerca do SIMELP e do SIGET, os autores mantiveram a integridade da descrição objetivo da pesquisa, melhorando ou alterando no

comportamento linguístico da estrutura do conhecimento e relação com a organização interativa das ER dos MR.

Observando essas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, na singularidade de cada contexto, o momento de produção do RC e do RTC antes do evento acadêmico SIMELP sinaliza uma compreensão de manutenção da redação tal qual foi proposta e aceita no RC. Talvez haja uma consciência no sentido de conservar a identidade da proposta, uma vez que ambos os resumos, RC e RTC, já podem ter sido observados de perto pelos receptores e avaliadores do ST, embora a publicação dos RTC, parte dos trabalhos completos nos anais, só tenha sido realizada onze (11) meses depois do acontecimento do evento acadêmico.

Como já apresentamos na Imagem 10 e 11, os RC e RTC do SIMELP apresentam uma íntima relação da passagem do RC para o RTC. O que identificamos que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, desse contexto particular, consistem em uma ação resumitiva, de 200 a 300 palavras do RC, muitas vezes apenas retirando uma ou mais ER, até mesmo um ou outro MR dos quatro (04) mais relevantes – como já destacamos, para encaixar no espaço de 150 a 250 palavras do RTC. Essa é uma representação que temos para as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC do evento acadêmico SIMELP. Quando observamos essa interpretação nas Imagens 12 e 13 do RC e RTC do SIGET, podemos observar, no RTC, uma síntese mais elaborada acerca do conteúdo informativo. Mas não devemos levar essa compreensão com aspecto de correspondência para todos os exemplares dos gêneros resumo, tanto do SIMELP quanto do SIGET. Embora cada contexto seja único, existem aqueles resumos que caracteristicamente no RC e RTC descrevem a compreensão para ambos os contextos. Os sujeitos da produção e avaliação mudam, os contextos mudam e conseqüentemente os gêneros resumo, RC e RTC, apresentam variações centrípetas relacionadas com esses elementos de sujeito e contexto.

De modo a especificar o contexto, nessa compreensão, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC do evento acadêmico SIGET são mais evidentes na alteração de título do RTC e sua redação, conforme exemplificação sobre o título no Quadro 26. Podemos verificar até uma alteração mais radical na construção de sentido de todo o RTC, conforme observamos nas Imagens 14 e 15 referente ao RTC 19, acerca das operações dinâmicas da participação interativas dos diferentes sujeitos da produção e avaliação do RC no RTC. A seguir vamos descrever compreensões mais gerais acerca do quantitativo

de ocorrência do MR dos resumos para refletir sobre o aspecto de influência dos contextos nos RC e RTC, a partir do GO.

8.2.2 Os MR e as influências contextuais

É conveniente observar que alguns gêneros resumo, tanto RC quanto RTC, são apresentados em condições de descrição de ER e MR com pouca ou nenhuma atenção para a estrutura indicada pelos GO que orientam a produção dos RC e RTC para constituir o corpo dos referidos resumos. Como vimos no Quadro 21, acerca das influências dos contextos em que coletamos os *corpora* dos RC e RTC, somente o SIMELP apresentou essa indicação de estrutura nos GO para produção dos RC, mas não para o RTC. Já em relação ao SIGET não há nos GO as indicações da produção dos gêneros resumo, informações diretas sobre a estrutura tópica. De modo geral, tanto os RC do SIMELP quanto os do SIGET contemplaram, em mais de trinta (30) dos quarenta (40) exemplares, os quatro (04) primeiros de cinco (05) MR. Menos de dez (10) apresentaram ausência desses MR e o MR 5 só apresentou dezesseis (16) ocorrências no total de quarenta (40) exemplares analisados. Semelhante leitura pode ser feita em referência para o RTC tanto do SIMELP quanto do SIGET, pois contemplaram, em mais de trinta (30) dos quarenta (40) exemplares analisados, os três (03) primeiros de quatro (04) MR, menos de dez (10) apresentaram ausência desses primeiros MR. Já o MR 4 só apresentou doze (12) ocorrências no total de quarenta (40) exemplares analisados.

Na Tabela 16, a seguir, podemos olhar mais de perto o total de ocorrências dos MR em um modo específico para cada evento acadêmico e de um modo geral para ambos os contextos analisados, tanto em relação ao RC quanto em relação ao RTC. Nesse momento, a Tabela 16 representa uma visão geral e uma visão específica acerca das ocorrências dos MR em RC e RTC do SIMELP e do SIGET. Em sequência buscaremos representar em ambos os eventos acadêmicos alguns exemplos de verificação de ocorrências de ER e MR.

Tabela 16: Visão geral da ocorrência dos MR em RC e RTC, SIMELP (1) SIGET (2)

RESUMO DE COMUNICAÇÃO	RC	(1)	RTC	(2)	TOTAL	
MR 1: ESTABELEECER O CONTEXTO	20	19	20	14	40	33
MR 2: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	20	19	20	19	40	38
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	20	19	20	18	40	37
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	20	19	20	18	40	37
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	20	09	20	07	40	16

RESUMO DE TRABALHO COMPLETO	RC	(1)	RTC	(2)	TOTAL	
MR 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	20	20	20	20	40	40
MR 2: DESCREVER A METODOLOGIA	20	20	20	17	40	37
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	20	16	20	18	40	34
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	20	07	20	05	40	12

Fonte: Elaboração nossa.

Como já mencionamos, a aplicação dos modelos de análise do RC e do RTC oferece uma visão acerca do comportamento linguístico dos resumos, em que podemos ler como ER e MR segundo os estudos de gêneros. E, ainda, podemos ler como estruturas informativas, considerando noções normativas e reguladoras da CDA pela ABNT

A aplicabilidade do modelo de análise dos RC e RTC, a partir dos estudos de gêneros, consiste em capturar as características retóricas que configuram a programação estrutural do texto. As características retóricas que situamos são as ER e os MR. Para essas ER e MR, neste estudo, estamos considerando que a análise linguística se refere ao modo enunciativo e concreto em que a ER é marcada, indicando a informação. Com o modelo de análise, podemos observar os resultados de diferentes modos e destaque para relacionar a compreensões cada vez mais específicas. Podemos observar o quantitativo das ER e dos MR, significando a dinâmica da linguagem e a vida¹⁰² dos referidos gêneros resumo enquanto processos e práticas de letramentos nos textos/discursos e na compreensão que os particulares sujeitos da produção realizam na relação com os contextos gerais de sua experiência e o contexto específico, influenciador de estruturas informativas pelos GO. Desse modo, é possível comparar as ocorrências dos MR com as indicações tópicas/ estrutural que os GO sugerem no específico evento acadêmico SIMELP. E, realizar semelhante ação comparativa buscando a referência do GO no contexto geral da CDA, NBR 6028: 2003. Vejamos no Quadro 27, a seguir, as indicações do GO para orientações específicas no SIMELP 2019 e orientações gerais no SIGET 2019.

¹⁰²Essa descrição indicativa de “vida dos resumos” consiste em uma referência para o que compreendemos como o gênero resumo acadêmico, de modo geral, e o gênero resumo de evento acadêmico, de modo específico. Depois disso nós temos, ainda, a especificação do gênero resumo em RC e RTC. Tudo isso caracteriza a generalidade e a especificidade do gênero em relação com a nomenclatura e o contexto, mas não destaca a realidade única de cada um dos exemplares voltados para o conjunto de quarenta RC e de quarenta RTC. Temos a vida dos resumos no movimento em relação com cada exemplar partindo do resumo de ST gerando o RC e fechando um ciclo contextual no RTC. No entanto, na descrição ora exposta para o modelo de análise, estamos fazendo referência para a nomenclatura do resumo, seja do RC ou do RTC, em que, diante do *corpus* de vinte resumos podemos observar cada MR sendo realizada por diferentes ER, indicando uma frequência de pulsação cardíaca https://en.wikipedia.org/wiki/Cardiac_cycle. Essa compreensão tem um sentido de demonstrar o movimento ou flexibilidade do processo de leitura e escrita do resumo.

Quadro 27: Estrutura informativa dos gêneros RC e RTC no SIMELP e SIGET

GO específico do SIMELP			
Resumo	Estrutura tópica	Nº de palavras	Palavras-chave
RC oral	Objetivos, fundamentação, metodologia e discussão dos resultados parciais ou finais	200 a 300	mínimo 3
RC pôster	Objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica, metodologia, discussão dos resultados parciais ou finais.	200 a 300	mínimo 3
RTC	Sem indicação	150 a 250	entre 3 e 5
GO geral do SIGET, recorrendo ao GO da CDA – ABNT			
Resumo	Estrutura tópica (2.6 – resumo informativo – NBR 6028: 2003)	Extensão	Palavras-chave GO – SIGET
RC oral	Finalidade, metodologia, resultados e conclusões.	de 150 a 500	entre 3 e 5
RC pôster	Finalidade, metodologia, resultados e conclusões.	de 150 a 500	entre 3 e 5
RTC	Finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original.	de 100 a 250	además de 4 (cuatro) palabras-clave

Fonte: Elaboração nossa.

A partir da orientação da estrutura tópica, descrita neste Quadro 27, podemos fazer uma observação comparativa acerca da organização retórica em MR dos RC e RTC, na Tabela 16. De modo geral, a descrição dos MR nos modelos de análise dos gêneros RC em Oliveira (2017) e RTC em Oliveira (2020a) faz relação com a orientação da estrutura informativa que os GO do evento acadêmico e da CDA apresentam. De modo específico, podemos observar que essa descrição genérica se refere ao sistema informativo do documento fonte, de modo simplista e pouco real em sua totalidade. Conforme observamos no número de ocorrência das dez tabelas (Tabelas 6 a 16) apresentadas até aqui, a variável de ocorrência de ER e MR nos deixa uma impressão de que uma parte dos produtores dos RC e RT não atendem aos GO dos eventos acadêmicos e que os avaliadores desses resumos podem estar de acordo com o modo como os produtores estruturam e tais gêneros sem um completo atendimento aos GO. Esta reflexão possui muitos ângulos que exigem novos estudos e pesquisas para interpretar a variável de ocorrência de ER e MR na relação com o documento fonte a que os RC e RTC resumem (trabalho completo). Qual é o resultado dessa relação com a realidade do tipo de pesquisa do trabalho completo. Qual é a razão dos GO dos eventos acadêmicos serem como são em relação com a realidade descritiva do tipo de pesquisa e estrutura informativa coerente em cada documento final. Dentre outras questões que podem ser levantadas, essas, conforme apresentadas, orientam a análise de necessidades de aprendizagem e

conhecimento específicos dos gêneros, dos contextuais e dos sujeitos em cada situação comunicativa de pesquisas enquanto habilidades de estudo, socialização do conhecimento e letramentos acadêmicos, de gêneros específicos em termos de características explícitas e implícitas da informação em ER e MR.

No presente momento, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, de acordo com as informações descritas no GO, no Quadro 27, constituem processos de autonomia dos sujeitos que experienciaram a produção do RC, aparentando habilidades suficientes para não haver necessidade de orientação estrutural do RTC, no SIMELP. De modo distinto, no SIGET, orientar a estruturação de ambos os resumos é uma ação necessária. Embora tenhamos organizado a descrição estrutural do RC de modo distinto do RTC, em referência ao SIGET, devemos entender que tal ação consiste no fato de que estamos conscientes da variação de resumos em RC e RTC. No entanto, nem a NBR 6028: 2003 nem sua segunda edição – NBR 6028: 2021 distinguem o RC do RTC, entendendo que o RC não possui um documento fonte anexado – nem sempre possuindo um trabalho concluído e que o RTC é que terá um documento fonte anexado. Tal caracterização interpretativa, neste momento, indica que os sistemas de linguagem acadêmica possuem muitos ângulos de observação específica com reais necessidades de estudo e análise em relação com o conhecimento geral que nos é apresentado nos sistemas normativos em GO dos contextos institucionais.

Neste exposto, temos uma compreensão da relevância de situar um gênero relacionado com outros no sentido de variantes e diferentes, de situar um contexto com outros gêneros e até observar a necessidade de situar as variações e diferenças entre os sujeitos da produção e recepção. É possível que haja uma grande variedade de operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC que não podemos explorar suficientemente, pois há muitas necessidades de conhecimento que carecem de distintos estudos e análises não contemplados nesta pesquisa de doutorado.

Como podemos observar na Tabela 14, referenciando as ocorrências dos MR nos *corpora*, uma maioria dos RC e RTC realiza boa parte dos MR, sendo o MR menos recorrente aquele em que se apresenta a conclusão. Parece que somos atraídos por aqueles resumos que apresentam uma grande recorrência na descrição de todos os MR em sua constituição, referenciando a estrutura informativa dos gêneros RC e RTC. No entanto, esse entendimento consiste em seguir uma projeção dos eventos acadêmicos, nos GO, e dos modelos de análise dos gêneros RC e RTC. Ao que observamos nas análises, podemos inferir dois caminhos de pensamento. O primeiro sinaliza para a natureza comunicativa

de cada estudo descrito nos resumos. E o segundo sinaliza para as habilidades de estudo e socialização do conhecimento em graus de letramentos acadêmicos que se apresentam mais na ênfase de alguns MR do que em outros MR. Vejamos no subtópico a seguir alguns exemplares dos gêneros resumo, RC e RTC, que apresentam uma realidade comunicativa distinta daquilo que se espera em relação com as estruturas informativas que os eventos acadêmicos indicam através dos GO.

8.3 Realidade informativa do RC e para RTC na descrição de ER e MR

Neste momento, vamos observar a dinâmica da descrição informativa de alguns gêneros resumo nos *corpora* analisados. Verificamos que cada resumo em que podem estar respondendo ao modo como o produtor interpreta a estrutura informativa da comunicação, a natureza da pesquisa do documento fonte e possíveis ênfases naquilo que pode ser mais relevante a se dizer nos resumos. Se isso é um desconhecimento daquilo que caracteriza os pontos relevantes do trabalho a que se resume, conforme NBR 6028: 2003/2021, em resumo indicativo ou informativo não é possível refletir nesta pesquisa. Cabe, portanto, apresentarmos a variável desses resumos sinalizando o foco em dois MR em alguns casos tanto no RC quanto no RTC e em outro caso com dois MR no RC e um MR no RTC. Para observar essa realidade informativa nos gêneros resumo, vamos observar no exemplar do RC 8 e do RTC 8 do SIMELP e nos exemplares dos RC 10 e 20 e dos RTC 10 e 20 do SIGET as menores ocorrências de ER e MR a fim de compreender suas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC e buscar alguma compreensão dos motivos que lhes permite ser como são.

Iremos começar apresentando o RC 8 e seu sucessor RTC 8 do SIMELP. Estes foram os resumos com ocorrência de apenas dois (02) MR. Podemos adiantar que nos referidos exemplares RC 8 e RTC 8 podemos observar que se trata de uma espécie de relato de projeto de pesquisa em que o autor se concentra em uma indicação das ações de descrever o projeto. Vejamos como isso se apresenta na Imagem 16, a seguir.

Imagem 16: Realidade informativa do RC 8¹⁰³ do SIMELP em dois MR**Multiletramentos na formação do acadêmico de Letras**

[MR1ER1] [MR2ER1] Neste trabalho apresentamos um projeto de letramento acadêmico em desenvolvimento no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Tangará da Serra. [MR4ER1] O projeto surgiu da constatação de que uma percentagem significativa de acadêmicos inicia o curso sem condições de acompanhar as propostas curriculares do Projeto Político Pedagógico, por não terem desenvolvido determinadas aptidões e constituído um repertório razoável de leituras durante a educação básica. Baseia-se na prioridade de desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento da tradicional formação por aprendizagem de conteúdos. [MR2ER2] Assim, o objetivo desta apresentação é demonstrar as etapas do projeto e como foram desenvolvidos os multiletramentos em língua portuguesa, literatura e outras artes e em tecnologias digitais, a fim de discuti-lo com pesquisadores de outras IES para aprimorá-lo com críticas, sugestões e ou adaptações. [MR4ER1] O trabalho foi norteadado pelo conceito de letramento apresentado por Magda Soares, pela abordagem dialógica e interacionista de língua de Bakhtin e pela perspectiva de ensino de literatura preconizada pela Estética da Recepção, entre outros caminhos teóricos voltados à melhoria da qualidade da formação docente. O projeto está em seu primeiro ano de implantação e serão apresentados, também, os diagnósticos iniciais de avaliação de produção de leitura e de escrita de vários gêneros discursivos (e não apenas dos denominados acadêmicos), de avaliação do manuseio de algumas ferramentas digitais, e os planos de intervenção com estratégias diversificadas, conforme o desempenho individual dos acadêmicos.

Fonte: Elaboração nossa.

Essa Imagem 16 representa uma observação para dois MR no RC 8 do SIMELP. Na primeira sentença, embora possamos observar como uma contextualização da pesquisa em [MR1ER1], caracterizamos a informação como apresentando a intenção do autor [MR2ER1] porque sinaliza a ação do que será feito em um contexto. O [MR4ER1] na segunda sentença caracteriza a descrição da ação da intenção do autor [MR2ER1]. Depois nós temos uma observação em que o autor descreve o objetivo da apresentação em [MR2ER2]. Em sequência, a próxima informação consiste em [MR4ER1] porque a ação da sentença está nos mostrando a realização tanto da intenção autor quanto do objetivo da proposta, embora possamos, de outro modo, entender como descrição da metodologia. Mas isso não é o caso, pois o autor está descrevendo a metodologia das atividades que ele buscará desenvolver em sala de aula, portanto, em nossa compreensão, sinaliza o cumprimento de situar os resultados de sua intenção e objetivo.

Vejamos, a seguir, que as operações dinâmicas da passagem do RC 8, na Imagem 16, para o RTC 8, na Imagem 17, consistem na retirada de uma (01) das duas (02)

¹⁰³Através do sistema de rastreamento exclusivo do SIMELP, a partir do nome autor. Disponível em: <http://www.simelp.com.br/resumos/2/R1682-1.html>

apresentações de [MR4ER1], apenas para reduzir o tamanho do texto do RC e caber na quantidade de palavras obrigatórias para apresentação do RTC.

Imagem 17: Realidade informativa do RTC 8¹⁰⁴ do SIMELP em dois MR

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE LETRAS

[MR1ER1] Neste trabalho apresentamos um projeto de multiletramentos em desenvolvimento no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Tangará da Serra. [MR1ER4] O objetivo é demonstrar como foram planejadas as atividades em língua portuguesa, literatura e em tecnologias digitais, a fim de discuti-lo com pesquisadores de outras IES para aprimorá-lo com críticas, sugestões e ou adaptações. [MR3ER3] O trabalho foi norteador pelo conceito de multiletramentos adaptado por Rojo, pela abordagem dialógica e interacionista de língua de Bakhtin e pela perspectiva de ensino de literatura preconizada pela Estética da Recepção, entre outros caminhos teóricos. [MR3ER1] Também serão apresentados os diagnósticos iniciais de avaliação de produção de leitura e de escrita, de avaliação do manuseio de algumas ferramentas digitais, e os planos de intervenção com estratégias diversificadas, conforme o desempenho individual dos acadêmicos.

Fonte: Elaboração nossa.

Conforme podemos verificar, ao ler ambos os resumos RC 8 e RTC 8, temos um exemplo de variação estrutural, em termos de poucos MR e ER. Por inferência, ambos os resumos indicam que o documento, trabalho completo, a que as informações do RC 8 e RTC 8 atende, podemos compreender que os RC e RTC indicam que se trata de um tipo de artigo de relato de experiência. No entanto, podemos descrever, ainda, que não se trata de um relato de experiência, pois vemos em [MR3ER1], na Imagem 17, o apontamento de observações sobre os dados que serão analisados e apresentados no futuro. A interpretação é consistente como síntese dos resultados porque está se referindo ao cumprimento da intenção de apresentar um projeto em desenvolvimento, conforme podemos verificar na primeira sentença do RTC 8. E não há outras operações dinâmicas a serem descritas da passagem do RC para o RTC, nesse exemplar. Há apenas aquilo que já descrevermos como recolhimento de uma ER do RC para que o RTC, regulado pelo GO, possa ser apresentado em um específico número de palavras.

Agora vamos observar a descrição de dois (02) RC e seus sucessores RTC do evento acadêmico SIGET. A primeira variação de resumos RC 18 e RTC 18 realiza o mesmo tipo de indicação de um relato de pesquisa ainda na fase inicial, como foi o caso da variação dos RC 8 e RTC 8 do SIMELP. Vejamos.

¹⁰⁴Através do sistema de rastreamento exclusivo do SIMELP, a partir do nome do autor ou do título do trabalho completo (p. 2580). Disponível em: http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/listaresumos_2.htm

Imagem 18: Realidade informativa do RC 18¹⁰⁵ do SIGET em dois MR**EDUCAÇÃO VIRTUAL E O ENSINO DE UM GÊNERO TEXTUAL ORAL**

[MR2ER2] Esta comunicação tem por finalidade apresentar um projeto inicial de pós-doutoramento, [MR4ER1] cujo objetivo é desenvolver uma ferramenta didática e digital, por meio de sequência didática, para o ensino do gênero textual a comunicação oral em eventos científicos e verificar como se dá a interação professor e aluno, garantindo o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, com a inserção de diferentes tecnologias no dia a dia das pessoas, vemos que a sociedade muda, e conseqüentemente o perfil dos alunos também. Estamos cada vez mais dependentes dos meios digitais, principalmente aos vinculados à internet. Logo, a utilização das novas tecnologias afeta todos os campos educacionais. Assim, como objetivos específicos pretendemos: a) fazer um levantamento das pesquisas já realizadas em ambientes virtuais com enfoque para o ensino de gêneros textuais; b) explorar o ambiente virtual Moodle e desenvolver um dispositivo didático (sequência didática), para o ensino do gênero de texto Comunicação Oral; c) implementar o dispositivo didático e analisar os resultados para o processo de ensino-aprendizagem do gênero de texto em questão; d) criar espaço para a formação de professores. O projeto de pesquisa se articula com um projeto maior, Projeto Institucional “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF), e aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ALTER_LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino) e no ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Aprendizagem, Gêneros e Ensino). Com base no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e de alguns de seus desdobramentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), a pesquisa contribuirá para as experiências de aprendizagem de gênero textuais, por meio de uma ferramenta tecnológica Moodle, que está cada vez mais presente nos cursos de nível superior, seja presencial ou a distância, sendo um auxílio aos alunos e apoio para a formação do professor às práticas de ensino e aprendizagem dos novos multiletramentos.

Fonte: Elaboração nossa.

Nessa Imagem 18 e na Imagem 19, a seguir, temos a mesma construção de sentido de operações dinâmicas da passagem do ER para o RTC que vimos na descrição das Imagens 16 e 17, do RC 8 do RTC 8 do SIMELP. Agora é momento de falar sobre a marcação de texto sublinhado no RC 18, da Imagem 19, que representa o recorte do excesso de palavras do RC para caber nos moldes de número de palavras do RTC, conforme segue na Imagem 20.

¹⁰⁵Unicamente para o SIGET, livro de resúmenes (p. 672). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CscwxTczujR3QSG5HRv_cRO-L4rOeh6O/view

Imagem 19: Realidade informativa do RTC 18¹⁰⁶ do SIGET em dois MR**Educação a distância e o ensino de um gênero textual oral**

[MR1ER4] Este artigo tem por finalidade apresentar um projeto inicial de pós-doutoramento, [MR3ER2] cujo objetivo é desenvolver uma ferramenta didática e digital, por meio de sequência didática, para o ensino do gênero textual a comunicação oral em eventos científicos e verificar como se dá a interação professor e aluno, garantindo o processo de ensino-aprendizagem. Com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e de alguns de seus desdobramentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), a pesquisa busca contribuir para as experiências de aprendizagem de gênero textuais, por meio de uma ferramenta tecnológica Moodle, que está cada vez mais presente nos cursos de nível superior, seja presencial ou a distância, sendo um auxílio aos alunos e apoio para a formação do professor às práticas de ensino e aprendizagem dos novos multiletramentos.

Fonte: Elaboração nossa.

A seguir vamos observar outro exemplo de variação de resumos RC para RTC.

Imagem 20: Realidade informativa do RC 20¹⁰⁷ do SIGET em dois MR**A contribuição do proletras para a promoção da inclusão digital**

[MR1ER1] A sociedade do século XXI insere-se na Era da Informação, cuja estrutura social baseia-se, conforme Castells e Cardoso (2005, p. 20), “em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores”. Assiste-se, então, nesse contexto de disseminação e fortalecimento do uso cotidiano da internet, à democratização do acesso à informação e à emergência de novas formas de pensar, de agir, de interagir social e linguisticamente e de produzir e compartilhar conhecimento. Diante dessa realidade, intensamente marcada por práticas mediadas por Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento - NTCIs, delineia-se um novo perfil social – um indivíduo que acompanhe o ritmo acelerado das inovações tecnológicas e que seja capaz de utilizá-las para alcançar seus propósitos pessoais, exercendo, assim, um papel de protagonista social na Cibercultura. No entanto, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), essa “capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, [é] algo que exige um domínio de letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias”. Desta forma, embora a geração que hoje está nas salas de aula da educação básica e do ensino universitário – a denominada “Geração Z”, seja de nativos digitais, é necessário que esses jovens adquiram novas competências e habilidades para a escrita e leitura crítica de textos disponíveis em ambientes digitais, os quais possuem uma linguagem apropriada ao ciberespaço. Tais competências e habilidades exigidas no mundo contemporâneo precisam ser desenvolvidas na escola, instituição que tem o papel fundamental de promover o aprendizado, ao mesmo tempo em que abre espaço para a inclusão social do indivíduo. [MR2ER2] Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão relativa à importância do letramento digital na sociedade contemporânea e destacar os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os de língua portuguesa, para pôr em prática o disposto na BNCC quanto ao desenvolvimento da competência discursiva em ambiente online. [MR1ER2] Toma-se como objetos de estudo a realidade física e pedagógica da escola pública brasileira, a partir de relatos dos alunos-professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras, e os produtos intervencionistas a partir de gêneros digitais produzidos no âmbito desse programa, que desponta no atual cenário educacional brasileiro como promotor da inclusão digital.

Fonte: Elaboração nossa.

Nessa Imagem 20 e na próxima Imagem 21 temos a variação dos resumos RC 20 e RTC 20 exemplificando que a operação dinâmica da passagem do RC para o RTC é

¹⁰⁶Unicamente para o SIGET, livro 003 (p. 149). Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16803/X-SIGET%20-%20003.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

¹⁰⁷Unicamente para o SIGET, libro de resúmenes (p. 168). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CscwxTczujR3QSG5HRv_cRO-L4rOeh6O/view

ainda mais complexa em termos de descrição da realidade e representação informativa – se pensarmos que o RTC participa de um trabalho completo publicado nos anais do evento acadêmico SIGET. O autor dessa variação dos resumos apresenta uma revisão de literatura no RC antes de apresentar o objetivo e o objeto de estudo. Desse modo, vemos claramente a realização do MR 1 e do MR 2 do modelo de análise do RC. Quando observamos o RTC, na Imagem 21, temos apenas a ocorrência do MR 1 de introduzir os propósitos – do modelo de análise do RTC, que utilizamos.

Imagem 21: Realidade informativa do RTC 20¹⁰⁸ do SIGET em dois MR

A contribuição do proletras para a promoção da inclusão digital

[MR1ER4] Este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão relativa à importância do letramento digital e também dos multiletramentos na sociedade contemporânea e destacar os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os de língua portuguesa, para o desenvolvimento da competência discursiva em ambiente virtual. [MR1ER2] Toma-se como objeto de estudo a realidade pedagógica da escola pública brasileira e os protótipos didáticos a partir de ferramentas tecnológicas e gêneros digitais emergentes produzidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras, que desponta no atual cenário educacional brasileiro como promotor da inclusão digital.

Fonte: Elaboração nossa.

A realidade informativa dos RC 20 e RTC 20 do SIGET representa uma ação comunicativa em que devemos questionar a natureza do trabalho completo a que tais resumos atendem. Devemos nos questionar: que compreensão sobre as orientações contextuais o produtor realizou; claramente percebemos a descrição de pontos relevantes, mas será que o produtor realiza alguma distinção dos elementos que caracterizam o que a NBR 6028 denomina como resumo indicativo e resumo informativo; quais são as necessidades de aprendizagem e conhecimento da realidade contextual do produtor; etc. Neste caso, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC consistem na simples redução do texto.

Ao observarmos no Quadro 21 e Quadro 27, na descrição das orientações de produção dos gêneros resumo, verificamos que há indicação para produção do RC do SIMELP, mas não há indicação de produção para o RTC. Quando olhamos para as orientações de produção dos gêneros resumo RC e RTC do evento acadêmico SIGET,

¹⁰⁸Unicamente para o SIGET, livro 005 (p. 180). Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16805/X-SIGET%20-%20005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

também nos Quadros 21 e 27, encontramos a indicação para seguir as orientações¹⁰⁹ de produção da NBR 6028 da ABNT.

Nesse momento temos uma percepção da influência dos contextos mais amplos para situar o RC e o RTC dos eventos acadêmicos tanto do SIMELP quanto do SIGET. Podemos interpretar que a compreensão de CDA global, como relatamos a partir de Swales (1998a; 2016), no sentido de situar o contexto do SIGET, representa um informativo genérico em que diferentes países, ainda que de culturas linguísticas distintas, podem participar de um mesmo espaço e contexto, em evento acadêmico. A compreensão de CDA local, em referência para uma dada área disciplinar, representa uma organização ou grupo de pessoas que se organizam em torno de um conjunto de saberes a fim de desenvolverem habilidades de produção e socialização como letramentos acadêmicos em gêneros específicos. A compreensão de CDA focal, em referência para os contextos acadêmicos com foco em um conjunto de conhecimentos específicos de uma área disciplinar, representa a realização das habilidades de estudo e socializações acadêmicas como ações linguísticas recorrentes para o desenvolvimento da ciência e de sua área disciplinar em particular.

Estamos compreendendo que o contexto dos eventos acadêmicos, de modo geral, dentro da grande área disciplinar de linguística e literatura, apresenta GO em um nível genérico. Suas especificidades de orientação de produção de gêneros resumo ainda necessitam contemplar aspectos acerca da natureza dos documentos que são resumidos. Isso se dá em referência para o fato de que, em toda a heterogeneidade de participantes desse contexto de eventos acadêmicos, nem todos os participantes desenvolveram suas habilidades de estudo, socialização do conhecimento e letramentos acadêmicos em gêneros específicos.

Ao ocuparmos o nicho contextual dos eventos acadêmicos, conforme situamos na metodologia, podemos pensar nas referências terminológicas desses contextos como simpósio mundial e simpósio internacional. Podemos pensar na diversidade local e focal da área de linguística e literatura em que distintas realidades ocupacionais do conhecimento realizam suas funções específicas, mas nem sempre, todas, dão conta de dominar o conhecimento da variedade de gêneros resumo, especificamente em RC e RTC

¹⁰⁹ Isso ocorre como referência indicativa de orientações do evento acadêmico SIGET porque tal evento acontece em contexto internacional, em Córdoba na Argentina, então eles indicam para os brasileiros, proponentes e produtores de RC e RTC, seguirem os regulamentos da ABNT e para proponentes e produtores desses gêneros de outras nacionalidades seguirem as normas reguladoras da APA – *American Psychological Association*.

de eventos acadêmicos. Nossa posição de descrever e explicar as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC está levando em conta variáveis de conhecimentos, experiências, ensino e produção de gêneros resumo especificamente a partir das nomenclaturas de RC e RTC. Desse modo, estamos tomando o cuidado de não julgar, apenas levantar aspectos de reflexão, pensando nas necessidades de aprendizagem e conhecimento de estudos, pesquisa e ensino de gêneros resumo específicos.

Um outro modo de pensar a CDA local tem relação com a percepção de onde ocorre um dado evento acadêmico, por exemplo, o SIMELP como um simpósio mundial que aconteceu no Brasil, nosso local de fala, sob o regulamento da ABNT, em termos normativos de produção de linguagem escrita da CDA, geral, e área disciplinar de linguística e literatura, específica. Outro exemplo é o SIGET como um simpósio internacional que aconteceu em outro país de cultura linguística diferente, academicamente regulamentadas pela APA, em termos normativos de produção de linguagem escrita, permitindo a produção dos gêneros resumo e demais gêneros produzidos para o evento com o regulamento normativo da ABNT.

A exemplificação pode não parecer relevante porque privilegiamos a coleta dos *corpora* dos gêneros resumo toda em língua portuguesa, mas o que relatamos possui uma referência para pensarmos em como estamos usando as normas e a linguagem para realizar, através dos gêneros resumo, RC e RTC, escritos, nossos objetivos de participação nos eventos acadêmicos e nos situarmos como membros da CDA folocal. Conforme vimos, de modo qualitativo, as representações de ER e MR na variação de resumos analisados, temos o “uso da linguagem” como uma ação complexa e geral. A partir do modo como analisamos os RC e RTC, mesmo que tenhamos consciência enquanto participantes, membros e produtores de gêneros resumo na área disciplinar de linguística e literatura, escrevendo para eventos acadêmicos específicos, internacionais e mundiais, pouco estamos dando atenção e usando a compreensão de “uso adequado da linguagem”, de modo específico ao contexto.

Não podemos esquecer que os produtores de ambos os gêneros resumos, RC e RTC, são ou podem ser professores de IES, pesquisadores, alunos de pós-graduação (*latu sensu* ou *stricto sensu*), alunos de graduação e professores de educação básica, incluindo até mesmo professores e pesquisadores universitários da graduação e da pós-graduação. Essa observação foi situada no Quadro 16 para sinalizar os participantes que estão autorizados a produzir os gêneros resumo RC e RTC. Como elemento de discussão isso implica em perceber hierarquias de produção e relacionamento entre os participantes dos

eventos acadêmicos. Uma referência complexa, em termos de relacionamentos entre esses participantes, pode ser observada no que descrevemos acerca do exemplo da variação dos gêneros resumo RC 19, Imagem 12, e RTC 19, Imagem 13, do SIGET, em relação com a observação da Imagem 9 que representa a descrição do ST, seus autores e o conjunto de trabalhos completos publicados.

Nessa referência, verificamos na realização da variação dos resumos, de um lado, a ausência da relação entre produtor do RC e um dos coordenadores do ST e, de outro lado, a presença da relação entre produtor do RTC e um dos coordenadores do ST, situado na Imagem 13 o RTC 19 do SIGET com as notas de rodapé inseridas abaixo dos nomes dos autores do trabalho, ajustadas por nós para representar uma excepcional operação dinâmica de produção. Além disso, para relatar que professores e pesquisadores doutores e doutorandos participam com produções desses contextos de sessões livre em ST. Conforme vimos nas Imagens 14 e 15, por exemplo, existem operações dinâmicas da passagem do RC 19 para o RTC 19 que estão nas relações entre os sujeitos, produtor e avaliador – coordenador do ST. Em observação para o particular caso, nos compete apenas referenciar as ideologias, valores e crenças dos que se expressam na individualidade dos sujeitos e ao mesmo tempo o exercício de letramentos acadêmicos que desconhecemos, pois não dominamos a possibilidade de existirem gêneros oclusos de ação participativa e interativa dos sujeitos. Observações como essas descrevem não apenas a realidade dos gêneros resumos como eles são encontrados em seus contextos, mas o resultado de processos e práticas de letramentos acadêmicos, sinalizando ideologias, autoridade e poder.

Realizando a metodologia textográfica, expandimos nosso olhar analítico acerca das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. Verificamos não apenas a relação entre os dois resumos, mas sua inter-relação em que o RC é um gênero antecedente e necessário para que o RTC ocorra. A inter-relação de ambos os gêneros, RC e RTC, caracteriza uma colônia de gêneros resumo de eventos acadêmicos. A inter-relação desses dois resumos com os GO estão dispostos em uma ordem hierárquica da cadeia de gêneros de seu contexto. Podemos verificar que há uma inter-relação entre a variação do RC e RTC em relação com outros gêneros diferentes, os GO, os gêneros das mesclas de oralidade e escrita, das apresentações orais e em pôster, e os trabalhos completos. Além dessas inter-relações e relações entre gêneros variados e diferentes, temos, ainda, a relação destes gêneros com os contextos específicos e gerais e com os sujeitos da produção e recepção/ avaliação.

Como fizemos referência ao conceito teórico de contexto em Van Dijk (2012), o processo de significação que os sujeitos realizam para a relação entre contexto e discurso é resultado e resulta a partir de gêneros. Os GO indicam a produção regulada ao específico contexto de eventos acadêmicos e os gêneros resumo, RC e RTC, qualificam as ações comunicativas, os letramentos acadêmicos dos sujeitos em relação com as estruturas de conhecimento e organização retórica e interativa através das ER e MR.

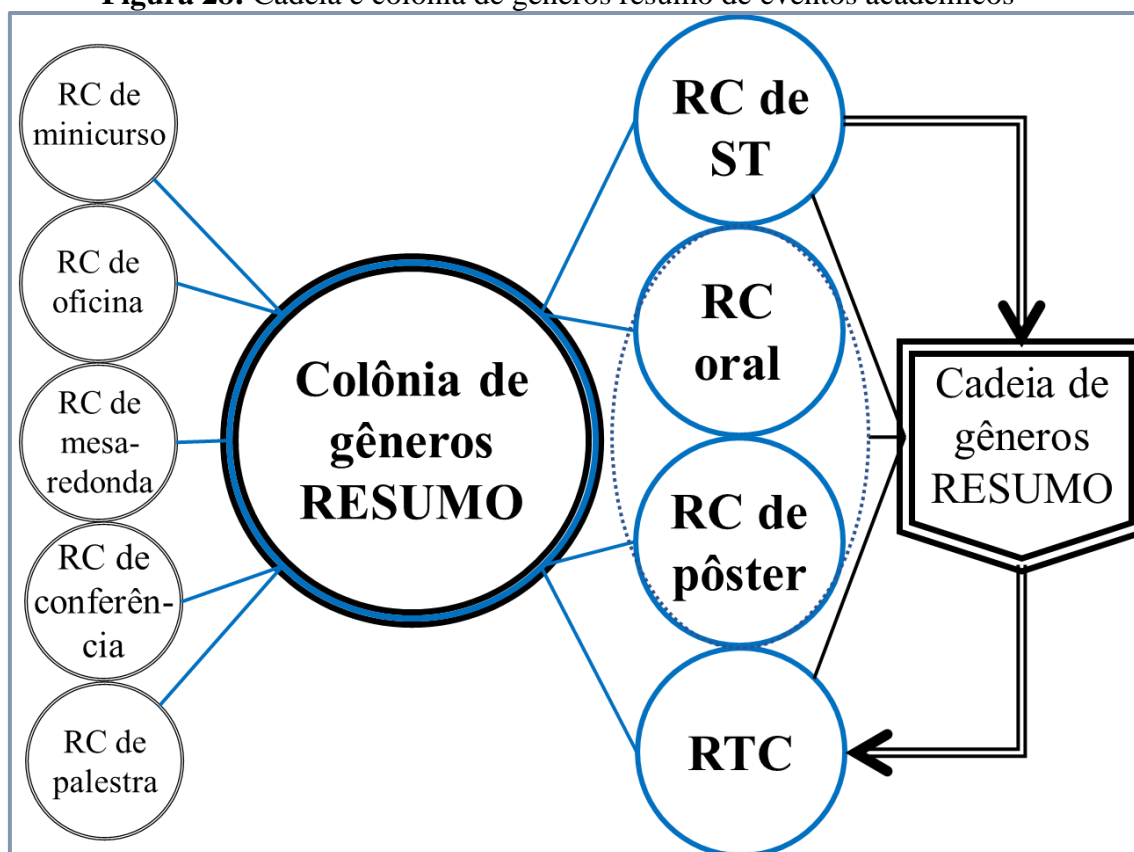
Os sujeitos da produção realizam as significações informativas e comunicativas em ER e MR, destacando as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. As ocorrências de ER e MR são variantes nos *corpora* analisados, sinalizam questões para futuras pesquisas acerca da natureza dos trabalhos completos a quem os gêneros resumo atendem. Sinalizam possíveis análises de necessidades centradas nos conhecimentos da variedade dos gêneros resumo de cada contexto de produção, recepção e uso. Sinalizam, ainda, necessidades de aprendizagem e comunicação de determinados sujeitos em gêneros específicos na relação com os gêneros orientacionais de cada contexto e situação de produção.

Essas referências aos sujeitos e aos contextos têm seu lugar nas análises de gêneros da abordagem do ESP, pois apresenta características relacionadas ao ensino e a aprendizagem a partir das “análises de necessidades” do público-alvo e seu contexto de produção de gêneros específicos. A metodologia textográfica desenvolvida por Swales (1998a) e expandida no modo como organizamos para analisar as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, observa relações e inter-relações de variações e diferenças entre gêneros, contextos e sujeitos. Com essa metodologia podemos observar os usos gerais da linguagem e os usos específicos, adequados, da linguagem nos gêneros resumo de eventos acadêmicos. A interpretação dessa metodologia e sua abordagem interpretativa é amplamente qualitativa para sinalizar compreensões de como os gêneros funcionam dentro de contextos específicos sob aspectos de causas, condições e efeitos de processos de significação, entendimento e (re)produção de comportamento linguístico em ER e MR.

Neste capítulo descrevemos, nas análises textográficas, o contexto dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, os GO desses contextos e os gêneros resumo, RC e RTC. Nessas descrições contextuais, orientacionais de produção e dos RC e RTC apresentamos explicações e interpretações acerca das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. Implicitamente, a compreensão dessas operações dinâmicas ocorre por meio dos agrupamentos, relações e inter-relações contextuais dos gêneros resumo nos

eventos acadêmicos. Para efeito explicação e interpretação desse referencial implícito, que está no título desta tese de doutorado, elaboramos uma ilustração centrada na variação de gêneros resumo do contexto de eventos acadêmicos para representar a significação dos conceitos teóricos de cadeia de gêneros resumo e colônia de gêneros resumo. Na Figura 28, a seguir, podemos observar que há uma colônia de gênero resumo, observando pela abreviação RC e referência informativa a que o gênero serve. Há, também, uma ordem sistemática e cronológica em que os RC oral e em pôster sucedem ao RC de ST e o RTC aos RC oral e em pôster. Nessa ordem cronológica, o resumo antecedente é necessário e determinante para produção do próximo resumo. Desse modo, temos um mapeamento de uma cadeia e de uma colônia de gêneros resumo ao mesmo tempo.

Figura 28: Cadeia e colônia de gêneros resumo de eventos acadêmicos¹¹⁰



Fonte: Elaboração nossa.

Nessa Figura 28 temos os gêneros resumo do lado esquerdo da figura e apenas o RC de ST surgem inicialmente, antes dos demais resumos. O RC do ST pode ser

¹¹⁰Os outros resumos, além do RC e RTC, aparecem nos eventos acadêmicos como produções indicativas (resumos mais indicativos que informativos, talvez) daquilo que os participantes convidados irão socializar enquanto conhecimento de seu domínio discursivo e reconhecimento/reconhecido na CDA e área disciplinar. Como só há orientações para produção do RC o RTC e o RC de ST ou RST (resumo de simpósio temático), os outros resumos são produções de autoridade e poder concedidos pelos organizadores dos eventos acadêmicos.

observado como um gênero resumo e como um GO. Enquanto um GO ele orienta a filiação discursiva entre os RC oral e em pôster e os ST. No lado direito temos a observação para a cadeia de gêneros resumo, entendendo que os RC oral e em pôster surgem temporalmente ao mesmo tempo como sucessores do RC de ST e antecessores do RTC. Desse modo, nessa Figura 28, podemos observar um mapeamento dos gêneros resumo, da modalidade escrita, dos eventos acadêmicos. Esse mapeamento reflete as características de agrupamentos, relações e inter-relações contextuais dos gêneros resumo de eventos acadêmicos, considerando os conceitos de cadeia e colônia de gêneros.

Neste momento, a Figura 28 surge para significar tais conceitos e descrever a construção de sentido em que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC consistem em um sistema de “usos da linguagem” resumitiva nos eventos acadêmicos, de modo geral, para “usos adequados da linguagem” resumitiva, de modo específico, para atender as necessidades de uma sequência de produção e retextualização dos gêneros resumo, no caso do RC e RTC. São poucas as significações em termo de retextualização, no entanto, é significativo observar a recontextualização como o elemento mais importante para entender as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC.

Na compreensão de gêneros ao se manter o propósito comunicativo geral e observar a variação dos propósitos comunicativos específicos que se relacionam com o processo de recontextualização se destaca a noção de colônia de gêneros. Quando observamos esse mesmo sentido aplicado aos gêneros resumo, RC e RTC, o propósito comunicativo geral é resumir os pontos relevantes da estrutura informativa de introdução, metodologia, resultados e discussões conclusivas – IMRD de um trabalho de pesquisa, se houver. Já os propósitos comunicativos específicos consistem em um processo de retextualização e recontextualização em que se leva em conta a natureza do gênero que se resume, por um lado, e seu objetivo, seu conteúdo temático, seu contexto textual e discursivo, a compreensão de seu produtor e aceitação do avaliador, por outro lado. Essa interpretação está centrada nos elementos do sistema de linguagem: gêneros; contextos; e sujeitos. Em referência para a CDA não podemos apenas estudar os gêneros e seus contextos, os sujeitos da produção e recepção constituem a expressão de significação individual e social dos processos e práticas de letramentos acadêmicos que se realizam nos gêneros específicos. Desse modo, os propósitos comunicativos específicos que caracterizam a realidade dos gêneros resumo, RC e RTC, derivam da compreensão que os sujeitos da produção, socialmente situados, realizam sobre o contexto e como os GO deste contexto correspondem a natureza e função informativa do resumo específico.

Ao analisar os *corpora* da pesquisa a partir de um modelo de análise, percebemos que tal modelo nos orienta para observarmos aquilo que ele norteia como propósito de identificação de ER e MR. A partir disso, percebemos que na descrição de cada MR existem elementos informativos inter-relacionados, de modo sutil, que convergem com elementos comunicativos do propósito comunicativo de outro MR. Além disso, um único MR pode ser desenvolvido com diferentes ER, sua possibilidade de representação varia de acordo com o referencial comunicativo (níveis de letramentos de leitura e escrita) do produtor. Quando observamos o MR descrito com uma única ER, como no caso do modelo análise de Oliveira (2017) acerca do RC em MR4 e MR5, temos a impressão de que sua representação é restrita.

Para uma compreensão de que estamos interpretando de modo justo, refizemos a leitura acerca do desenvolvimento do modelo de análise do RC de Oliveira (2017) e percebemos que o que ele fez foi uma síntese final dos achados de todas as ER, em cada MR, e organizou conforme apresentamos na Tabela 4, no capítulo 5. Oliveira (2017) fez uma descrição retórica do RC em que foram encontrados no MR1 seis ER, no MR2 duas ER, no MR3 seis ER, no MR4 quatro ER e no MR5 quatro ER. Em relação ao quantitativo número de ER e suas ocorrências no RC, Oliveira (2017, p. 117) disse que “podemos verificar que há um número grande de ER na realização desse gênero, em que o número de ocorrências de muitas dessas estratégias retóricas é mínimo, o que consideramos uma proposta principal para facilitar a compreensão desse modelo”.

Embora tenhamos utilizado o modelo mais sintético, em termos de poucas descrições de ER, precisamos deixar claro que a possibilidade de aparição de ER em cada MR é variável em quantidade e modos de significar a informação do MR. A referência para essa observação consiste em dizer que não existem modelos prontos capazes de dar conta da realidade de um dado gênero, utilizamos aquele que melhor atende a nossas necessidades de pesquisa e devemos deixar a conscientização desse entendimento, conforme expomos acerca do modo como os gêneros realmente são¹¹¹. Os gêneros resumo não são apenas variáveis como compreendemos a partir do conceito de colônia de gêneros resumo, considerando propósitos comunicativos gerais e específicos e relação com o contexto. Eles são variáveis pelo aspecto mental em que situamos os sujeitos da produção

¹¹¹Sendo este o processo de compreensão, a cada vez que analisamos o *corpus* do gênero resumo, RC, RTC ou de qualquer outro gênero, partindo de um princípio de organização retórica, podemos propor a construção de um modelo a partir dos achados na análise textual, ou mesmo a reconstrução que modela ou orienta o processo de compreensão da redação do referido gênero estudado.

e suas relações influenciadas por autoridade e poder. Eles são variáveis pelo aspecto de ambiente em que situamos os contextos e os GO. E, eles, também, são variáveis pelo aspecto de corpo da linguagem textual/discursiva em gêneros específicos, constituído por comportamentos linguísticos em ER e MR. Desse modo, cada exemplar de um gênero resumo é variante de outro exemplar em relação com o contexto e com o produtor. Precisamos levar em conta os aspectos sociológicos que envolvem os sujeitos e seus contextos, conseqüentemente essa inter-relação se relaciona com aspectos motivacionais, perceptivos, cognitivos e de ação em outros gêneros, contextos e sujeitos em um sistema de linguagem que se desenvolve enquanto sistemas de atividades e sistemas de gêneros contextualmente situados.

Para discutir as análises dos contextos ABRALIN, SIMELP e SIGET, as análises dos GO, no capítulo 7, e as análises dos gêneros resumo descritas e explicadas neste capítulo 8, vamos apresentar, no capítulo 9, a seguir, algumas interpretações dentro de um panorama de compreensões relacionadas com o quadro teórico-metodológico que desenvolvemos nesta tese. É possível que haja vozes autorais na construção de sentido, mas o que será feito no capítulo 9 é significar os gêneros resumo: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos. Iremos significar os resultados da pesquisa em relação com as análises contextuais e dos gêneros resumo.

CAPÍTULO 9

INTER-RELAÇÕES ENTRE GÊNEROS, CONTEXTOS E SUJEITOS: EXPANDINDO A SIGNIFICAÇÃO NAS ANÁLISES DE GÊNEROS

Este capítulo de discussão se conecta com a introdução por meio da revisão da literatura e questões de pesquisa apresentadas na introdução. Desse modo, é uma ação discursiva haver uma explicação de como a redação desta tese altera amplamente o entendimento anterior sobre o que é o gênero resumo e sua variação, sua relação e inter-relação com outros gêneros, com o contexto e com os produtores e receptores desses resumos. O significado do que faz referência ao que está implícito, oculto, ou que não se manifesta claramente nesta pesquisa será nosso objeto de exploração, neste capítulo.

Na parte introdutória desta tese de doutorado apresentamos seis pontos de justificativa para analisar as operações dinâmicas dos gêneros resumo. Naquele momento inicial organizamos pressuposições para entender que os gêneros são produzidos a partir de relações e inter-relações entre gêneros, entre contextos e entre sujeitos, em que exploraríamos principalmente e apenas as relações entre gêneros resumo, RC e RTC, no contexto de eventos acadêmicos. Levantamos uma compreensão de que os gêneros estão inter-relacionados com outros gêneros, com ações comunicativas, retóricas, sociais e cognitivas localizados em momentos de interação interpessoal e social de membros da CDA situados em contextos específicos.

Para isso, expomos a relevância da pesquisa centrada nos seguintes pontos de justificativa: 1) linguagem; 2) cadeia de gêneros de eventos acadêmicos; 3) colônia de gêneros resumos; 4) contexto; 5) análise de gêneros; e 6) letramentos acadêmicos. Esses seis pontos se tornaram a motivação da pesquisa em que exploramos a lacuna acerca do modo como os referidos gêneros resumo, RC e RTC, são produzidos na dinâmica das variações de produção específica nos eventos acadêmicos. A questão principal desta lacuna foi: quais são as operações dinâmicas que ocorrem da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalhos completos?

Neste capítulo, temos o objetivo de descrever a interpretação acerca da importância das descobertas a partir do que já era conhecido sobre o problema da pesquisa investigado, explicando novos entendimentos e percepções acerca dos resultados das análises contextuais por meio do GO, descritas no capítulo 7, e dos resultados das análises dos gêneros resumo, RC e RTC, descritas no capítulo 8. Diferente do modo como realizamos o procedimento analítico dividido em dois capítulos, no presente capítulo 9

vamos desenvolver as discussões sem uma separação do que se refere ao contextual e do que se refere ao gênero, visto que as partes, o(s) contexto(s) e os gêneros resumo constituem um todo inter-relacionado da realidade resumitiva.

Para atender a esse objetivo, o capítulo está organizado em quatro tópicos. No primeiro tópico, apresentamos, inicialmente, uma interpretação acerca da significação dos sujeitos da CDA e finalizamos com uma discussão sobre o contexto dos eventos acadêmicos em correspondência com a CDA. No segundo tópico, interpretamos a situação dos RC e RTC enquanto resultado de processos e práticas de letramentos acadêmicos. No terceiro tópico, apresentamos uma interpretação acerca do que se expandiu em termos de conhecimento novo, em relação ao conhecimento prévio. Por fim, no quarto tópico, apresentamos o percurso de significação dos gêneros resumo, RC e RTC, considerando as operações dinâmicas e relações com os aportes teóricos desta pesquisa.

9.1 Significação dos eventos acadêmicos e sua correspondência com a CDA

No capítulo 7 aplicamos os critérios do conceito de CDA de Swales (2016) ao contexto dos eventos acadêmicos, em que verificamos uma ampla recorrência e comparável aplicabilidade. Diante disso, descrevemos e explicamos que o contexto dos eventos acadêmicos, além de partes composicionais e inter-relacionadas com a CDA e área disciplinar, são CDA focais e temporais. Interpretamos a partir dessas descrições e explicações, que nessas CDA focais e temporais, focando na participação dos membros da CDA, constituem mais quatro critérios que auxiliam em sua identificação como CDA. Ao observarmos sua temporalidade, o foco nos objetivos contextuais e do público-alvo é alterado de evento para evento, mas não apenas isso. Sua constituição enquanto CDA abrange conceitos de prática em contínuo, pois novas questões sociais e pesquisas irão compor o evento acadêmicos. Essa constituição do evento acadêmicos altera e ou expande, a cada vez, a noção de CDA focal, por isso o aspecto de temporalidade se encaixa em observação para detalhes situacionais e em fluxo contínuo.

Os quatro critérios adicionais com base em um dos critérios da CDA, especificamente acerca dos membros em desenvolvimento e especializados da CDA, são acréscimos para a noção de CDA, quando em referência para o contexto de eventos acadêmicos. Isso ocorre porque inserimos uma concepção teórica do termo ‘contexto’ de Van Dijk (2012). Além disso, os quatro critérios constituem a realidade dos contextos e dos gêneros como sistemas de linguagem inseparáveis da inter-relação entre gêneros,

CDA e sujeitos produtores de gêneros acadêmicos. Em diferentes momentos, nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5 desta tese, já havíamos destacado algumas observações que nos levam a esses novos critérios de identificação de CDA. Na especificação de CDA focal e temporal, os sujeitos com interesse em determinados discursos, junto a esses discursos, formam o contexto dos eventos acadêmicos.

Os quatro critérios se referem à condição de identificação do contexto pelas características dos participantes como membros da CDA e identificação dos gêneros RC e RTC por seus produtores (ver Quadro 16). Em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a) a CDA é vista com seis (06) critérios de identificação em referência a um alto nível de membros com especialização hierárquica. Em Swales (1998a; 2016) a CDA é vista com oito (08) critérios – compreendendo relações em nível global e local, mas não em relação direta com o foco de discussão e conhecimento (CDA focal), embora isso tenha algum espaço de discussão. Em conformidade com o conceito de contexto, os eventos acadêmicos só podem ser reconhecidos como tais diante da maneira como os membros da CDA definem os eventos acadêmicos e de como esse contexto se relaciona com os discursos em gêneros específicos. Desse modo, um tipo de CDA focal e temporal como os eventos acadêmicos, que necessitam de participantes ativos em algum nível de conhecimento intelectual, teórico e prática de pesquisa, é reconhecido a partir de quem são esses membros.

Conforme apresentamos nos resultados das análises no capítulo 7, observando os eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, realizados no ano de 2019, entendemos que:

- 1) Quem define os eventos acadêmicos como contextos de interesses para participação são os próprios sujeitos, estudantes, professores e pesquisadores (membros diretos da CDA atemporal) com alguma formação específica. Essas formações podem estar em andamento ou concluídas em qualquer um dos níveis hierárquicos de graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. A participação desses sujeitos tem relação com o ensino, com a aprendizagem e com a pesquisa. Sua participação acontece por motivos de interesses pessoais e sociais, além de necessidades da profissão e processos de avanço como membros da CDA. Nessa formação acadêmica que se desenvolvem os processos perceptivos;
- 2) A relação entre esses sujeitos, membros da CDA, participantes dos eventos acadêmicos consiste nos valores discursivos convencionados como próprios de

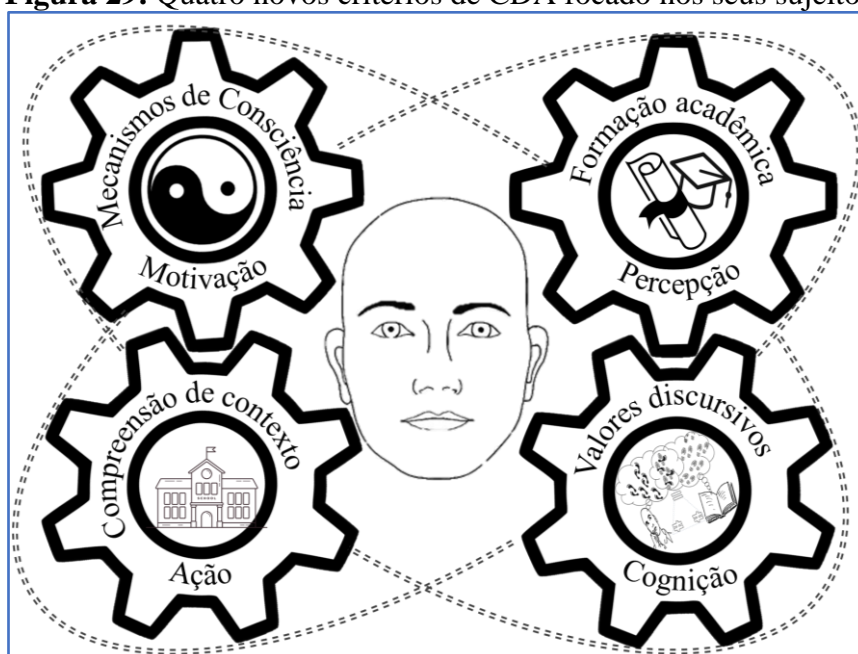
sua condição do saber e entender o senso de relações silenciais, os horizontes de suas expectativas, seu ritmo de atividade, seu conhecimento histórico da área disciplinar em relação aos discursos de interesse, e seus sistemas de valores sobre o que é de particular conveniência e o que pode deixar em segundo plano. Além disso, a relação entre os sujeitos, membros novatos e membros mais experientes, quando na relação de produção e avaliação de resumos tem um papel determinante no modo como cada produção de resumo, por exemplo, pode ser adaptada e organizada. Nesses valores discursivos se desenvolvem os processos cognitivos;

- 3) A compreensão pessoal e social que se estabelece sobre a noção de contexto é resultado de sua identidade de membros da CDA e praticantes da área disciplinar. Esse entendimento é (inter)subjetivo e se relaciona com o reconhecimento abstrato de si mesmo enquanto membro da CDA. Esse reconhecimento implica na consciência informativa e alternativa de motivação/ emoção, percepção, cognição e ação, enquanto participante nos eventos acadêmicos, com direitos e deveres em comum e com propósitos comunicativos compartilhados. Essa implicação de reconhecimento lhe dá voz e ouvidos para falar, ouvir e interagir nos discursos pessoais e sociais dos discursivos em foco nos ST dos eventos acadêmicos. É preciso acrescentar que a produção dos gêneros resumo é resultado dessa compreensão, entendimento, reconhecimento e implicações de intelectualidade individual. Nessa compreensão de contexto se desenvolvem as ações dos sujeitos em relação com os gêneros específicos; e
- 4) Os mecanismos de consciência são reconhecimento da complexidade da vida real na CDA, dos discursos, das tarefas e das compreensões como membro da CDA e portador de um nível de especialização. Os mecanismos de consciência ocorrem no conhecimento de si como sujeito de interesses pessoais e sociais situados. Além disso, os mecanismos de consciência são reflexo de uma vivência como sujeitos de letramentos acadêmicos (e tantos outros de experiências linguísticas e extralinguísticas) em termos de teoria, de prática e de intelectualidade como um tríplice estado de significação do que é gênero, CDA como contextos e do que/ quem são os sujeitos dessa CDA, atravessados pelas adversidades sociais e diferenças de conhecimento. Nesses mecanismos de consciência se desenvolvem os processos motivacionais de comunicação e interação.

Esse entendimento que caracteriza quatro critérios adicionais para CDA nas condições de identificação dos contextos de eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e

SIGET pode ser melhor percebido na Figura 29, a seguir. Embora os aspectos de motivação, percepção, cognição e ação sempre ocorram ao mesmo tempo, organizamos cada um no sentido de perceber que eles se desenvolvem a partir de cada avanço de descrição dos membros da CDA. Desse modo, ao observarmos a Figura 29 podemos perceber que as engrenagens que movimentam a construção de sentido do sujeito são fontes de seus processos de significação para produção dos gêneros resumo, RC e RTC. Além disso, podemos observar que os sujeitos são resultados de processos de aculturação dos contextos gerais da CDA e área disciplinar em que se realizam enquanto sujeitos de letramentos acadêmicos no contexto específico de eventos acadêmicos como uma mesclagem da CDA e área disciplinar.

Figura 29: Quatro novos critérios de CDA focado nos seus sujeitos



Fonte: Elaboração nossa.

Essa Figura 29 realiza uma comunicação de movimento em que as engrenagens representam critérios do sujeito para ser membro e fazer parte dos eventos acadêmicos. Cada um dos critérios representados em engrenagens deve sinalizar uma variação acerca do momento e condição de cada participante em um nível hierárquico maior, participando dos processos de produção e recepção dos gêneros RC e RTC, em que os analisamos após aceitos e publicados nos anais dos eventos SIMELP e SIGET. A representação de uma caricatura no centro da imagem cumpre o papel de situar o elemento sujeito com motivação, percepção, cognição e ação potencializadas a partir dos critérios de sujeitos socialmente situados, refletindo processos de aculturação, valores e crenças.

Segundo Van Dijk (2012), os contextos são construtos dos participantes no reconhecimento de modelos de contextos e de “modelos” de gêneros. Tomamos essa observação do contexto como construto dos participantes porque “é preciso considerar, por um lado, quase todos os aspectos das situações sociais e, por outro lado, todas as estruturas variáveis do uso da língua e do discurso” (VAN DIJK, 2012, p. 13). Esse exposto nos orienta para as estruturas variáveis dos gêneros resumo RC e RTC e as variáveis internas de cada gênero RC e gênero RTC, das variáveis dos contextos gerais (CDA e área disciplinar) e variáveis dos contextos específicos (eventos acadêmicos), bem como as variáveis em níveis de especialização dos membros da CDA (estudantes, professores e pesquisadores) e produtores dos gêneros RC e RTC.

Dos gêneros, obtivemos: 1) variações comunicativas e indicativas da estrutura e processo nos GO da produção dos RC e RTC, em termos normativos, também, vimos complexa variação desses gêneros diferentes na relação com os espaços de design de plataformas online, em cada evento acadêmico; 2) variação dos gêneros RC e RTC em movimentos centrípetos e centrífugos, vimos complexas observações acerca das operações dinâmicas de cada exemplar analisado no conjunto da variação dos gêneros, também, que o comportamento linguístico em ER e MR consiste em uma relação sistemática de estruturas do conhecimento informativo e da organização da interação.

Dos contextos, obtivemos: 1) variação do design da estrutura de acontecimentos antes, durante e depois dos eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET; 2) variações de significação estrutural no particular design da plataforma online de cada contexto; 3) variação no sistema de informação de cada evento acadêmico como uma variável do contexto digital e comunicativo dos eventos; 4) variação nos níveis de contextos, de modo centrífugo, eventos acadêmicos, área disciplinar e CDA; 5) variação dos eventos acadêmicos, de modo centrípeto, atividades contextuais ou práticas de letramentos dentro do contexto como modelos de contexto e atividades comunicativas.

Dos sujeitos, obtivemos: 1) variação dos níveis de especialização; variação em gêneros RC e RTC, reflexo de modos de compreensão e produção – de algum modo e talvez a partir da primeira variação, em nível de instrução; 2) variação estrutural em que há determinações de produtores autorizados para produção, limitante para alguns e abrangente a partir do maior nível de especialização.

Essas três descrições de variação dos elementos gêneros, contextos e sujeitos são relevantes para o destaque da complexidade da linguagem e destaque das necessidades de aprendizagem e conhecimento enquanto parte de sistemas de linguagem. A partir desse

exposto, é possível que possamos melhor descrever doze (12) critérios da CDA focal e temporal enquanto eventos acadêmicos.

9.1.1 Critérios de identificação dos eventos acadêmicos como CDA

Diante dos estudos realizados obtivemos como resultado uma compreensão dos eventos acadêmicos como CDA focal e temporal. Essa compreensão é resultado da relação de sistemas de linguagem apresentada no capítulo 1, relação entre CDA e contexto apresentada no capítulo 2, letramentos acadêmicos apresentados no capítulo 3, variações teóricas dos estudos de gêneros apresentadas no capítulo 4, análise de gêneros a partir de conceitos teóricos de mapeamento de gêneros da abordagem do ESP apresentada no capítulo 5. Mas acima de tudo, essa compreensão é resultado da utilização da metodologia textográfica expandida, conforme apresentamos em diferentes momentos e relacionada com as estratégias de ação no capítulo 6. Além disso, é parte dos resultados das análises apresentadas no capítulo 7 em relação com toda a fundamentação teórica registrada nos capítulos anteriores.

Desse modo, a significação de contexto de eventos acadêmicos enquanto uma correspondência de CDA consiste em uma organização sistemática focal e temporal, integrada pelo reconhecimento ativo da inter-relação entre gêneros resumo, RC e RTC, eventos acadêmicos, “ABRALIN”, SIMELP e SIGET, e sujeitos produtores e receptores, participantes dos referidos gêneros e contextos. A partir desse exposto, temos a seguir uma descrição dos doze critérios de CDA contextual como:

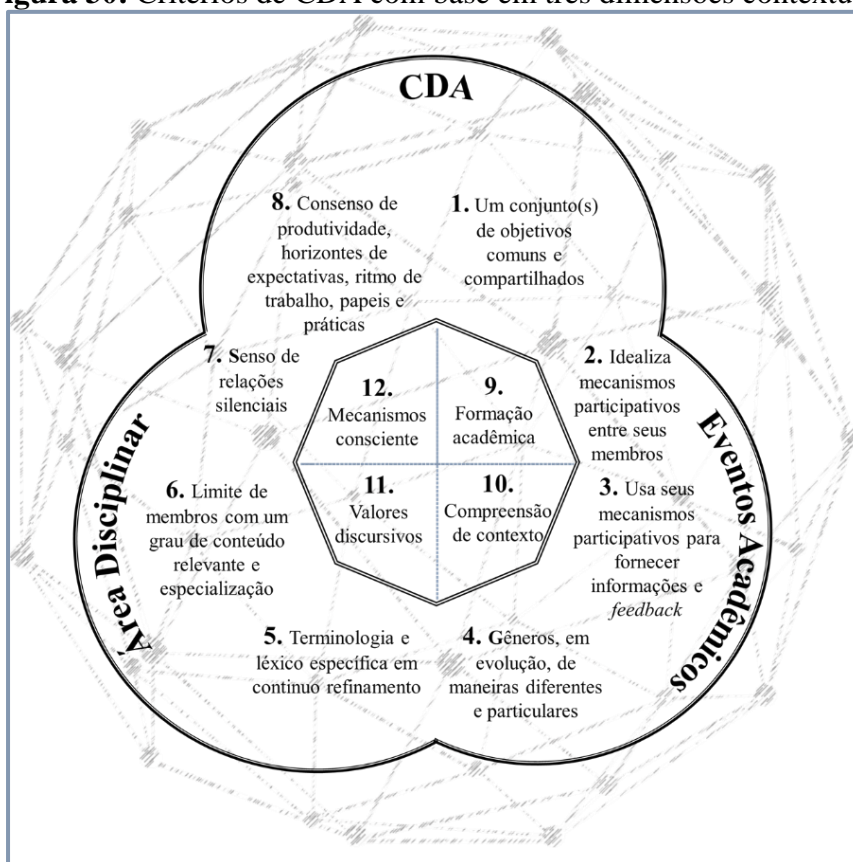
- 1) um conjunto de objetivos comuns: gerais e específicos a cada novo contexto e momentos de acontecimentos;
- 2) mecanismos de participação integrados às tecnologias digitais situadas em plataformas online, podendo serem distribuídas ou integradas em aplicativos específicos, como na ABRALIN, e integrada em aplicativos sociais gerais como redes de comunicação e informação que são organizadas pela comissão dos próprios eventos comunicativos;
- 3) troca de informações locais para gerenciamento de ações participativas, por um lado, e atualizações de informações focais dos discursos específicos da área disciplinar, por outro lado. Isso permite ajustes teóricos e práticos no modo de atuação profissional e redistribuição dos modos de interpretar o conhecimento;

- 4) uma inter-relação entre gêneros, contextos e gêneros orientacionais, particulares à participação e desenvolvimentos de letramentos acadêmicos contextuais globais, locais e focais;
- 5) terminologias específicas ao desenvolvimento do contexto em aspectos dimensionais de localidade, regionalidade, nacionalidade e internacionalidade, e, talvez, de objetivos temáticos. Esses aspectos determinam o reconhecimento do público, níveis de exigência e interação social;
- 6) um alto nível de membros com especialização hierárquica explícita na execução de práticas de letramentos acadêmicos convencionados com acesso livre e/ ou regulado de outros membros de igual e variável especialização hierárquica;
- 7) um senso de relações silenciais sobre comportamento participativo, compromisso de adequação procedimental e orientacional, conforme apontadas nos gêneros orientacionais, e modos particulares de compreensão do contexto e de como isso influencia, restringe ou permite ações convencionais e inovadoras, talvez no sentido de convergentes e divergentes às normas contextuais. Além disso, há nessas relações silenciais uma possível referência aos gêneros oclusos, realizando ações comportamentais de intelecto, teoria e prática sutis no desenvolvimento de certos sistemas de atividades e sistemas de gêneros;
- 8) horizontes de expectativa, ritmo definido de atividade, um senso de sua história e sistemas de valores e regras relacionadas ao propósito de domínio discursivo focal e suporte informativo em plataformas online para comandos de ações momento a momento do contexto;
- 9) participantes com uma formação acadêmica explicitamente reconhecida como base/requisito para acesso e vivência da experiência de produção de gêneros enquanto letramentos acadêmicos;
- 10) práticas de atividades enquanto compreensão dos contextos e dependência da construção de sentido do sujeito como modos de interpretar a situação comunicativa realizando comunicações em gêneros organizados especificamente para o momento;
- 11) valores discursivos centrados nos interesses dos sujeitos e suas negociações de construção de sentido, pesquisa e ensino, como reflexo de interações necessárias; e
- 12) autoconhecimento dos valores de desenvolvimento científico e necessidade de acompanhamento de tendências atuais nos estudos. No entanto, conservando, superando e elevando as habilidades de comunicação e de socialização como partes da experiência de letramentos acadêmicos. O autoconhecimento é tanto em relação

ao primeiro critério quanto em relação com os mecanismos de consciência de cada participante em seu grau de especialização acadêmica. Tem, ainda, relação com o senso de individualidade e coletividade, compreensão de necessidades de aprendizagem e comunicação que motivam e influenciam na consciência perceptiva/responsiva, nos valores e crenças que regulam o evento acadêmico e a participação do sujeito da experiência.

A partir dessa descrição das doze características da CDA focal temporal, do contexto de eventos acadêmicos, buscamos sintetizar tudo isso na Figura 30, a seguir. A respectiva figura busca ilustrar as interconexões de diversas fontes extralinguísticas. O formato de três semicírculos representa a concepção de contextos inter-relacionados nas bases: CDA atemporal e ampla; área disciplinar atemporal representação de prática profissional e ocupacionais, também ampla; e eventos acadêmicos temporais e específicos. De outro modo, o formato representa os três elementos de realização da realidade da linguagem: gêneros; contextos; e sujeitos.

Figura 30: Critérios de CDA com base em três dimensões contextuais



Fonte: Elaboração nossa.

O formato de constelação na imagem de fundo representa a apreensão do saber como fenômenos de expressões abstratas, compondo aspectos indicativos para um

conjunto de conceitos teóricos como cadeia e colônia de gêneros utilizados para mapear os gêneros e seus relacionamentos em um dado domínio discursivo, por exemplo. Na mesma imagem de fundo, as linhas de conexão, em um ponto, podem ser vistas com ranhuras ou falas, isso representa, além do que não podemos ver em sua precisa dinâmica de conexão, a possibilidade de falhas ou interferências em que outros caminhos podem ser tomados se a conexão não for rapidamente estabelecida ou reestabelecida por critérios de compreensão, estudo, observação e análise.

O formato da imagem possui um sentido na organização numérica representando a descrição original em Swales (2016) em oito (08) critérios de identificação da CDA, na orientação em sentido horário de um (01) a oito (08). Os números de nove (09) a doze (12), dentro do octógono, representam o que verificamos como partes dos resultados desta pesquisa. O significado desses doze critérios de CDA focal e temporal com base em três dimensões contextuais desperta nossa atenção para relações sistemáticas da linguagem. Essas relações, conforme abordamos nesta pesquisa, constituem necessidade de ampliação dos conhecimentos acerca da ligação e relacionamento entre os gêneros, entre os contextos e entre os sujeitos. Além disso, constitui uma necessidade de pensarmos nesses elementos enquanto corpo (gêneros), ambiente (contextos) e mente (sujeitos) que integram a natureza sistemática da linguagem.

De acordo com os resultados da relação entre os GO e os gêneros resumo, RC e RTC, descritos no capítulo 7, podemos compreender que a significação de cada gênero resumo é reflexo de causas, condições e efeito de aculturação e comportamento linguístico, de determinações contextuais e de respostas interativas. Nessa significação, os conceitos de linguagem e de letramentos acadêmicos funcionam na relação com os contextos, com as determinações de sentido de produção e recepção contextual regulamentadas em GO e com as estruturas de conhecimento de apreensão discursiva.

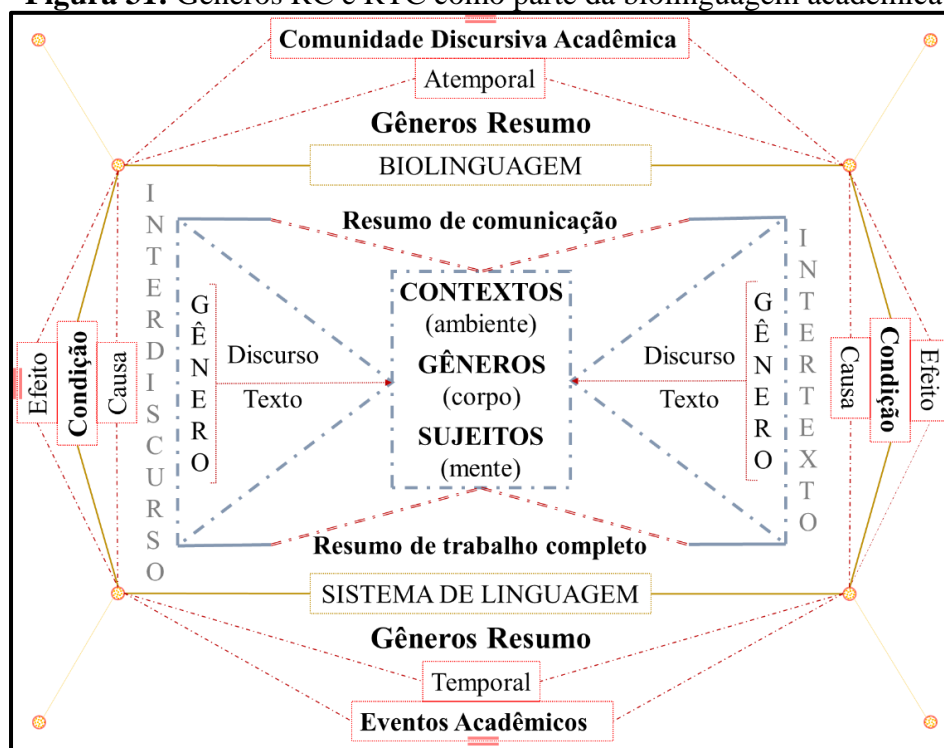
Quando olhamos para os gêneros resumo e suas particulares especificações, na relação com um contexto influenciado por outros e produzidos por sujeitos determinados e determinantes da produção de sentido, temos uma interpretação de biolinguagem¹¹². Esse termo biolinguagem, em nosso estudo, descreve o sistema de linguagem e seus elementos: gêneros, contextos e sujeitos enquanto heterogeneidades e diversidades. Esse

¹¹²Esse termo é de nossa autoria, abrangendo a construção de sentido da realidade do gênero resumo enquanto uma vida em movimento, pois cada exemplar é único, embora compartilhe traços de reconhecimentos gerais. Biolinguagem agrega valores ao inter-relacionamento entre gêneros, entre contextos e entre sujeitos, qualificando o processo de compreensão estratégica, flexível, interativa e inferencial sempre como construção de sentido possível, nunca como significado único.

termo consiste em uma compreensão ampla e ao mesmo tempo genérica para situar a linguagem de tudo o que se constitui enquanto parte do contexto acadêmico, dos gêneros resumo e dos sujeitos da produção e recepção/ avaliadores. A referida compreensão integra o processo de adequação da linguagem, capítulo 1, propósitos específicos da abordagem do ESP relacionados aos contextos e aos sujeitos, capítulos 2 e 3, e propósitos comunicativos relacionados com a função teórica e prática dos estudos de gêneros específicos, capítulos 4 e 5.

Quando olhamos para um contexto específico podemos entender como sistema de linguagem de gêneros, contextos e sujeitos que nunca funcionam isoladamente, sempre funcionam de modo inter-relacionado. A formulação da noção de biolinguagem abrange a função da dinâmica, da adaptação e da consciência de que um sujeito que produz um dado gênero realiza processos de significação¹¹³ com algum conhecimento baseado em motivação, percepção, cognição e ação responsiva e interativa consigo mesmo, com outros gêneros, com o contexto e com outros sujeitos. Vejamos na Figura 31, a seguir uma representação visual de como se dá essa noção de biolinguagem como um ambiente geral do macro contexto acadêmico, refletindo as especificações de causa, condição e efeito da realidade da linguagem a cada momento de acolhimento. A terminologia “biolinguagem” que estamos usando possui muitas relações de sentido ligadas ao mundo animal e a biodiversidade das espécies. Aqui estamos significando este termo para nos referir à diversidade de contextos da CDA em áreas disciplinares, atividades, ocupações, etc. Além disso, para indicar a diversidade de gêneros que variam e que são diferentes. Bem como para observar a diversidade de sujeitos que integram esses contextos em diferentes níveis de formação acadêmica, desenvolvimento de valores discursivos, compreensões de contexto enquanto práticas e eventos de letramentos e de mecanismos de consciência.

¹¹³O processo de significação se relaciona com os estudos acerca da teorização filosófica dos atos de fala em Austin ([1962] 1990), intencionalidade e mente linguagem e sociedade em Searle ([1998] 2000; [1983] 2002); e da teorização sociológica/ etnometodologia a partir de Harold Garfinkel (1917-2011).

Figura 31: Gêneros RC e RTC como parte da biolinguagem acadêmica

Fonte: Elaboração nossa.

Nesta Figura 31, destacamos a perspectiva de observar a noção genérica de gêneros resumo enquanto parte do ambiente de linguagem da CD. Embora possamos dizer que essa noção consiste em um sistema de linguagem, ela é muito ampla e complexa devido ao seu grande número de variações que atendem a contextos distintos, sistemas de produções, tarefas e atividades inter-relacionadas, desenvolvendo uma colônia de gêneros resumo. Desse modo, compreendemos que o macro contexto da CDA consiste em um ambiente de biolinguagem. Com isso estamos referenciando os sistemas enquanto complexidade de relação com os diversos elementos em gêneros, contextos e sujeitos que participam da CDA. Por outro lado, referenciamos o sistema de linguagem relacionado com a observação de um específico contexto. Nesse sentido, os eventos acadêmicos enquanto um tipo de CDA temporal e a CDA atemporal (biolinguagem) consistem em uma compreensão de correspondência entre elas. Assim, os gêneros RC e RTC, produzidos sob causa, condição e efeito, indicados nos GO da organização da CDA temporal mantêm uma correspondência com os gêneros resumo acadêmicos, também, produzidos sob causa, condição e efeito de indicações dos GO da organização da CDA atemporal.

Quando olhamos para o interior da Figura 31 entre a CDA temporal e a CDA atemporal, podemos observar na lateral esquerda um movimento interdiscursivo

apontando para o núcleo da figura. Do mesmo modo, podemos observar na lateral direita um movimento intertextual, também, apontando para o núcleo da figura. Tanto o interdiscurso quanto o intertexto ocorrem por meio de gêneros sob percepções de causa, condição e efeito que desperta o contexto (ambiente), o gênero (corpo) e o sujeito (mente). Nessa lógica, os RC e RTC se constituem enquanto propósitos comunicativos gerais e específicos, gerais da biolinguagem da CDA e específicos do sistema de linguagem dos eventos acadêmicos. Para outras pesquisas e estudos, cabe, ainda, muitas reflexões e discussões acerca da construção de propósitos específicos em relação com a ação de resumir outros gêneros semelhantes da CDA enquanto parte da biolinguagem acadêmica.

Nessa observação de um polo mais geral e outro pólo mais específico em que os gêneros resumo, RC e RTC, estão situados, podemos interpretar a realidade complexa e sistemática desses gêneros. Podemos representar a colônia de gêneros resumo em um grande número de variação e podemos representar a colônia de gêneros resumo em número de variações situadas. Desse modo, podemos observar tanto a realidade genérica quanto a realidade específica. A biolinguagem é constituída da relação e inter-relação entre gêneros, entre contextos e entre sujeitos, mas, acima de tudo, em atravessada pela relação existente em cada inter-relação entre gênero, contexto e sujeito.

Ao analisar as operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do RC para o RTC, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos, verificamos que os resumos, como os coletamos, resultaram de causas, condições e efeitos de produção e recepção. Os produtores experienciaram macroletramentos da cultura acadêmica e realizaram processos e práticas de construção de significados. As ações letradas que realizaram na produção dos gêneros resumo se relacionam com processo de leitura, compreensão e interpretação do que são os gêneros resumo e os eventos acadêmicos. Embora tenham adquirido experiência e confiança na produção dos RC e RTC, podemos levantar observações para o fato de que, diante dos resultados das análises, não há clareza na estruturação do conhecimento e das formas organizadas de interação em ER e MR dos resumos em eventos acadêmicos. No tópico a seguir tentaremos mostrar um reflexo dos critérios da CDA no comportamento linguístico da relação entre os GO e os RC e RTC, a partir da compreensão dos sujeitos da produção e recepção construindo significados.

9.2 A situação dos RC e RTC enquanto resultado de processo de significação

Nas produções de gêneros resumo acadêmicos, referenciando os doze critérios de CDA temporal, estamos observando o termo biolinguagem como adequado para destacar a abrangência de realidades micro e macro dos gêneros resumo, dos contextos e dos sujeitos da CDA. Entendemos que a relação e inter-relação entre gêneros, entre contextos e entre sujeitos não acontece do nada nem de modo isolado. Entendemos que existem estruturas e organizações interativas para essa relação e inter-relação entre esses elementos (gêneros, contextos e sujeitos).

Estamos entendendo que os gêneros e os contextos são dependentes dos sujeitos em uma relação de contínuo e de desenvolvimento continuado da consciência da necessidade intelectual, teoria e prática. Essa dependência é mútua, também, para os sujeitos. Quando descrevemos os resultados das análises do contexto, dos GO e dos gêneros RC e RTC, no capítulo 7, observamos que não se tratava apenas de relação entre a variação de gêneros resumo e contexto, retomando a análises de gêneros hoje de Bhatia (2009). Verificamos, portanto, que existem, além dessas relações, inter-relações entre eles e a inclusão dos sujeitos em um nível de dependência. Essa interpretação ocorre como reflexo da compreensão da realidade da linguagem situada em que seu entendimento enquanto complexa é visto de modo sistemático a partir dos elementos gênero, contexto e sujeito de modo plural e constituindo relações e inter-relações mútuas. De modo geral, em referência para o macro contexto, entendendo a teoria geral de sistemas em Bertalanffy (1975), estamos olhando para a compreensão de sistemas enquanto componentes que se inter-relacionam com componentes únicos, em si mesmos, dinâmicos e adaptativos, portanto, biolinguagem. De modo específico, em referência para o micro contexto de eventos acadêmicos, estamos olhando para sistemas enquanto três elementos (gêneros, contextos e sujeitos) que se inter-relacionam no modo como os gêneros RC e RTC acontecem na vida real, portanto, no sistema de linguagem.

As inter-relações desses três componentes da realidade dos gêneros resumo, RC e RTC, retomando a concepção de sistemas em Bertalanffy (1975), situam a linguagem como parte de uma estrutura de conhecimentos e de formas organizadas de interação. É um avanço para a noção de gêneros entendê-lo na relação e inter-relação com outros gêneros variantes e diferentes, com contexto e com os sujeitos também variantes e diferentes.

Quando nos referimos a noção de sistemas de Bertalanffy (1975) em relação com os processos de organização linguística e identidade social dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos, temos, portanto, possibilidades de análises de gêneros em termos de sistemas abertos e de sistemas fechados. Quando encaramos desse modo podemos nos referir: 1) ao sistema fechado como um estudo centrípeto, voltado para dentro do objeto de referência como fizemos com a aplicação dos modelos de análise dos gêneros RC e RTC; e 2) ao sistema aberto como estudo centrífugo, voltado para fora do objeto de referência em que observamos as inter-relações e agrupamentos.

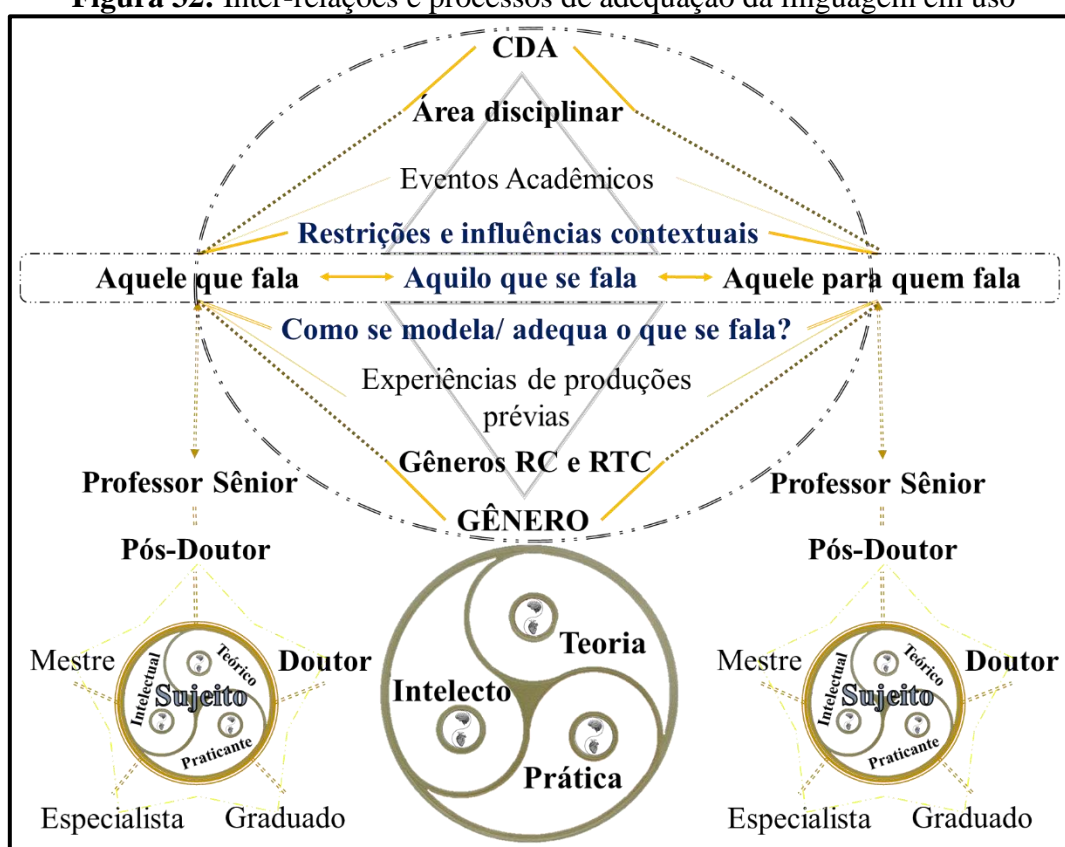
Ao interpretarmos que a biolinguagem consiste em uma contextualização de elementos relacionados e inter-relacionados – gêneros (corpo), contextos (ambiente) e sujeitos (mente), o sistema de linguagem pode ser destacado como o relacionamento de estruturas do conhecimento e formas organizadas de interação. Os estudos de gêneros, desse modo, refletem e apreendem a realidade da social, retórica e interativa, acolhendo os processos de adequação que ocorrem momento a momento em que a comunicação se ajusta para uma linguagem socialmente situada e adequada, por meio de determinados gêneros. A inter-relação dos elementos, gêneros, contextos e sujeitos, do ambiente acadêmico ocorre a partir de um processo de produção textual, tarefas e atividades situadas. Com isso se desenvolve o que Swales (1990, p. 9) denominou como “aquisição de gêneros”. Ao mesmo tempo, ocorrem os letramentos acadêmicos enquanto processo e práticas de gêneros (BEZERRA; LÊDO, 2018).

De modo geral podemos descrever que ocorrem usos da linguagem, mas, de modo específico, é necessário buscar compreender os usos adequados da linguagem nos gêneros específicos, conforme entendemos que são os gêneros RC e RTC em relação com sua compreensão genérica tanto para eventos acadêmicos quanto para a CDA. Compreender os gêneros específicos na relação com os sujeitos produtores e receptores, com os contextos que influenciam na produção e uso de seus gêneros enquanto estruturas de conhecimento e formas organizadas de interação é entender que lidamos com usos adequados da linguagem. Na referência para biolinguagem podemos compreender, genericamente, os usos da linguagem, mas se nos voltarmos para o sistema de linguagem é conveniente entender que estamos lidando com processo de adequação da linguagem, usos adequados da linguagem.

Para representar essa interpretação, organizamos uma ilustração em que podemos observar na biolinguagem o sistema de linguagem acontecendo na relação e inter-relação entre os elementos gêneros, contextos e sujeitos. A funcionalidade do comportamento

linguístico, discursivo, retórico e social é dependente das relações e inter-relações que nem sempre são visíveis e claras o suficiente para falar sobre elas. No entanto, o estudo textográfico em descrição dos resultados das análises, apresentados no capítulo 7, nos permitiu fazer um mapeamento dessa funcionalidade e comportamento. Vejamos na Figura 32, a seguir, a dinâmica dos processos estruturais e organizacionais do conhecimento e em relação com os processos da sua interação dos elementos da linguagem.

Figura 32: Inter-relações e processos de adequação da linguagem em uso



Fonte: Elaboração nossa.

A idealização dessa Figura 32 é uma explicação dos processos de estruturação e organização do conhecimento e da sua interação que não vimos quando analisamos os gêneros de modo convencional. Esta ilustração é uma significação das nossas descobertas nesta pesquisa de doutorado, mas revela novas lacunas na literatura, uma compreensão que não se encontra em estudos anteriores por não terem sido expostas ou adequadamente descritas. Isso consiste em uma construção de significados sobre aquilo que está implícito, oculto, ou que não se manifestou com clareza. Em nossa pesquisa, isso é indicativo de possíveis implicações e melhorias que podem ser feitas para desenvolver novas reflexões acerca das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. Bem como, para

desenvolver noções de linguagem, de cadeia de gêneros de eventos acadêmicos, de colônia de gêneros resumos, de contexto, de análise de gêneros hoje e de letramentos acadêmicos.

Com o desenvolvimento das tecnologias de computadores e avanço da ciência, a realidade dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos é reflexo de relações e inter-relações que se ajustam cada vez mais a modos adequados de uso da linguagem. Os processos e práticas de gêneros enquanto formas de vida, modos de ser e fazer, maneiras de codificar e decodificar se constituem enquanto ações letradas no entendimento das relações e inter-relações e de como negociar e programar a linguagem em gêneros específicos (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005; 2015; BEZERRA; LÊDO, 2018).

No subtópico a seguir vamos pensar criticamente sobre as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC e desenvolver soluções com base nas descobertas, formulando um entendimento mais profundo acerca do problema de pesquisa que estamos estudando.

9.2.1 Processos de significação dos RC e RTC

A partir do resultado das análises, verificamos que os gêneros RC e RTC são desenvolvidos por operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC centradas em estruturas informativas previamente estabelecidas pelo contexto. No entanto, as orientações de produção que os contextos oferecem são restritas e restringem a percepção da realidade da organização das especificidades do trabalho completo, resultado de uma pesquisa. Além disso, os sujeitos da produção e recepção ainda não experienciaram toda a realidade da adequação dos RC e RTC enquanto partes de uma colônia de gêneros resumo, por não haver suficientes trabalhos divulgando a variação dos resumos e especificidade dos propósitos comunicativos em relação com o propósito comunicativo geral de resumir.

O significado das estruturas e organizações dos RC e RTC, desenvolvidas pelo comportamento linguístico em ER e MR, representa propósitos comunicativos gerais e específicos, ocorrendo como respostas interativas do conteúdo temático, dos processos de significação dos sujeitos e do acolhimento contextual. Desse modo, os gêneros resumo são constituídos por conjuntos de propósitos comunicativos do gênero, do contexto, dos sujeitos da produção e recepção e dos propósitos das ações que os sujeitos realizam a partir das interações sociais enquanto estudo, pesquisa e ensino das necessidades de aprendizagem e comunicação.

Quando nos referimos ao uso da linguagem resumitiva do RC e RTC, analisados e descritos no capítulo 7, temos a mesma proposição do conceito de colônia de gêneros. No entanto, temos aqui uma especificidade em que se descreve: 1) sucessão hierarquia, portanto, cadeia de gêneros resumo, mesmo que neste momento não estejamos nos referindo ao resumo de ST, como sinalizamos na Figura 29; 2) momento de produção em que: a) o RC é produzido antes do evento, como um resumo autônomo, e funciona como um tipo de ingresso para que se possa participar dos eventos acadêmicos se aceito, e b) o RTC é produzido após o RC ter sido aceito nos eventos acadêmicos, para integrar o trabalho completo, – neste momento ocorreu que o RTC foi publicado antes do evento no SIMELP e depois do evento no SIGET; 3) uma operação dinâmica de adequação do RC para o RTC, em termo de tamanho: a) adequação como retextualização, e b) adequação por tamanho em que partes do RC escritos entre 200 a 300 palavras, no SIMELP, e entre 300 a 400 palavras, no SIGET, foram retiradas para encaixar no RTC variando entre 150 a 250 palavras, no SIMELP e no SIGET; 4) produzidos pelo mesmo autor, com exceção da variação RC e RTC 19 do SIGET em que houve a introdução de coautor no RTC não sinalizado no RC; 5) alteração de oito (08) títulos da variação do RC para o RTC, nos *corpora* de quarenta (40) RC e quarenta (40) RTC, sendo um (01) título alterado na variação de resumos do SIMELP e sete (07) títulos alterados na variação dos resumos do SIGET; e 6) o RC é submetido e provavelmente avaliado pelos coordenadores do ST que o condicionaram como aceito, não aceito ou possível de ser corrigido (nossa inferência, pois não encontramos suporte para essa observação condicional de correção, nos eventos analisados), e o RTC normalmente não é avaliado, talvez o trabalho completo possa ter alguma nota de avaliação, mas não vimos nada que nos permitisse inferir que estes sejam avaliados como no caso do RC.

Esse exposto representa o resultado da análise das operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do RC para o RTC. Foram considerados os conceitos de colônia de gêneros resumo e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos. Ao considerarmos o conceito de colônia de gêneros resumo, destacamos, como vimos no parágrafo anterior, a variação de número de palavras que é maior para o RC e menor para o RTC, a variação acerca do momento de produção e/ ou submissão para publicação, e a variação avaliativa indicada acerca do RC, mas não para o RTC. Ao considerarmos o conceito de letramentos acadêmicos o que podemos destacar é o nível de instrução dos produtores, no entanto não demos atenção para esse fato, pois alargaria demais nossa pesquisa, embora fosse útil para expandir nossa compreensão de sujeitos e

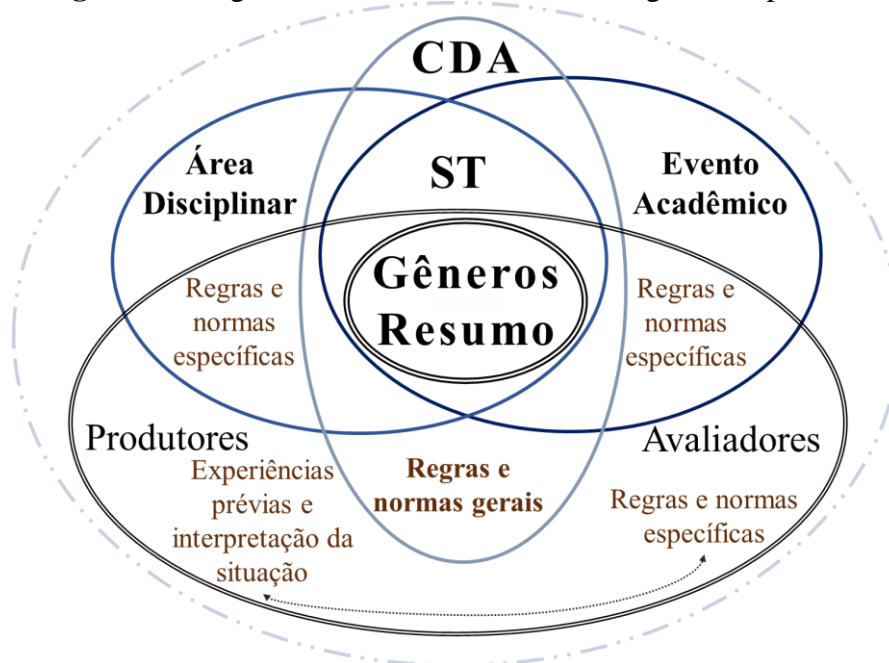
quem são eles, o que fazem ou precisam fazer. Contudo, a partir dos GO, identificamos em termos gerais que os sujeitos são membros ou aspirantes a membros da CDA (processo de aculturação), de algum modo participam ou buscam participar das interações sociais desse ambiente. As ações desses sujeitos são reguladas pelos GO, mas são dependentes dos processos de significação e experiência que esses sujeitos realizam. O conceito de letramentos acadêmicos envolve muitos aspectos de um amplo processo de aculturação e desenvolvimento de compreensões estratégicas, flexibilidade/ movimento, interação/ negociação e inferenciação das crenças, ideologias, normas e construções de sentido da área disciplinar. Desse modo, o conceito de letramentos ficou como um aspecto subjetivo em que os participantes dos eventos acadêmicos realizam bem ou não tão bem um resumo dependendo do quão bem ou não eles foram instruídos em suas áreas disciplinares, dentro da CDA, apenas para considerar a relação com o ensino de gêneros específicos.

Em referência para os letramentos acadêmicos, podemos interpretar que os participantes dos eventos acadêmicos, normalmente, agem de acordo com as orientações que tais eventos oferecem através dos GO. Na referência centrada no conceito de contexto, em Van Dijk (2012) acerca da abordagem sociocognitiva, podemos interpretar que os sujeitos agem de acordo com suas suposições e experiências relacionadas com a motivação, percepção e cognição que desenvolveram nos processos de aculturação acadêmica. Podemos interpretar, ainda, que esses participantes agem de acordo com as orientações e instruções que receberam de sua área disciplinar. Essas orientações e instruções nem sempre são suficientes, pois refletem desafios contextuais e flocal (BEZERRA, 2012).

Desse modo, os letramentos acadêmicos são o resultado do que expomos enquanto reflexo da realidade do conhecimento dos gêneros resumo, dos contextos de eventos acadêmicos e dos sujeitos da produção e recepção. Nesse caminho de interpretação não existe um certo e um errado, existe, de acordo como os resultados das análises dos RC e RTC, aquilo que atende de algum modo as expectativas dos coordenadores e avaliadores dos ST nos eventos SIMELP e SIGET. Podemos entender que cada contexto possui suas regras, cada avaliador tem as suas próprias regras e cada produtor realiza um processo de significação dos GO em relação com o que entendem que seja relevante informar em suas produções. No jogo de linguagem acadêmica existem diversos gêneros, contextos e sujeitos, cada um desses elementos em suas variações e diferenças possuem ou desenvolvem suas próprias regras de adequação da linguagem.

A razão disso reflete a heterogeneidade dos processos de significação que os sujeitos realizam, concretizadas em gêneros e refletindo modelos contextos. Na heterogeneidade do conceito de produção dos gêneros resumo, RC e RTC, não importa se a estruturação do conhecimento e a organização interativa é boa ou não. O que importa é que o RC, mas especificamente, seja compreendido em sua diferença, pelos sujeitos da recepção, e que seja submetido e aceito, mesmo que estejam em desacordo com as orientações estabelecidas pelos eventos acadêmicos. Claramente, temos aqui aquilo que Van Dijk (2012) concebe como o contexto sendo o que os participantes compreendem que sejam e como se relaciona com o discurso (foco de discussão do ST ou valores discursivos dos coordenadores do ST, do ST ou dos eventos acadêmicos em geral). Logo, só podemos interpretar que os letramentos acadêmicos são muitos e variados, cada participante seja produtor ou avaliador dos gêneros RC e RTC terão seus próprios. A ação letrada pelos avaliadores, conforme podemos inferir, ocorre relacionada com o processo de compreensão do conteúdo do gênero com a proposta do simpósio temático e as expectativas dos avaliadores que coordenam o simpósio temático. O produtor do resumo está agindo de acordo com seus letramentos de modo interativo com um conjunto de referências situacionais, conhecimentos prévios, relação com aquilo que está estudando/trabalhando, etc. Essa memória complexa de não importar se está bom, satisfatório ou ruim e insatisfatório se torna uma experiência e um tipo de ação contextual que pode ser repetido outras vezes como uma espécie de modelo mental. Organizamos a Figura 33, a seguir, para demonstrar essa ideia de ação contextual em regras e normas, valores e crenças que variam no entendimento de gêneros, de contextos e de sujeitos.

Figura 33: Regras e normas situadas de modo geral e específico



Fonte: Elaboração nossa.

A compreensão que se representa nesta Figura 33 é que as regras e normas são gerais e específicas, representam padrões de adequação pouco ou nada explicados. Sobre a ideia de experiências o sentido é de uma construção individual para cada contexto, individual para cada realidade de participante e produtor dos gêneros RC e RTC. É difícil estabelecer um conhecimento normativo compartilhado, pois os próprios termos “norma” e “regras”, “valores” e “crenças” carregam complexos significados culturais e sociais.

Conforme descrevemos, no capítulo 7, a estrutura tópica ou informativa que os eventos acadêmicos indicam para realização dos RC e RTC são complexas e conflitantes. O resultado das análises demonstrou que: 1) no SIMELP uma maioria de RC apresenta quatro MR de cinco MR, com relação ao modelo de análise, e uma maioria de RTC apresenta três MR de quatro MR, em relação com modelo de análise; e 2) embora as orientações contextuais sejam diferentes, no SIGET temos uma semelhante compreensão para os RC e para os RTC. Isso significa que há uma necessidade de pensar sobre o que é expectativa e o que é realidade, e pensar sobre a natureza dos resumos com o tipo de pesquisa que se indica.

As compreensões que os eventos acadêmicos destacam para a organização estrutural dos gêneros RC consistem em informar objetivos do trabalho, fundamentação teórica, metodologia, discussão dos resultados parciais ou finais, para o SIMELP, e informar finalidade, metodologia, resultados e conclusões, para o SIGET. Para destacar a organização estrutural dos gêneros RTC não houve nenhuma compreensão para o

SIMELP, para o SIGET se indicou recorrer às orientações de produção da ABNT. Nessa descrição é significativo interpretar que não se tem noções específicas para orientar a produção dos gêneros resumo, RC e RTC, embora possamos observar que o SIMELP apresenta uma atenção para a condição de produção do RC em andamento.

As normas e regras podem ser entendidas como uma opção a seguir, como a única opção ou apenas a representação de que o contexto dos eventos acadêmicos, que as utiliza, possui uma regulamentação própria ou geral. Os Letramentos acadêmicos que os participantes adquiriram, em diferentes níveis de formação acadêmica e experiências de produção de resumos, representam um entendimento de confiança para produzir tais gêneros de modo geral. Mas não importa se esses sujeitos da produção seguiram as regras ou não, o que importa é que tenham motivação e busquem participar com o que possuem. Essa interpretação possui relação direta com o que estamos observando no estudo dos gêneros resumo RC e RTC dos eventos acadêmicos SIMELP e SIGET. Essa interpretação possui sua relevância, pois vimos em McGrath e Kaufhold (2016) que há necessidade de interação entre aprendizes em diferentes estágios de aprendizado que podem ajudar no desenvolvimento de uma consciência participativa mais motivada.

No quadro geral de ações letradas, presentes nos gêneros RC e RTC, a correspondência dos MR identificados em relação com a estrutura informativa indicadas nos GO dos eventos acadêmicos para o RC, e talvez para o RTC, apresenta uma variável divergente. Nem o SIMELP nem o SIGET desenvolveram uma compreensão das ações letradas e reveladoras da natureza dos RC e RTC em relação ao tipo de pesquisa que tais resumos podem atender. Embora a ABRALIN tenha tido problemas técnicos com o suporte digital e ainda não tenha divulgado seus gêneros RC e RTC ao público participante e para a CDA, em seus GO foram destacados oito tipos de contribuição (tipos de pesquisa dos trabalhos completos): relato de experiência; revisão de literatura; ensaio teórico; estudo piloto; registro do projeto; relatório de pesquisa; tutorial; protocolo. No entanto, conforme Quadro 21 no capítulo 7, não houve indicação para estruturação do RC, houve apenas para o RTC indicando para se informar: objetivo(s) da pesquisa, metodologia utilizada e principais resultados encontrados.

A compreensão que os eventos acadêmicos destacam acerca da natureza dos RC e RTC em relação com o sistema de normas, pelos GO, não atendem a um pensamento científico claro para o tipo de contribuição que seus gêneros resumo possam indicar e informar. Quando observamos nas NBR 6028: 2003/2021, os resumos indicativos e informativos são diferentes, mas utilizamos ambos os termos no sentido de suas

definições para compreender que a estrutura do que se entende como resumo informativo é dependente da compreensão daquilo que é o resumo indicativo sinalizando o tipo de pesquisa, pois a variação de MR que descrevemos como resultado das análises, no capítulo 7, pode corresponder a essa compreensão. Desse modo, em nossa interpretação, esta pesquisa contribui para o esclarecimento dessa questão de entendimento da natureza dos gêneros resumo em relação com a natureza de seu gênero fonte, a pesquisa do trabalho completo.

Essa discussão pode gerar muitas interpretações e meios para um fácil mal entendido, portanto vamos observar os usos da linguagem pela ótica de uma compreensão de sistemas pensando na proposta de Bertalanffy (1975). No entanto, de modo mais geral e específico conforme apresentamos no capítulo 1.

9.2.1.1 A realidade sistemática dos gêneros resumo

A nomeação desse subtópico pode ser melhor colocada como entendimento da função dos usos adequados da linguagem resumitiva na produção de RC e RTC de eventos acadêmicos. O processo de adequação e operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC responde a um sistema de linguagem contextual dos eventos acadêmicos em correspondência com a biolinguagem da CDA. O que estamos entendendo é que essa observação acerca da correspondência consiste na generalização do saber acerca do que é o resumo sem uma compreensão clara para o fato de que existem muitos gêneros resumo e que, cada um desses, responde a interesses contextuais e dos sujeitos da produção. Cada gênero resumo desenvolve uma variação de propósitos comunicativos específicos em relação ao tipo de pesquisa, ao contexto e aos sujeitos da produção e recepção a partir de um propósito comunicativo geral que é biolinguagem.

Através do entendimento que os sujeitos realizam, o sistema de linguagem dos eventos acadêmicos muitas vezes é tido como biolinguagem da CDA, o que é para ser uma ação específica ocorre como ação geral e os avaliadores aceitam porque realizam semelhante compreensão geral. O desconhecimento das especificidades dos gêneros resumo por não serem ensinadas, declaradas ou divulgadas em muitas pesquisas contribui para as necessidades visíveis, conforme nossos resultados demonstram, de que os RC e RTC são produções pouco adequadas. Podemos observar que há uma relação específica voltada para um preenchimento do tamanho do RC um pouco maior que o RTC, como operação dinâmica da passagem do RC para o RTC. Mas as reais operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, considerando a realidade temporal do gênero a que se

resumo, não são específicas em relação com a realização da pesquisa em si. Há nos RC e RTC os traços de um resumo informativo, segundo a NBR 6028, e ao mesmo tempo há traços da incompreensão indicativa do gênero fonte que esses resumos atendem. É nessa incompreensão do resumo enquanto indicativo e informativo que as variações no desenvolvimento da informação em ER e MR se apresentam.

A naturalidade de como os gêneros RC e RTC são encontrados nos eventos acadêmicos reflete um paradoxo na compreensão de como esses gêneros resumo são na relação com os GO. Nessa observação podemos retomar as duas principais bases teóricas usadas para refletir sobre os gêneros resumo do contexto de eventos acadêmicos. De modo geral, Phuong (2018) aborda a questão da estrutura do resumo de modo genérico, centrado no contexto. Em sua referência para os gêneros resumo de eventos acadêmicos não há uma compreensão da variação de resumos, o tratamento é geral mesmo em relação com o contexto específico. Já em Oliveira (2017; 2020a) em referência para o RC e para o RTC, respectivamente, podemos observar o tratamento voltado para a especificidade dos gêneros resumo.

A partir do exposto, podemos interpretar que ainda estamos em um momento de pouca compreensão da realidade dos gêneros resumo em termos de sua variação e operações dinâmicas relacionadas com a necessidade de realizar processos de adequação momento a momento em que tais gêneros atendem a uma prática e evento de letramentos. Nessa interpretação podemos destacar que nosso problema de pesquisa, nesta tese de doutorado, é uma preocupação que necessita de aplicação em muitas análises com outros gêneros, pois temos poucos conhecimentos acerca das relações e inter-relações entre gêneros. Como os gêneros sempre surgem ligados e relacionados com outros gêneros, nossa questão de pesquisa (quais são as operações dinâmicas que ocorrem da passagem do RC para o RTC?) é um caminho para compreensão da realidade dos gêneros em estudos futuros. Portanto, essa questão é de grande aplicabilidade nos estudos de linguagem específica, cadeia de gêneros, colônia de gêneros, contexto, análise de gêneros hoje e letramentos acadêmicos.

Essa aplicabilidade da questão desta pesquisa de doutorado, juntamente com os resultados e discussões, consiste em possíveis implicações para outras áreas de estudo. A partir disso, é possível que muitas melhorias possam ser feitas para desenvolver ainda mais as preocupações desta pesquisa, centrado nas seguintes questões: 1) em que sentido o conceito de colônia de gêneros na relação com os letramentos acadêmicos ajudam na compreensão de agrupamentos dos gêneros (resumo)?; 2) de que modo o conceito de

contexto influencia e ou restringe a produção dos gêneros (resumo)?; 3) quais aspectos retóricos e linguísticos são contemplados e desenvolvidos na produção das operações dinâmicas que distanciam um gênero do outro e um dado contexto (o RC do RTC nos eventos acadêmicos)?; e 4) até que ponto um gênero (o RTC) retoma e reproduz ou altera um outro gênero (o RC)?

É possível que os frutos de novas pesquisas, orientada a partir destas preocupações, nos ofereçam significativas e visíveis melhorias acerca da compreensão dos gêneros e de sua natureza adaptativa das operações dinâmicas da passagem de um gênero para outro e em resposta para outros gêneros antecedentes, para os contextos e para as interações sociais entre os sujeitos socialmente situados. No subtópico a seguir vamos desenvolver soluções para o entendimento dos RC e RTC e suas operações dinâmicas da passagem do primeiro para o segundo. Vamos partir dos resultados e descobertas desta pesquisa para uma formulação de entendimentos solucionáveis do paradoxo da realidade e expectativa.

9.2.1.2 Formulação de um entendimento para soluções

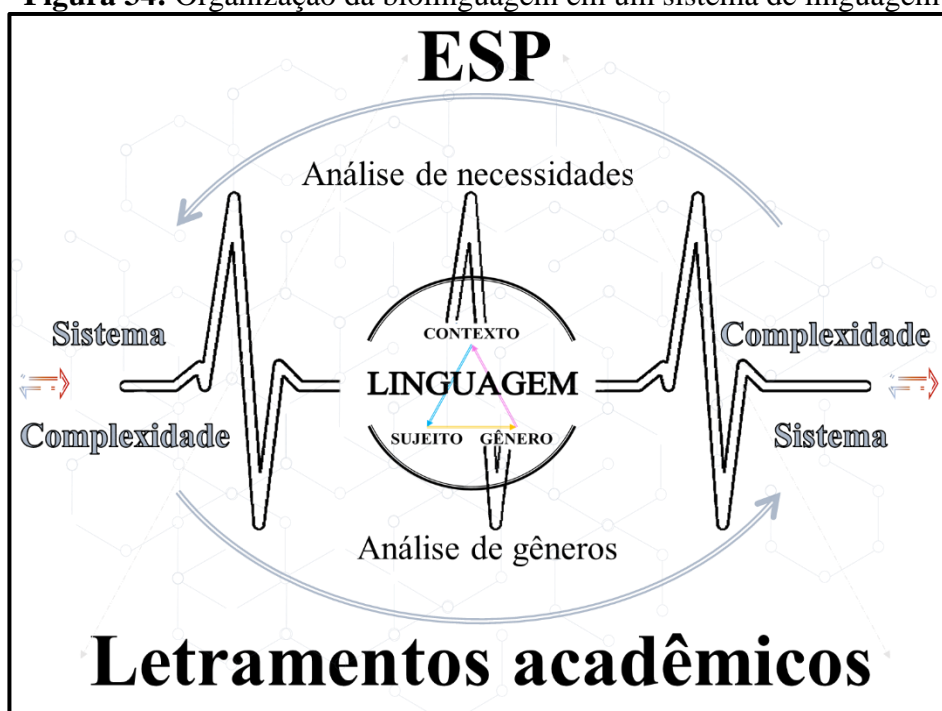
Ao entendermos a natureza da CDA enquanto biolinguagem, notada pela relação e inter-relação plural de um ambiente (em múltiplos contextos), de um corpo (em diferentes e variados gêneros) e de uma mente (com heterogeneidade de sujeitos), temos que reconhecer sua realidade comparativa e correspondente. Ao conhecer a correspondência dos eventos acadêmicos com a CDA percebemos que os RC e RTC constituem um sistema de linguagem, parte de outros sistemas de linguagem contextual e de compreensão pelos sujeitos da produção. Desde as noções de estruturação do conhecimento e organização interativa das informações pelos GO, usados pelos produtores do RC e RTC, até os modelos de análise desses resumos, resultados de pesquisas anteriores, podemos dizer que tais resumos e seus variados gêneros são construções de sentido genérico, pouco atendendo aos processos de adequação da linguagem a cada momento de produção dos gêneros específicos.

Com base nas descobertas dos resultados desta pesquisa, a organização do conhecimento se faz necessária. Podemos dizer que os RC e RTC, que analisamos, traduzem o modo como os sujeitos, produtores e receptores/avaliadores, experienciam os gêneros resumo e realizam o processo de significação e expressão das informações neles apresentadas. Essa compreensão comparada ao sistema de linguagem, que ocorre por meio dos gêneros, do contexto e dos sujeitos, estruturam os RC e RTC em ER e MR. O

comportamento linguístico, em ER e MR desses resumos, é variável, sinalizando o movimento da linguagem nos gêneros específicos.

Para formular soluções de como observar os gêneros resumo, RC e RTC, vamos descrever a noção de biolinguagem como a vida das relações e inter-relações entre gêneros, entre contextos, entre sujeitos e, também, entre gêneros, contextos e sujeitos. Desse modo, elaboramos uma ilustração a fim de captar os processos de significação do conteúdo de todos os capítulos desta tese. A Figura 34, a seguir, consiste em uma compreensão da linguagem observando seus elementos gêneros, contextos e sujeitos apoiada nas perspectivas teóricas do ESP e de letramentos acadêmicos, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa textográfica. É possível observar uma frequência de movimentos de complexidade para sistema na análise de gêneros e de complexidade para sistema na análise de necessidades. Entre análise de necessidades e análise de gêneros, os elementos da linguagem (gênero, contexto e sujeito) são atravessados por uma onda ou frequência cardíaca construída no sentido de entender habilidades de estudo e socialização do conhecimento como partes das necessidades de aprendizagem e comunicação que precisam ser adaptadas e adequadas a cada situação de produção de gêneros em um contexto por determinados sujeitos. A representação para abordagens do ESP e dos letramentos acadêmicos constitui uma biolinguagem funcional a partir da relação e inter-relação de corpos, ambientes e mentes.

Figura 34: Organização da biolinguagem em um sistema de linguagem



Fonte: Elaboração nossa.

Essa Figura 34 apresenta processos de organização linguística e identidade dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos. Na observação da figura, devemos entender que sempre que analisamos um gênero se faz necessário que possamos analisar as necessidades dos elementos da linguagem. Dentro da biolinguagem o sistema de linguagem consiste em sinalizar quais são os elementos relacionados e inter-relacionados que participam do processo de produção dos gêneros em estudo. Os letramentos acadêmicos são a base de uma consciência para estabelecer o equilíbrio entre intelectualidade, teoria e prática em que. A partir do ESP, destacamos motivação, percepção, cognição e ação dos sujeitos em relação e inter-relação com o contexto em significação para produção de gêneros específicos.

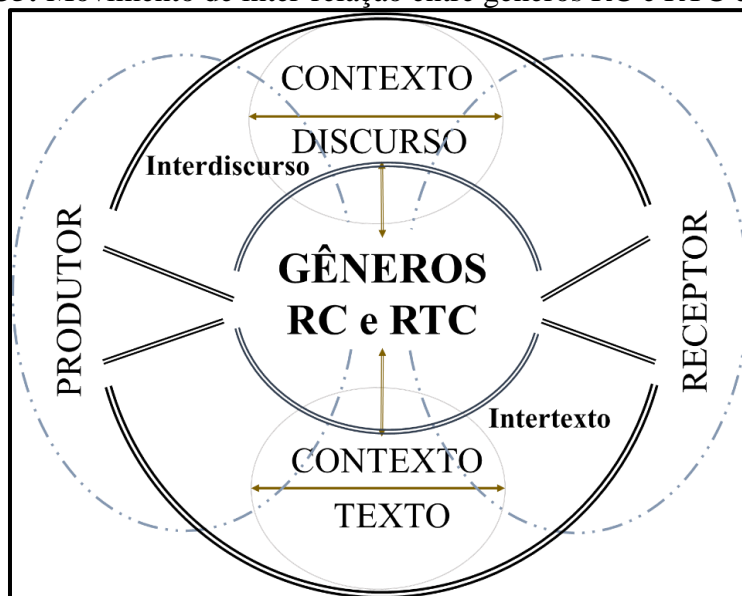
Em Swales (1990; 2004) observamos sua compreensão acerca da estrutura geral dos artigos de pesquisa em Introdução, Métodos, Resultados e Discussão – IMRD. Com isso ele abriu espaços para a necessidade de compreensão dos sistemas de linguagem em cada seção do artigo de pesquisa. Nessa referência, observamos a necessidade de análise das estruturas dos gêneros resumo, RC e RTC, em relação com os gêneros a que eles resumem. Quando analisamos os GO dos eventos acadêmicos, os resultados nos mostraram que as características estruturais da informação dos gêneros resumo consistem em informar: objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica, metodologia, discussão dos resultados parciais ou finais para o RC e informar: finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento para o RTC. Essas características estruturais da informação dos RC e RTC contemplam a estruturação geral que Swales (1990; 2004) apresentou. Mas Swales (2004) observou que diferentes tipos de pesquisa apresentam uma estrutura IMRD variante.

Como já declaramos a aplicabilidade das preocupações ou questões de pesquisa, desta tese de doutorado, vemos aqui na relação com a referência de Swales mais uma justificativa para tal aplicação de analisar as operações dinâmicas da passagem de um gênero para outro. Mas o que formulamos, neste momento, consiste em um caminho para entender os RC e os RTC como gêneros que respondem a um sistema de linguagem dos eventos acadêmicos. Desse modo, a variação de gêneros resumo em RC e RTC se desenvolve enquanto ações letradas, resultado de processos de letramentos acadêmicos desenvolvidos a partir de experiências com variados usos da linguagem em outros momentos.

Elaboramos uma ilustração que reflete as condições do sistema de texto da redação dos RC e RTC em ER e MR. Na Figura 35, a seguir, devemos entender que o sentido da

relação de contexto com o texto e de contexto com o discurso destaca a centralidade dos gêneros RC e RTC inter-relacionada com estruturas do conhecimento e formas organizadas de interação daquilo que se comunica. Ao lermos a figura nosso foco de atenção deve está voltado para os movimentos centrípeto e centrífugo, interno e externo, em que o tratamento terminológico e informativo do gênero não é um retrato da realidade específica, mas um tratamento de noção geral.

Figura 35: Movimento de inter-relação entre gêneros RC e RTC e contexto



Fonte: Elaboração nossa.

Com base em nossos resultados da pesquisa, essa Figura 35 representa os movimentos internos e externos da produção dos gêneros resumo, RC e RTC, em que a estrutura do conhecimento indicativo influencia na variação da organização informativa em ER e MR. Esse aspecto constitui uma dimensão significativa para situar a dependência do tipo de fonte (variante de artigo de pesquisa), conforme vimos na variação de resumo apresentada na Imagem 18, o RC 18, e na Imagem 19, o RTC 18 do SIGET, situadas no capítulo 7. O autor desses RC e RTC registrou um projeto de pesquisa com a indicação do objetivo da sua ação através do RC, declarando “**Esta comunicação** tem por finalidade apresentar um projeto inicial de pós-doutoramento”. Quando escreveu o RTC realizou a operação dinâmica apenas nessa declaração do objetivo da ação, traduzindo o momento da produção de comunicação para o RC e de trabalho completo para o RTC em que descreveu “**Este artigo** tem por finalidade apresentar um projeto inicial de pós-doutoramento”. Ao cumprir esse objetivo descrito para o RC e RTC, conforme apresentamos as operações dinâmicas em negrito e sublinhado, o produtor apresentou ER e MR que informam e qualificam o projeto de pesquisa. Portanto, a indicação do tipo de

contribuição ou tipo de pesquisa que o produtor está realizando consiste no não cumprimento das estruturas apresentadas no GO. Mas o produtor e o receptor/ avaliador entenderam e realizaram o resumo pela indicação, abandonando a estruturação informativa cobrada, pois não atendiam ao tipo de trabalho em desenvolvimento.

Acerca dessa compreensão e achados da pesquisa, formulamos o entendimento para a solução desses problemas em que os eventos acadêmicos necessitam:

- 1) apresentar uma expectativa de quais tipos de trabalho podem surgir, sendo apresentados em RC e RTC;
- 2) apresentar uma variação dos possíveis tipos de trabalho de pesquisa que a CDA atemporal, atendendo as produções recorrentes em sua área, realizam, informando sua estruturação;
- 3) orientar a estrutura informativa da produção de cada gênero resumo, RC e RTC em específico, pela indicação que corresponde aos tipos de trabalho completo;
- 4) destacar as condições de produção e parcialidade das informações com atenção para aceitação ou não aceitação do RC, devidamente retomadas e cobradas no RTC;
- 5) reconhecer as causas, as condições e os efeitos da produção dos gêneros resumo enquanto linguagem da ciência para a CDA e créditos de confiabilidade científica;
- 6) os eventos acadêmicos devem orientar quais operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC devem ser levadas em conta e quais devem ser excluídas;

A formulação desse entendimento para soluções de necessidades dos eventos acadêmicos, em relação com a produção dos RC e RTC, consiste em qualificar o que Huckin (2001, p. 93) destacou, dizendo que “os resumos de artigos de periódicos tornaram-se um gênero cada vez mais importante”. Além disso, ainda segundo o autor, os membros das CDA e de comunidades técnicas dependem desses resumos para acessar as informações mais pertinentes em um curto tempo, cuja importância se dá pela utilidade em rápido acesso à informação, decisão de leitura do trabalho completo, pré-visualizações do quadro interpretativo que pode orientar a leitura e auxiliar a indexação para grandes serviços de banco de dados.

Pensando nos estudiosos, pesquisadores e professores dos gêneros resumo, a formulação desse entendimento para soluções de necessidades também é válida. De modo específico, esses sujeitos precisam reconhecer a variação dos gêneros resumo e de seus contextos, quando ao buscar modelos de análise para os gêneros resumo, observar a relação mais genérica centrada no contexto como em Phuong (2018) e mais específica em Oliveira (2017; 2020a) para RC e RTC, respectivamente. De modo geral, os sujeitos

devem compreender que a aplicabilidade de cada modelo de análise consiste em uma observação dinâmica para as ocorrências de ER e MR. Além disso, devem estar atentos para a indicação do tipo de pesquisa que se realiza e o resumo está estruturalmente informando em sua organização por ER e MR. Outra compreensão que o estudioso, pesquisador e professor de gêneros resumo deve entender é que muitos resumos são produzidos com base na estruturação do conhecimento sem relação com a organização informativa em ER e MR.

A formulação desse entendimento surge como uma contribuição da presente pesquisa não apenas em realizar objetivos para responder a questões, mas, também, oferecer soluções para necessidades de conhecimento e de clareza de como os gêneros resumo são encontrados na vida real, considerando agrupamentos, relações e inter-relações nos contextos específicos. As necessidades podem ser de todos os tipos, relacionadas, por exemplo, aos gêneros, aos contextos e aos sujeitos. A clareza é uma questão de compreensão do que é expectativa e do que é realidade. Muitas vezes as necessidades de comunicação consistem na falta de clareza de como os gêneros são em sua natureza. A partir das descobertas desta pesquisa, muitos gêneros RC e RTC, principalmente o RC, escritos e avaliados são resultado de um processo de produção com pouca clareza daquilo que eles realmente são enquanto resposta para outros gêneros e para o contexto em específico. Além disso, quem produz esses gêneros resumo precisa lidar com questões implícitas de como o resumo se relaciona com outros gêneros, o documento fonte, por um lado, e os GO. Além da necessidade de interpretar que diferentes metodologias de estudo e pesquisa possuem específicos processos de redação e construção de sentido. Desse modo, portanto, se os RC e os RTC fazem referência ou para um artigo de pesquisa empírica, ou para um artigo de revisão de literatura, ou para um artigo que descreve uma experiência didática, e ou outros, cada resumo, conseqüentemente, terá uma estrutura nem sempre compatível com o que o evento acadêmico esperado, a partir da determinação tópica de modo geral.

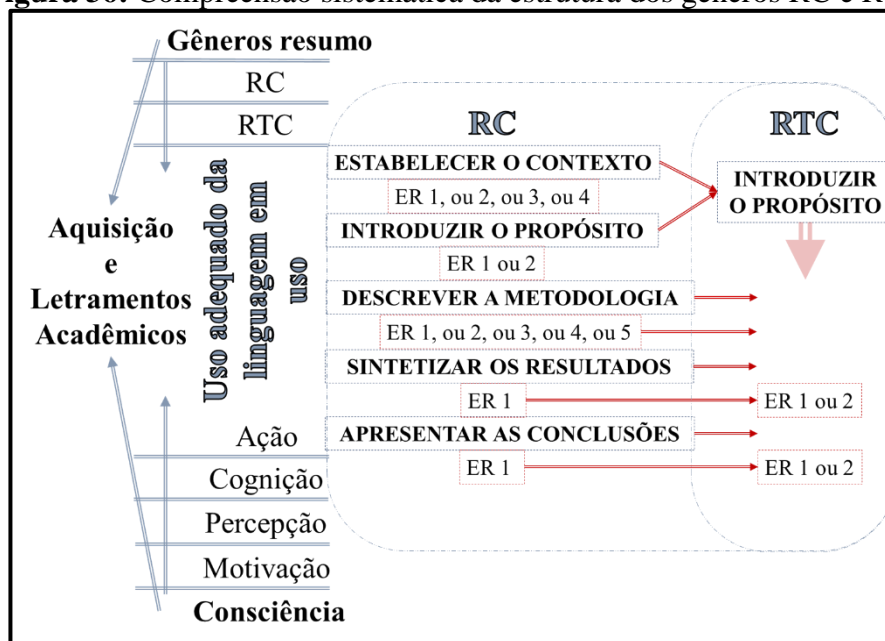
A clareza é um aspecto do ser humano como racional, mas tal clareza racional está para a ciência e estudiosos das inter-relações das coisas, acreditando que tudo é parte de outra parte e o todo está em cada parte, pois todas as partes somadas não formam o todo porque o todo é clareza e confiança sem distinção ou separação. O que acontece em gêneros e contextos através dos sujeitos é a realidade dos usos da linguagem projetando níveis flutuantes de consciência motivacional, perceptiva, cognitiva e atitudinal em ação. Essa projeção de níveis flutuantes de consciência representa o que os sujeitos são,

enquanto aspirantes e membros da CDA, um público heterogêneo com distintos conhecimentos de produção, estudo, ensino e pesquisa, partes da biolinguagem da CDA. Nesse sentido, cada sujeito realiza particulares processos de significação nos seus contextos de interação social, em que suas ações e respostas constituem conjuntos de propósitos comunicativos compartilhados, dos quais os gêneros surgem enquanto práticas e eventos de letramentos acadêmicos, habilidades de produção e socialização do conhecimento.

A necessidade de compreender com clareza a realidade inter-relacionada dos gêneros resumo, nas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, é uma questão de equilíbrio entre intelectualidade, teoria e prática. Mas a realidade como a vemos, em observação aos nossos estudos nesta tese, apontam que esse equilíbrio ocorre centrado na individualidade, conforme podemos voltar a Figura 33 em que apontamos regras e normas situadas de modo geral e específico relacionadas como representações e experiências sociais e individuais dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos. Nessa significação é possível que intelectualidade, teoria e prática estejam ocorrendo separadas, o que torna a compreensão da linguagem como complexa, simplesmente entendendo os usos dos gêneros dentro da biolinguagem, mas não como parte do sistema de linguagem socialmente situado.

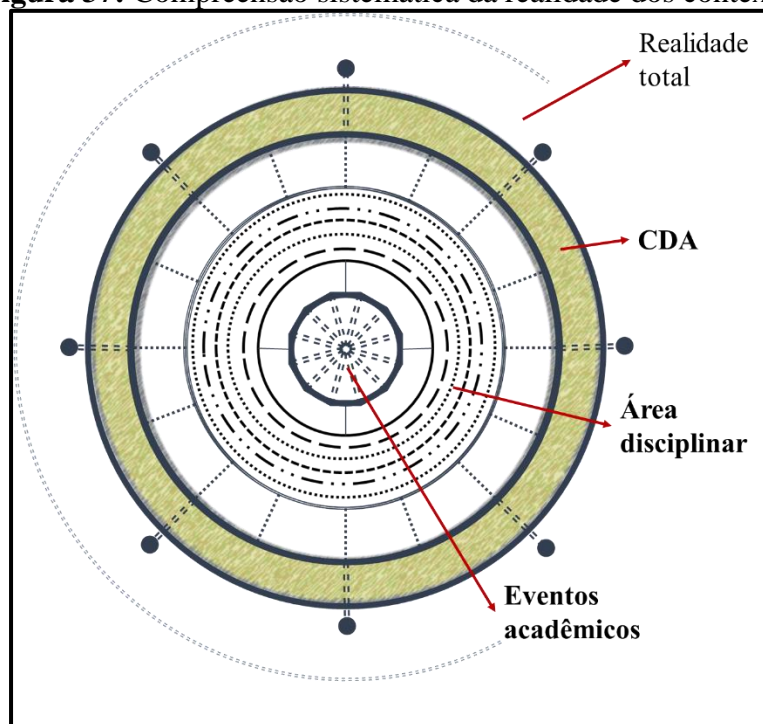
A clareza que temos acerca das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, de acordo com a estruturação do conhecimento e organização interativa das ER e MR, consiste em um sistema de linguagem dos gêneros em que estes se adaptam e adequam a necessidade de comunicação. Na Figura 36, a seguir, organizamos a compreensão de que o RTC retoma partes dos MR 1 e 2 do RC, condensando as informações em ER recorrentes. O MR 2 do RTC também condensa as ER do MR 4, pensando na recorrência. Já o MR 3 e 4 do RTC amplia a perspectiva de acolhimento de informações em ER que são simplistas em apenas uma ER nos MR 4 e 5 do RC.

Figura 36: Compreensão sistemática da estrutura dos gêneros RC e RTC



Fonte: Elaboração nossa.

A linguagem não é constituída apenas pela variação de gêneros RC e RTC e suas operações dinâmicas. Ao observar nos GO dos contextos desses gêneros, a realização de propósitos comunicativos compartilhados, embora situadas em um ambiente de interação social, sistematicamente organizado, são reflexos da biolinguagem necessitando de atenção para as generalidades e especificidades condicionais da compreensão cada vez mais adequada daquilo como se comunica em cada dimensão contextual. Vejamos na Figura 36, a seguir, uma representação da interação social que vai ocorrer no desenvolvimento e produção dos gêneros RC e RTC. A biolinguagem vai ser constituída pelas práticas comunicativas e suas variadas práticas e eventos de letramentos. No sistema de linguagem dos eventos acadêmicos, a compreensão de produção e acolhimento dos gêneros RC e RTC é atravessada pelas diversas dimensões contextuais. Cada gênero resumo do evento acadêmico tem correspondência com cada uma das outras dimensões contextuais. Além disso, participar da realidade total é uma condição de produção e recepção dos RC e RTC se expressando como são, atendendo ou não as estruturas organizacionais da informação descritas no GO.

Figura 37: Compreensão sistemática da realidade dos contextos

Fonte: Elaboração nossa.

A representação desta Figura 37 nos dá uma ideia acerca da compreensão sistemática da realidade dos gêneros RC e RTC enquanto processos e práticas de letramentos acadêmicos em contextos específicos. Desse modo, a identidade dos RC e RTC está nas relações contextuais e, portanto, na maneira como os produtores compreendem o contexto e como se relaciona com os gêneros.

Com base na metodologia textográfica, vamos percorrer aspectos da ciência linguística acerca do conceito de linguagem específica, relação entre CDA e contexto, letramentos acadêmicos, abordagem de estudos de gêneros ESP e resumos em contextos específicos.

9.3 Lacunas baseadas nas evidências dos resultados das análises

Este estudo de doutorado está situado na ciência linguística, visualizando seu escopo científico no seu sentido macro (WEEDWOOD, 2002). Além disso, está situando os estudos desta ciência enquanto sistemas de linguagem, especificamente dentro de variados contextos que mantêm correspondência direta com a CDA. Essa correspondência nos permite medir os movimentos da biolinguagem geral em sistemas de linguagem específica. Nos permite, ainda, raciocinar com inteligência e avançar pelo caminho dos estudos de gêneros. O raciocínio inteligente consiste em letramentos acadêmicos desenvolvidos por meio de processos e práticas de gêneros específicos,

envolvendo relações e inter-relações entre gêneros, contextos e sujeitos como um mecanismo de causa, condição e efeito da linguagem situada.

A área de linguística e literatura consiste em uma área disciplinar heterogênea. E os estudos de gêneros é só um tópico de estudos acerca do fenômeno da linguagem, conforme podemos ter uma noção disso na Figura 5, capítulo 1. Hoje, esse tópico de estudos caracteriza um campo de compreensão funcional das atividades de linguagem, integrando o entendimento e interpretação de contexto e de gênero como inter-relacionados e basilares para o entendimento da linguagem socialmente situada. Nessa inter-relação, a linguagem se expressa por meio de gênero para idealizar e realizar a compreensão de contexto e, além disso, idealizar e participar de outros gêneros no processo de produção textual/discursiva. Como vimos no Quadro 5, capítulo 4, os estudos de gêneros têm muitas abordagens, cada uma apresenta um quadro de concepções. Na abordagem do ESP, a compreensão de gêneros está intimamente relacionada com os propósitos específicos da linguagem dos contextos e dos sujeitos (público-alvo), constituindo as características de compreensão dos propósitos comunicativos dos gêneros específicos. A área de linguística e literatura, conforme estamos nos referindo, tem, a partir do campo de estudos de gêneros, um amplo horizonte de teorias e práticas para, intelectualmente, conceber o fenômeno da linguagem.

Hoje sabemos que a linguística estuda não apenas a linguagem a partir de estruturas da língua, como foi particularmente até a década de 1950, mas a partir, também, dos processos contextuais, ainda com pouca atenção para os sujeitos como parte dos processos de significação do contexto e sua relação com o texto e o discurso em gêneros específicos. Os estudos de gêneros atuais, principalmente na relação com o ESP, constituem um subcampo da ciência linguística com habilidades de estudo, socialização do conhecimento e letramentos acadêmicos suficientes para compreender o fenômeno da linguagem a partir de necessidades de aprendizagem e comunicação que surgem das relações e inter-relações entre gêneros, entre contextos, entre sujeitos e entre esses elementos da linguagem (gêneros, contextos e sujeitos). Todos os subcampos da ciência linguística têm seu espaço de estudo e podem ser chamados para contribuir com os estudos de gêneros a fim de ampliar a compreensão do fenômeno da linguagem. Do mesmo modo, os estudos de gêneros podem contribuir para alargar o objeto de estudo de cada subcampo. Além disso, os estudos de gêneros consistem, hoje mais que antes, em uma compreensão teórica/científica multidisciplinar, oferecendo suportes de estudo e entendimento de leitura, escrita, interpretação, adequação dos usos da linguagem,

codificação e decodificação de processos de relações contextuais e relações entre gêneros (texto e discurso), contextos e sujeitos, dentre outras probabilidades de construção de sentido do fazer e agir enquanto qualquer comportamento linguístico e extralinguístico.

Neste momento retomamos a questão de pesquisa que estamos investigando sobre como os gêneros RC e RTC são produzidos na dinâmica das variações de produção específica quando inseridas nos eventos acadêmicos e através de operações dinâmicas da passagem do primeiro para o segundo. Era conhecido que a análise de gêneros aborda os gêneros em situações mais próximas do mundo real e que os gêneros resumo constituem um agrupamento de gêneros identificados genericamente pelo propósito comunicativo de resumir outros gêneros. Esse fato conhecido tem suporte na compreensão de que os gêneros são constituídos sob orientação de regras, normas, valores e ideologias específicas do domínio científico no desenvolvimento de uma linguagem pautada no conhecimento da ciência. Desse modo, as produções são enfatizadas como forma de categorizar o desenvolvimento do estudante, professor e pesquisador.

Essa retomada ao conhecimento acerca do problema de pesquisa que está sendo investigado em relação com as descobertas destacadas nos resultados das análises, no capítulo 7, significa duas direções que convergem e divergem. Na primeira direção, a partir da descrição das recomendações de produção pelos GO nos Quadros 16, 21 e 27, é uma expectativa contextual de que os gêneros RC e RTC são produzidos sob orientação e regras específicas de cada evento acadêmico enquanto desenvolvimento de uma linguagem adequada em correspondência com a ciência da CDA. Na segunda direção, a partir dos resultados da descrição da organização retórica em ER e MR dos RC e RTC, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC estão presas na redução da quantidade de palavras.

Com isso identificamos problemas contextuais que caracterizam pouco conhecimento acerca da variação de gêneros resumo centrada nos propósitos específicos dos eventos acadêmicos. Esse problema se mostra na genérica compreensão que faz referência para os propósitos comunicativos gerais, como se os gêneros resumo, em questão, resultassem de uma fonte estática. Outros problemas, ainda em relação com os contextos, estão centrados na falta de esclarecimento sobre os tipos de pesquisa que resultam em trabalhos completos. O evento acadêmico ABRALIN apresentou uma referência para diferentes tipos de trabalhos completos, mas não nos deu margem para pensar os resumos desses trabalhos na relação com essas referências. Por um lado, sua referência para a variação dos trabalhos completos surgiu nos gêneros orientacionais da

produção do trabalho completo, especificamente via e-mail dos participantes do evento. Por outro lado, ainda não foram divulgados os RC e os trabalhos completos com os RTC para que pudéssemos desenvolver uma discussão de acordo com a proposta discursiva que iniciamos em pensar sobre a variação do mesmo gênero RC ou RTC de acordo com o tipo de metodologia do documento fonte. Essas são as compreensões para a ABRALIN e totalmente diferente para o SIMELP e o SIGET em termos de compreensão da variação do documento fonte dos gêneros resumo, RC e RTC, bem como a publicação dos materiais de produção pelos participantes. Dadas as compreensões, nesse exposto, ainda temos muito caminho pela frente para desenvolver pesquisas e oferecer um feedback para o problema não mais da variação de gênero resumo, mas da variação de um mesmo gênero resumo, RC ou RTC, especificamente.

Dentre outras, dada a importância dos RC e RTC de eventos acadêmicos interpretamos, em relação com as descobertas da pesquisa, que existem necessidades de análise no currículo da área de linguística e literatura para repensar o ensino de gêneros específicos, principalmente a variação de gêneros resumo tão recorrente e participativa dos diversos contextos da CDA. De modo específico, existem, nessa relação com o ensino, necessidades de aprendizagem e comunicação centradas na adequação de linguagem e nas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC em referência para o indicativo de tipo de pesquisa que os RC e RTC resumem. De modo mais geral, existem necessidades de compreensão acerca do modo como os gêneros são produzidos na dinâmica das relações e inter-relações entre gêneros, contextos e sujeitos socialmente situados.

A relevância de destacar tais necessidades consiste na compreensão de que o conhecimento de cada área disciplinar e seus valores discursivos são desenvolvidos e transmitidos a partir de gêneros específicos. Se não há um ensino das necessidades de comunicação e aprendizagem da variação de gêneros, das operações dinâmicas da passagem de um para o outro e das suas relações com os contextos e os sujeitos da produção e recepção a natureza da linguagem pode ser comprometida, complexificando a realidade do conhecimento e dos sistemas de linguagem. No tópico 8.2 deste capítulo apresentamos algumas formulações desse entendimento problemático com ideias de soluções das necessidades dos eventos acadêmicos, em relação com a produção dos RC e RTC. No entanto, é possível pensar que as necessidades dos eventos acadêmicos sejam uma herança de estudos tradicionais da linguagem pouco ou nada centrado nas variações e inter-relações dos gêneros.

A partir deste exposto, novos entendimentos e ou novas percepções sobre o problema de nossa pesquisa, levando em consideração os resultados e descobertas do levantamento teórico e das análises, estão relacionados com o conhecimento e estudos de gêneros que são muitos em observação para um único gênero e muito poucos em observação para as relações e inter-relações entre os gêneros. Os estudos de um único gênero em grande maioria são centrados em características internas do gênero, o que se destaca como estudo formalista e pouco real. Essa observação consiste na compreensão que se destaca nos resultados da análise textual dos GO que indicam a estrutura dos RC e quase não há referência para o RTC. Nesse sentido, percebemos que o RC e o RTC, para os eventos acadêmicos são a mesma coisa, quando na realidade são semelhantes, mas não são iguais. Além disso, as orientações de produção não levam em conta a variação da estrutura informativa interna dos RC ou RTC em relação ao indicativo do tipo de pesquisa que eles resumem.

Nesse entendimento e percepções, levando em consideração os resultados das análises desta tese de doutorado, destacamos a recorrência do problema de pesquisa em que se questiona quais são as operações dinâmicas que ocorrem da passagem do RC para o RTC. Os novos entendimentos e percepções sugerem que o quadro analítico do RC e do RTC precisa ser revistos pensando em buscar compreensões sobre quais são as operações dinâmicas da passagem do tipo de artigo de pesquisa para o RC e para o RTC para que tenhamos uma clareza acerca da realidade variável e dinâmica dos gêneros antes de analisar a parte pelo todo ou o todo pela parte. Após a compreensão dessas operações dinâmicas é necessário investir na organização de um modelo de análise pertinente ao gênero RC e RTC a partir do equilíbrio entre as características informativas e indicativas dos gêneros resumo. E, então, sinalizar uma compreensão solucionável para as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC.

Muitos desses questionamentos e dos novos entendimentos e percepções podem se aproximar dos problemas relacionados com as tipologias de gêneros que Marcuschi (2008) e Bezerra (2017) têm destacado. Embora isso possa parecer verdade, a questão posta para entender a natureza dos gêneros resumo, RC e RTC, de eventos acadêmicos se relaciona com o equilíbrio das tipologias indicativas e informativas, apresentadas como indicativos de produções separadas pela NBR 6028: 2021. O que Marcuschi (2008) e Bezerra (2017) levantaram como questionamento é que um gênero não é constituído por uma única tipologia, mas sim por um conjunto delas em que seria simplista demais reduzir a compreensão dos gêneros a uma única tipologia. Essa observação acerca do equilíbrio

das tipologias consiste em uma operação dinâmica da construção dos RC e RTC. Embora essa operação dinâmica não seja em relação com a passagem do RC para o RTC é uma orientação para o entendimento do modo como tais resumos variam em relação com a expectativa de uma estruturação cobrada nos GO pelos eventos acadêmicos.

Embora a metodologia textográfica traga em seu quadro de aplicação uma interação com entrevistas aos sujeitos contextualmente situados, não nos utilizamos desse recurso. Entendemos, portanto, que a metodologia textográfica, cunhada e descrita por Swales e Luebs (1995) e Swales (1998a; 1998b) faz referência dimensões implícitas acerca de uma variedade de métodos que sucedem a etnologia do século XIX e a etnografia que surge no início do século XX. Nas pesquisas desta tese que ora está chegando ao seu curso de produção final, a textografia enquanto um método de estudo do contexto e dos gêneros, baseada em textos escritos, nos trouxe uma maneira de pensar amplamente a questão da relação e inter-relação entre os gêneros, entre os contextos, entre os gêneros e os contextos e, até, entre os gêneros, contextos e sujeitos.

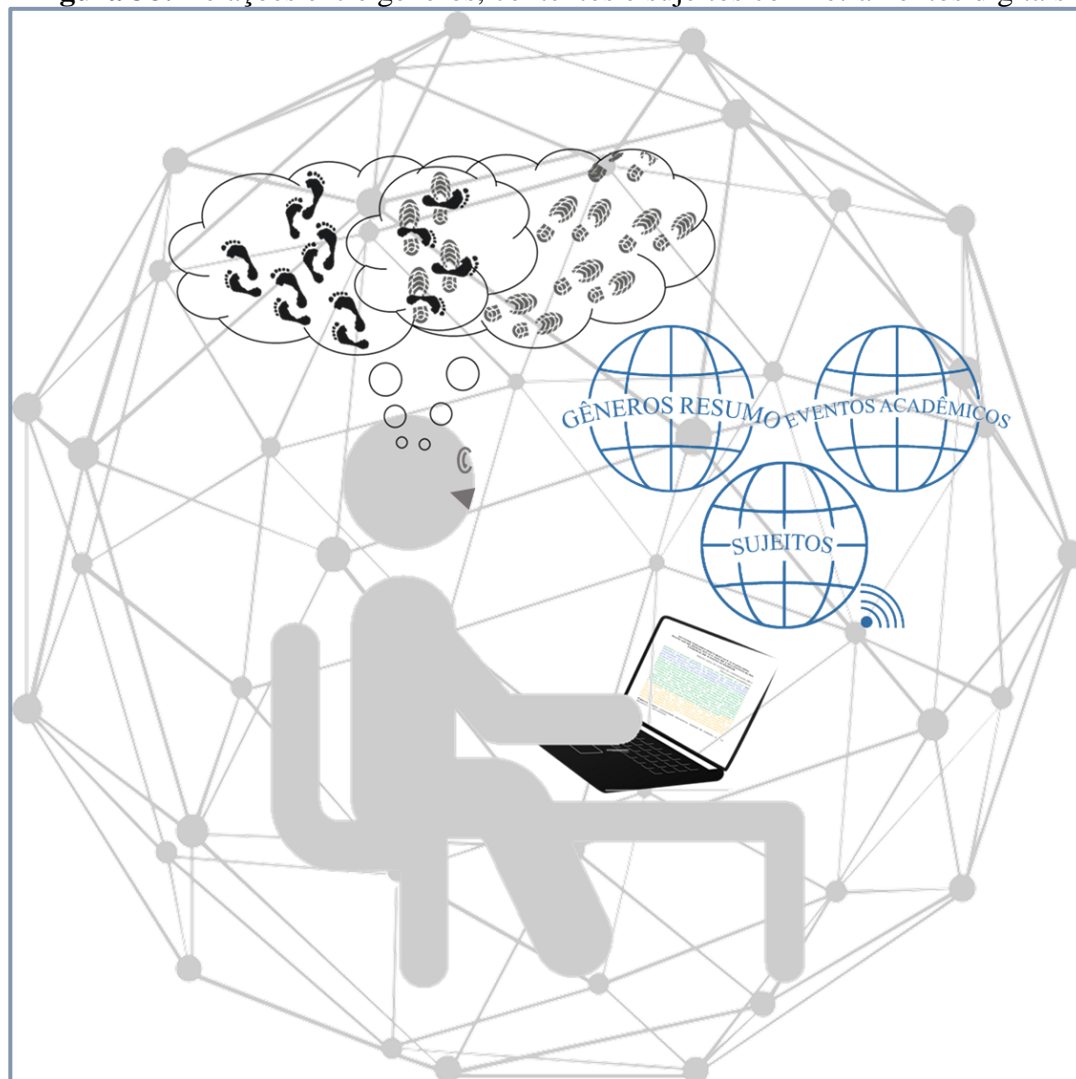
A metodologia textográfica nos oferece, nesse sentido, um suporte para analisar gêneros, contextos e sujeitos mesmo sem a aplicação de questionários e entrevistas. As entrevistas serviram para Swales (1998a; 1998b) como um meio de compreensão acerca das áreas botânica e tecnologia. Mas para a área do inglês, Swales utilizou a base interpretativa que integra a textografia, que permite que o próprio pesquisador envolvido no campo de estudo estabeleça os critérios de descrição e explicação para as discussões da pesquisa baseada em textos. Em nosso caso, recepcionar a metodologia textográfica, nesta tese e seu processo de pesquisa, nos auxiliou no desenvolvermos dos fundamentos teóricos e desenho da pesquisa em que percebemos que os elementos do sistema de linguagem, como identificamos tem uma forte relação com o suporte tecnológico digital e online. Esse ponto de observação não constituiu um elemento de análise da pesquisa, mas cabe fazer um comentário indicativo aqui nas discussões porque implica em análise de necessidades para novas e futuras análises de gêneros do contexto de eventos acadêmicos.

De acordo com nossos resultados, interpretamos que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC ocorrem por meio de adequação de espaço textual desses resumos e da linguagem indicativa da referência ao momento contextual. Embora tenhamos apresentado o contexto e os GO, não descrevemos as operações dinâmicas da passagem das orientações do GO para o RC e RTC. Além disso, não descrevemos a relação da linguagem desses resumos com o suporte digital das plataformas online que

parece exigir operações dinâmicas e processos adaptativos de focos de letramentos específicos para ação de submissão dos RC e dos trabalhos completos com o RTC, vinculados com outros gêneros distribuídos em distintas partes ou camadas das plataformas dos eventos acadêmicos.

Nesse sentido, acerca dos resultados das análises em relação com essas observações, os RC e RTC se constituem como gêneros resumo a partir de operações dinâmicas dos letramentos acadêmicos dos membros da CDA, participantes da CDA focal. Esses sujeitos realizam processos de significação com foco no sistema de linguagem que corresponde aos interesses motivacionais, perceptivos, cognitivos e de ações para participar dos eventos acadêmicos. Esses sujeitos precisam focar na linguagem dos contextos e suas plataformas, focar nas informações da área disciplinar e seus pontos de conhecimento – de interesse pessoal, observar conexões entre sujeitos socialmente situados e focar no redesenho dos gêneros resumo com base nas informações de produção. Elaboramos a Figura 38, a seguir, para ilustrar a relação entre gêneros, contextos e sujeitos com os letramentos digitais necessários para as operações dinâmicas de produção dos gêneros RC e RTC de eventos acadêmicos.

Figura 38: Relações entre gêneros, contextos e sujeitos com letramentos digitais



Fonte: Elaboração nossa.

A representação dessa Figura 38 consiste na construção de significados das coisas, onde estamos enquanto pesquisadores e onde estão os gêneros, os contextos e os sujeitos que estamos estudando. Estamos, todos, conectados com letramentos digitais e realizando letramentos acadêmicos por meio de gêneros.

Quando analisamos as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC focamos nas suas relações enquanto gêneros e nas suas relações com os contextos e com os sujeitos da produção e recepção. Desse modo, os resultados das análises nos mostram que as operações dinâmicas são os significados construídos por meio de letramentos com focos na linguagem contextual, na linguagem informativa, na linguagem das relações e na adequação da linguagem dos gêneros resumo, do RC para o RTC. No entanto, parece que os letramentos acadêmicos não são iguais para os gêneros, para os contextos e para

os sujeitos¹¹⁴. Os conhecimentos dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos, heterogêneos como são em variações, diferenças e relações, constituem letramentos distintos e o foco nas linguagens de cada um ocorre de modo sistemático em estruturas de conhecimento e formas organizadas de interação identificadas a partir da conexão de biolinguagem com a CDA.

Para finalizar esse capítulo de discussão, elaboramos, no tópico a seguir, uma significação para o ato de resumir, o resumo e seus gêneros específicos, o RC e o RTC. Consideramos, ainda, uma articulação com o objetivo desta tese: analisar as operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos.

9.4 O processo de significação dos gêneros resumo, RC e RTC

A partir dos anos 1970 começou a surgir uma nova compreensão sobre o resumo em função dos estudos para fins específicos do ESP, especialmente vinculado aos propósitos específicos dos contextos acadêmico e profissional em EAP e em EOP. Mas um novo entendimento começa a se formar com a proposta de identificação de John M. Swales sobre CDA a partir do final dos anos 1980. Ao se somar com outros conceitos-chave, gênero e tarefa, na obra *Genre Analysis* de 1990, o universo acadêmico obteve uma compreensão para os propósitos comunicativos. Inicialmente se buscava entender os propósitos específicos do contexto e do público-alvo com a necessidade de aprendizagem e comunicação de textos/discursos específicos, em referência à abordagem ESP. A partir da formulação de uma concepção para os gêneros acadêmicos, específicos da CDA em John M. Swales, os propósitos comunicativos elevaram o entendimento mais sociológico, filosófico e psicológico para uma realização inclusiva na linguística. Conforme levantamos alguns estudos sobre o gênero resumo acadêmico, no Quadro 11 no capítulo 4, e tentamos dar sentido para a colônia de gêneros resumo, na Figura 24, em que muitos

¹¹⁴Em referência para o que estamos inferindo e caracterizando como biolinguagem, enquanto um todo atemporal e temporal da realização dos gêneros resumo, RC e RTC, trouxemos, como nota, um dos comentários de um dos avaliadores, desta tese, porque endossa o sentido da influência das relações e inter-relações entre os sujeitos quando pensamos na escrita de gêneros em determinados contextos de produção. Vejamos o que B.O.R.M., como membro do corpo avaliativo, estabelece seu processo de compreensão inferencial acerca do assunto: “Este aspecto é interessante mesmo. Outro ponto que estava pensando: em casos de artigos em co-autoria é, como sabermos se o mesmo sujeito produziu os dois resumos ou até que ponto a escrita dos textos foi colaborativa?”

são os propósitos comunicativos que atendem a necessidade geral e específica da ação resumitiva.

Considerando o entendimento ora exposto, resumir é uma ação recorrente nos mais diversos contextos, desde a prática de vida comum, as atividades profissionais socialmente situadas até a prática de vida acadêmica. Ao nos situarmos na metodologia textográfica, tratada no capítulo 2, o ato de resumir constitui um processamento de compreensão linguística, sociológica, psicológica e filosófica, ampliando aquilo que não trouxemos explicitamente como levantamento teórico, mas cabe aqui em articulação com os resultados da pesquisa e sua significação. É linguística porque caracteriza a modalidade de comunicação oral ou escrita com base semântica e pragmática, de modo geral, e, especificamente, situando aquilo que se comunica, informa, descreve, narra, etc. É sociológica porque está vinculada com as burocracias profissionais, ocupacionais e funcionais, realizando atividades socialmente situadas e instituindo um significado e características de identificação contextual conforme nos situamos em Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 2016) e Van Dijk (2012), conforme situamos no capítulo 2. Bem como significado para as relações e inter-relações sociais que geram a pluralidade dos propósitos comunicativos, conforme nos situamos em Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) no início do capítulo 5. É psicológica porque atende aos requisitos de interação entre pessoas com intenções, propósitos e crenças situadas em motivação, percepção, cognição e ação de fazer e ser sujeito agente específico dentro de um processamento interativo e intersubjetivo de caráter comunicativo. É filosófico porque atende aos pressupostos de uma intelectualidade argumentativa e reflexiva que interage com diferentes contextos, fazendo perceber as relações e inter-relações das realidades da linguagem, dos contextos e das ações humanas dependentes de certas condições. A posição argumentativa de fazer e ser membro de determinada CDA realiza a atividade resumitiva a partir de interesses de tratamento discursivo para determinados fins de produção dentro de uma cadeia de gêneros e parte de um sistema de atividades.

As necessárias bases de compreensão de contextualidade e de funcionalidade do(s) gênero(s) resumo (na inter-relação linguística, sociológica, psicológica e filosófica) constituem partes de um conjunto de condições que especificam a lógica e a razão subjacente para a produção do(s) gênero(s) resumo. Tudo isso realiza propósitos comunicativos do referido gênero e propósitos específicos dos sujeitos e dos contextos, sempre originados de processos inter-relacionados, nunca únicos ou separados. Tudo isso informa sobre as condições linguísticas e extralinguísticas basilares para compreensões

dimensionais, ora mais ou menos explícitas e ora mais ou menos implícitas, para o entendimento do que é resumo, de quem os escreve, para quem escrevem, quando escrevem, porque escrevem, como escrevem, onde escrevem e são escritos/ inscritos. O resumo atende a muitos requisitos comunicativos e, desse modo, cada ação de resumir pautado em realizar um propósito comunicativo específico constitui um gênero resumo que varia da compreensão geral e do entendimento da produção de muitos outros resumos. A variação de distintas compreensões está relacionada com experiências teóricas, práticas anteriores e negociações de sentido estabelecidas entre produtor e receptor. No entanto, é preciso refletir sobre o fato de que muitas vezes essas experiências estão em nossa mente inconsciente. Muitas vezes produzimos um dado gênero resumo sem nos darmos conta, momento a momento, de sua razão de ser como parte de nossa linguagem mais comum até a mais complexa e adaptada para cada contexto de uso.

Essa compreensão, ora situando um entendimento sobre o resumo, é uma construção de sentido em que a linguagem e a ação humana sempre acontecem de maneira socialmente situadas em contextos específicos. Portanto, o exposto oferece uma percepção acerca da virada linguística/ pragmática, significando que quando dizemos estamos fazendo um resumo sob condições específicas (AUSTIN, [1962] 1990). Desse modo, o resumo é um termo genérico para muitos gêneros, para muitas construções de sentido relacionadas aos produtores e receptores e aos contextos específicos onde são produzidos. O evento acadêmico se constitui como um ambiente de amplo significado científico, permitindo distintos processos de produção e interpretação de gêneros, de interação entre sujeitos formados e em formação, aculturados e em processo de aculturação em uma dada área do saber. Enquanto contexto, os eventos acadêmicos são a base para o desenvolvimento das mais variadas linguagens socioculturalmente acadêmicas realizadas por meio de gêneros. Esse contexto, também, é uma das condições de processos de aprendizagem e comunicação entre os membros da CDA, usuários da linguagem acadêmica e produtores de gêneros, realizando e desenvolvendo letramentos acadêmicos. É uma das condições porque permite, por meio da interação, que o conhecimento local ganhe características globais de aceitação e adequação focal das teorias, das práticas e dos modos de fazer únicos a cada momento, mas sem perder de vista a relação geral.

Os gêneros resumo, RC e RTC, enquanto gêneros específicos, usam de linguagem adequada para realizar processos comunicativos e participativos nos eventos acadêmicos, correspondem a letramentos acadêmicos socialmente situados. Esses resumos destacam

a construção de sentido da aprendizagem e da comunicação acadêmica, situam a realidade da escrita acadêmica e os valores que atribuímos ao sentido da linguagem para os fins específicos de participação e interação nos específicos contextos de eventos acadêmicos. O RC e o RTC, assim genericamente situando sua variedade de um gênero resumitivo, constitui um exemplo de linguagem e de ação humana socialmente situada. Desse modo, compõem um conjunto de propósitos comunicativos do gênero em articulação com um conjunto de propósitos específicos do contexto e do sujeito da produção.

O RC se especifica por sua autonomia e relação com o momento de produção. Traz consigo uma leitura do contexto acadêmico, em geral, e um processo de adequação da leitura do contexto de evento acadêmico, especificamente situado. O RC constitui um comportamento linguístico e extralinguístico da relação texto e contexto e da relação gênero e contexto com os sujeitos da produção e recepção. Embora em alguns casos possa surgir a partir de um trabalho concluído, muitas constitui um exemplo de projeto ou proposta de trabalho. Considerando o destino aos eventos acadêmicos, esse resumo em referência ao projeto ou para a proposta, após aceito por um comitê avaliativo permitirá a produção da pesquisa e redação do trabalho completo para o evento. No entanto essa condição de aceite e seguimento da pesquisa e redação do trabalho está estritamente em referência ao processo de participação sequenciada na relação com o evento, aspecto que não impede a realização da pesquisa em desenvolvimento do projeto para outros fins de produção e prática acadêmica. Desse modo, o RC se destaca pela sua independência na possibilidade de surgir ainda sem ser parte de outro gênero fonte, porém já sendo parte de gêneros orientacionais de um sistema de normas contextuais e de conhecimentos prévios e formativos do sujeito produtor que o condicionam como um gênero específico e relacionado com alguma fonte de pesquisa.

O RTC tem seu tempo após a produção do RC e do trabalho completo exercendo um papel participativo deste último, interativo com o RC e inter-relacionado com o RC e o trabalho completo. Sua realidade comunicativa reflete condições de reconhecimento estabelecido, sendo desnecessário ser avaliado em relação com o RC. Essa condição pode implicar convergência ou divergência informativa, mesmo que o propósito comunicativo do gênero, de modo geral, relacionado ao evento acadêmico, seja mantido. O RTC surge relacionado e dependente do trabalho completo e do seu antecessor RC, pode ser visto como uma variação do RC, pois sua existência é unicamente possível a partir do RC, o que nos permite dizer que há um inter-relacionamento entre o RC e o RTC, embora o RC não seja dependente do RTC.

Dado o exposto, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC são: 1) adaptações ao momento de produção em que ambos os resumos podem ocorrer antes ou depois do acontecimento do evento, caracterizando particularidades na produção em cada movimento temporal; 2) reorganizações das ideias, observando aqui a possibilidade do RC surgir como projeto ou proposta de comunicação oral, como genericamente é concebido assim para os fins de avaliação e aceitação; 3) processos de construção de MR e ER que podem ser reduzidos, resumidos ou sintetizados, do RC para caber no tamanho determinado ao RTC; e são 4) linearidades em razão da dependência do RTC em relação com a aceitação do RC.

Além dessas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, relacionadas a eles mesmos, podemos situar a relação com o contexto e com outros gêneros: 1) relação com os gêneros orientacionais; 2) relação com o trabalho completo; e 3) relação com o conteúdo, com o estilo e com a estrutura composicional do propósito geral de resumir um determinado conjunto de expressões de significado de um documento fonte. Essas relações, enquanto operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, caracterizam um processo de compreensão que situa a cadeia de gêneros do evento acadêmico participando de um sistema de atividades acadêmicas em que se percebe conhecimentos antecedentes e fora do momento presente, conforme podemos relacionar com o entendimento proposto na Figura 2, sobre sistemas de atividades de sala de aula, no capítulo 1. Situa, ainda, um sistema de gêneros em que o RTC está relacionado ao RC enquanto referência resumitiva e ao trabalho completo enquanto referência para uma atividade de pesquisa que envolve teoria, prática e processos intelectuais.

Para ampliar ainda mais, as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC estão relacionadas com os sujeitos da produção e recepção. No caso do RC, as operações dinâmicas particulares ao respectivo gênero estão concentradas nas condições de que o produtor esteja, no mínimo, iniciando uma formação acadêmica e que faça relação com a proposta do simpósio temático através da leitura do resumo de ST. Ainda em relação ao RC, há uma condição de avaliação que corresponde ao receptor em aceitar ou condicionar o aceite exigindo uma revisão e adequação do resumo. Nesse caso os sujeitos da produção e da recepção mantêm um vínculo de relação correspondente a prática ocupacional em que a temática do resumo se insere, se desenvolve e contribui de algum modo para as discussões específicas do simpósio temático e gerais do evento acadêmico. As operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, após esse processo relacionado aos sujeitos, ocorrem no sentido em que se entende a habilidade de escrita, a socialização comunicativa

e os letramentos acadêmicos, permitindo que o RTC tenha sua participação no trabalho completo e aceitação para os anais do evento acadêmico com uma carga de restrições e exigências menor que o RC.

Os gêneros resumo, RC e RTC, são fatos sociais como realizações práticas do uso adequado da linguagem. Não são objetos estáveis, eles são produções de contínua atividade dos sujeitos relacionados com uma formação, com valores discursivos, com compreensões contextuais estabelecidas e com mecanismos de consciência de ser e fazer parte de uma CDA folocal. Desse modo, são produções de contínua atividade porque os sujeitos aplicam seus conhecimentos, processos e regras de comportamento linguístico socialmente situadas ao contexto da área disciplinar sempre se regulando ou adaptando ao contexto mais específico da situação imediata da produção de um resumo.

Partindo desse entendimento, as operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do RC para o RTC, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos, há que se entender a adaptação linguística ao contexto e aos sujeitos da produção e recepção. Isso designa, portanto, compreender que as operações dinâmicas são processos estratégicos, flexíveis, interativos e inferenciais. A partir dessa compreensão, podemos situar, a partir da nossa revisão de literatura nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5, um conjunto de posicionamentos teóricos que auxiliam no encadeamento de operações dinâmicas de uma ação à outra enquanto processos de construção de sentido pertinentes e justificáveis. Vejamos na sequência:

- 1) Swales (1990) colocou em diálogo e reuniu os conhecimentos dos estudos de gêneros folclóricos, literários linguísticos e retóricos como processo de compreensão para os estudos de gêneros acadêmicos por ele formulado;
- 2) Swales (1990) destacou a compreensão de um conjunto de propósitos comunicativos compartilhados pelos membros da CDA interligados com os gêneros e as tarefas de produção dos gêneros específicos;
- 3) Swales (1998a) interagiu com suas formulações anteriores sobre comunidade discursiva e uma variação de noções contextuais sobre comunidade de fala, comunidade sociorretórica, comunidade de prática, etc. para desenvolver uma metodologia textográfica que desperta a atenção para a realidade dos gêneros específicos, dos contextos local e global e das relações dos sujeitos desses contextos com as convenções de produção e prática dos gêneros específicos de suas áreas disciplinares específicas;

- 4) Swales (2004) retomou os estudos de Räsänen (1999) sobre cadeia de gêneros situando um mapeamento de gêneros de uma situação contextual específica, sem deixar de perceber sua participação em um sistema de atividades e um sistema de gêneros, embora ele abandone a noção de sistemas por sua amplitude concepcional;
- 5) Swales (2004) passou a compreender todos os conceitos de gêneros, de outras abordagens de estudo, como um conjunto de analogias para se entender a realidade do gênero indexada a uma situação e sujeitos intercambiáveis em função de uma construção de sentido socialmente situada;
- 6) Marcuschi (2008) postulou um entendimento e síntese de diversos estudos para favorecer uma relação de sentido aos processos de compreensão de leitura e produção de textos;
- 7) Bhatia (2009) concebeu a noção de colônia de gêneros em interação com diferentes abordagens de estudos referentes às “tipologias de ações retóricas”, “regularidades e processos sociais de vários níveis e orientados para uma meta” e “em termos de consistência de propósitos comunicativos” (BHATIA, 2009, p. 160);
- 8) Johns (2013) articulou a compreensão de distintos períodos históricos dos estudos de gêneros do ESP para pensar o futuro destes em uma perspectiva mais interativa com outras abordagens, a exemplo da crítica, a partir de um marco situado em 2011. Em acréscimo, isso pode ser observado no entendimento da interação da perspectiva crítica aos estudos de gêneros conforme situado em Bhatia (2017) e Bezerra (2017);
- 9) Partindo de Bhatia (2004; 2009) e Bezerra (2006), Oliveira (2017) inicia uma compreensão do termo resumo para muitos gêneros ou colônia de gêneros resumo; e
- 10) Bezerra e Lêdo (2018) desenvolvem a compreensão de letramentos acadêmicos enquanto processos e práticas de gêneros, cuja produção está relacionada aos problemas, respostas e avanços do conhecimento em interação com o contexto. Essas compreensões interagem com a formação acadêmica e aculturação as habilidades de escrita, com a socialização do conhecimento, de caráter teórico e prático em estágios prévios e processuais, e com letramentos acadêmicos plurais envolvendo saberes práticos de múltiplos contextos além do ambiente universitário.

Esse extrato teórico caracteriza um percurso de entendimento para as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. Enquanto discussões, isso significa uma articulação entre a teoria e a prática da pesquisa em descrição e explicação dos resultados, concebendo a reflexão e a argumentação de que operar dinamicamente um assunto é interagir com um conjunto de entendimentos previamente formulados. Quando nos

referimos à análise das operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do RC para o RTC precisamos levar em conta: 1) o contexto e suas variações dimensionais gerais e específicas (Quadro 2); 2) a cadeia de gêneros com olhares mais gerais (Figura 20 e 21) e mais específicos (Figura 22); 3) conceitos teóricos como o de colônia de gêneros resumo de modo geral (Figuras 23 e 24) e de modo específico (Figura 25); e 4) a organização retórica de cada gênero resumo em que se destacam os processos de leitura e observação linguística de modo geral (Tabelas 1 e 3) e de modo específico para o RC (Tabela 4) e para o RTC (Tabela 5).

Esse extrato teórico e a referência aos elementos práticos da análise nos mostram que a vida do resumo ou da palavra resumo tem um significado trans-situacional, por um lado, e um significado sociosituacional, por outro lado. As compreensões do conhecimento prévio nos permitiram formular esse entendimento, mas somente os estudos atuais nos permitem dizer que cada gênero resumo, assim como o próprio contexto, pode ser visto como trans-situacional ou como sociosituacional. É quando temos os resultados da presente pesquisa que percebemos que esse entendimento vai além do que podemos expressar linguisticamente. Isso quer dizer, não em relação à pesquisa desta tese, mas em relação com os gêneros resumo, RC e RTC, analisados, que observamos os letramentos acadêmicos dos referidos gêneros, dos contextos e dos sujeitos. Porém, o que temos como resultado de pesquisa são marcas temporais já atemporais. Os *corpora* analisados nos mostram características indicativas de um dado que vai além das informações aqui relatadas desde os capítulos 7 e 8 com os resultados até as discussões neste capítulo 9.

Essa tese traz um avanço científico, apresentando um processo de compreensão nunca assim formulado, descrevendo, explicando e interpretando um dado objeto de pesquisa em estudo de gêneros e por meio deles enquanto tópicos de estudos do fenômeno da linguagem. O avanço caracteriza o desenvolvimento da teoria dos agrupamentos, relações e inter-relações de gêneros. Caracteriza um desenvolvimento prático favorecendo ao ambiente acadêmico exemplos de estudo e suporte para amplas e novas pesquisas. Acreditamos que a respectiva tese favorece a linha de pesquisa sobre processos de organização linguística e identidade social do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – PPGCL/UNICAP, do qual participamos. Bem como favorece a grande área de linguística e literatura.

A presente tese constitui um panorama de referência teórica, prática e intelectual da pesquisa, mas deixa uma margem para o ensino de resumo considerando sua colônia

de gêneros resumo. Nossos resultados significam muitas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC observadas a partir de uma análise desses gêneros concluídos e publicados, agora precisamos de investimento sobre a realidade da produção em contínua ação e desenvolvimento. Os gêneros resumo, RC e RTC, são produções de sentido dependente das condições de uso da linguagem acadêmica adequadas para cada evento acadêmico.

Esperamos que tenhamos atendido ao objetivo deste capítulo de discussão, oferecendo interpretações e descrições do significado de nossas descobertas à luz do que já era conhecido sobre o problema de pesquisa que está sendo investigado. Esperamos, ainda, que o que explicamos como novo entendimento ou novas percepções que surgem a partir dos problemas de pesquisa, considerando os resultados apresentados no capítulo 7 sobre o contexto e no capítulo 8 sobre os gêneros resumo, RC e RTC.

As discussões deste particular capítulo, por não serem estritamente governadas por relatórios objetivos de informações, se constituíram problemáticas em termos de redação e o que incluir como significação participante da pesquisa. Desse modo, nos envolvemos, desenvolvemos um pensamento criativo sobre a questão das operações dinâmicas da passagem do RC para o RC. Apresentamos discussões interpretativas com base nas evidências das descobertas e conferimos significado aos seus resultados expandindo a necessidade de mais estudos a partir da nossa questão problema. No próximo capítulo vamos concluir nossos pensamentos e tentar responder ao "e daí?" dos resultados e discussões desta pesquisa dentro do contexto de pesquisas anteriores sobre os gêneros resumo – agrupamentos, relações e inter-relações nos eventos acadêmicos que analisamos.

CONCLUSÃO

No título desta pesquisa, ao lermos “os gêneros resumo: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos” estamos nos referindo a dois gêneros resumo, o RC e o RTC, que participam de uma variação de resumos dentro dos eventos acadêmicos SIMELP e SIGET. Como foi apresentado no capítulo 5, os resumos são muitos, constituem uma colônia de gêneros. As fundamentações teóricas nos mostraram que essa variação ocorre devido à mudança de contexto em que o protótipo “resumo”, com seu propósito comunicativo geral de resumir é mantido, é adequado para cada situação comunicativa, desenvolvendo propósitos comunicativos específicos em relação ao contexto. Mas os resultados, diante das análises, apontam alterações no modo como essa e algumas outras teorias são expressas na construção de sentido do objeto de referência, conforme delinearemos nas conclusões que seguem.

Neste capítulo de conclusão temos o objetivo de demonstrar a compreensão geral do problema de pesquisa, apresentando o entendimento e importância dos resultados das análises dentro do contexto de pesquisas anteriores sobre estudos de gêneros resumo. Desse modo, o capítulo está dividido em quatro tópicos de síntese das conclusões da pesquisa. No primeiro tópico retomamos a introdução apresentando conclusões gerais acerca das justificativas em relação com as questões de pesquisa e os objetivos como resposta. No segundo tópico apresentamos uma sumarização das principais conclusões dos cinco capítulos teóricos. No terceiro tópico apresentamos considerações acerca da metodologia de estudo, dos resultados das análises e das discussões e seus significados. E, por fim, no quarto tópico apresentamos as conclusões finais, apresentando compreensões e importância do estudo e o que foi conservado, superado e elevado a partir dos resultados e discussões da pesquisa.

10.1 Conclusões acerca dos aspectos introdutórios

Os gêneros resumo de comunicação (RC) e resumo de trabalho completo (RTC) constituem uma relação mais complexa e intrigante do que as teorias puderam nos mostrar. O termo “relação” nos sugere uma ideia de semelhança ou relacionamento, o que nos orienta apenas para uma parte dos resultados desta pesquisa, que consiste na compreensão de colônia de gêneros em que os resumos compartilham um propósito comunicativo geral e se distanciam pelo propósito comunicativo específico. Precisamos

estabelecer que, além disso, se trata de “inter-relações”, pois estamos lidando com múltiplos conceitos em que a noção de cadeia de gêneros, por exemplo, representa uma sucessão ou hierarquia em que a produção de um gênero é dependente de outros gêneros, sejam eles variantes e ou diferentes.

O desenvolvimento dos capítulos desta tese expandiu o conhecimento prévio que havíamos destacado na introdução. Após percorrido o processo de fundamentação teórica, de análise e redação dos resultados, observamos a complexidade dos *corpora* analisados, entendemos que se trata de um estudo muito maior do que relação e inter-relação entre gêneros. Passamos a entender que se trata de relações e inter-relações não apenas entre gêneros, mas de relações e inter-relações entre gêneros, contextos e sujeitos. Os sujeitos estão envolvidos na produção de gêneros-tarefas-atividades resumitivas, participando de práticas letradas, em interação com os letramentos acadêmicos processuais, dinâmicos e sistemáticos. Mesmo que também tenhamos apresentado a significação de inter-relação, esta construção de sentido esteve mais para as noções teóricas e intelectuais do que para a realidade dos gêneros resumo.

Embora o RC possa ser encerrado em uma produção última, para evento acadêmico, ele é dependente de outros gêneros, principalmente do resumo de ST que serve de guia para redação do conteúdo composicional. Já o RTC não existe na ausência do RC. Em termos de inter-relações temos isso entre os contextos de evento acadêmico, a área disciplinar e a CDA constituindo uma prática comunicativa em termos de desenvolvimento do ambiente de biolinguagem acadêmica. Temos, também, a inter-relação entre os sujeitos (produtor e receptor). Mais além que isso, temos, ainda, da individualidade da concepção de cada elemento da linguagem ao conjunto deles – a inter-relação entre gêneros resumo, contextos e sujeitos. Por um lado, os esses resumos compõem uma colônia de gêneros resumo, por outro lado, participam de uma cadeia de gêneros de eventos acadêmicos.

As relações e inter-relações são termos fortes nesta pesquisa, pois não haveria os gêneros resumo, RC e RTC, sem o contexto de eventos acadêmicos e estes sem a área disciplinar e CDA, do mesmo modo não haveria sem os sujeitos da produção e avaliação. Apenas podemos tratar do termo relação ao nos referirmos aos gêneros resumo e contexto, apenas de modo genérico. De modo geral, nessa relação ocorrem os letramentos acadêmicos, pois aqui temos uma relação (BEZERRA; LÊDO, 2018). As operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contextos consistem no entendimento da inter-relação entre os gêneros resumo,

caracterizando um processo de múltiplas ações letradas. Esses resumos, refletem processos condicionados de produção pelos sujeitos específicos, pelos contextos que os recepcionam e dos gêneros que são pontos de partida para o resumo em relação com conteúdo. Refletem, ainda, uma sequência de momentos e práticas comunicativas dentro dos eventos acadêmicos, eles são dependentes do propósito comunicativo geral de resumir, do propósito comunicativo específico daquilo que se resume.

Diante das análises, as operações dinâmicas são representadas tanto por aspectos de inter-relação como de relação, o que concluímos que se trata de uma adequação da linguagem resumitiva. Ou seja, ambos os gêneros, RC e RTC, se adequam com a linguagem informativa da CDA, se adequam com as compreensões da área disciplinar e se adequam, também, com o tipo de estudo que indicam. Se adequam, ainda, com a prática comunicativa do evento acadêmico, sendo regulados pelos GO e o gênero resumo de um simpósio temático específico a que são destinados.

Os seis pontos de justificativa, conforme destacamos na introdução, como aspectos conceituais de relevância para esta pesquisa de doutorado são: linguagem; cadeia de gêneros; colônia de gêneros; contexto; popularidade da análise de gêneros hoje; e letramentos acadêmicos. Esses pontos de justificativa constituíram, em grande medida, as bases teóricas dos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5 em que validamos sua importância e relevância científica para responder aos questionamentos através dos objetivos. A referência de todos os pontos representou um panorama de interpretação intelectual, teórica e prática dos gêneros resumo, RC e RTC, enquanto letramentos acadêmicos, pois fundamentam, por outro prisma, a compreensão “de quatro mundos bastantes diferentes” conforme descrito em Bhatia (2004, p. ix), “acerca do mundo real do discurso”, como: o mundo da realidade; o mundo das intenções privadas; o mundo da análise; e o mundo das aplicações.

Essa articulação de quatro mundos, em Bhatia (2004), como uma compreensão para significar as conclusões da presente pesquisa, tem sua relevância permitido ir além do entendimento de que o mundo real do discurso “é complexo, dinâmico, versátil e imprevisível e muitas vezes parece confuso e caótico” (BHATIA, 2004, p. ix). Ao encarar os seis pontos de justificativa como o caminho de referências teóricas nos encontramos com a compreensão de “sistemas”, embora possa ter uma equivalência com o sentido de “complexidade” em termos de significação próxima, seu conceito sugere uma organização de equilíbrio mais consciente de suas mudanças e dinâmicas de adequação e ajuste do que quer que tenhamos como objeto de referência em estudo.

O trabalho de Bhatia (2004) foi uma base importante para o caminho, mas víamos apenas a sustentação de referência para a complexidade da linguagem. Foi a partir do trabalho de Bhatia (2004) que alcançamos a necessidade de uma compreensão mais sistemática da adequação da linguagem em uso. Quando nos apoiamos na metodologia textográfica e analisamos contextos, GO e gêneros resumo, RC e RTC, verificamos que o contexto acadêmico se trata de um ambiente de biolinguagem com uma diversidade de gêneros, de contextos e de sujeitos. E entendemos que o sistema de linguagem consiste em uma delimitação de um contexto, de gêneros específicos e de determinados sujeitos.

Essas conclusões são interpretações dos resultados e discussões, considerando os aspectos introdutórios desta pesquisa e integrados ao raciocínio dos seis pontos de justificativa. Além disso, integram o entendimento de que as questões de pesquisa centradas nas operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC tiveram um positivo e significativo impacto no desenvolvimento dos resultados, atendendo aos objetivos traçados, levando em conta o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos.

Nesse sentido, concluímos que os resultados da pesquisa superaram a revisão da literatura inicialmente destacada na introdução. Realizamos uma compreensão, baseada em dados, que oferece suporte para o desenvolvimento de novas pesquisas centrada nas operações dinâmicas da passagem do RC e RTC. Confirmamos a identificação dos gêneros resumo de comunicação enquanto RC e resumo de trabalho completo enquanto RTC. E destacamos, ainda, outros gêneros resumo que fazem parte dos eventos acadêmicos.

Desse modo, concluímos que, a partir desses resultados, temos novos caminhos e novas compreensões para os estudos de gêneros resumo, suas relações e inter-relações. Conforme interpretamos nas discussões, a questão de pesquisa que foi a motivação estudo junto com as justificativas desempenha um significativo enunciado de problema para pesquisar outros gêneros resumo nas diversas relações e inter-relações. No próximo tópico vamos apresentar uma sumarização das principais conclusões dos capítulos teóricos.

10.2 Conclusões acerca dos fundamentos teóricos

A partir das bases teóricas do capítulo 1, acerca da necessidade de desenvolver um conceito específico sobre linguagem, observamos que a ciência linguística não apresenta em seus diferentes subcampos de estudo uma noção específica sobre o

fenômeno da linguagem. Todas as compreensões que encontramos fazem uma referência conceitual genérica. Identificamos referências em que se entende a linguagem como um fenômeno complexo, mas nos apoiamos na teoria geral dos sistemas, de Bertalanffy (1975), para entender sistemas de linguagem como a base de uma organização e seleção de elementos que influenciam na produção de sentido e de linguagens adequadas.

A partir desse exposto, identificamos gêneros, contextos e sujeitos como os elementos dos sistemas de linguagem que nos levou para as bases teóricas, no capítulo 2, acerca da relação entre comunidade discursiva acadêmica e contexto. Nas referências de Swales (1987; 1988; 1990; [1992] 2009a; 1998a; 2016) verificamos que em “uma comunidade de fala, a comunidade cria o discurso, enquanto em uma comunidade discursiva, o discurso cria a comunidade” (SWALES, 1988, p. 212). Além disso, os gêneros, assim como os sujeitos, integram a organização e identificação da CDA. Quando nos encontramos com a noção de contexto, em Van Dijk (2012), verificamos que são os sujeitos quem constroem os significados de contexto e como ele se relaciona com o discurso em gêneros específicos. Além disso, verificamos que os contextos orientam o que os sujeitos fazem ou precisam fazer sob orientações dos GO com as estruturas do conhecimento dos discursos moldados em organizações interativas de ER e MR em textos enquanto gêneros específicos. No capítulo 2 apresentamos, também, a metodologia textográfica desenvolvida em Swales (1998a; 1998b), constituindo um método de estudo da contextualização dos gêneros, a partir de textos.

Após esse exposto sobre linguagem e contexto chegou a hora de fazer um levantamento das bases teóricas, no capítulo 3, sobre letramentos acadêmicos. A referência desse assunto está integrada com a ênfase nos contextos e nos sujeitos que apreendem os processos de interpretação e concepções sobre leitura e escrita guiadas por valores e ideologias específicas. Seu entendimento é significado a partir das interações sociais e culturais em que habilidades de estudo e socialização do conhecimento estão interligadas. Desse modo, os letramentos acadêmicos são constituídos a partir dos processos e práticas de produção de gêneros do contexto acadêmico.

Esse entendimento nos encaminhou para as bases teóricas, no capítulo 4, acerca das considerações teóricas e práticas dos estudos de gêneros em que nos concentramos na abordagem do ESP. Verificamos que são muitas as teorias de gêneros buscando atenção para pesquisas aplicadas e que cada uma sofre processos de recontextualização implicando em construções de sentido muitas vezes desafiadoras para estudiosos, pesquisadores e professores na relação com a compreensão da linhagem de conhecimento

original. Nossa concentração na abordagem do ESP permitiu a verificação das necessidades de aprendizagem e comunicação centradas no propósito específicos dos sujeitos (público-alvo) e dos contextos, inicialmente. Depois, nos permitiu compreender que os gêneros específicos estão centrados na representação dos propósitos comunicativos constituídos socialmente em determinados contextos.

Traçamos uma compreensão acerca da relação entre gêneros, contextos e sujeitos como elementos de um sistema de linguagem. Na descrição e explicação acerca destes quatro capítulos teóricos é possível concluir que o estudo de um ou mais gêneros sempre nos levará para as observações de onde são produzidos e sob quais condições, bem como nos levará para a observação de quem produz, para que e em interação com quem e como. Desse modo, a pergunta que cabe é: quais são as operações dinâmicas que ocorrem entre – gênero(s) e contexto; entre gênero(s) e sujeitos; e, ainda, entre gênero(s), contexto, e sujeitos?

As bases teóricas, no capítulo 5, estão centradas na compreensão de gêneros resumo em contextos específicos. Neste capítulo são destacadas compreensões gerais acerca dos propósitos comunicativos e procedimentos de análise de gêneros, abrindo noções conceituais de mapeamentos dos gêneros de um determinado contexto para explorar as operações dinâmicas que ocorrem a partir das ligações e relacionamentos, especificamente, entre os gêneros. Nesse sentido, são destacadas noções conceituais de cadeia de gêneros de eventos acadêmicos e colônia de gêneros resumo.

A noção de cadeia de gêneros constitui um mapeamento dos gêneros de eventos acadêmicos que nos ajuda na compreensão das relações entre eles e entender o momento de cada produção em uma ordem cronológica e hierárquica. A noção de colônia de gêneros resumo constituída a partir de um mapeamento da variação de resumos. No entendimento centrado no propósito comunicativo geral de resumir e nos propósitos comunicativos específicos centrado nos contextos e nos sujeitos, observamos uma variação em relação com o macro contexto e uma outra variação em relação com o micro contexto. A observação da colônia de gêneros resumo de eventos acadêmicos ocorreu por meio do mapeamento descritivo da cadeia de gêneros. Nos resultados das análises, verificamos que a relação e inter-relação entre os gêneros resumo de eventos acadêmicos também pode ser vista a partir da noção de cadeia de gêneros, pois as operações dinâmicas de um gênero para outro ocorrem com referência ao momento sequencial de produção.

Ainda em consideração para o capítulo 5, as bases teóricas que utilizamos como referência para a análise dos gêneros RC e RTC nos mostraram que sua aplicabilidade é

um mecanismo de identificação de ER e MR que realizam os propósitos comunicativos dos gêneros resumo. No entanto, sua aplicabilidade orienta para uma observação informativa de características retóricas dos gêneros RC e RTC, mas não realiza uma compreensão acerca dos aspectos cognitivos que permitem que tais gêneros apresentem uma variação interna centrada na estrutura e ER e MR.

Essas considerações acerca das fundamentações teóricas centradas em pontos de conhecimento específicos constituem a contextualização e referência de estudos anteriores, levando em conta os resultados desta pesquisa de doutorado. É deste modo que esta pesquisa conserva determinados conhecimentos ao registrá-los como base do movimento da ciência. Com o desenvolvimento da temática desta pesquisa superamos os conhecimentos por meio da dialética entre as teorias, realizando a revisão da literatura e abordando questões pertinentes ao fenômeno da linguagem em que se tem como objeto de estudo os gêneros na relação com os contextos e os sujeitos. Além disso, nós acreditamos que o estudo realizado nesta pesquisa eleva o status do conhecimento atual oferecendo novos entendimentos e novas percepções acerca dos estudos de gêneros e de suas relações e inter-relações por meio com outros gêneros, com contextos e com sujeitos. No próximo tópico abordaremos as considerações finais acerca da metodologia de estudo, dos resultados e das discussões.

10.3 Conclusões metodológicas, analíticas e discursivas

Como vimos em relação com a fundamentação teórica, a linguagem possui uma variedade conceitual complexa que se desenvolveu em seu curso histórico, por isso não há muita clareza em se tratando da sua contextualização nas ciências linguísticas. O conhecimento que os estudos de gêneros desenvolvem, com base na metodologia textográfica, é uma consciência de relação inter-relacionada entre distintos elementos do fenômeno da linguagem. Gêneros, contextos e sujeitos são esses elementos que se relacionam e se inter-relacionam constituindo o sistema de linguagem. Nesta pesquisa estudamos, principalmente, o agrupamento, as relações e inter-relações entre os gêneros resumo, RC e RTC, do contexto de eventos acadêmicos. Com a metodologia textográfica pudemos entender que os gêneros resumo são produções que refletem a relação e inter-relação com outros gêneros, com contextos e com sujeitos.

Observando categorias, podemos destacar os gêneros resumo da CDA e os gêneros resumo de eventos acadêmicos. A distinção ocorre por meio de observações centradas no que é contexto geral, por um lado, e contexto específicas, por outro lado.

Contudo, esse entendimento ainda é genérico, apenas quando nos concentramos na compreensão dos gêneros resumo específicos, RC e RTC, é que podemos ter uma percepção de como as partes funcionam dentro das categorias gerais de observação. Enquanto os contextos de eventos acadêmicos, de área disciplinar e da CDA são dependentes, nessa ordem descrita, os sujeitos da produção dos RC e RTC dependem da relação dos sujeitos avaliadores como condição de aceitação de seus resumos. Como vimos nos resultados e discussão, uma condição de aceitação dos resumos pelo contexto é atender a estrutura informativa descrita nos GO. Entretanto, verificamos que muitos RC e correspondentes RTC não respondem ao sistema normativo de representação estrutural. Esses resumos foram produzidos e aceitos por outra condição relacionada às regras de compreensão dos sujeitos. De acordo com a percepção da revisão da literatura, os propósitos comunicativos construídos socialmente e compartilhados pelos participantes da interação, neste caso produtor e avaliador, permite que um dado resumo seja aceito porque atende às expectativas de comunicação entre eles. De outro modo, de acordo com as experiências sociais e culturais de outros contextos mais amplos, para os sujeitos, não é a estrutura informativa que define a condição de aceitação, mas as relações do conteúdo indicativo/informativo dos RC e RTC com o propósito comunicativo que foi apresentado no resumo de ST. De outro modo, ainda, os sujeitos da produção e avaliação compartilham a compreensão da relação dos RC e RTC com os gêneros que se resumem, indicando e informando pré-visualizações do quadro interpretativo.

Nesse exposto podemos considerar que o resultado da metodologia textográfica como um caminho de descrição, explicação e interpretação, com base em textos, desperta o conhecimento de muitos processos de adequação do conhecimento convencional que ocorrem entre gêneros, contextos e sujeitos. Desse modo, o fenômeno da linguagem, nos estudos de gêneros e análise textográfica, é visto a partir das relações e inter-relações desses elementos, orientando a compreensão para as operações dinâmicas que ocorrem da passagem de um gênero para outro, de um contexto na relação com outro e da função de um sujeito em relação com a função do outro.

Essas conclusões acerca da metodologia nos permitem traçar as considerações sobre os resultados da pesquisa. A análise das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC partiu de um estudo do contexto para os gêneros. Iniciamos com a descrição dos resultados analíticos dos contextos de eventos acadêmicos ABRALIN, SIMELP e SIGET, incluindo observações captadas do ambiente de plataformas digitais e online. Descrevemos, ainda, as recomendações de produção dos resumos enquanto estruturas

informativas apresentadas nos GO. E finalizamos apresentando a descrição dos resultados das análises dos gêneros resumo, RC e RTC. Pudemos verificar que as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC se relacionam com as orientações de produção, reguladas em uma certa quantidade de palavras maior para o RC e menor para o RTC. Esse foi o primeiro impacto de observar as operações dinâmicas na relação direta com o contexto. Depois verificamos a ocorrência de operações dinâmicas no comportamento linguístico em ER e MR da passagem do RC para o RTC com uma variação centrada na conservação precisa do RC no RTC apenas retirando uma ou outra ER, por um lado, e centrada na revisão e melhoramento das informações partindo do título até o corpo do resumo, por outro lado.

Nas análises dos resumos, verificamos que os modelos de análise dos gêneros apresentavam uma operação dinâmica de compreensão da passagem da organização retórica do RC para o RTC. Essas operações dinâmicas podem ser descritas como um processo de adequação em que o modelo de análise do RC ao apresentar cinco MR foi adaptado descrever quatro MR para o RTC, conforme podemos recorrer a Figura 36, no capítulo 8 acerca das discussões, para maiores observações sobre essa dinâmica de adaptação.

O processo analítico dos gêneros RC e RTC, a partir dos *corpora*, seguindo os modelos de análise dos resumos, demonstrou uma variação no resultado da ocorrência dos MR. A observação a partir dos modelos de análise nos orienta observar a recorrência de um conjunto de ER e de cada MR, percebendo a ação cognitiva que ocorre no modo como o resumo pode ser apresentado de distintas maneiras dentro de um quadro de possibilidades de ER para cada MR do gênero. Mas, a variação do número de ocorrência de ER, dadas as possibilidades informativas que descrevem os MR, não causaram uma necessidade de interpretação como no caso das ocorrências de MR. No *corpus* de cada gênero resumo a verificação a partir do modelo de análise correspondente atendeu a um significativo número de ER e MR. Mas não verificamos que o número de MR, equivalente com as orientações de estruturação dos RC e RTC pelos GO dos eventos acadêmicos, eram correspondentes.

Como resultado, descrevemos no número de quarenta resumos de cada *corpus*, dividido em dois quadros numerados de um a vinte resumos de cada contexto, e aplicamos o modelo de análise correspondente ao gênero. Nessa observação denominamos como frequência cardíaca de ocorrência de ER, apresentando no total o número de ocorrência dos MR. Na falta de ocorrência de um conjunto de ER que marcava a não recorrência do

MR no resumo analisado ficaram lacunas em referência ao por que aquilo estava acontecendo, uma vez que tínhamos um modelo de análise em correspondência com as indicações normativas de produção dos gêneros resumo de eventos acadêmicos.

A aplicação do modelo de análise do RC, em Oliveira (2017), e do modelo de análise do RTC, em Oliveira (2020a), expressam uma condição de leitura de aspectos relevantes e inferenciais da leitura dos referidos resumos. Esses aspectos, conforme descritos em ER e MR, nos orientam para perceber, momento a momento no texto, o que está sendo comunicado e informado sobre um dado conteúdo discursivo. Embora as análises nos permitam a possibilidade de reconstruir cada um dos modelos de organização retórica dos gêneros resumo, RC e RTC, resolvemos manter os modelos conforme utilizamos como base para nossos estudos. Essa opção consiste no fato de que nosso objetivo de estudo foi pautado na análise das operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalho completo. Conceber a (re)construção dos modelos a partir da análise textual exigiria uma expansão de elementos discursivos, alterando o caminho discursivo e teórico conforme traçamos. Seria necessário, abraçar necessidades teóricas de novas aprendizagens e maneiras de situar o comportamento discursivo dos referidos resumos em ER e MR.

Em consideração para as discussões, interpretamos os significados dos resultados das análises, observando que a não recorrência dos MR em todos os gêneros RC e RTC caracterizam o motivo de suas relações com outros gêneros, o trabalho completo como um referente de pesquisa. Nesse, destacamos que isso significa ocorrência de operações dinâmicas não entre os resumos, mas entre os resumos e o gênero fonte que se resume. Nessa significação, conforme discutimos no capítulo 9, apresentamos a recorrência da nossa questão de pesquisa como um enunciado de problema útil e aplicável para estudo das relações entre outros gêneros resumo, entre os gêneros resumo e os GO dos eventos acadêmicos, entre o tipo de pesquisa do trabalho completo e os resumos a cada momento ou em relação apenas o RTC, entre os resumos a compreensão dos produtores e avaliadores, entre os resumos e o conteúdo, etc.

Estudar e compreender quais são as operações dinâmicas da passagem de um gênero para outro ou das relações entre eles uma questão de pesquisa para cadeia de gêneros, colônia de gêneros/ colônia de gêneros resumos, análise de gêneros hoje, letramentos acadêmicos e para especificações do fenômeno da linguagem. Além disso, é interessante para entender a relação entre contextos e sujeitos, levando em conta que na

biolinguagem todos os sistemas de linguagem ocorrem mantendo relações e inter-relações com outros sistemas de linguagem, incluindo contextos e sujeitos.

10.4 Compreensões conclusivas da importância da pesquisa

Enquanto estudávamos as operações dinâmicas que ocorriam na passagem do gênero RC para o RTC, considerando colônia de gêneros e contextos, nos deparamos com necessidades de fundamentação teórica específica acerca de certos tópicos de conhecimento. Estudamos linguagem, contextos, letramentos acadêmicos, diferentes abordagens de estudo de gêneros e desenvolvemos algumas compreensões acerca dos gêneros resumo em contextos específicos. Inicialmente nos deparamos com a noção de linguagem como um sistema adaptativo complexo que nos levou ao interesse em compreender o que seria um sistema dentro de um quadro teórico. Encontramos fundamentação em Bertalanffy (1975), compreendendo os ‘sistemas’ como elementos únicos quando existe apenas um componente individual; como componentes quando os elementos únicos se inter-relacionam; e como componentes gerais quando estes componentes se inter-relacionam com elementos únicos.

A partir disso e da revisão de literatura, na introdução, havíamos observado a existência de gêneros resumo relacionados e mantendo relações com o contexto social, cultural, retórico e cognitivo. Entendemos que os gêneros resumo são produzidos por determinados sujeitos e os contextos são organizados e habitados por sujeitos. Logo chegamos à conclusão de que a linguagem é composta por três elementos denominados gênero, contexto e sujeito. Voltamos ao conceito de Bertalanffy (1975) em que o ‘sistema’ pode ser definido como um conjunto de elementos que interagem entre si. Logo, denominamos sistema de linguagem como o agrupamento de elementos gênero, contexto e sujeito, passando a compor nossa concepção específica de linguagem.

Quando realizamos toda a fundamentação teórica, análise e descrição dos resultados, compreendemos que a CDA é caracterizada por um conjunto de critérios de identificação, incluindo um agrupamento de gêneros, um grupo heterogêneo de sujeitos e categorias de contextos gerais e específicos. Interpretando os resultados em relação com a fundamentação teórica percebemos que havia características estruturais, organizacionais e funcionais para os gêneros, para os contextos e para os sujeitos. Percebemos as relações e inter-relações entre os gêneros enquanto cadeia de gêneros de eventos acadêmicos e colônia de gêneros resumo dessa cadeia. Percebemos a relação de correspondência entre os contextos: eventos acadêmicos, área disciplinar e CDA. E

percebemos, ainda, a relação entre os sujeitos – produtores e receptores dos gêneros resumo, RC e RTC. Diante dessas relações e inter-relações que fazem parte da constituição do sistema de linguagem do contexto específico de eventos acadêmicos destacamos o contexto geral como biolinguagem abrigando a diversidade de gêneros, contextos e sujeitos que agem de acordo com regras para formar um todo unificado. Desse modo, o grupo de elementos gênero, contexto e sujeito em interação ou inter-relacionados são identificados e desenvolvidos a partir de regras e normas, valores, crenças e ideologias da ciência.

As relações e inter-relações que desenvolvem os aspectos de estudo e identificação das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC ocorrem na correspondência entre a unidade (sistema de linguagem dos eventos acadêmicos) e a diversidade (biolinguagem da CDA). A observação para essa correspondência contextual ocorre entre os gêneros e entre os sujeitos em um nível de descrição categórica. Nosso estudo teve como orientação, descrita na introdução, buscar respostas sobre como os gêneros RC e RTC são produzidos na dinâmica das variações de produção específica inseridas nos eventos acadêmicos. Ao conseguir responder a essa síntese do problema de pesquisa, conservamos o conhecimento inicial no sentido de guardar e manter as contribuições de compreensão da literatura especializada, funcionando como base científica e status do saber para verificação e retomada em outras pesquisas. Superamos o conhecimento existente, estimulando a transformação e promoção das relações teóricas e discutindo a diversidade de campos de estudos da linguagem, de estudos de gêneros e variação de gêneros resumo. Além disso, ao superar as expectativas em atender aos objetivos desta pesquisa, elevamos o conhecimento superado, revelando novos entendimentos e novas percepções acerca da aplicabilidade das questões de pesquisa que guiaram nosso estudo. Essa representação terminológica de elevação do conhecimento consiste em dizer que foram acrescentadas informações úteis para os estudos de gêneros enquanto um subcampo da ciência linguística. Concluímos que os estudos das operações dinâmicas das relações e inter-relações dos gêneros constituem uma importante contribuição para conhecimento do fenômeno da linguagem. Esses estudos podem ser realizados como fizemos, nesta pesquisa, compreendendo a passagem do RC para o RTC partes das colônias de gêneros resumo e das cadeias de gêneros de eventos acadêmicos ou, de modo mais geral, entre gêneros, contextos e sujeitos.

Dentro do contexto de pesquisas anteriores o estudo dos gêneros resumo, considerando agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos

acadêmicos e levando em conta as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC e as relações entre contextos e entre os sujeitos desperta uma compreensão mais profunda e mais organizada de como os gêneros se manifestam enquanto partes de sistemas linguagem no mundo real da biolinguagem acadêmica. A importância das descobertas desta pesquisa se dá pela contribuição do conhecimento acerca dos processos de organização linguística e identidade social dos gêneros resumo, dos contextos e dos sujeitos. Muitos aspectos de importância dos resultados desta pesquisa podem ser descritos a partir da compreensão de unidade e diversidade, situando sistema de linguagem e biolinguagem, respectivamente. Para refletir sobre novas ou ampliadas formas de pensar sobre o problema de quais operações dinâmicas ocorrem na passagem de um gênero para outro e ou entre os gêneros, vamos acrescentar, no subtópico a seguir, algumas considerações que concluem nossa compreensão e importância geral do problema de pesquisa.

10.4.1 Sistema de linguagem na biolinguagem

Nossa conclusão consiste em entender que os gêneros RC e RTC são constituídos como operações dinâmicas das relações que ocorrem por meio da condição de orientação de produção no contexto dos eventos acadêmicos e por meio de condições de motivação, de percepção, de cognição e de ação dos sujeitos em compreender e interpretar para produzir e avaliar. Essas condições de causa e efeito das operações dinâmicas dos gêneros resumo representam aspectos de inter-relacionamento com o sistema de linguagem na biolinguagem.

As regras e normas de entrada dos participantes nos eventos acadêmicos representam um desenvolvimento do conhecimento da CDA. Neste sentido, os gêneros resumo, RC e RTC, são produções escritas construídas sob valores e ideologias do domínio científico de seus contextos específicos e de seus produtores e avaliadores. Essas produções categorizam o desenvolvimento do estudante, professor e pesquisador como participante das práticas e eventos de letramentos que ocorrem nos eventos acadêmicos. Essas práticas e eventos de letramentos desse contexto são dependentes de contextos mais gerais como a CDA e a área disciplinar. Com isso, temos a apreensão de letramentos acadêmicos ocorrendo em cada produção dos específicos gêneros resumo.

Com a ênfase nesses contextos, nos gêneros RC e RTC e nos sujeitos da produção e avaliação, a escrita integra a natureza das interações dos participantes em que os processos de interpretação ocorrem por meio de comportamentos linguísticos, em ER e

MR. Integrando, ainda, concepções sobre leitura e escrita que constituem os processos e as práticas de comunicação guiadas por valores e ideologias específicas. Esse entendimento pode ser denominado como letramentos acadêmicos das interações sociais e culturais, nos eventos acadêmicos, que desenvolveram habilidades de interpretação, organização, compreensão e (re)conhecimento de formas de saber produzir e receber os específicos gêneros resumo. De outro modo, esse entendimento pode ser denominado como resultado das interações na biolinguagem, em que estudos anteriores, como Bhatia (2004) Bezerra (2017), por exemplo, compreendiam como complexidade da linguagem, sem um apoio ao que agora conhecemos como unidade e diversidade de grupos de gêneros, de contextos e de sujeitos inter-relacionados.

Um conjunto de características disso que estamos falando como biolinguagem integra considerações sociológicas, psicológicas, linguísticas, filosóficas, antropológicas etc. É biolinguagem, para nós, porque interage com princípios dinâmicos e sistemáticos em que podemos observar uma diversidade de modelos contextuais enquanto situações específicas de particulares processos de compreensão estabelecidos socialmente. Mas, no entanto, inclui uma necessária compreensão acerca da linguagem ordinária em que percebemos ações letradas, formas de vida, propósitos comunicativos, propósitos específicos por meio de uma gama de gêneros diferentes, variantes, oclusos, prestigiados, etc. A biolinguagem constitui um ambiente de interação entre múltiplas linguagens, dentre elas a natureza formal e informal, as modalidades orais e escritas não estanques.

Como desenvolvemos de distintos modos, nesta tese, um conjunto de fatores favorecem o nosso pensamento proposicional sobre biolinguagem: 1) o contexto de eventos acadêmicos com uma variação; 2) a intenção dos usuários da linguagem acadêmica; 3) as necessárias relações entre os sujeitos da produção e recepção; 4) às suas experiências prévias e compreensão temática de interesses ocupacionais de cada sujeito sempre únicas para cada um; 5) o conjunto de variados simpósios temáticos em que cada um se desenvolve com particularidades de propósitos específicos e comunicativos; 6) às situações contextuais situadas nos diferentes períodos de tempo (antes do evento, durante o evento e após o evento); 7) os gêneros orientacionais de referência específica ao evento e, por vezes, um passo para a compreensão genérica; e 8) as ideologias dos grupos sociais de simpósio temático ou grupo temático em observação para as regras e normas contextuais, seguindo processos de compreensões estabelecidas ou utilizando estratégias, flexibilidade, interação e inferência. Por ora, esse conjunto de fatores é responsável pelas

diferenças não apenas entre os gêneros resumo, RC e RTC, mas entre cada referência em particular, nomeadamente.

Em relação com a unidade de cada contexto, a compreensão de cada gênero resumo, RC e RTC, é local e não pode determinar uma generalização possível, mesmo em destaque para o que temos destacado como particulares nomenclaturas, RC e RTC. O termo resumo tem um sentido ordinário que nós não temos dificuldade para compreender. Mas é na dependência das circunstâncias, condições e relações unitárias e sucessivas entre gêneros, entre gêneros e contextos e entre gêneros, contextos e sujeitos que podemos atribuir e estabelecer um sentido específico e mais preciso. Os fatores que descrevemos como biolinguagem caracterizam esse entendimento. Podemos ainda, nesse sentido, pensar como a vida do resumo, pois cada gênero é dinâmico, flexível e interativo, não podemos tomar cada gênero de modo estático como se tivéssemos referenciando um exemplar como o todo do RC ou do RTC. Em outras palavras, ao falarmos em vida do resumo, em relação com o entendimento da biolinguagem, estamos entendendo como a variável do termo resumo para muitos gêneros, considerando, além disso, a variável de cada gênero em relação com um conjunto de exemplares e relação, cada vez única, sempre que um outro resumo da mesma nomenclatura exemplar surge e pode ser observado.

Nesta tese, apresentamos os resultados e discussões de um amplo estudo. Nestas conclusões não podemos omitir o fato de que sempre há uma margem de incompletude, embora tudo o que fizemos esteja de acordo com um conjunto de ações metodológicas e procedimentos funcionais de caráter simbólico e normativo da ciência. O que ora não podemos contemplar, nesta tese, fica como margem para outras pesquisas a partir de outros olhares de específicos processos de compreensão e interesse de estudo. A colônia de gêneros resumo é profundamente um sentido de percepção da realidade da linguagem, considerando a unidade socialmente situada e a diversidade em um nível sociocultural mais amplo. Desse modo, até então, o resumo de comunicação e o resumo de trabalho completo não são unidades semânticas de adesão comum dos membros da CDA ao seu sentido varável e único para o contexto onde circulam e são usados. Precisamos entender que não podemos falar que os eventos acadêmicos são o contexto de produção, pois não são, são, em realidade, os contextos mais amplos da área disciplinar, da CDA folocal, e da CDA global. Os gêneros resumo, RC e RTC, são produzidos no entorno contextual mais amplo como forma de entrada e participação dos discursos socialmente situados dos eventos acadêmicos, contextos mais específicos e ainda amplos em relação aos simpósios temáticos.

Os diversos resumos que fazem parte dos eventos acadêmicos e produzidos pelos participantes constituem uma específica colônia de gêneros resumo desse contexto. Os gêneros resumo, RC e RTC, produzidos pelo mesmo autor em relação com o mesmo trabalho em momentos diferentes da produção e do evento acadêmico, se destacam como um movimento de retextualização que integra as ações do participante nesse contexto. Essa retextualização, que compreendemos e formulamos a questão de pesquisa como operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, evidencia aspectos de relações e inter-relação com outros gêneros, contextos e sujeitos de momentos próximos ou distantes da experiência na biolinguagem acadêmica.

Formulando uma noção a partir de Bertalanffy (1975) acerca da teoria geral dos sistemas e em relação com os resultados, discussões, nossa compreensão e importância geral do problema de pesquisa, a biolinguagem é um macro sistema organizado por um conjunto de sistemas de linguagem(ns) relacionados e inter-relacionados, formando uma unidade existente no macro contexto. O conjunto de sistemas de linguagem é constituído e integra diferentes e variados sistemas de atividades, visto que a atividade de linguagem se constitui por meio de gêneros e contextos (MOTTA-ROTH, 2011). O macro contexto, aqui, tem uma construção de sentido relacionada com o conceito de CDA, conforme apresentamos no capítulo 2, verificamos correspondência nos resultados, no capítulo 7, e ampliamos os critérios de identificação centrado no contexto específico de eventos acadêmicos, em significação para os achados, no capítulo 9.

Embora a biolinguagem seja um sistema de linguagem organizado e compreendido como um todo, sua compreensão se aproxima das noções de complexidade da linguagem. No entanto, conforme chegamos à conclusão acerca da compreensão geral do problema da pesquisa, a biolinguagem é organizada e constituída por partes interdependentes, em que cada uma agrupa um conjunto de elementos (gêneros, contextos e sujeitos), para realizar propósitos funcionais em relação com o todo. Essa compreensão da biolinguagem como um todo organizado está implícita no seu significado total. Esse entendimento de organização que está implícito na biolinguagem se apresenta como conhecimento que ora surge, nesta pesquisa. Em pesquisas anteriores, quando não havia esse conhecimento descritivo da diversidade como um conjunto de unidades inter-relacionadas e realizando função com o todo, se descrevia a linguagem como complexa em que se apresentava confiança nos processos e práticas de cada sistema de linguagem individual. Nossas conclusões de pesquisa apontam essa questão nova como clareza acerca das operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC, considerando colônia

de gêneros, eventos acadêmicos e sujeitos participantes. Queremos dizer, com isso, que a complexidade da linguagem constitui uma dimensão implícita do conhecimento que nem sempre podemos acessar sem muito esforço, tempo e investimento. E, queremos dizer que o sistema de linguagem, entendendo as caracterizações dos gêneros, dos contextos e dos sujeitos, constitui uma dimensão mais explícita para percebermos a realidade dos gêneros resumo e formas de aprendizagem e comunicação, podendo ser como status do conhecimento atual ou como necessidades de ensino e pesquisa.

Essa clareza da unidade do sistema de linguagem na diversidade da biolinguística acorda, por um lado, a metáfora do elefante pela ótica de cegos em que Bhatia (2004; 2017) utilizou para se referir a linguagem como complexa e apontar ações de compreensão do todo pela parte. E acorda, por outro lado, a perspectiva de estudar as operações dinâmicas da passagem de um gênero para outro e ou entre os gêneros. Isso se entende não apenas situando as relações e inter-relações desse elemento individualmente no contexto específico. Se entende reconhecendo sua relação com outros elementos do sistema de linguagem individual e ligação com outros sistemas de linguagem mais gerais da diversidade destes elementos.

O entendimento de contexto e gêneros resumo que ora temos se expandiu, conforme apresentamos nos capítulos 7 e 8 acerca das análises e capítulo 9 acerca das discussões e significado dos achados. Entre outras significações, dentro da biolinguagem do contexto acadêmico, todos os grupos de elementos gênero, contexto e sujeito são determinados em relações mútuas, sendo o que são a partir das condições relacionadas com o todo. Foi nesse sentido que ampliamos os critérios de identificação da CDA centrados em seus membros.

Como sujeitos pesquisadores, participantes de eventos acadêmicos, inseridos em processos de aculturação da área disciplinar e membros da CDA, somos a mente (sujeitos) interagindo nos ambientes (contextos) e produzindo corpos (gêneros). Desse modo, ao construirmos sentido por meio de gêneros e estudando gêneros, inseridos dentro de um contexto em interação com outros, somos a mente que percebe as relações e inter-relações e damos importância a tais relações e inter-relações para os gêneros, os contextos e os sujeitos da individualidade do sistema de linguagem e da diversidade enquanto biolinguagem. Somos mentes enquanto sujeitos formados em uma área disciplinar, dialogando com específicos valores discursivos, compreendendo os contextos enquanto modelos mentais e desenvolvendo, momento a momento, mecanismos de consciência. Essa compreensão dos sujeitos enquanto mentes, construtores de sentido, é o que permite

o entendimento para descrevermos, explicarmos e interpretarmos a expressão “socialmente situado” em referência para gêneros e contextos.

Retomamos a posição de falar que a importância das descobertas desta pesquisa nos sugere mais que a simples resposta às operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC. Sugere que as operações dinâmicas dessa passagem precisam de mais pesquisa e de observação, de mais informações acerca da relação com outros gêneros para que tenhamos uma compreensão mais específica da variedade de tipos de pesquisa que se relacionam com esses resumos para melhor discutirmos as necessidades dos contextos e dos sujeitos em relação com esses gêneros. Outra importância da pesquisa, ainda, é que confirmamos o conhecimento de que os gêneros são dependentes de outros gêneros e contextos, em contextos de pesquisas anteriores. E superamos e elevamos tal confirmação incluindo a participação e relação de dependência dos gêneros com os contextos e com os sujeitos nas construções de sentido dos discursos, formação de CDA e produção de gêneros enquanto letramentos acadêmicos e enquanto resultado de interações sociais.

O que é interessante destacar como conhecimento que se eleva, a partir do exposto, é que cada elemento (gênero, contexto e sujeito) do sistema de linguagem é formado por outros “elementos componentes” (gênero, contexto e sujeito) que participam de sua constituição. A partir de Bertalanffy (1975), o termo “elemento componente” deve ser compreendido como auxiliar e ajudante da formação de cada elemento. Com essa compreensão, toda vez que estudarmos um gênero específico (ou mais específico) é necessário observar sua(s) relação(ões) com o contexto e outros possíveis e com os sujeitos que produzem e recebem ou avaliam. As relações de correspondência na compreensão dos elementos componentes em um gênero ajudam nas análises e interpretações do objeto de estudo para obter uma visão de como ocorrem na realidade específica.

Embora tenhamos uma elevação do conhecimento sobre gêneros, sobre os estudos de gêneros diante das distintas abordagens e sobre os gêneros resumos em relação com os letramentos acadêmicos, ainda é possível identificar lacunas acerca de como os RC e os RTC se relacionam com o resumo de ST. Além disso, pode ser necessário pensar em como cada ER e MR se relaciona com os propósitos comunicativos gerais e específicos dos resumos em seu contexto de significação. Diante da ampla pesquisa e redação desta tese, com toda uma expansão teórica e prática interagindo com descrições, explicações e interpretações um tanto explícitas, é possível que muitas lacunas acerca dos estudos de gêneros, dos estudos de resumo, principalmente do RC e do RTC, dos estudos das teorias

e abordagens de compreensão dos gêneros despertem no processo de leitura de cada leitor. Em Van Dijk (2012) a abrangência interpretativa do modelo mental ou contextual que cada pessoa desenvolve sociosubjetivamente atualiza a necessidade de compreensão e interação com algo novo. Marcuschi (2008), ao fazer referência aos processos de compreensão de leitura e produção de gêneros, observa que cada leitor desenvolve seu próprio ritmo de interação e levantamentos de questões próprias a seu modo de conceber aquilo que ler e toca.

Nesse sentido, além de superar e elevar o conhecimento existente nos estudos de gêneros, esta tese pode ser a base para construção de muitos objetos de estudo. Pode abrir lacunas e espaço para muitos problemas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AL-KHASAWNEH, Fadi Maher. A genre analysis of research article abstracts written by native and non-native speakers of English. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**, v.4, n.1, pp. 1-13, 2017.
- ANTHONY, Laurence. **Introducing English for specific purposes**. Routledge, 2018.
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. **Rev. de Letras**, v.1/2, n.26, pp. 21-27, 2004.
- ASKEHAVE, Inger. Communicative purpose as genre determinant. **HERMES-Journal of Language and Communication in Business**, v. 12, n. 23, pp. 13-23, 1999.
- ASKEHAVE, Inger; NIELSEN, Anne Ellerup. Digital genres: a challenge to traditional genre theory. **Information Technology & People**, v.18, n.2, pp. 120-141, 2005.
- ASKEHAVE, Inger; SWALES, John. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, Bezerra. G.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, pp. 221-247, 2009.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962] 1990.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, pp. 279-326, 2011.
- BARTON, David. Ethnographic approaches to literacy research. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, p. 7, 2012.
- BASTIAN, Heather. Reading Metaphors of Genre. **Readers: Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy**, pp. 114-134, 2013.
- BASTURKMEN, Helen. **Developing courses in English for specific purposes**. Springer, 2010.
- BAWARSHI, Anis S. e REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAWARSHI, Anis. Between Genres: Uptake, Memory, and US Public Discourse on Israel-Palestine. In: REIFF, Mary Jo; BAWARSHI, Anis (Ed.). **Genre and the performance of publics**. University Press of Colorado, p. 43-59, 2016.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. Tradução de Adail Sobral; Angela Paiva Dionísio; Judith Hoffnagel; Pietra Acunha. São Paulo: Parábola, 2015.
- BECKNER, Clay et al. Language is a complex adaptive system: Position paper. **Language learning**, v.59, pp. 1-26, 2009.
- BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas N. **Genre knowledge in disciplinary communities**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 1995.
- BERTALANFFY, Ludwig. Von. **Teoria geral dos sistemas**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- BEZERRA, Benedito. G. **Convenção e inovação na escrita acadêmica**. Palestra na Universidade Federal de Pernambuco: Café linguístico, 24 de abril de 2019b.
- BEZERRA, Benedito. G.; PEREIRA, M. L. S. Apreensão e Emergência de Gêneros Acadêmicos: o trabalho final do PROFLETRAS. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.36, pp. 1-24, 2020.
- BEZERRA, Benedito G. A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros. **Revista de Estudos da Linguagem**, v.24, n.2, pp. 465-491, 2016.
- BEZERRA, Benedito G. Abordagens de gêneros no Brasil. In: BEZERRA, Benedito G. **Disciplina Tópicos de estudos sobre linguagem: teoria de gêneros textuais/discursivos [PCL6202]**. Recife – PE: UNICP, 2018.
- BEZERRA, Benedito G. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. In: SÁ, Edmilson José de (org.). **Anais do I Encontro Regional de Linguística e Ensino de Língua portuguesa: Variação linguística: leituras, tendências e avanços**. AESA – CESA: Arcoverde, pp. 300-311, 2019a.
- BEZERRA, Benedito G. Colônia de gêneros: o conceito e seu potencial analítico. In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão/SC UNISUL: **Anais do IV SIGET**, v.4, pp. 715-728, 2007.
- BEZERRA, Benedito G. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONISIO, Angela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho [orgs.]. **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 1 ed., pp. 63-79, 2015.
- BEZERRA, Benedito G.; PEREIRA, Maria Ladjane S. Apreensão e Emergência de Gêneros Acadêmicos: o trabalho final do PROFLETRAS. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.36, pp. 1-24, 2020.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? Belo Horizonte, Revista Brasileira de **Linguística Aplicada – RBLA**, v.12, n.3, pp. 443-461, 2012.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editora, 2017.

BEZERRA, Benedito Gomes. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista da Anpoll**, v.51, n.2, pp. 58-70, 2020.

BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Gêneros acadêmicos e processos de letramentos acadêmicos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Escrita na universidade**: panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, pp. 172-204, 2018.

BHATIA, Vijay. K. **Analysing Genre**: language use in professional settings. New York: Long-man, 1993.

BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: BEZERRA, Benedito, Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, pp. 159-196, 2009.

BHATIA, Vijay K. Creativity and accessibility in written professional discourse 1. **World Englishes**, v.27, n.3-4, pp. 319-326, 2008.

BHATIA, Vijay K. **Critical genre analysis**: Investigating interdiscursive performance in professional practice. Taylor & Francis, 2017.

BHATIA, Vijay K. Genre-mixing in academic introductions. **English for specific purposes**, v.16, n.3, pp. 181-195, 1997.

BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BHATIA, Vijay K; NODOUSHAN, Salmani. Genre Analysis: The State of the Art (An Online Interview with Vijay Kumar Bhatia). **Online Submission**, v.9, n.2, pp. 121-130, 2015.

BHATIA, Vijay. John Swales: Some Personal Reminiscences. **English for Specific Purposes**, v.17, n.1, pp. 87-90, 1998.

BHATIA, Vijay. K. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In: CANDLIN, Christopher N.; HYLAND, Ken (ed.) **Writing**: texts, processes and practices. London: Longman, pp. 21-39, 1999.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998, 307 f. Tese (doutorado em letras/ linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso**, v.12, pp. 231-249, 2012.

BIOGRAFIA. **Professor Vijay Kumar Bhatia**. VITA. 2016 e 2019. Disponível em: <http://www.ijls.net/pages/editors/bhatia.html> e <https://www.vjkbhatia.com/> acesso em 31/05/2020.

BONDI, Marina; SANZ, Rosa. L. (Ed.). **Abstracts in Academic Discourse**. Bern: Peter Lang, 2014.

BONINI, Adair; BEZERRA, Benedito G.; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Apresentação. In: BEZERRA, Bezerra. G.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, pp. 6-10 [pdf], 2009. Disponível em: <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>, acesso em 12/04/2021.

BORBA, Vicentina Maria Ramires. **Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico**. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. Contexto, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, n.40, pp. 163-176, 2010.

CABINDA, Manuel. The need for a needs analysis at UEM: Aspects of and attitudes towards change. **Linguistics and education**, v.24, n.4, pp. 415-427, 2013.

CÁCCAMO, Celso. Álvarez. Da biolinguística a ecolinguística: um câmbio de paradigma necessário. **COMMUNICARE, Revista de Comunicação**, v.2, pp. 85-92, 1997.

CAI, Luna Jing. An exploratory study on an integrated genre-based approach for the instruction of academic lexical phrases. **Journal of English for Academic Purposes**, v.24, pp. 58-74, 2016.

CAI, Luna Jing. **Developing an Integrated Genre-based Approach to Scaffolding the Novice Academic Writers in the EFL Context: Synergizing Old and New Perspectives**, p. 19, 2013.

CAMERON, Lynne; LARSEN-FREEMAN, Diane. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford University Press, 2008.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Encontros científicos. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares, KREMER, Jeannette Marguerite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte – MG: Ed. UFMG, pp. 55-72, 2000.

CARVALHO, Flaviane Faria. Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.1, pp. 115-128, 2010.

CATHCART, Mercedes Causee. El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. **Ciencia en su PC**, n.3, pp. 12-21, 2009.

CHARLES, Maggie; PECORARI, Diane. **Introducing English for academic purposes**. Routledge – Taylor and Francis, 2016.

CHRISTIE, Frances. Genre Theory and ESL Teaching: A Systemic Functional Perspective. In: NORTON, BONNY; CHRISTIE, FRANCES. Genre theory and ESL teaching; Genre theory and ESL teaching: A systemic functional perspective. **Tesol Quarterly**, v.33, n.4, pp. 759-763, 1999.

COCETTA, Francesca. Video abstracts: dissecting the values of a nascent scientific community. In: approaches to multimodal digital environments: from theories to practices. **Book of abstracts. A mode: International conference**. Rome, 20th – 22nd June, pp.29-30, 2019.

COLE, Michael; ENGSTRÖM, Yrjö. **1 A cultural-historical approach to distributed cognition**. 1993.

COUTO, Hildo H. Ecolinguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, n.10, v.1, pp. 125-149, 2009.

COUTO, Hildo H. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus Editora, 2007.

COUTO, Hildo H. Notas sobre o conceito de texto em linguística ecossistêmica. **Ecolinguística: revista brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)**, v.3, n.2, pp. 22-36, 2017.

COUTO, Hildo H. O que vem a ser ecolinguística, afinal? **Cadernos de linguagem e sociedade**, v.14, n.1, pp. 275-312, 2013.

COXHEAD, Averil. Vocabulary and english for specific purposes Research: qualitative and quantitative perspectives. Routledge - Taylor and Francis, 2018.

COXHEAD, Averil. Vocabulary and ESP. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 115-132, 2013.

DEVITT, Amy J. Genre performances: John Swales' Genre Analysis and rhetorical-linguistic genre studies. **Journal of English for Academic Purposes**, v.19, pp. 44-51, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

DRESSEN-HAMMOUDA, Dacia. Ethnographic Approaches to ESP Research. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 501-518, 2013.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. MARCIONILO, M. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 17-66, 2016.

DUDLEY-EVANS, Tony. Charles Bazerman on John Swales: An Interview with Tony Dudley-Evans. **English for Specific Purposes**, v.17, n.1, pp. 105-12, 1998.

DUDLEY-EVANS, Tony. Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. In: **Advances in written text analysis**. Routledge, pp. 233-242, 2002.

DUDLEY-EVANS, Tony. Thoughts on the past and the future of EAP. **Sheldon, LE**, 2004.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo; SAINT JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge university press, 1998.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge University Press, 1992.

ENGESTRÖM, Yrjö. Making expansive decisions: An activity-theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children. In: **Decision making: Social and creative dimensions**. Springer, Dordrecht, pp. 281-301, 2001.

FEAK, Christine B. ESP and Speaking. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 35-54, 2013.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística. Volume 1 e 2, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/879/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20linguistica.pdf>, acesso em 10/07/2020.

FISHELOV, David. Poetic and non-poetic simile: Structure, semantics, rhetoric. **Poetics Today**, pp. 1-23, 1993.

FLOREK, Cristiane Salette. Organização retórica do resumo acadêmico gráfico: um gênero acadêmico multimodal. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.25, n.4, pp. 2293-2327, 2017.

FREADMAN, Anne. Anyone for tennis? In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). **Genre and the New Rhetoric**. Bristol: Taylor and Francis. pp. 43-66, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. Basic books, 1973.

GILTROW, J. Meta-genre. In: R. COE; L. LORELEI; T. TESLENKO (eds.), **The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change**. Creskill, New Jersey, Hampson Press, pp. 187-205, 2002.

GOH, Christine C. M. ESP and Listening. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 55-76, 2013.

GOMES, Sandra Lúcia Rébel; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha; SOUZA, Clarice Muhlethaler de. Literatura cinzenta. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares, KREMER, Jeannette Marguerite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte - MG: Ed. UFMG, pp. 97-110, 2000.

GUMPERZ, John J. "Contextualization and understanding." In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge University Press, pp. 229-252, 1992.

GUMPERZ, John J. The speech community. In D.L. Sills (Ed.), **International encyclopedia of the social Sciences**. New York: Macmillan, pp. 381-386, 1968.

GUMPERZ, John. J. **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart, & Winston 1972.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian MIM. **Halliday's introduction to functional grammar**. Routledge – Taylor and Francis, 2014.

HAMP-LYONS, Liz. What is a John Swales? [Editorial] **Journal of English for Academic Purposes**, n.19, pp. 137-138, 2015.

HIRVELA, Alan, ESP and Reading. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 77-94, 2013.

HJELMSLEV, Louis. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris, Ed. de Minuit, 1968 [1943].

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Temas em antropologia e linguística**. PPGL, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2010.

HUCKIN, Tomas. Abstracting from abstracts. HEWINGS, in: Martin (Ed.). **Academic writing in context: Implications and applications**. A&C Black, p. 93-103, 2001.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge university press, 1987.

HYLAND, Ken. 5 ESP and Writing. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 95-114, 2013.

HYLAND, Ken. English for Specific Purposes: Some Influences and Impacts. **Second Handbook of English Language Teaching**, pp. 337-353, 2019.

HYLAND, Ken. Indicação do livro – **Aspects of Article Introductions**, Michigan Classics Ed. Michigan Classics ed. Edition by John M. Swales, 2011. Disponível em:

https://www.press.umich.edu/3985899/aspects_of_article_introductions_michigan_classics_ed, acesso em 25/05/2020. (Ken Hyland, Hong Kong University – Paper 2011 Available).

HYMES, Dell. "The Ethnography of Speaking". In: Gladwin, T. & Sturtevant, W.C. (eds), **Anthropology and Human Behavior**. Washington: The Anthropology Society of Washington, pp. 13–53, 1962.

HYMES, Dell. (Ed.). **Reinventing Anthropology**. New York: Pantheon. 1972.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HYMES, Dell. **Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper & Row, 1964.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life: toward a descriptive theory. Intercultural discourse and communication: **The essential readings**, pp. 4-16, 2005.

HYMES, Dell. Ways of speaking. In Richard Bauman & Joel Sherzer (eds.). **Explorations in the ethnography of speaking**. Cambridge: Cambridge University, 2nd edn., pp. 433-451, 1989.

HYON, Sunny. Genre in three traditions: Implications for ESL. **TESOL quarterly**, v.30, n.4, pp. 693-722, 1996.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, pp. 33-80, 2006.

JOHNS, Ann M. The history of English for specific purposes research. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 5-30, 2013.

JOHNS, Ann M.; DUDLEY-EVANS, Tony. English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. **TESOL quarterly**, v.25, n.2, pp. 297-314, 1991.

JOHNS, Ann M.; SWALES, John M. Literacy and disciplinary practices: Opening and closing perspectives. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 1, n. 1, pp. 13-28, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, pp. 15-61, 1995.

KOCH, Ingedore G V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. Ainda o contexto: algumas considerações sobre as relações entre contexto, cognição e práticas

sociais na obra de Teun van Dijk. **Revista latinoamericana de estudios del discurso**, v.11, n.1, pp. 79-91, 2011.

KURAMOTO, Hélio. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil. **Ciência da informação**, v. 35, pp. 91-102, 2006.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. University of Pennsylvania Press; 1972.

LACERDA, Aureliana Lopes et al. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. Santa Catarina, Florianópolis. **Revista ACB: Biblioteconomia**, v.13, n.1, pp.130-144, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied linguistics**, v.18, n.2, pp. 141-165, 1997.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The academic literacies" model: Theory and applications. **Theory Into Practice**, v.45, n.4, pp. 368-377, 2006.

LEÃO, André Luiz M. S.; MELLO, Sérgio C. Benício. "Apresentando a etnografia da comunicação ao campo da pesquisa em Administração." **Anais do I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, pp. 1-10, 2007.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação a distância**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2013.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; PIMENTEL, Renato Lira. Gêneros textuais e ensino: diálogos entre teorias de gênero em teses e dissertações da UFPE. In: LOUSADA, E. G. et al. (Org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, pp. 34-47, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso**, v.6, n.3, pp. 547-573, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de ROCHA, D. Cortez, 2008.

MARCO, María José Luzón. Aplicación del concepto de " colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. **Ibérica: Revista De La Asociación Europea De Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)**, n.10, pp. 133-144, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. Maceió – AL: **Anais do Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino**, pp. 27-48, 1995.

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

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. Appraisal in English. **The language of evaluation. Hampshire and New York: Palgrave Mac-millan, 2005.**
- MARTIN, James Robert. A Contextual Theory of Language. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary, ed. **The powers of literacy: A genre approach to teaching writing.** Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 116-136, 1993.
- MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Genre relations: mapping culture.** London: Equinox, 2008.
- MARTIN, Jim; CHRISTIE, Frances; ROTHERY, Joan. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson. In: REID, Ian, ed. **The place of genre in learning: current debates.** Geelong: Deakin University Press (Center for Studies in Literary Education), pp. 58-82, 1987.
- MAYO, María del Pilar García. The development of ESP: language description and its influence of pedagogical materials. **Revista de Lenguas para Fines Específicos**, v.6, pp. 203-228, 1998.
- MCCARTY, Ryan; SWALES, John M. Technological change and generic effects in a university Herbarium: A textography revisited. **Discourse Studies**, v.19, n.5, pp. 561-580, 2017.
- MCGRATH, Lisa; KAUFHOLD, Kathrin. English for Specific Purposes and Academic Literacies: eclecticism in academic writing pedagogy. **Teaching in higher education**, v.21, n.8, pp. 933-947, 2016.
- MENDES, Ronald Beline. Língua e Variação. In: José Luiz Fiorin. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, pp. 111-135, 2013.
- MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia.** São Paulo: Parábola, 2012.
- MILLER, Carolyn R. Genre change and evolution. In: ARTEMEVA, Natasha. **Genre studies around the globe: Beyond the three traditions.** Trafford Publishing, pp. 154-185, 2015.
- MIRANDA, Florencia. Contribuições para um modelo didático do gênero “resumo de comunicação”. In: PEREIRA, Regina C. M. (Org.). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes.** João Pessoa: Ideia, pp. 267-308, 2014.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. **Gêneros: um diálogo entre Comunicação e Linguística Aplicada. Florianópolis, SC: Insular**, pp. 121-146, 2013.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v.24, n.2, pp.341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: karwoski, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, São Paulo: Parábola Editorial, 4ª. ed., p. 153-173, 2011.

MOTTA-ROTH, Desiree. Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: A genre-based Study of Academic Book Reviews in Linguistics. **Chemistry, and Economics. (Doctoral Dissertation, UFSC)**, 1995.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Organizadoras). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG**, pp. 21-34, 2000.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento. **Ciência da Informação**, v.35, n.2, pp. 27-38, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1138>, acesso em 03/05/18; <https://www.scielo.br/j/ci/a/nGD3MkKfNxtjnnWshf3YVjP/?lang=pt>, acesso em 20/07/2021.

MÜLLER, Kjartan. Genre in the design space. **Computers and Composition**, v.28, n.3, pp. 186-194, 2011.

MUNBY, John. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

MUSSALIM, Fernanda; e BENTES, Ana. C. (org.) **Introdução à linguística 1, domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NOBRE, Kennedy Cabral; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Sobre cadeias de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso**, v.12, n.1, p. 213-130, 2012.

NUNES, Valfrido da Silva; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. O papel dos metagêneros na construção do gênero: um fator de estabilidade genérica? **Calidoscópio**, v.16, n.2, pp. 303-314, 2018.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. **Análise de gêneros em contextos específicos: Organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2017.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba. O gênero resumo de comunicação e suas inter-relações contextuais. In: SÁ, Edmilson José de (org.). **Anais do I Encontro Regional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: Variação linguística: leituras, tendências e avanços**. AESA – CESA: Arcoverde, pp. 132-144, 2019.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. Análise de gêneros: organização retórica e terminológica do resumo de trabalho completo. **LETRAS EM REVISTA**, [S. l.], v.11, n.01, ISSN 2318-1788, pp. 110-121, 2020a. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/226>>. Acesso em: 26 jul. 2020

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. Agrupamentos e relações contextuais dos gêneros resumo nos eventos acadêmicos. In: **Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade** / Organização Renata Barbosa Vicente, Cristina

Lopomo Defendi. - Pernambuco: UFRPE, ISBN 978-85-7946-353-2, pp. 2564-2571, 2020b.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. O gênero resumo de comunicação de eventos acadêmicos e sua organização retórica. In: **Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade** / Organização Renata Barbosa Vicente, Cristina Lopomo Defendi. - Pernambuco: UFRPE, ISBN 978-85-7946-353-2, pp. 2588-2595, 2020c.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. Colônia de gêneros resumo em evento acadêmico: inter-relação e análise contextual. **Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos**, pp. 1-15, 2020d.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de; BEZERRA, Benedito Gomes. GÊNEROS DE RESUMO EM EVENTOS ACADÊMICOS: INTER-RELAÇÕES TEXTUAIS E CONTEXTUAIS. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 776-790, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis) curso**, v.19, n.1, pp. 67-85, 2019.

PALTRIDGE, BRIAN. Beyond the text: A textography of Chinese College English writing. **University of Sydney Papers in TESOL**, v.2, n.2, pp. 149-165, 2007.

PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, 2013.

PALTRIDGE, Brian; STEVENSON, Marie. Textography as a strategy for investigation: writing in higher education and in the professions. **Oslo Studies in Language**, v.9, n.3, pp. 45-58, 2017.

PEACOCK, Matthew; FLOWERDEW, John (Ed.). **Research perspectives on English for academic purposes**. Cambridge University Press, 2001.

PHUONG, Cao Thi Hong. A move analysis of conference abstracts in applied linguistics-pedagogical implications for teaching and learning english for academic purposes. **VNU Journal of Foreign Studies**, v.34, n.4, pp. 104-114, 2018.

PIMENTEL, Renato Lira. **Diálogos, caracterização e contribuições dos estudos de gêneros em teses e dissertações no Brasil**. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2019.

PIMENTEL, Renato Lira. **Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no Facebook**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, 2014.

RÄISÄNEN, CHristine. **The Conference Forum Paper as a System of Genres**. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1999. [RÄISÄNEN, CHristine. **The conference forum as a system of genres: a sociocultural study of academic conference practices in automotive crash-safety engineering**. 1999. 310 f. Thesis (Ph. D.) – Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg – Sweden, 1999]

RÄISÄNEN, Christine. The conference forum: A system of interrelated genres and discursive practices. In: Ventola, Eija, Shalom, Celia, & Thompson, S. (Eds.). *The language of conferencing*. **Lang. The language of conferencing**, pp. 69-93, 2002.

RÄISÄNEN, Christine; STENBERG, Ann-Charlotte. “This paper is not in the conference template”: The discourse of conference gatekeeping. In: **ARCOM Proceedings, Bristol, UK**. pp. 943-952, 2011.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Revista Investigações**, v.18, n.2, p. 28, 2005.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à (Bio)linguística: linguagem e mente**. EDITORA CONTEXTO, 2010.

RUSSELL, David R. et al. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: Approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (ed.). **Genre in a Changing World**. Parlor Press LLC, pp. 399-427, 2009.

RUSSELL, David. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. In: PETRAGLIA, Joseph. **Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 51-78, 1996.

SANTOS, Mauro Bittencourt dos. **Academic abstracts: a genre analysis**. 1995. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. [Charles Bally; Albert Sechehaye; Albert Riedlinger (Orgs.)] Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, ed.27, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SEARLE, John Roger. **Os Actos de Fala: Um Ensaio de Filosofia da Linguagem**. Tradução coordenada por Carlos Vogt. Coimbra: Livraria Almedina, [1969] 1981.

SEARLE, John Roger. **Intencionalidade**. Tradução de Júlio Fischer e Tomás R. Bueno. São Paulo: Martins Fontes, ed. 2, [1983] 2002.

SEARLE, John Roger. **Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real**. Tradução de F. Rangel; revisão técnica de Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Rocco, [1998] 2000.

SHING, Soo Ruey; SIM, Tam Shu. EAP needs analysis in higher education: Significance and future direction. **English for specific purposes world**, v.33, n.11, pp. 1-11, 2011.

STEIN, Wayne. **Genre analysis of the TESOL conference abstract**. 1997. 261 f. Tese (Doctorate in Philosophy) – Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma – US 1997.

- STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, Brian V. Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. **International Journal of Educational Development**, v.31, n.6, pp. 580-586, 2011.
- STREET, Brian. 'Academic literacies approaches to genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.2, pp. 347-361, 2010.
- STREET, Brian. Academic literacies. **Students writing in the university: Cultural and epistemological issues**, v.8, pp.193-227, 1999.
- STREET, Brian. Brian Street: 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Anais do V SIGET – o ensino em foco**. Caxias do Sul – RS, p. 13, 2009.
- STREET, Brian; LEA, Mary R.; LILLIS, Theresa. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy (Ed.). **Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice**. Parlor Press LLC, pp. 383-390, 2015.
- SWALES, John. M. **Aspects of article introductions**. Aston ESP Research Report 1. Language Studies Unit, 1981.
- SWALES, John M. Approaching the concept of discourse community. In: **Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (CCCC) (38th, Atlanta, GA)**. p. 13, 1987.
- SWALES, John M. et al. A new link in a chain of genres? **HERMES-Journal of Language and Communication in Business**, n.25, pp. 133-141, 2000.
- SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Nova York: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, John M. **Other Floors, Other Voices**: A Textography of a Small University Building. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum. 1998a.
- SWALES, John M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp. Iarevedu GERAS**, n.69, p. 7-19, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316551707> Reflections on the concept of discourse community Le concept de communaute de discours quelques reflexions, acesso em 11/09/2019.
- SWALES, John M. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife –PE: Edupe, [1992] 2009a.
- SWALES, John M. **Research Genres**: Explorations and Applications. Cambridge: University Press, 2004.

SWALES, John M. Textography: Toward a contextualization of written academic discourse. **Research on language and social interaction**, v.31, n.1, p. 109-121, 1998b.

SWALES, John M. Worlds of genre-metaphors of genre. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Ed.). **Genre in a changing world**. Perspective on writing, Parlor Press LLC, p. 3-16, 2009b.

SWALES, John M.; LUEBS, Margaret. Towards textography. In Britt-Louise Gunnarsson and Ingegerd Backlund (eds.), **Writing in Academic Contexts**. Uppsala: FUMS, 12-29. 1995.

SWALES, John M. Discourse communities, genres and English as an international language. **World Englishes**, v.7, n.2, pp. 211-220, 1988.

SWALES, John M. Afterword. In: BONDI, Marina; SANZ, Rosa Lorés (Ed.). **Abstracts in Academic Discourse**. Bern: Peter Lang, 2014.

SWALES, John. M. Ethnographies of Academic Writing: The Writing on the Wall? In: **Conference – Ethnographies of academic writing: research and pedagogy**. May 16-17th, 2019b. University of Zaragoza (Spain). Project – Genre and Languages: Academics’ literacy practices in today’s multilingual universities. Disponível em: <https://genresandlanguages.org/en/conference-plenary-speakers#Swales>, acesso em 30/05/2020.

SWALES, John M. The futures of genres studies: a personal viewpoint. **Jornal of English for academic purposes**, n.38, pp. 75-82, 2019a.

SWALES, John M. Occluded genres in the academy: the case of the submission letter. In: VENTOLA, Eija; MAURANEN, Anna (Eds). **Academic Writing: Intercultural and Textual Issues**. Amsterdam: John Benjamins, pp. 45-58, 1996.

SWALES, John M.; FEAK, Cristine B. **Academic Writing for Graduate Students**, Edition: Essential Skills and Tasks. Michigan ELT, 3rd Edition, 2012.

SZTUKA, Maria. John Malcolm Swales: Wybitny humanista. Poland: **Gazeta uniwersytecka US**, Wydanie nr 3 (233) grudzień, 2015. Disponível em: <https://gazeta.us.edu.pl/sites/gazeta.us.edu.pl/files/PDF/GU%20grudzien.pdf>, acesso em 15/09/2020.

TARGINO, Maria das Graças. COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA: uma revisão de seus elementos básicos. João Pessoa, PB: **Informação & Sociedade**. v.10, ed.2, pp. 1-27, 2000.

TESTENOIRE, Pierre-Yves. Les Actualités de Ferdinand de Saussure. Recife – PE: **Seminário UNICAP**, 27 a 31 de agosto de 2018.

THOMPSON, Paul; DIANI, Giuliana (Ed.). **English for Academic Purposes: Approaches and Implications**. Cambridge Scholars Publishing, 2015.

VAN DE POEL, Kris; VAN DYK, Tobie. Discipline-specific academic literacy and academic integration. In: WILKINSON, Robert; WALSH, Mary Louise (Ed.). **Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice**

Selected Papers from the 2013 ICLHE Conference. Peter Lang Edition, pp. 161-180, 2015.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto.** Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VIANNA, Carolina Assis Dias, et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 27-59, 2016.

WEEDWOOD Barbara. **História concisa da linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WINGATE, Ursula. Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. **Language Teaching**, v.51, n.3, pp. 349-364, 2018.

WINGATE, Ursula. **Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice.** Multilingual matters, 2015.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus.** Tradução, apresentação e estudo introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos; [Introdução de Bertrand Russell, F.R.S.]. [Texto bilíngue: alemão-português] São Paulo – SP: Editora da Universidade de São Paulo – edusp, [Copyright © 1961 by Koutledge & Kegan Paul Ltd.] 3. ed., 2001.

WOODROW, Lindy. **Introducing course design in English for specific purposes.** Routledge, 2017.

YALDEN, Janice. **Principles of Course Design for Language Teaching. New Directions in Language Teaching.** Cambridge University Press, 32 East 57th St., New York, 1987.

ANEXOS

ANEXO N° 1

**Os gêneros orientacionais da produção dos gêneros resumo, RC e RTC, da ABRALIN, do
SIMELP e do SIGET**

ABRALIN; SIMELP; e SIGET

Corpus de gêneros contextuais – GO de produção do RC e do RTC

ABRALIN50 – 2019

Corpus de gêneros contextuais (procedimentos e orientações de produção) do RC



Fonte: <https://www.abralin.org/abralin50/chamadas/>

[...]

Normas gerais para submissão de trabalhos (RC)

Para submissão de trabalhos para Sessões de Pôster, Simpósios Temáticos e Eventos Satélites, considerar as seguintes informações:

1. Serão aceitos apenas resumos de trabalhos, que devem ser enviados pela plataforma de inscrição.
2. Os resumos devem conter um título e, no mínimo, três palavras-chave.
3. Os resumos devem conter no máximo 4000 caracteres com espaço.
4. Caso precise usar fontes especiais (como as do Alfabeto Internacional de Fonética), utilize Unicode. Na página <https://r12a.github.io/pickers/ipa/>, é possível selecionar fontes, copiar e colar no campo do resumo de trabalho.
5. Se você se identificar de alguma maneira no resumo, a sua submissão será rejeitada sem ser avaliada.

Os resumos que não estiverem em conformidade com as diretrizes acima descritas não serão considerados.

Normas gerais para submissão de resumos em sinais

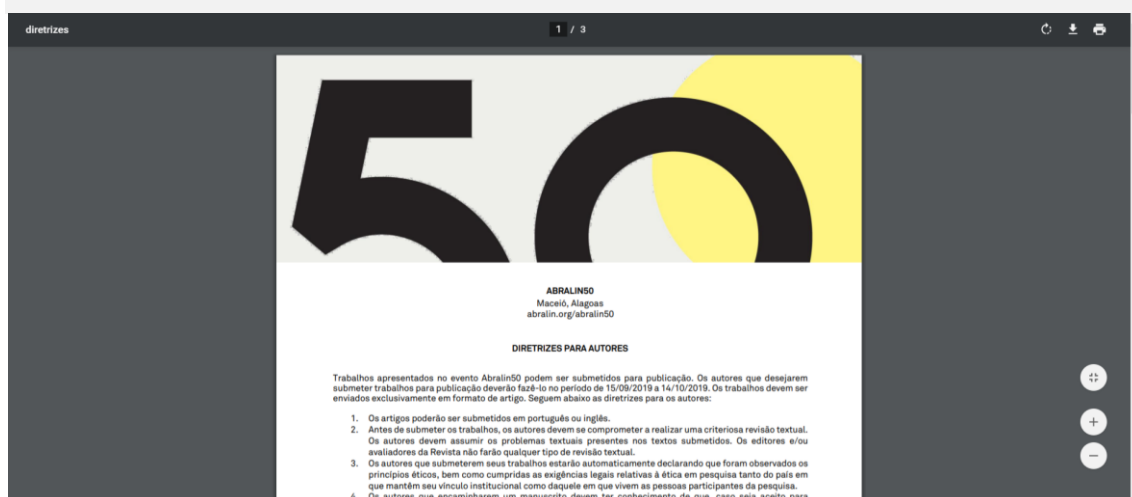
Serão aceitos resumos em sinais apenas para a área de *Línguas de Sinais*, na modalidade pôster, e para os seguintes simpósios temáticos: *Linguística da Língua de Sinais / Linguística Aplicada, Ensino de Libras L1 e L2 e Tradução e Interpretação de línguas de sinais*. Para submissão de resumo em qualquer modalidade, considerar as seguintes informações:

1. Serão aceitos apenas resumos de trabalhos, que devem ser enviados pela plataforma de inscrição.
2. O resumo em vídeo deve ter no máximo 5 minutos de duração.
3. O resumo pode ser sinalizado em LSI ou em Libras.

4. O vídeo deve ser gravado em câmera digital, com boa iluminação e fundo neutro.
5. O vídeo deve ser publicado na página do Youtube em modo público.
6. O link do vídeo deve ser enviado através da plataforma de inscrição, no campo de resumo.
7. Se optar por enviar o resumo em sinais, apenas o resumo sinalizado será considerado para análise.

Os resumos que não estiverem em conformidade com as diretrizes acima descritas não serão considerados.

Corpus de gêneros contextuais (procedimentos e orientações de produção) do RTC



Fonte: <http://www.abralin.org/circulares/abralin50/diretrizes.pdf>

ABRALIN50

Maceió, Alagoas abralin.org/abralin50

DIRETRIZES PARA AUTORES

Trabalhos apresentados no evento Abralín50 podem ser submetidos para publicação. Os autores que desejarem submeter trabalhos para publicação deverão fazê-lo no período de 15/09/2019 a 14/10/2019. Os trabalhos devem ser enviados exclusivamente em formato de artigo. Seguem abaixo as diretrizes para os autores:

[...]

Organização e formatação dos trabalhos (RTC)

1. O trabalho deve ser digitado em Word (ou programa compatível), ter de 12 a 20 laudas, incluindo as Referências, e apresentar o seguinte formato:

- a. páginas configuradas no formato A4, sem numeração, com 2,5 cm nas margens;
- b. texto formatado em apenas uma coluna, Fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5 entre linhas a partir da seção de Introdução

(exceto nas Referências, espaçamento simples entre linhas) e recuo na primeira linha de 1,25 cm (exceto nas Referências e nos títulos das seções, que são alinhados à esquerda e não devem ter recuo na primeira linha);

c. todo o texto digitado antes da primeira seção (1. Introdução) deve ser formatado com espaçamento simples entre linhas.

2. Os trabalhos serão apresentados de acordo com a seguinte organização sequencial:

a. **TÍTULO DO TRABALHO** (mesma fonte e tamanho do texto, digitado no mesmo idioma do texto, em caixa alta, centralizado e em negrito).

b. **TÍTULO DO TRABALHO EM IDIOMA DIFERENTE DO TEXTO** (inglês ou português, com a mesma formatação do **TÍTULO DO TRABALHO**, e separado dele por duas linhas em branco, pressionando duas vezes a tecla “Enter”, o que também deve ser feito para separar o título em língua estrangeira dos autores).

c. **Autor(es)** (mesma fonte e tamanho do texto, alinhado à direita, em negrito, apenas a primeira letra em maiúscula. Em caso de mais de um autor, o primeiro será considerado o autor e os demais coautores, deve-se separar seus nomes com um “Enter” entre eles. Deve-se inserir nota de rodapé indicando as seguintes informações sobre os autores, separadas por ponto: titulação, filiação, email e iD ORCID). Pressionar duas vezes a tecla “Enter” após o nome do último autor.

d. **RESUMO** (mesma fonte e tamanho do texto, digitado em caixa alta, alinhamento justificado, em negrito. O texto do RESUMO deve ser digitado na mesma fonte e tamanho do texto, escrito no idioma do artigo, apenas com a primeira letra em maiúscula, sem negrito, em apenas um parágrafo de texto, contendo de 150 até 250 palavras, em que sejam apresentados o(s) objetivo(s) da pesquisa, a metodologia utilizada e os principais resultados encontrados).

e. **PALAVRAS-CHAVE** (separadas do RESUMO com um “Enter”, mesma formatação do RESUMO, deve ter o mínimo de 3 e o máximo de 5 palavras, separadas por ponto, escritas no idioma do artigo, digitadas na mesma fonte e tamanho do texto, apenas com a primeira letra em maiúscula e sem negrito).

f. **ABSTRACT** (separado das PALAVRAS-CHAVE com dois “Enter”, consiste no RESUMO em língua estrangeira, com a mesma formatação do RESUMO).

g. **KEYWORDS** (separadas do ABSTRACT com um “Enter”, PALAVRAS-CHAVE em língua estrangeira, com a mesma formatação das PALAVRAS-CHAVE).

h. Títulos das seções (por exemplo: Introdução, Seção referente à fundamentação teórica, Métodos, Resultados e discussão, Conclusão, Agradecimentos, se houver, e

Referências. Os títulos das seções devem ser numerados (exceto as Referências), formatados em negrito, apenas a primeira inicial maiúscula e separados do texto, que o antecede e o sucede, por uma linha em branco (um “Enter”).

CATEGORIAS DE CONTRIBUIÇÃO

A Cadernos de Linguística aceita inscrições nas seguintes categorias:

1. **Relato de Experiência:** Relato completo e sucinto de experiência profissional, de relevância social e científica, e com resultados ainda que parciais.
2. **Revisão de Literatura:** Resumos de pesquisas ou metanálises, com avaliação crítica do material já publicado, explicando possíveis lacunas e avanços na área em foco. Idealmente, o texto deve descrever as bases de busca e os critérios para a realização desta busca, o período e descritores considerados e o método de análise do material encontrado.
3. **Ensaio Teórico:** Análise de construções teóricas e discussão de temas e problemas de fundamentos teóricos conduzindo ao questionamento de modelos existentes, reflexão crítica sobre temas ou conceitos, culminando em notas que sugerem uma perspectiva crítica e inovadora no campo da Linguística e suas interfaces.
4. **Estudo Piloto:** Um relatório de estudo preliminar de pequena escala originado de pesquisa empírica baseada em evidências usando metodologia científica que visa investigar se os componentes cruciais de um grande estudo serão viáveis.
5. **Registro do Projeto:** Descrição completa de um projeto de pesquisa, explicando (i) o desenho da pesquisa e os materiais de estudo; (ii) a questão ou hipótese de pesquisa; (iii) a descrição dos resultados variáveis e as variáveis indicadoras, etc.
6. **Relatório de Pesquisa:** Relatório final de trabalho originado de pesquisa com base em dados empíricos, utilizando metodologia científica.
7. **Tutorial:** Texto com a finalidade de descrever de forma didática e por meio de exemplos informações detalhadas para a realização de uma determinada tarefa.
8. **Protocolo:** Um protocolo descreve metodologias verificadas e reutilizáveis ou planos detalhados e propostas para projetos de pesquisa que ainda não geraram resultados.

Disponível em:

<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/about/submissions>

Através do E-mail do participante:

Anais Abralin50

Caixa de entrada

Abralin <abralin@abralin.org>

10 de janeiro de 2020 – 15:20

Lembramos que está aberto até o próximo dia **30 de janeiro de 2020** o período de submissão de artigos resultantes de trabalhos apresentados no evento

Abralin50.

Toda submissão deve ser feita exclusivamente aqui:

<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/submission/wizard>, seguindo as diretrizes descritas aqui:

<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/about/submissions>.

Submissões feitas fora do prazo e/ou em desacordo com a formatação exigida não serão consideradas para avaliação. Para submissão de artigos apresentados no evento Abralín50, é exigido que o autor envie (i) o certificado de apresentação do trabalho submetido, que pode ser baixado aqui:

<http://www.swge.inf.br/ABRALIN50/> e (ii) o comprovante de pagamento da anuidade do ano da submissão, que pode ser baixado aqui:

<https://www.abralin.org/associados/>.

Atenciosamente,

Associação Brasileira de Linguística

+55 82 99624-8419

abralin.org

[...]

SIMELP – 2019

Corpus de gêneros contextuais (procedimentos e orientações de produção) do RC



Fonte: <http://simelp.com.br/modalidades>

[...]

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE COMUNICAÇÃO ORAL E APRESENTAÇÃO EM SIMPÓSIO TEMÁTICO (RC)

Uma vez encerrado o período para submissão de propostas de simpósios e divulgada a relação dos simpósios aprovados, serão abertas as inscrições de comunicações orais nos simpósios temáticos.

1. A apresentação de comunicação oral em simpósio temático destina-se a professores de IES, pesquisadores, alunos de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu).
2. O participante deverá submeter resumo através do site do evento para apresentar comunicação oral em simpósio temático. Os resumos serão avaliados pelos coordenadores do simpósio que emitirá parecer de ACEITO, ACEITO COM CORREÇÕES ou RECUSADO. No caso de resumo ACEITO COM CORREÇÕES, o participante deverá proceder às correções necessárias no prazo máximo de 5 dias corridos após o recebimento do parecer. No caso de descumprimento do prazo, o resumo será considerado RECUSADO.
3. Os resumos das comunicações que serão submetidas aos simpósios temáticos deverão conter de 200 a 300 palavras, com no mínimo três palavras-chave e no máximo cinco palavras-chave. Esses resumos serão diretamente encaminhados aos proponentes dos simpósios temáticos escolhidos pelo participante no ato da inscrição.
4. No resumo submetido à avaliação, deverão constar objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica, metodologia e discussão dos resultados parciais ou finais.
5. Caso o trabalho tenha um orientador, o nome dele deverá ser indicado no resumo.
6. Todos os autores e coautores deverão proceder à inscrição no site e providenciar o pagamento de sua taxa de inscrição.
7. Para que o trabalho seja apresentado e divulgado no caderno de resumos, todos os autores e coautores devem estar com as inscrições pagas.
8. Os trabalhos submetidos, além do autor principal, podem ter até 03 coautores.

NORMAS PARA SUBMISSÃO E APRESENTAÇÃO DE PÔSTER

1. A submissão de pôster destina-se a professores de IES, pesquisadores, alunos de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu), alunos de graduação e professores de educação básica.
2. O pôster deve atender às medidas de: largura - 80 cm; altura - 120 cm.
3. O título do trabalho no pôster deve ser idêntico ao título do resumo submetido durante a inscrição do evento.
4. O resumo submetido à avaliação deve ter entre 200 e 300 palavras, contemplando objetivos do trabalho, indicação da fundamentação teórica, metodologia, discussão dos resultados parciais ou finais, com no mínimo três e no máximo 5 palavras-chave.
 1. No pôster de pesquisa científica, deverão constar de forma legível os objetivos do trabalho, a indicação da fundamentação teórica, a metodologia, a discussão dos resultados, as conclusões e as referências do trabalho apresentado.
 2. No pôster de relato de experiência (prática), deverão constar de forma legível os objetivos da experiência, indicação da fundamentação teórica, a metodologia, a discussão dos resultados da experiência (prática), as

dificuldades (se houver), as conclusões e as referências do trabalho apresentado.

1. O pôster relato de experiência é uma modalidade proposta pela sétima edição do SIMELP a fim de promover para o professor de educação básica um espaço de compartilhamento de suas experiências de sala de aula, podendo dialogar entre os pares ou entre os acadêmicos. Nessa modalidade é fundamental que seja explanada a relação entre teoria e prática, evidenciando os resultados que essa experiência trouxe no processo de ensino-aprendizagem, seja com a língua portuguesa, a literatura, a aquisição de linguagem (alfabetização / letramento), a tecnologia educacional voltada para a aprendizagem da linguagem e áreas afins.
5. Caso o trabalho seja resultante de pesquisa de iniciação científica, mestrado ou doutorado, o nome do orientador, tanto no resumo submetido quanto na apresentação do pôster, deverá ser indicado.
6. É obrigatória a presença do(s) autor(es) no dia e horário estabelecidos. O autor do pôster será responsável por afixar, retirar e guardar seu material.
7. É vedada a apresentação do pôster: (i) por terceiros/não autores; (ii) de trabalhos que não obedeçam às normas gerais de tamanho e legibilidade indicadas nestas orientações.
8. Todos os autores e coautores deverão proceder à inscrição no site e providenciar o pagamento de sua taxa de inscrição.

TEMPLATE DOS PÔSTERS

FAÇA SUA SUBMISSÃO

Corpus de gêneros contextuais (procedimentos e orientações de produção) do RTC



Fonte: <http://simelp.com.br/normas>

Normas para textos completos

Trabalhos apresentados no VII Simelp

Os textos devem ser enviados em arquivo eletrônico formato PDF na sua área reservada do site do Simelp (acesso com *login* e senha) **até 15 de junho**.

Nesta edição do Simelp, os anais do evento serão publicados em 2019.

Apenas o primeiro autor do texto poderá submetê-lo para publicação, porém todos devem ter sua inscrição efetivada até 31. maio.2019.

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros:

Fonte Arial (corpo), tamanho 12, espaçamento 1,5 cm entre linhas no corpo do texto, tamanho da folha A4 (21 cm x 29,7 cm), margens superior e inferior de 2,5 cm, margens esquerda e direita de 3 cm e extensão total de 4 a 8 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices.

Layout: Normas trabalho completo (RTC 1)

Estrutura do trabalho

Para elaboração do texto completo da comunicação, as seguintes regras devem ser utilizadas:

- – Indicação do número de simpósio;
- – Título em maiúsculas e em negrito, centralizado na primeira linha, em espaçamento simples entre linhas;
- – Autoria por extenso com apenas o último sobrenome em maiúscula, alinhado à direita, com filiação acadêmica e email, em espaçamento simples e duas linhas abaixo do título;
- – **Resumo: texto de 150 a 250 palavras** precedido da palavra **Resumo**, em negrito, duas linhas abaixo da autoria, em espaçamento simples;
- – **Palavras-chave: de 3 a 5, separadas por ponto-e-vírgula**, finalizando com ponto final, precedidas do termo **Palavras-chave**, em negrito, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo;
- – Duas linhas abaixo das palavras-chave, deverão constar o **Abstract e Keywords** (em inglês ou espanhol), seguindo os mesmos padrões de resumo e palavra-chave.
- – Corpo do texto: inicia-se duas linhas abaixo das keywords, em espaçamento 1,5 cm; subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, com dois espaços duplos depois do texto que os precede e um espaço duplo antes do texto que os segue;
- – **Referências**, em negrito, devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, duas linhas abaixo do término do corpo do texto e segundo as normas ABNT (NBR 6023:2018).

[...]

Vejamos no TEMPLATE do SIMELP (RTC 2)

SIMPÓSIO número xxx

TÍTULO DO TRABALHO

Autor e coautor

Resumo: de 150 a 250 palavras contendo o objetivo, o objeto, a abordagem teórica e a metodologia adotada para a análise. Apresentar informações sobre os resultados parciais.

Palavras-chave: de 3 a 5 palavras separadas por ponto e vírgula.

SIGET – 2019

Corpus de gêneros contextuais (procedimentos e orientações de produção) do RC

1 1ª circular

Até dia 08 de junho de 2019

PLATAFORMA 9
PORTAL CULTURAL DO NÚCLEO DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOTÍCIAS FINANCIAMENTO/BOLSAS/EMPREGO FORMAÇÃO CONGRESSOS INVESTIGAÇÃO/PROJETOS PUBLICAÇÕES

CONGRESSOS

X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET)
Início: 16/02/2019 - fim: 18/02/2019 - Data de abertura: 16/11/2018 - Data de encerramento: 21/12/2018 - País: Argentina, Brasil
Chamada para 571, Educação, Letras, Língua, Literatura, Liberdade

X SIGET
Simpósio Internacional de Gêneros Textuais
UNC
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Gêneros textuais/discursivos, práticas de linguagem e vozes do sul em diálogo
A Faculdade de Letras da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) - Grupo de Trabalho (GT) de Gêneros Textuais/Discursivos da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) em parceria com o Núcleo de Língua Portuguesa (NLP) apresenta com enorme satisfação que o X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) se realizará na cidade de Córdoba, Argentina, em sua primeira edição fora do Brasil. O SIGET acontecerá entre os dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019 no sede central da Faculdade de Letras, UNC, na Cidade Universitária.

Os temas temáticos de acordo com o Edital do SIGET são:

- Gêneros textuais/discursivos e estratégias de ensino/aprendizagem;
- Gêneros textuais/discursivos e formação de professores;
- Gêneros textuais/discursivos e multiculturas/multilinguagem;
- Gêneros textuais/discursivos e tecnologias digitais;
- Gêneros textuais/discursivos e identidade étnica de comunidades;
- Gêneros textuais/discursivos e identidade de gênero/linguagem;
- Metodologias para análise de Gêneros Textuais/Discursivos;
- Gêneros textuais/discursivos e teoria da linguagem em linguagem de diáspora.

O evento compõe-se de conferências plenárias, minicursos, mesas redondas e, essencialmente, de simpósios temáticos.
As inscrições para submissão de resumos de Simpósios Temáticos iniciam no dia 18 de novembro de 2018 e finalizam no dia 21 de dezembro de 2018.
Os trabalhos poderão ser submetidos e expostos em espanhol, português, francês, inglês, italiano e alemão, para mais informações, consulte o anexo a primeira Circular.

Documentos

X SIGET CIRCULAR 1 em português

Congressos

Informação relacionada

X SIGET CIRCULAR 1 em português.pdf 5 / 7

4. Chamada para Simpósios Temáticos

As inscrições para submissão de resumos de Simpósios Temáticos iniciam no dia 18 de novembro de 2018 e finalizam no dia 21 de dezembro de 2018.

Os resumos de submissão de Simpósios Temáticos deverão ser enviados a: xsiget2019@gmail.com

No espaço referente a assunto informar sobrenome dos/das autores/as.
Anexar breve biodata de não mais de 250 palavras por coordenador/a

Formato obrigatório dos resumos:

- Eixo temático no qual o simpósio se inclui
- Título do simpósio
- Nome e filiação acadêmica dos coordenadores (máximo três de pelo menos duas instituições diferentes)
- Texto do corpo do resumo
- Palavras-chave

Cada autor poderá apresentar um trabalho.

5. Línguas

Os trabalhos poderão ser submetidos e expostos em espanhol, português, francês, inglês, italiano e alemão.

Fonte: <https://plataforma9.com/congressos/x-simposio-internacional-de-generos-textuais-discursivos-siget.htm>

[...]

4. Chamada para Simpósios Temáticos

As inscrições para submissão de resumos de Simpósios Temáticos iniciam no dia 18 de novembro de 2018 e finalizam no dia 21 de dezembro de 2018.

Os resumos de submissão de Simpósios Temáticos deverão ser enviados a: xsiget2019@gmail.com No espaço referente a assunto informar sobrenome dos/das

autores/as. Anexar breve biodata de não mais de 250 palavras por coordenador/a Formato obrigatório dos resumos:

1. Eixo temático no qual o simpósio se inclui
2. Título do simpósio
3. Nome e filiação acadêmica dos coordenadores (máximo três de pelo menos duas instituições diferentes)
4. Texto do corpo do resumo
5. Palavras-chave

Cada autor poderá apresentar um trabalho.

[...]

2 2ª circular

16 de Setembro de 2019

PLATAFORMA 9
PORTAL CULTURAL
DO MUNDO DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOTÍCIAS FINANCIAMENTO/BOLSAS/EMPREGO FORMAÇÃO CONGRESSOS INVESTIGAÇÃO/PROJETOS PUBLICAÇÕES

CONGRESSOS

X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) | 2.ª Circular

Inicio: 16/09/2019 - Fim: 18/09/2019 - Data de abertura: 16/11/2019 - Data de encerramento: 1/12/2019 - País: Argentina, Brasil
Chamado para: GL, Educação, Letras, Língua, Literatura, Liberdade

X SIGET
Simpósio Internacional
de Estudos de Gêneros Textuais
UNC
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

X SIGET
Simposio Internacional
de Estudios de Géneros Textuales
UNC
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

16, 17 e 18 de setembro de 2019

FACULTAD DE LENGUAS
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

SEGUNDA CIRCULAR

Gêneros textuais/discursivos, práticas de linguagem e vozes do sul em diálogo

Documentos

X SIGET SEGUNDA CIRCULAR PORTUGUÊS

→ Congressos

Fonte: <https://plataforma9.com/congressos/x-simpósio-internacional-de-generos-textuais-discursivos-siget-2-circular.htm>

Para descrição dos procedimentos ou orientações de produção dos gêneros resumos de comunicação oral e em pôster nos ST, não há mais disponibilidade explícita dessas normas desde a data de realização do evento acadêmico SIGET.

Obtemos uma posição sobre essa descrição normativa dos coordenadores de um ST. Portanto, verificamos na segunda circular tais procedimentos e orientações de produção dos referidos RC e RTC.

É preciso deixar claro que a segunda circular se refere à prorrogação do prazo para submissão de resumos de ST. Nessa circular existem orientações para ‘formato obrigatório dos resumos’ que nos servem para descrever o RC, pois os RC oral e em pôster tinham orientações particulares dentro da página de submissão no SIGET, subcamada de submissão. Na camada sobre esse informe podemos ler “1. Para enviar un resumen de ponencia o póster a uno de los simposios temáticos del eje "Enseñanza/Aprendizaje", haga clic en el título del simposio elegido y complete el formulario en línea. / Para submeter um resumo de comunicação ou de pôster em um dos simpósios temáticos do Eixo "Formação de Professores", clique no título do simposio escolhido e complete o formulário online” (informação disponível em: <https://xsiget.webnode.com/simposios-tematicos/>). Ao clicar no ST que nos leva para o formulário de submissão dos RC lemos “O formulário [...] não aceita mais respostas.

Entre em contato com o proprietário do formulário se você achar que isso é um erro.”

[...]

- **Formato obrigatório dos resumos □(RC)□**
 - Eixo temático no qual o simpósio temático proposto se inclui;
 - Título do simpósio temático;
 - Nome completo e filiação acadêmica dos coordenadores (máximo três, mínimo dois)
 - **Texto do corpo do simpósio (entre 300 e 400 palavras)**
 - **Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5)**
- O/a autor/a não poderá coordenar mais de um simpósio temático.
- Os simpósios temáticos poderão ser apresentados em português, espanhol, francês, italiano, inglês e alemão.
- As propostas de simpósios temáticos serão avaliadas pelo Comitê Científico do X SIGET.
- Uma vez aprovados, os simpósios temáticos serão publicados junto com o chamado a comunicações que cada autor/a deverá inscrever no Simpósio escolhido. Permite-se apresentar resumo de comunicação a apenas um simpósio temático.
- Para que um simpósio temático forme parte da programação do X SIGET deverá contar com um mínimo de 3 e um máximo de 15 comunicações.
- Os coordenadores de cada um dos simpósios temáticos aprovados serão os responsáveis pela avaliação dos resumos de comunicação recebidos, em sintonia com a comissão organizadora.

3 3ª circular

TERCERA CIRCULAR X SIGET UNC 2019.pdf 2 / 5

LLAMADO A ENVÍO DE RESÚMENES DE POENCIAS Y/O PÓSTER A SIMPOSIOS TEMÁTICOS DEL X SIGET - UNC - 2019 DE 29 DE MARZO HASTA 30 DE ABRIL DE 2019 NO HABRÁ PRÓRROGA

Chamado para submissão de resumos de comunicação e/ou pôster em Simposios Temáticos do X SIGET - UNC - 2019 Prazo: de 29 de março a 30 de abril de 2019. NÃO HAVERÁ PRORROGAÇÃO DO PRAZO

ORIENTACIONES GENERALES (ORIENTAÇÕES GERAIS):

1. Para enviar un resumen de ponencia o póster a uno de los simposios temáticos del X SIGET [haga clic en SIMPOSIOS TEMÁTICOS](#), luego en el EJE TEMÁTICO y finalmente en el botón del Simposio elegido para enviar un resumen. / Para submeter um resumo de comunicação ou de pôster em um dos simposios temáticos do X SIGET [clique em SIMPOSIOS TEMÁTICOS](#), logo no EIXO TEMÁTICO escolhido e depois no título do simposio.

También puede consultar cuáles son los simposios temáticos del X SIGET, haciendo clic en [LISTADO DE SIMPOSIOS 2019](#). Também pode consultar quais são os simposios temáticos do X SIGET ao clicar em [LISTADO DE SIMPOSIOS 2019](#).

Simposios Temáticos por eje.
El envío de resúmenes se hace únicamente vía formulario online.
A submissão de resumos e feita unicamente através de formulário online.

[Actividades Profesionales](#) y GTD
[Descripción de la Lengua](#) y GTD

Fonte: <https://plataforma9.com/congresos/x-simposio-internacional-de-generos-textuais-discursivos-siget-3-circular.htm>

A terceira circular se refere exclusivamente às informações gerais de submissão dos RC nos ST não há procedimentos ou orientações de produção dos RC em termos de estrutura, número de palavras ou qualquer outra informação regulamentar de produção.

Desse modo, em interação com os coordenadores de um ST, optamos por inserir como procedimentos ou orientações de produção do RC as mesmas do resumo de ST. Isso ocorre porque não obtivemos nenhuma orientação textual, na coleta dos dados.

Para fundamentar nossa posição de aceitar a orientação da 2ª circular como fundamentos para submissão do RC, fomos para uma camada de redes interconectadas em que há informes para produção do RC entre 300 a 400 palavras. Vejamos a imagem a seguir:

M.A.GTD.008 - Más allá del texto: Estudios situados de los géneros escritos en entornos educativos

O formulário M.A.GTD.008 - Más allá del texto: Estudios situados de los géneros escritos en entornos educativos não aceita mais respostas.
Entre em contato com o proprietário do formulário se você achar que isso é um erro.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

POSTS ETIQUETADOS 'GÉNEROS DISCURSIVOS'

➔ **Más allá del texto: invitación a Simposio**

Publicado: 10 abril, 2019 en: congresos, eventos, Uncolopezland
Etiquetas: discursos, educación, escritura, etnografía, géneros discursivos

Del 15 al 18 de septiembre de 2019 se realizará en Córdoba, Argentina, la décima versión del Simposio Internacional de Géneros Textuales SIGET, uno de los foros internacionales más importantes y tradicionales para el estudio, teoría y prácticas de los géneros discursivos.

En este marco, se invita a presentar propuestas de ponencias en el Simposio temático: "Más allá del texto: Estudios situados de los géneros escritos en entornos educativos", coordinado por Itatza Ávila Reyes, Dénise Horta-Roth y Federico Navarro. Se aceptan resúmenes de 300-400 palabras en español, inglés o portugués hasta el 30 de abril (no postergable) a través de este link.

El propósito de este simposio es presentar estudios que analicen los géneros discursivos escritos mediante metodologías integrales que permitan trascender los textos como único material de análisis y objeto de estudio al indagar fenómenos de escritura. Nos interesa relevar investigaciones que, además del texto, efectivamente den centralidad a aspectos contextuales de la acción humana en su diseño, teoría, metodología y resultados; recogiendo evidencias empíricas de elementos constitutivos del género tales como las prácticas y experiencias de los escritores. Esto implica enfatizar el desarrollo de metodologías explícitas, sistemáticas y rigurosas que relevan a los usuarios y sus contextos mediante instrumentos tales como las entrevistas, los grupos focales, las observaciones de clases, los registros de campo, el análisis curricular, las encuestas, las historias de literacidad o las conversaciones sobre textos, para construir descripciones multidimensionales de los géneros discursivos abordados.

X SIGET
Simposio Internacional
de Estudios de Géneros Textuales

UNC FACULTAD DE LENGÜAS

Fonte: <https://discurso.wordpress.com/tag/generos-discursivos/>

Desse modo, adotamos os mesmos requisitos de submissão do resumo de ST para o RTC, considerando que não houveram orientações para registro de marcas tópicas ou retóricas dos RC.

Formato obrigatório dos resumos

1 ○ Nome completo e filiação acadêmica (máximo três, mínimo dois)

○ Texto do corpo do simpósio (entre 300 e 400 palavras)

○ Palavras-chave (mínimo 3, máximo 5)

● Os coordenadores de cada um dos simpósios temáticos aprovados serão os responsáveis pela avaliação dos resumos de comunicação recebidos, em sintonia com a comissão organizadora.

Corpus de gêneros contextuais (procedimentos e orientações de produção) do RTC



Fonte: <https://xsiget.webnode.com/publicaciones/>

[...]

8. **Todos los trabajos deberán estar acompañados de un Resumen de Artículo Académico** redactado en español y su versión en portugués, inglés o francés, además de 4 (cuatro) **Palabras-clave** en español y su versión en portugués, inglés o francés.

9. La extensión máxima de cada artículo académico será de 10 páginas. Para las referencias bibliográficas se deben usar como máximo dos páginas. Márgenes 3 cm, letra arial 12, espacio 1,15. Título negritas centrado y luego referencias de los autores con filiación académica y dirección de e-mail. Dispensar los los títulos académicos de Dr. Mgter. Esp. Lic. (etc). Se puede insertar nota de pie en los nombres de los autores para presentar un bionota (cv abreviado) de no más de 100 palabras.

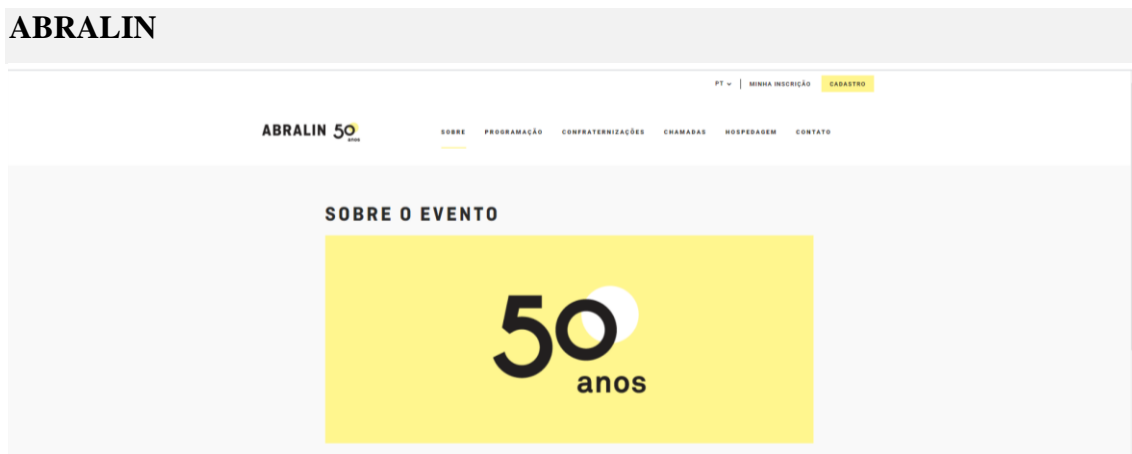
10. **Los trabajos deberán seguir la norma ABNT para el caso de los brasileños y para los demás casos, seguir APA.**

[...]

CORPUS DOS GÊNEROS CONTEXTUAIS AMPLOS

Coletados em algumas das camadas da plataforma online dos eventos acadêmicos. Constituem informações sobre: o evento; a história; e o home, respectivamente correspondente à ABRALIN, SIMELP e SIGET.

ABRALIN



Fonte: <https://www.abralin.org/abralin50/o-evento/>

A Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) completa 50 anos em 2019. Para celebrar a ocasião, a ABRALIN tem a satisfação de anunciar à comunidade acadêmica o evento ABRALIN50, que contemplará o XI Congresso Internacional da ABRALIN, a ser realizado no período de 5 a 9 de maio de 2019, o XXIV Instituto da ABRALIN, a ser realizado no período de 02 a 04 de maio de 2019 e cinco eventos satélites.

O principal objetivo do XI Congresso Internacional da ABRALIN é discutir temas centrais para a Linguística, viabilizando debates que apontem para encaminhamentos necessários na área frente às transformações do mundo contemporâneo. Seguindo esta orientação, o evento também objetiva promover diálogos propositivos entre a Linguística e outras áreas do conhecimento.

O Instituto da ABRALIN, de longa tradição no contexto da Associação, visa a concorrer para o incremento de parcerias internacionais e para a qualificação na área dos estudos linguísticos. A partir de cursos com renomados especialistas estrangeiros e brasileiros, espera-se a criação de espaço que fomente a divulgação, a reflexão e o debate acerca das mais recentes tendências teórico-metodológicas da referida área.

[...]

SIMELP



HISTÓRIA

HISTÓRIA

Um dos maiores e mais importantes eventos científicos mundiais sobre a língua portuguesa. Assim pode ser definido o SIMELP. Para saber mais sobre a história do SIMELP e suas edições anteriores, acesse o site: simelp.fflch.usp.br/vii-simelp

Idealizadoras

Conheça as idealizadoras do SIMELP
acessando: simelp.fflch.usp.br/idealizadoras

Edições anteriores

Para saber mais, clique em cada edição:

- **[I SIMELP \(São Paulo - Brasil\)](#)**
- **[II SIMELP \(Évora - Portugal\)](#)**
- **[III SIMELP \(Macau - China\)](#)**
- **[IV SIMELP \(Goiás - Brasil\)](#)**
- **[V SIMELP \(Lecce - Itália\)](#)**
- **[VI SIMELP \(Santarém - Portugal\)](#)**

Disponível em: <http://simelp.com.br/historia> (acesso em 06/01/2021).



SIMELP

O VII SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA (SIMELP) é um evento consolidado, constituído por diversos simpósios, conferências, mesas-redondas e minicursos que pretendem funcionar como espaço para agregar pesquisas e discussões entre professores, pesquisadores, estudantes e profissionais interessados em áreas como Linguística, Literatura, Cultura, Tradução, Educação. O evento também se destina a profissionais de outras áreas para quem a língua portuguesa representa um ponto de interesse ou de partida para inovações tecnológicas na área do ensino e/ou de outras áreas.

Nesse sentido, em 2019, a VII edição do SIMELP contará com a participação de representantes de todos os Continentes. A presença de importantes profissionais de todas as partes do mundo e a atmosfera de partilhamento trazem um impulso ainda maior para o ensino, a divulgação e a pesquisa da língua portuguesa, levando-a a confirmar e sedimentar a sua importância no cenário mundial. Entre os dias 20 e 24 de agosto do ano de 2019, a Universidade Federal Rural de Pernambuco sediará o VII SIMELP, cuja organização reflete uma parceria entre universidades do mundo todo nas quais a língua portuguesa é tomada como objeto de ensino e/ou de investigação e com variadas formas de difusão cultural. É com grande satisfação que convidamos a todos para participarem do VII SIMELP. Temos a certeza de que, à semelhança de edições anteriores, o evento será bastante produtivo e irá contribuir substancialmente para o enriquecimento das pesquisas, discussões e projetos no âmbito da língua portuguesa.

Comissão Organizadora

Disponível em: <http://simelp.com.br/index> (acesso em 06/01/2021).

SIGET

quarta-feira, 26 de janeiro de 2017

PLATAFORMA 9
PORTAL CULTURAL
DO MUNDO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Seber mais

Pesquisar no site Pesquisa Avançada

NOTÍCIAS FINANCIAMENTO/BOLSA/EMPREGO FORMAÇÃO CONGRESSOS INVESTIGAÇÃO/PROJETOS PUBLICAÇÕES

CONGRESSOS

X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET)

Início: 16/09/2018 - Fim: 18/09/2018 - Data de abertura: 16/11/2018 - Data de encerramento: 21/12/2018 - Países: Argentina, Brasil
Chamado para STI, Educação, Letras, Língua, Literatura, Literatura

Este site utiliza cookies. Ao continuar a navegar, você concorda com a utilização de cookies. [Aceitar](#) [Saber mais](#)

X SIGET

**Simpósio Internacional
de Estudos de Gêneros Textuais**

**Universidad Nacional de Córdoba
Argentina**

• **Gêneros textuais/discursivos, práticas de linguagem e vozes do sul em diálogo**

A Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e o Grupo de Trabalho (GT) de Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística - Brasil) anunciam com enorme satisfação que o X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) se realizará na cidade de Córdoba, Argentina, em sua primeira edição fora do Brasil. O X SIGET

acontecerá entre os dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019 na sede central da Faculdade de Línguas, UNC, na Cidade Universitária.

Os **eixos temáticos** da décima edição do SIGET são:

- Gêneros textuais/discursivos e Ensino/Aprendizagem;
- Gêneros textuais/discursivos e formação de professores;
- Gêneros textuais/discursivos e Multimodalidade/Multiletramentos;
- Gêneros textuais/discursivos e tecnologias digitais;
- gêneros textuais/discursivos e atividades profissionais;
- Gêneros textuais/discursivos e Literatura/Meios de comunicação;
- Gêneros textuais/discursivos e Descrição de línguas/linguagens;
- Metodologias para análise de Gêneros Textuais/Discursivos;
- Gêneros textuais/discursivos e tradução/interpretação em linguagem de sinais.

O evento compõe-se de conferências plenárias, minicursos, mesas redondas e, essencialmente, de simpósios temáticos.

As **inscrições** para submissão de resumos de **Simpósios Temáticos** iniciam no dia 18 de novembro de 2018 e **finalizam no dia 21 de dezembro de 2018**.

Os trabalhos poderão ser submetidos e expostos em espanhol, português, francês, inglês, italiano e alemão.

Para mais informações, confira em anexo a primeira Circular.

Documentos

-  X SIGET CIRCULAR 1 em português

Congressos

Disponível

em: <https://plataforma9.com/congressos/x-simposio-internacional-de-generos-textuais-discursivos-siget.htm> acesso em (06/01/2021)

Atualização de página e circular do evento

CONGRESSOS

X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) | 2.ª Circular

Início: 16/09/2019•Fim: 18/09/2019•Data de abertura:18/11/2018•Data de

encerramento: 15/02/2019•Países: **Argentina, Brasil**

Chamada para STs, Educação, Letras, Língua, Literacia, Literatura



Gêneros textuais/discursivos, práticas de linguagem e vozes do sul em diálogo

A Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e o Grupo de Trabalho (GT) de Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística - Brasil) anunciam com enorme satisfação que o X Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) se realizará na cidade de Córdoba, Argentina, em sua primeira edição fora do Brasil. O X SIGET acontecerá entre os dias 16, 17 e 18 de setembro de 2019 na sede central da Faculdade de Línguas, UNC, na Cidade Universitária.

Os **eixos temáticos** da décima edição do SIGET são:

- Gêneros textuais/discursivos e Ensino/Aprendizagem;
- Gêneros textuais/discursivos e formação de professores;
- Gêneros textuais/discursivos e Multimodalidade/Multiletramentos;
- Gêneros textuais/discursivos e tecnologias digitais;
- gêneros textuais/discursivos e atividades profissionais;
- Gêneros textuais/discursivos e Literatura/Meios de comunicação;
- Gêneros textuais/discursivos e Descrição de línguas/linguagens;
- Metodologias para análise de Gêneros Textuais/Discursivos;
- Gêneros textuais/discursivos e tradução/interpretação em linguagem de sinais.

O evento compõe-se de conferências plenárias, minicursos, mesas redondas e, essencialmente, de simpósios temáticos.

As **inscrições** para submissão de resumos de **Simpósios Temáticos** iniciam no dia 18 de novembro de 2018 e - ~~finalizam no dia 21 de dezembro de 2018~~ - **15 de fevereiro de 2019**.

Os trabalhos poderão ser submetidos e expostos em espanhol, português, francês, inglês, italiano e alemão.

Para mais informações, confira em anexo a segunda Circular.

Documentos

-  [X SIGET SEGUNDA CIRCULAR PORTUGUÊS](https://plataforma9.com/congressos/x-simposio-internacional-de-generos-textuais-discursivos-siget-2-circular.htm)

Disponível em: <https://plataforma9.com/congressos/x-simposio-internacional-de-generos-textuais-discursivos-siget-2-circular.htm> acesso em (06/01/2021).

DESCRIÇÃO HISTÓRICA E OBJETIVOS DO EVENTO

X SIGET - UNC

HOME PUBLICACIONES FOTOS CERTIFICADOS PROGRAMA ▾



X SIGET
Simposio Internacional de
Estudios de Géneros Textuales

El SIGET – Simposio Internacional de Géneros Textuales, comenzó en [...] [...]

Ahora, en su décima edición, bajo la coordinación de Richard Brunel Matias y equipo, el SIGET se desarrollará por primera vez fuera de Brasil y eligió a la Universidad Nacional de Córdoba, cuna de la Reforma Universitaria de 1918, y a la Facultad de Lenguas como sede de su primer paso para consolidar su internacionalización. El X SIGET nos invita a reflexionar sobre Géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo.

X SIGET - UNC - 2019

Powered by [Webnode](https://webnode.com)

Disponível em: <https://xsiget.webnode.com/> acesso em (06/01/2021).

ANEXO Nº 2**Os gêneros resumo, RC e RTC, do SIMELP e do SIGET**

A análise da organização retórica dos gêneros resumo do SIMELP e do SIGET, destes *corpora* de RC e RTC, está organizada conforme Tabela de referência a seguir. As observações informativas e descritivas de MR e ER correspondem ao referencial de entendimento acerca do comportamento linguístico dos RC e RTC, se efetivando concretamente os MR e ER.

Tabela de referência: Modelos de análise dos gêneros resumo, RC e RTC

Gênero RC	Gênero RTC
MR 1: ESTABELECE O CONTEXTO	MR 1: INTRODUIZ O PROPÓSITO
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ ou	ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa e/ ou
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	ER3: Indicando a intenção do autor e/ ou
ER4: Levantando a hipótese	ER4: Apontando os objetivos
MR 2: INTRODUIZ O PROPÓSITO	
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	
ER2: Apontando os objetivos	
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	MR 2: DESCERVER A METODOLOGIA
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	ER5: Indicando o escopo da pesquisa
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS
ER1: Apresentando os resultados	ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ ou
	ER2: Apresentando os resultados
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES
ER1: Apresentando as conclusões	ER1: Interpretando os resultados e/ ou
	ER2: Apontando inferências sobre os resultados

Fonte: Adaptação nossa a partir de Oliveira (2017; 2020a).

SIMELP

Análise da passagem do gênero RC para o gênero RTC do X SIMELP 2019

No gênero RC estamos observando as ER e MR que constituem a sua organização retórica com base no modelo de análise de Oliveira (2017). De modo semelhante, no gênero RTC estamos observando as ER e MR que constituem a sua organização retórica com base no modelo de análise de Oliveira (2020a). Os resumos estão agrupados de modo que podemos observar cada unidade do RTC logo após o seu antecessor RC.

Referência contextual, on-line, dos RC



Fonte: <http://www.simelp.com.br/autores>

Referência contextual, on-line, dos trabalhos completos com os RTC



Fonte: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/>

Modelo de livro ou anais online, que reúne variados textos baseados em pesquisas desenvolvidas por participantes do VII SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, um congresso internacional de língua portuguesa com grande impacto no meio acadêmico, científico e pedagógico.

Nesta edição, participaram 2.849 sujeitos da CDA e, nos anais, estão reunidos em 7661 páginas quase 900 trabalhos completos, apresentados durante o evento, tanto em formato de comunicação oral quanto em painéis (pôster).

Foram contempladas diversas áreas temáticas que envolvem a Língua Portuguesa e, da forma como estão reunidos, será possível pesquisá-los tanto por área temática / simpósio quanto por autor.

Juntos em um único volume [espaço digital – online], os textos podem ser visualizados informando a expansão dos estudos na Língua Portuguesa, na Literatura e nas áreas afins tanto no Brasil e em outras partes do mundo.

01 – AT013 SIMPÓSIO – Letramento(s) acadêmicos: análise, produção e ensino de gêneros discursivos

RC 1 – do X SIMELP 2019

**Da produção escolar à escrita acadêmica: uma experiência com alunos recém-
ingressantes na Universidade Federal do Amapá**

[MR1ER1] O presente trabalho traz à baila uma amostra dos resultados do projeto de extensão “Programa em Letramento Acadêmico”, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá, com o objetivo de apresentar e instrumentalizar os alunos que estavam em processo de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, onde serão exigidos quanto à produção de textos da esfera acadêmica, com os quais não estavam familiarizados. [MR3ER2] O projeto assume uma perspectiva de que a leitura e a escrita são práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (Barton; Hamilton, 1998; Street, 1984, 1985). Assim, adotamos o conceito de sociorretórica de gêneros defendido por Swales (1990; 2004) e Motta-Roth e Hendges (1996). [MR3ER1] Desse modo, a metodologia adotada considera a perspectiva de movimentos retóricos, os quais permitem a visualização de estruturas esquemáticas de gêneros. [MR2ER2] Apresentamos, neste trabalho, os resultados referentes à produção do gênero “resumo acadêmico” produzido por uma turma do curso de jornalismo com 20 alunos recém-ingressos no nível superior. [MR3ER4] A partir de um texto escrito, os alunos produziram um primeiro resumo, sem orientação do professor, usando apenas o conhecimento que detinham da produção do gênero. Após a aula teórica sobre o processo de escritura de um resumo acadêmico, a turma reescreveu seu primeiro texto, fazendo as devidas adequações aos movimentos retóricos comumente usados na produção desse gênero. [MR4ER1] Com isso, constatamos que as 20 produções iniciais eram apenas um resumo do conteúdo (com partes extraídas do próprio texto lido), já na segunda produção, 14 textos atenderam as orientações de produção conforme os movimentos retóricos. [MR5ER1] Portanto, a ação inovadora do projeto mostra a necessidade de garantir que o aluno leia e escreva com certa autonomia os gêneros discursivos com os quais terão contato por toda sua formação acadêmica.

(283 PALAVRAS)

RTC 1 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Este texto traz à baila uma amostra dos resultados do projeto de extensão “Programa em letramento acadêmico”, desenvolvido na Universidade Federal do Amapá, cujo objetivo é instrumentalizar os alunos recém-ingressos na academia para a leitura e produção de textos acadêmicos. [MR2ER1] O projeto assume a perspectiva de que a leitura e a escrita são práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero Street (1984), e assume o conceito de sociorretórica de gêneros, defendido por Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (2010). Desse modo, a metodologia adotada considera a perspectiva de movimentos retóricos, os quais permitem a visualização de estruturas esquemáticas de gêneros. [MR1ER4] Apresenta-se aqui os resultados referentes à produção do gênero “resumo acadêmico” produzido por uma turma de 20 alunos recém-ingressos do curso de jornalismo. [MR2ER4] A partir de um artigo acadêmico, os alunos produziram um primeiro resumo, sem orientação do professor, usando apenas o conhecimento que detinham da produção do gênero. Após a aula teórica sobre o processo de escritura de um resumo acadêmico, a turma reescreveu sua primeira versão, fazendo

as devidas adequações aos movimentos retóricos comumente usados na produção desse gênero. [MR3ER2] Com isso, constatamos que as 20 produções iniciais eram apenas um resumo do conteúdo (com partes extraídas do próprio texto lido), já na segunda produção, 14 textos atenderam as orientações de produção conforme os movimentos retóricos. [MR4ER1] Os resultados são, portanto, positivos e mostram a necessidade de uma melhor formação no ensino básico e aprofundamento no início no ensino superior.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Resumo acadêmico; Ensino superior.

(241 PALAVRAS)

RC 2 – do X SIMELP 2019

Argumentação e letramento científico: integração pertinente na universidade

[MR2ER2] Esta pesquisa analisou o uso da argumentação para o letramento científico na produção textual de graduandos, bem como o uso do discurso científico na argumentação após intervenções pedagógicas. As análises também contemplaram as percepções dos próprios graduandos a respeito de sua desenvoltura nos usos. [MR1ER4] Entende-se que o estudo e o uso da argumentação são de grande importância para desenvolvimento do pensamento e da escrita científica, por isto o interesse em investigar práticas pedagógicas com estas perspectivas. [MR3ER2] Para essa discussão, foram consideradas as abordagens de Leitão (2007), Souza e Sasseron (2012), Garcia et al (2012), Silva (2014) no que concerne à relação da argumentação com o científico. Sobre o letramento científico, tem-se Lemke (1997), o qual afirma que aprender ciência significa se apropriar de seu discurso, como descrever, comparar, classificar, analisar, discutir, teorizar, concluir, generalizar e compreender a linguagem empregada, como pensam também Oliveira et al (2009). Sobre a questão de uso de termos científicos, foram consideradas as discussões de Faulstich (1999) e Alves (2006). [MR1ER1] A pesquisa se realizou na disciplina de Argumentação e Letramento Científico, cuja carga horária foi de 60h, [MR1ER2] com as análises dos textos dos estudantes, os quais participaram de um debate oral e produziram seis artigos científicos no total, dentre outros textos. Porém, somente estas produções foram o foco das análises desta pesquisa. [MR3ER4] Os graduandos ainda responderam a um questionário sobre os conhecimentos e uso da argumentação e do discurso científico antes e depois das intervenções pedagógicas. [MR4ER1] Constatou-se que houve o uso do discurso e da linguagem científica no debate e nos artigos científicos de forma coerente, porém alguns aspectos precisavam ser melhorados. [MR5ER1] Os graduandos conseguiram mencionar sobre o que aprenderam no uso da argumentação e do discurso científico.

(281 PALAVRAS)

RTC 2 – do X SIMELP 2019

[MR1ER4] Esta pesquisa analisou a utilização da argumentação para o letramento científico e o uso do discurso científico para uma boa argumentação na produção textual de graduandos. [MR2ER1] Para esse estudo, foram consideradas as abordagens, primordialmente, de Lemke (1997), Leitão (2007), Souza e Sasseron (2012), Garcia et al (2012), Silva (2014) e Koch e Elias (2016). [MR2ER3] A pesquisa se realizou na disciplina de Argumentação e Letramento Científico, cuja carga horária foi de 60h, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. [MR2ER4] As análises ocorreram nos artigos

científicos produzidos pelos graduandos e nos dados coletados a partir da aplicação de um questionário que [MR1ER4] objetivo obter as percepções dos próprios graduandos sobre os conhecimentos construídos no processo de produção. [MR3ER2] Constatou-se que, apesar das lacunas apresentadas nos artigos, houve o uso do discurso e da linguagem científica, consubstanciando-se numa boa argumentação em algumas partes dos artigos. [M3ER1] Porém em outras partes havia um baixo nível de argumentatividade por apresentar pouco recurso científico.

Palavras-chave: argumentação; letramento científico; produção textual.

(153 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Neste RTC o desafio é compreender qual é realmente o objetivo da pesquisa.

RC 3 – do X SIMELP 2019

A produção de resumos acadêmicos: concepções, estratégias e perspectivas

[MR1ER1] Este trabalho é parte de um projeto mais abrangente sobre letramento acadêmico. [MR2ER1] Aqui, pretende-se discutir os dados obtidos por meio de sondagem informal realizada com alunos de graduação sobre o processo de produção de resumos na Universidade, enfocando os procedimentos utilizados para selecionar e relacionar as principais ideias do texto original e as dificuldades encontradas por esses alunos nesse percurso. [MR1ER4] OU [MR5ER1] Entendemos que a produção de resumos é importante para a formação acadêmica dos estudantes, [MR3ER2] já que, “através desse tipo de atividade de retextualização [...], o estudante, além de registrar sua leitura, manifesta a compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar”. (MATÊNCIO, 2003 apud ASSIS; MATA; PERINI-SANTOS, 2003, p. 1). [MR1ER4] Além disso, a discussão em torno desse gênero pode contribuir para a atualização de seu modelo didático e, assim, definirá com mais clareza [MR3ER2] “tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas”. [MR3ER1] Este trabalho é um preâmbulo dessa direção e será realizado sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo. [MR3ER4] Segundo uma das vertentes dessa teoria, os textos devem ser analisados em uma perspectiva descendente: “primeiro, analisar os tipos de interações sociais, em seu contexto; a seguir, analisar os gêneros de textos produzidos no quadro dessas interações; enfim, analisar as unidades e estruturas linguísticas observáveis no interior dos gêneros” (BRONCKART, 2010, p. 169). [MR1ER4] Entender e operacionalizar essa perspectiva de análise pode facilitar a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem da produção de resumos na universidade, já que, muitas vezes, o desempenho dos estudantes nesse processo não tem se mostrado satisfatório. [MR4ER1] Resultados das análises preliminares dos questionários indicaram que as maiores dificuldades dos estudantes residem nos processos de selecionar e organizar as informações mais importantes do texto original.

(290 PALAVRAS)

RTC 3 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Este trabalho é parte de um projeto mais abrangente sobre letramento acadêmico. [MR1ER4] Pretende-se discutir os dados obtidos por meio de uma sondagem realizada com estudantes universitários sobre o processo de produção de resumos, enfocando os procedimentos utilizados na sumarização de informações, bem como as dificuldades encontradas por esses alunos nesse percurso. [MR1ER? = apresentando justificativa e levantando hipótese] Entendemos que a produção de resumos é importante para a formação acadêmica dos estudantes, pois serve como estratégia de estudo e compreensão de conceitos do contexto científico. Além disso, a discussão em torno desse gênero pode contribuir para a atualização de seu modelo didático e, assim, definirá com mais clareza o objeto a ser ensinado, fornecendo orientação ao trabalho do professor. [MR2ER1] Esta proposta é um preâmbulo nessa direção e **será** realizado sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo. [MR2ER4] Segundo uma das vertentes dessa teoria, **os textos devem ser analisados** numa perspectiva descendente: “primeiro, analisar os tipos de interações sociais, em seu contexto; a seguir, analisar os gêneros de textos produzidos no quadro dessas interações; enfim, analisar as unidades e estruturas linguísticas observáveis no interior dos gêneros” (BRONCKART, 2010, p. 169). [MR3ER2] Os resultados indicaram que as dificuldades mais recorrentes dos estudantes residem nos processos de selecionar e organizar as informações mais importantes do texto original.

Palavras-chave: Resumos; Concepções; Estratégias; Perspectivas.

(204 PALAVRAS)

Comentários do analista:

As observações em vermelho destacam uma observação para o tempo verbal: 1) **será** – indica que o trabalho concluído não foi realizado, no entanto este RTC já é parte do trabalho concluído – portanto, vemos uma falta de revisão para coerência do texto; 2) os textos devem ser analisados – se refere ao M3ER2 indicando o M3ER4 em que a falta de uma revisão com foco no momento de produção do RTC deixou as informações mau organizadas.

RC 4 – do X SIMELP 2019

O ensino de gêneros acadêmicos em debate: análises de práticas, confronto com a produção científica

[MR1ER1] Os estudos do letramento acadêmico tem enfatizado a necessidade de pensar modelos e práticas situadas e etnograficamente descritas (Street, 2014). Com isso, o ensino de gêneros acadêmicos em âmbito universitário pode corresponder mais ou menos adequadamente às expectativas das comunidades de prática. [MR2ER2] + [MR3ER4] Objetivos do trabalho e metodologia: 1) **analisar** três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para **verificar** se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (Martin, 2010) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). [MR3ER3] Como *corpus* de contraste são

analisados os discursos de 30 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 10 artigos do extrato Qualis A, 10 do Qualis B e 10 do Qualis C. Os planos serão analisados em função dos gêneros acadêmicos escolhidos pelo professor bem como dos textos para leitura em sala de aula. 2) verificar se as funções da escrita acadêmica (Navarro, 2018), a saber, função retórica, função expressiva, função crítica, função habilitante, função epistêmica aparecem na escrita da resenha acadêmica. Serão analisados 9 textos de alunos por turma, totalizando 27 textos. Serão escolhidos 3 textos com notas altas e 3 textos com notas satisfatórias e 3 textos com notas insuficientes. Observaremos se há correlação constante entre nota e quantidade de funções de escrita atingidas. [MR4ER1] Os resultados indicam que há coincidência parcial entre o ensino de gêneros acadêmicos nas três turmas em análises e os discursos efetivamente elaborados pelas comunidades de prática. Indicam ainda que há correlação entre nota e quantidade de funções de escrita acadêmica atingidas.

(280 PALAVRAS)

Comentários do analista:

O texto está com uma redação complicada em termos de descrição da organização das informações, principalmente sobre os M1 e M2. O difícil aqui é identificar aqui o que é próprio de cada informação já que estão diluídas uma na outra.

RTC 4 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Os estudos do letramento acadêmico tem enfatizado a necessidade de pensar modelos e práticas situadas e etnograficamente descritas (Street, 2014). Com isso, o ensino de gêneros acadêmicos em âmbito universitário pode corresponder mais ou menos adequadamente às expectativas das comunidades de prática. [MR1ER4] + M2ER4] Objetivos do trabalho e metodologia: 1) analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (Martin et. al., 2010) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). [MR2ER3] Como *corpus* de contraste são analisados os discursos de 20 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 6 artigos do extrato Qualis A, 8 do Qualis B e 6 do Qualis C. Os planos serão analisados em função dos gêneros acadêmicos escolhidos pelo professor bem como dos textos para leitura em sala de aula. [MR1ER4] + MR2ER4] 2) verificar se as funções da escrita acadêmica (Navarro, 2018), a saber, função retórica, função expressiva, função crítica, função habilitante, função epistêmica aparecem na escrita da resenha acadêmica. [MR2ER3] Serão analisados 9 textos de alunos por turma, totalizando 27 textos. Serão escolhidos 3 textos com notas altas e 3 textos com notas satisfatórias e 3 textos com notas insuficientes. [MR3ER1] Observaremos se há correlação constante entre nota e quantidade de funções de escrita atingidas. [MR3ER2] Os resultados indicam que há coincidência parcial entre o ensino de gêneros acadêmicos nas três turmas em análise e os discursos efetivamente elaborados pelas comunidades de prática. Indicam ainda que há correlação entre nota e quantidade de funções atingidas de escrita acadêmica.

Palavras-chave: letramento acadêmico; funções da escrita acadêmica; discurso acadêmico; ensino de gêneros.

(284 PALAVRAS)

Comentários do analista:

O RTC ficou com 4 palavras a mais que o RC. Tanto o RC quanto o RTC apresentam uma redação complicada de se entender – difícil porque se trata de uma mistura de informações...

2 - AT053 SIMPÓSIO – Letramento acadêmico: teorias e práticas

RC 5 - do X SIMELP 2019

A escolarização de textos produzidos na universidade: um estudo de caso

[MR1ER1] Pesquisas desenvolvidas na educação básica (BUNZEN, 2007; ROSSI, 2010; SOARES, 2011; ROJO, 2001, 2010) têm evidenciado que muitos textos produzidos em diferentes esferas sociais, cumprindo determinadas funções, direcionados para dado público potencial, quando contemplados em livros didáticos ou introduzidos em salas de aula, se transformam em objetos de ensino. Tornam-se escolarizados. Essas constatações despertam o interesse em Silva (2017) pela investigação da natureza das situações de produção e circulação dos textos exigidos na educação superior. No presente trabalho, decorrente de reflexões feitas pela autora referida, [MR2ER2] objetiva-se investigar os contextos de produção e circulação de textos produzidos por estudantes calouros e concluintes de um curso de Psicologia ofertado por uma universidade brasileira. [MR3ER1] Ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos norteadores dos Novos Estudos do Letramento, da abordagem dos Letramentos Acadêmicos e da abordagem qualitativa de pesquisa. Compartilha também de alguns princípios da perspectiva etnográfica como basilares para a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes. [MR3ER3] Além das entrevistas, o *corpus* contempla exemplares de textos produzidos pelos entrevistados. [MR4ER1] A exploração de tais fontes de dados evidencia que os contextos de produção e circulação dos textos exigidos no âmbito investigado estão alinhados, com diferentes nuances, a uma prática de letramento escolarizada. Os relatos dos estudantes sinalizam que os textos por eles produzidos, ainda que nomeados com termos que remetem a diferentes gêneros do discurso, são transformados em objetos de ensino, quando introduzidos nas aulas. [MR5ER1] Ante a esses resultados, conclui-se que a escolarização dos textos, tanto na escola quanto na universidade, é inevitável. Não é, por si só, algo negativo. Entretanto, o modo pelo qual essa escolarização acontece merece investigação e reflexão.

(264 PALAVRAS)

RTC 5 – do X SIMELP 2019

[MR1ER4] Neste trabalho, objetiva-se investigar os contextos de produção e circulação de textos produzidos por estudantes de um curso de Psicologia ofertado por uma universidade brasileira. [MR2ER1] Ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos norteadores dos Novos Estudos do Letramento, da abordagem dos Letramentos Acadêmicos e da abordagem qualitativa de pesquisa. Compartilha também de alguns

princípios da perspectiva etnográfica como basilares para a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes. [MR2ER3] Além das entrevistas, o *corpus* contempla exemplares de textos produzidos pelos entrevistados. [MR3ER2] A exploração de tais fontes de dados evidencia que os contextos de produção e circulação dos textos exigidos no âmbito investigado estão alinhados, com diferentes nuances, a uma prática de letramento escolarizada. Os relatos dos estudantes sinalizam que os textos por eles produzidos, ainda que nomeados com termos que remetem a diferentes gêneros do discurso, são transformados em objetos de ensino, quando introduzidos nas aulas. [MR4ER1] Ante a esses resultados, conclui-se que a escolarização dos textos, tanto na escola quanto na universidade, é inevitável. Não é, por si só, algo negativo. Entretanto, o modo pelo qual essa escolarização acontece merece investigação e reflexão.

Palavras-chave: Ensino superior; Escrita; Práticas de letramento; Escolarização

(179 PALAVRAS)

RC 6 – do X SIMELP 2019

AGRUPAMENTOS E RELAÇÕES CONTEXTUAIS DOS GÊNEROS RESUMO NOS EVENTOS ACADÊMICOS

[MR1ER1] O crescente desenvolvimento do universo acadêmico tem levado pesquisadores a participarem cada vez mais de eventos acadêmicos. As produções de gêneros nesse espaço são responsáveis pelo progresso científico e reconhecimentos da prática de vida nesse âmbito. [MR1ER2] Ao verificar que hoje há estudos em que apontam aspectos de agrupamentos e relações entre gêneros, tomamos como objeto de estudo uma variação de gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo em suas relações de contexto nos eventos acadêmicos. [MR1ER3] Nos questionamos quais são as operações dinâmicas que ocorrem na passagem do resumo de comunicação oral para o resumo de trabalhos completos em anais de evento? [MR2ER2] O objetivo desta comunicação é apresentar uma análise piloto das operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalhos completos, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos. [MR3ER1] A pesquisa é de caráter qualitativo e elabora uma compreensão teórica e documental para uma perspectiva de análise multidimensional dos gêneros resumo. [MR3ER2] As referências centram-se nas concepções teóricas de Van Dijk (2012), Swales (1990), Bhatia (2004, 2009), Bezerra (2006, 2017), Street (2010). [M3ER3] Para esta análise piloto o *corpus* é composto por 20 exemplares, [MR4ER1] a partir da qual percebemos que os gêneros resumo de comunicação e resumo de trabalho completo em anais de evento constituem uma produção de sentido diferente, portanto, associadas as relações de contexto social, cognitivo, retórico e de agrupamentos. [MR5ER1] Previamente concluímos que há uma considerável variação de versatilidade da descrição dos gêneros resumo e tendência para a inovação referente a dinâmica das condições de uso do gênero. (266 PALAVRAS)

Agência de fomento:

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

RTC 6 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Nos eventos acadêmicos, nas produções de mais de um resumo por um único participante, nos questionamos quais são as operações dinâmicas que ocorrem na passagem do resumo de comunicação oral para o resumo de trabalhos completos em anais de evento? [MR1ER4] O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise piloto das operações dinâmicas do agrupamento de gêneros da passagem do resumo de comunicação para o resumo de trabalhos completos, considerando o conceito de colônia de gêneros e de contexto na relação com os letramentos acadêmicos. [MR2ER3] A análise foi constituída de dois *corpora*, 15 resumos de comunicação e 15 resumos de trabalho completo, em que [MR4ER2] concluímos que as operações dinâmicas que ocorrem na passagem de um resumo para o outro se dá nas condições de produção do gênero. [MR4ER1] Os produtores elaboram cada um dos resumos de acordo com as necessidades e, pouca, compreensão do que é cada resumo em seu momento de produção.

Palavras-chave: Análise de gêneros; Contexto; Colônia de gêneros; Resumo; Letramentos acadêmicos.

(151 PALAVRAS)

RC 7 – do X SIMELP 2019

Letramento Científico no Ensino Superior: leitura e escrita de textos de acadêmicos de um curso de Letras

[MR1ER1] Essa proposta de comunicação apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, [MR2ER2] que tem como objetivo investigar as possíveis dificuldades manifestadas na competência leitora e de escrita dos acadêmicos do Curso de Letras. [MR3ER1] A pesquisa prima pela abordagem qualitativa, com uso de questionário para a coleta de dados. O aporte teórico conta com as contribuições de vários autores da área. [MR4ER1] É consenso que a leitura e a escrita são fundamentais no acesso aos saberes e as competências de letramento perpassam todos os domínios escolares, sendo meios de aprendizagem, em, praticamente, todas as disciplinas. Portanto, responsabilidade de todos os professores, em qualquer área do conhecimento, em qualquer nível e/ou modalidade de ensino. De igual modo, é de responsabilidade da universidade proporcionar ao estudante universitário uma formação que lhe favoreça o desenvolvimento das competências leitora e produtora de escrita, haja vista a sua participação consciente e ativa na sociedade, sua relação com os bens culturais e o seu desenvolvimento profissional competente. Há que se destacar o papel fundamental que assume a linguagem no processo educativo, na construção da visão dos sujeitos sobre o mundo, na autonomia e empoderamento. Os primeiros dados revelam que, apesar de os alunos terem logrado aprovação no vestibular e, conseqüentemente, ingresso no ensino superior, e, os estudos na Educação Básica contemplarem uma variedade de gêneros discursivos, a sua aplicabilidade apresenta, ainda, problemas, especialmente, no que concerne a algumas propostas de leitura e produção de textos. Os dados também apontam a necessidade de mais estudo e foco nessas questões, assim como sobre as metodologias e as práticas de ensino que envolvem a leitura e a produção de textos no ensino superior.

(272 PALAVRAS)

RTC 7 – do X SIMELP 2019

[MR1ER4] Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa realizada com estudantes do primeiro semestre de um curso de Letras, com o [MR1ER4] objetivo de investigar as possíveis dificuldades manifestadas na competência leitora e de escrita dos acadêmicos. [MR2ER1] A pesquisa primou pela abordagem qualitativa e contou com as contribuições teóricas de vários autores da área. [MR3ER1] É consenso que a leitura e a escrita são fundamentais no acesso aos saberes, e as competências de letramento perpassam todos os domínios escolares, sendo meios de aprendizagem, em, praticamente, todas as disciplinas. Portanto, responsabilidade de todos os professores, em qualquer área do conhecimento, em qualquer nível e/ou modalidade de ensino. De igual modo, é de responsabilidade da universidade proporcionar ao estudante universitário uma formação que lhe favoreça o desenvolvimento das competências leitora e produtora de escrita, haja vista a sua participação consciente e ativa na sociedade, sua relação com os bens culturais e o seu desenvolvimento profissional competente. Há que se destacar o papel fundamental que assume a linguagem no processo educativo, na construção da visão dos sujeitos sobre o mundo, na autonomia e empoderamento. [MR3ER2] Os dados revelaram que, apesar de os alunos terem logrado aprovação no vestibular e, conseqüentemente, ingresso no ensino superior, e, os estudos na Educação Básica contemplarem uma variedade de gêneros discursivos, a sua aplicabilidade apresenta, ainda, problemas, especialmente, no que concerne a algumas propostas de leitura e produção de textos.

Palavras-chave: Letramento Científico; Leitura e Escrita; Acadêmicos; Curso de Letras.

(229 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Tanto no RC quanto no RTC ficou uma dúvida sobre o que marcamos como aspecto metodológico da pesquisa. Essa dúvida se deu em relação com o fato de que os resultados são apresentados na sequência, mas há muita coisa que estamos considerando como aspecto de metodologia que é de caráter interpretativo e sem uma orientação referencial.

RC 8 – do X SIMELP 2019

Multiletramentos na formação do acadêmico de Letras

[MR2ER1] Neste trabalho apresentamos um projeto de letramento acadêmico em desenvolvimento no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Tangará da Serra. [MR4ER1] O projeto surgiu da constatação de que uma percentagem significativa de acadêmicos inicia o curso sem condições de acompanhar as propostas curriculares do Projeto Político Pedagógico, por não terem desenvolvido determinadas aptidões e constituído um repertório razoável de leituras durante a educação básica. Baseia-se na prioridade de desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento da tradicional formação por aprendizagem de conteúdos. [MR2ER2] Assim, o objetivo desta apresentação é demonstrar as etapas do projeto e como foram desenvolvidos os multiletramentos em língua portuguesa, literatura e outras artes e em tecnologias digitais, a fim de discuti-lo com pesquisadores de outras IES para aprimorá-lo com críticas, sugestões e ou adaptações. [MR4ER1] O trabalho foi norteado pelo conceito de letramento apresentado por Magda Soares, pela abordagem dialógica e

interacionista de língua de Bakhtin e pela perspectiva de ensino de literatura preconizada pela Estética da Recepção, entre outros caminhos teóricos voltados à melhoria da qualidade da formação docente. O projeto está em seu primeiro ano de implantação e serão apresentados, também, os diagnósticos iniciais de avaliação de produção de leitura e de escrita de vários gêneros discursivos (e não apenas dos denominados acadêmicos), de avaliação do manuseio de algumas ferramentas digitais, e os planos de intervenção com estratégias diversificadas, conforme o desempenho individual dos acadêmicos.

(234 PALAVRAS)

Comentários do analista:

O complicado aqui é que não há um limite para o que é cada informação, aos meus olhos a redação apresenta um roteiro sem muita coerência, começa por uma descrição do que será feito o que concebemos como uma intenção do autor, confunde-se com o que é dito como objetivo da apresentação. Logo, segue com uma breve descrição do que foi sinalizado como intenção do autor, o que aparenta um tipo de resultado em relação com a intenção. Em seguida é apresentado o objetivo do trabalho, seguindo com informações de caráter metodológico (concebemos como resultado). Logo em seguida é apresentado não os resultados ou linearidade do que foi marcado como objetivos e metodologias, mas aquilo que marcamos inicialmente como intenção do autor, no início do RC. O que verificamos nesse RC é que não há um limite para o que é descrição da proposta de apresentação ou para o que é a descrição da apresentação do projeto. As marcas linguísticas estão confusas quanto ao seu determinante informativo.

Alteração do título

RTC 8 – do X SIMELP 2019

Multiletramentos na formação do futuro professor de letras

[MR1ER1] Neste trabalho apresentamos um projeto de multiletramentos em desenvolvimento no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Tangará da Serra. [MR1ER4] O objetivo é demonstrar como foram planejadas as atividades em língua portuguesa, literatura e em tecnologias digitais, a fim de discuti-lo com pesquisadores de outras IES para aprimorá-lo com críticas, sugestões e ou adaptações. [MR3ER3] O trabalho foi norteador pelo conceito de multiletramentos adaptado por Rojo, pela abordagem dialógica e interacionista de língua de Bakhtin e pela perspectiva de ensino de literatura preconizada pela Estética da Recepção, entre outros caminhos teóricos. [MR3ER1] Também serão apresentados os diagnósticos iniciais de avaliação de produção de leitura e de escrita, de avaliação do manuseio de algumas ferramentas digitais, e os planos de intervenção com estratégias diversificadas, conforme o desempenho individual dos acadêmicos.

Palavras-chave: multiletramentos; formação docente; competência leitora; competência de escrita.

(132 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Muito complicado, novamente não há limites para o que é do trabalho completo publicado ou o que é de referência ao projeto em descrição. Tanto o que concebemos como intenção quanto o que está sinalizado como objetivos não contribuem para determinar o que é do trabalho publicado e o que é do projeto a que se refere.

Abstract: the extension of text is from 150 to 250 words, containing the objective, main object, theoretical approach and the methodology for the analysis. If it is possible, you have to present partial results.

Keywords: from 3 to 5 words with semicolon.

RC 9 – do X SIMELP 2019

Organização retórica e propósitos comunicativos em introduções de artigos de graduandos de campos disciplinares diferentes

[MR1ER1] Atualmente, a escrita acadêmica vem recebendo uma cuidadosa atenção por parte de pesquisadores, isso vem contribuindo para ampliar a literatura na área de análise de gêneros, nas diferentes abordagens linguísticas. Esses avanços, nas diferentes práticas de análise, contrapõem à concepção que entendia os gêneros como caracterização e tipos textuais. Os formatos padronizados direcionam como encontrar, interpretar e compreender as informações do gênero. Assim os reconhecem como formas de vida, modo de ser e enquadres para ação social, Bazerman (2011). Essas concepções, aliadas, possibilitam perceber que o domínio de um gênero não se reduz a formas linguísticas, mas a uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais e particulares, Marcuschi (2008). [MR2ER2] Este estudo objetiva analisar a organização retórica e propósitos comunicativos em introduções de artigos de graduando de três campos disciplinares: Letras, Matemática e Biologia. [MR3ER1] Esta reflexão está amparada nos postulados de Bawarshi e Reiff (2013); Bezerra (2017;) Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); Bazerman (2011); Marcuschi (2008); Motta-Roth e Hendges (2010); Swales (1990). [MR3ER3] O *corpus* analisado consta de três amostras, sendo uma de cada curso mencionado. [MR3ER1] A metodologia de análise centra-se no modelo CARS, proposto por Swales (1990), com adaptações. [MR4ER1] Os resultados revelam que os autores dos artigos ainda não foram suficientemente orientados para a escrita da introdução do artigo, tanto em relação à organização retórica quanto à efetivação dos propósitos comunicativos. [MR5ER1] **Entende-se** a necessidade de direcionar um olhar para a graduação, ampliar discussões neste campo de pesquisa e apresentar uma proposta de análise que possibilite a apropriação da escrita da introdução de artigo científico. Os avanços ainda não são suficientes para dirimir dúvidas acerca do trabalho com os gêneros, tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica.

(279 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Algo interessante para percebermos é que os RC apresentam uma oscilação informativa. Isso é visível quando o M3ER1 aparece na mesma linearidade do M1, mas

com uma descrição inicial dos autores em referência e após a descrição do *corpus* da pesquisa retorna para complementar o que é a metodologia...

RTC 9 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Atualmente, as pesquisas direcionadas à análise de gêneros têm avançado, de forma considerada, com relação à escrita acadêmica. Os impulsos, nas diferentes práticas de análise, contrapõem à concepção que entendia os gêneros como classificação e tipos textuais. [MR1ER4] Este estudo objetiva analisar a organização retórica e propósitos comunicativos em introduções de artigos de graduandos de três campos disciplinares: Letras, Matemática e Biologia. [MR2ER1] As reflexões estão ancoradas nos postulados de Bezerra (2017); Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); Motta-Roth e Hedges (2010); Swales (1990). [MR2ER3] O *corpus* analisado consta de três amostras, sendo uma de cada curso mencionado. [MR2ER1] A metodologia de análise centra-se no modelo *CARS*, proposto por Swales (1990), com nossas adaptações. [MR3ER2] Os resultados sinalizam que os autores dos artigos dos cursos de letra, matemática caminham na direção do modelo proposto por Swales, com nossas adaptações, e que o graduando de biologia parece não ter sido, suficientemente, orientado para a escrita da introdução do artigo.

Palavras-chave: Gêneros; Organização retórica; Propósitos Comunicativos.

(151 PALAVRAS)

RC 10 – do X SIMELP 2019

Representações de alunos da EAD sobre o processo de escrita acadêmica

[MR1ER1] O Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA) é um projeto que tem como foco as investigações sobre o processo de elaboração de textos acadêmicos e suas peculiaridades nas diferentes áreas do conhecimento. Dentre as ações voltadas ao desenvolvimento de processos de didatização de textos acadêmicos, além de Workshops, são ministrados minicursos e oficinas para alunos de graduação, pós-graduação e servidores da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. [MR1ER2] Nesse contexto, o presente artigo é fruto das reflexões desenvolvidas a partir de um minicurso ofertado, no primeiro semestre de 2018, para alunos dos cursos de Graduação da UFPB VIRTUAL, polo de Campina Grande, PB. [MR3ER4] A demanda dessa atividade formalizou a abertura do semestre para uma média de 25 graduandos de diferentes licenciaturas, buscando debater sobre o processo de inserção nas práticas da escrita acadêmica e minimizar as dificuldades encontradas na produção de gêneros que contribuem para a divulgação de pesquisas científicas, com enfoque especial no artigo científico e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na ocasião, discutiu-se a noção de letramento acadêmico, considerando-se a escrita acadêmica enquanto uma prática social situada caracterizada como “fundamentada, orientada e normatizada” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2017) e refletiu-se sobre as expectativas e/ou experiências desses alunos com tal prática. [MR3ER3] Assim, a partir das respostas dos graduandos em um dos momentos do minicurso, no qual foram solicitados a escrever um breve comentário sobre suas experiências de produção de textos acadêmicos, [MR2ER2] objetivamos analisar quais as representações deles sobre o processo de escrita acadêmica. [MR3ER1] Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, desenvolvida com base nos pressupostos teóricos do

Interacionismo Sociodiscursivo. [MR4ER1] Os resultados preliminares apontam que há uma preocupação maior, por parte desses alunos, em relação à sistematização/normatização da escrita acadêmica que é concebida como um processo árduo, complexo e, geralmente, angustiante.

(291 PALAVRAS)

Comentários do analista:

É interessante observarmos para esse RC porque podemos ter uma ideia da dinâmica de sua produção a partir de quem escreve, podemos ler que se refere a uma descrição de um projeto de pesquisa em que se delimita em uma atividade de minicurso, parte do projeto. Na linearidade das informações expostas poderíamos dizer que o texto é apenas uma síntese de um projeto. Apenas podemos perceber sua posição e descrição para apresentação de um trabalho pelas marcas linguísticas de M1ER2 e M2ER2. Sem essas duas marcas linguísticas que sinalizam a retórica da informação não seria possível explicar o que seria a proposta do trabalho em curso ou o que seria descrição do projeto delimitando-se para uma única atividade do projeto.

RTC 10 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] O Ateliê de Textos Acadêmicos é um projeto que tem como foco as investigações sobre o processo de elaboração de textos acadêmicos e suas peculiaridades nas diferentes áreas do conhecimento. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se minicursos e oficinas para alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. [MR1ER2] Nesse contexto, o presente artigo é fruto das reflexões desenvolvidas a partir de um minicurso ofertado para cerca de 25 graduandos de diferentes licenciaturas da UFPB VIRTUAL, polo de Campina Grande-PB, no primeiro semestre de 2018. [MR2ER4] Na ocasião, buscou-se debater sobre o processo de inserção nas práticas da escrita acadêmica e minimizar as dificuldades encontradas na produção de gêneros que contribuem para a divulgação de pesquisas científicas, com enfoque especial no artigo científico e no Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, discutiu-se a noção de letramento acadêmico, considerando-se a escrita enquanto uma prática social situada caracterizada como “fundamentada, orientada e normatizada” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2017) e refletiu-se sobre as expectativas e/ou experiências desses alunos com tal prática. Assim, a partir das respostas dos graduandos sobre suas experiências de produção de textos acadêmicos, [MR1ER4] objetivamos analisar quais as suas representações sobre o processo de escrita acadêmica. [MR2ER1] Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, baseada nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012). [MR3ER2] Os resultados apontam que há uma preocupação maior, por parte desses alunos, em relação à sistematização/normatização da escrita acadêmica, concebida como um processo árduo, complexo e, geralmente, angustiante.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Práticas de escrita; Representações.

(242 PALAVRAS)

Comentários do analista:

O que estava separado no RC como objeto e procedimentos, foi organizado em apenas uma informação para descrever o objeto de estudo no RTC. Isso é um processo de operacionalização dinâmica da passagem do RC para o RTC. Embora não possamos ver diferenças acerca da metodologia e dos resultados – o exposto referenciado demonstra que a operação dinâmica, neste caso, consiste em um resumo do resumo. Sendo, portanto, o RTC um resumo do RC.

03 – AT071 – SIMPÓSIO – Processos de letramento, ensino e aprendizagem da escrita: abordagens teóricas e práticas

RC 11 – do X SIMELP 2019

4 Parágrafos

Escrita acadêmica - uma experiência de roteirização

[MR1ER1] Em meio aos desafios de traçar um percurso metodológico que contemple a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012), que considere a língua como atividade dialógica (Bakhtin, 2010 e 2015) e que partilhe da concepção de que a produção linguística é sempre produzida no desenrolar de uma prática discursiva (Maingueneau, 1997; Corrêa, 2007; Silva, 2018), venho tentando realizar um processo de roteirização da disciplina Leitura e Produção Textual.

[MR2ER2] O presente trabalho tem o objetivo, portanto, de relatar os caminhos investigativos e as iniciativas que construí, até o momento, no decurso de minha docência na área de Língua Portuguesa, mais especificamente em relação a disciplinas nomeadas como Leitura e Produção Textual, Português Instrumental e afins, cujo objetivo principal é inserir os alunos em práticas de escrita da esfera universitária.

[MR3ER4] Tais disciplinas são, geralmente, inseridas nos currículos dos anos iniciais de cursos de graduação e partilham, com frequência, da ideia de que há um déficit em relação ao domínio da leitura e da escrita por parte dos estudantes que ingressam nos cursos superiores. Como acredito que a docência deve ser aliada à pesquisa, o presente trabalho relata a problematização dessa ideia, apresenta propostas de planejamento e narra experiências vivenciadas nas práticas de pesquisa e implementação de percursos de aprendizagem. Os resultados referem-se, especialmente, aos últimos 4 anos da docência com a disciplina Leitura e Produção Textual em turmas de cursos de licenciatura de uma instituição pública.

[MR4ER1] O processo de roteirização da disciplina em questão, necessariamente, precisa enfrentar questões complexas e relacionadas com a problemática das práticas de escrita na universidade, como a autoria, a aprendizagem significativa ou o papel que a comunidade acadêmico-científica tem nos processos de produção, circulação e recepção de discursos/textos.

(276 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Neste RC podemos perceber a autoria da produção ao se destacar em primeira pessoa do singular e como docente em curso de produção de leitura e escrita na universidade. Não nos cabe julgar o porquê do RC está dividido em 4 parágrafos ou o que levou o produtor a realizar a submissão desse modo fugindo das normas estabelecidas nos gêneros contextuais procedimentais ou orientacionais do evento acadêmico. Mas é interessante refletir sobre ele porque temos um avaliador que o aceitou fora dos padrões normativos do evento. É visível na leitura do RC que se trata de uma proposta pertinente, no entanto, a autoria, sua função docente e particular produção apresentam uma certa contradição em termos de sistematicidade ou organização do texto e orientação das informações.

RTC 11 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Em meio aos desafios de traçar um percurso metodológico que contemple a língua como atividade dialógica gestada no desenrolar de práticas discursivas, [MR1ER4] apresenta-se o processo de roteirização desenvolvido na disciplina Leitura e Produção Textual numa universidade pública de Minas Gerais. [MR2ER1] + [MR2ER?] interpretação dos fundamentos teóricos e hipótese] Comungando da perspectiva de que o letramento é processo contínuo de participação em diferenciadas práticas sociais e históricas de leitura e escrita que gera efeitos e consequências para o sujeito, em termos de relações de poder e de possibilidades de inserção social, acredito que há duas dimensões para o desafio da didática da escrita no ensino superior: a formação para a escrita e a formação pela escrita. [MR2ER3] Dessa maneira, o percurso aqui descrito é parte do planejamento, desenvolvimento e utilização sistemática de métodos e atividades de ensino para projetos educacionais frequentemente apoiados por tecnologias. [MR3ER2] Destacam-se algumas iniciativas consideradas relevantes para a vivência do aprendizado na disciplina em questão: atividades de escritas de si, produção de miniofícinas e valorização do espaço virtual/digital. [MR3ER1] O desafio que se coloca é o de receber esses sujeitos no seio da universidade e, valorizando o seu saber, construir pontes com outros saberes, desenvolvendo as possibilidades de real inserção desses indivíduos pelo desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, discursivas e do seu potencial de pesquisa.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; Letramento; Escrita na universidade.

(207 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Este RTC está indicando objetivo diferente do RC. Podemos observar que não há marcas linguísticas que sustentem retoricamente um planejamento e organização da produção desse RTC. É provável que haja aqui uma produção de resumo como algo livre e sem orientação. Tanto o RC quanto o RTC estão apresentados de modo a confirmar uma flutuação da consciência de produção textual em termos de organização e planejamento. Além disso, apresenta um conceito de autonomia ou reconhecimento de si como quem não depende das regras e normas de produção contextual. Aspecto que nos deixa inferir que os gêneros contextuais ou não foram observados com atenção ou que não mereceram alguma atenção. Mas precisamos notar que aqui não conta o produtor, conta-se quem avaliou o trabalho e o aceitou. Essa observação para quem

aceitou o trabalho demonstra um aspecto de complexidade do contexto em relação com a parte avaliativa e não com o todo ou com as orientações sistemáticas do evento acadêmico. Temos aqui um típico caso de observação para o sujeito como o centro da interpretação do que é contexto e de como isso organiza sua percepção, cognição, ação e emoção de produzir um gênero. Essa observação nos leva para as representações de sujeito produtor e sujeito receptor/ avaliador que interagem com o que está escrito e qualificam como apropriado. Se segue alguma orientação do que o contexto precisa fazer ou faz como recurso pressuposto normativo e organizador não é levado em consideração. É uma observação como esta que nos leva ao destaque da CDA com 12 critérios de identificação, pois mesmo que a CDA seja organizada normativamente, nos 8 critérios de Swales (2016), são os membros dela que fazem a CDA sustentada em critérios de participação ou não.

RC 12 – do X SIMELP 2019

COM PALAVRAS CHAVE

A elaboração de textos nas aulas de ciências com crianças em processo de alfabetização

[MR2ER2] Este estudo teve por objetivo compreender o processo de elaboração de textos produzidos por crianças de 7 anos, matriculadas em uma escola pública federal em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. [MR3ER3] Os dados apresentados foram coletados nas aulas de ciências e compõem um banco de dados em um projeto iniciado na escola desde 2011 em parceria com pesquisadores envolvidos no ensino de ciências numa abordagem investigativa. O estudo, em desenvolvimento, contempla a interlocução entre a Língua Portuguesa e a Ciências como componentes curriculares do Ensino Fundamental. [MR1ER2] Nesse trabalho tomamos como objeto de análise a produção do gênero relato envolvendo dois temas distintos: o ser cientista e o estudo dos micos. A proposta da escrita apresentada aos alunos visou a explicitação de desenhos relacionados a: i) morfologia de um animal, o mico e ii) uma cena de um cientista fazendo ciência. [MR3ER1] Utilizamos a abordagem da etnografia em educação [MR2ER2] para investigar: [MR1ER3] Como as diferentes oportunidades de aprendizagem em Ciências podem contribuir para a produção do texto? Como os enunciados propostos podem interferir ou determinar o tipo e o gênero textual elaborado pela criança? Que aspectos lingüísticos são evidenciados nos relatos produzidos nas aulas de ciências? [MR1ER2] + [MR3ER3] Notas de campo, artefatos, gravações em vídeo e em áudio das aulas foram objetos de análise. [MR4ER1] Os dados analisados demonstraram que a produção escrita apresentou fidelidade à cena representada com a presença de elementos da narração e da descrição que possibilitaram a compreensão do leitor. Os relatos, tal como elaborados, cumpriram a funcionalidade no espaço de circulação da sala de aula de ciências e, as referências sobre o que, o para que e o para quem escrever, foram de certo modo concretizadas. [MR3ER1] Estudos no campo da lingüística textual e dos autores, Marcuschi (1983, 2008); Bakhtin (2002); Bronckart (2003); Dolz e Schneuwly (1996,2004), entre outros, fundamentam as discussões apresentadas. **Palavras-chave:** Escrita; Gênero Relato; Ensino Fundamental; Ciências.

(300 PALAVRAS sem as palavras-chave) - (307 PALAVRAS com as palavras-chave, pois neste modelo de RC, do SIMELP, elas não fazem parte do resumo)

Comentários do analista:

Aqui neste RC a análise linguística e retórica parece em ordem, mas temos uma observação sobre o conteúdo que aparenta uma desconfortável apreciação. O objetivo do trabalho não faz uma relação direta com os resultados obtidos. O *corpus* é muito extenso e o público, produtor dos gêneros, com 7 anos de idade foi destacado com competência e habilidade em cumprimento das produções escritas. [é complicado dizer qualquer coisa a partir de um RC, mas o conteúdo dentro de uma estrutura retórica está muito fantasioso]. Os três problemas levantados com indicação de um novo objetivo confundem por substanciais diferenças do objetivo declarado no início do RC.

RTC 12 – do X SIMELP 2019

Elaboração de textos nas aulas de ciências com crianças em processo de alfabetização

The creation of texts in science lessons with children in process of literacy

[MR1ER4] O presente estudo buscou compreender o processo de elaboração de textos por crianças de 7 anos, de uma escola pública federal situada em Belo Horizonte, Minas Gerais. [MR2ER3] Os dados analisados foram coletados nas aulas de ciências e fazem parte de um projeto que se dedica à abordagem investigativa de ensino. [MR1ER2] O estudo contempla a interlocução entre a Língua Portuguesa e as Ciências e tomamos como objeto de análise a produção do gênero relato envolvendo o tema “ser cientista”. [M2ER4] Construimos análises de relatos dos estudantes a partir de uma cena: um cientista “fazendo ciência” [MR1ER4] para compreender que aspectos linguísticos e discursivos são evidenciados nos relatos produzidos nas aulas de ciências. [MR3ER2] A análise indicou a presença de elementos da narração e da descrição que possibilitaram a compreensão do leitor e uma busca por retratar a cena de forma mais fiel, gerando evidências do processo de apropriação da linguagem em circulação nas aulas de ciências. [MR2ER1] Estudos no campo da alfabetização, do letramento e da lingüística textual fundamentam as discussões apresentadas.

Palavras-chave: Texto escrito; Relato; Ensino Fundamental; Ciências.

(167 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Texto complexo os objetivos indicados duas vezes com sentidos diferentes confundem o sentido do trabalho. Além disso, o público produtor dos gêneros deixa um mistério acerca da realidade das informações apresentadas. Um registro de operação dinâmica e diversa é a inserção do título traduzido para outra língua – comparado aos outros resumos analisados e orientação de produção.

RC 13 – do X SIMELP 2019

3 parágrafos com espaçamento entre linhas

Caminhos possíveis para o trabalho com ortografia no ensino fundamental II

[MR1ER1] Ao longo de muitos anos, ocorreram, no espaço escolar, fortes discussões acerca do papel da ortografia durante o processo de alfabetização. Essas inquietações são reflexos dos avanços que ocorreram na língua portuguesa e que nos têm levado a priorizar, no exercício escolar, a formação de alunos leitores e produtores de textos significativos. [MR2ER2] Assim, o objetivo deste trabalho é promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso da escrita no âmbito escolar, criando possibilidade que permita uma aprendizagem da modalidade ortográfica no que se refere à erros de origem fonética, provenientes da relação entre a fala e a escrita: monotongação, ditongação, apagamento do R no final da sílaba, vocalização da consoante lateral: a troca do L por U, rotacismo. Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico: os diferentes sons do X, o uso do M e o N, do G ou J, o fonema /s/, a disputa do R e o RR. [MR3ER3] Em se tratando dos estudos voltados para a ortografia, é importante citar que o trabalho de pesquisa terá como sujeitos envolvidos a professora, no papel de observadora participante, e a colaboração de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. [MR3ER1] Dessa forma, a nossa metodologia terá por base a pesquisa-ação de cunho qualitativo, [MR3ER5] a fim de investigar o problema detectado referente ao ensino dos conteúdos da modalidade escrita. [MR3ER4] Para isso, proporemos a aplicação de um projeto de intervenção pedagógica na classe de 8º ano da Escola Municipal Professora Ceres Libânio, em Gandu – BA.

[MR3ER1] Esta investigação tem como fundamentação teórica, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), Kleiman (2001/2008), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Morais (1998), Geraldi (2012), Bortoni (2012), Lajolo (1982), Lemle (1995), Soares (2002), Rojo (2010).

[MR4ER1] Os resultados das habilidades de escrita não foram apresentados, porque estão em processo de análise.

(296 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Embora tenhamos uma observação para detecção dos quatro primeiros dos cinco *moves* do RC, o conteúdo está com problemas de descrição entre os objetivos e a metodologia. Destacamos a presença de uma ação de propósito na metodologia como um escopo, mas nem isso é certo porque não é escopo, não é o objetivo declarado (embora faça alguma relação) e é uma ação indicada para realizar uma ação dentro do objetivo indicado contendo informações de problema dentro desse objetivo. O título não indica os objetivos dos trabalhos...

RTC 13 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Ao longo de muitos anos, ocorreram, no espaço escolar, fortes discussões acerca do papel da ortografia durante o processo de alfabetização. Essas inquietações são reflexos dos avanços que sucederam na língua portuguesa e que nos têm levado a priorizar, no exercício escolar, a formação de alunos leitores e produtores de textos. [MR1ER4] O objetivo deste trabalho é promover o desenvolvimento de habilidades

necessárias para o uso da escrita na escola e outros contextos sociais, criando possibilidades que permita à aprendizagem da ortografia referente à erros de origem fonética, provenientes da relação entre a fala e a escrita: monotongação, ditongação, apagamento do R no final da sílaba, vocalização da consoante lateral: a troca do L por U, rotacismo. Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico: os diferentes sons do X, o uso do M e o N, do G ou J, o fonema /S/, a disputa do R e o RR. [MR2ER4] Dessa forma, a metodologia terá por base a pesquisa-ação de cunho qualitativo, a fim de investigar o problema detectado no que tange ao ensino dos conteúdos da modalidade escrita. Para isso, proporemos a aplicação de um projeto de intervenção pedagógica na classe de 8º ano da Escola Municipal Professora Ceres Libânio, em Gandu – BA. [MR2ER1] Esta investigação tem como fundamentação teórica, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), Antunes (2009), Marcuschi (2010), Morais (1998), Bortoni (2012), Lemle (1997), Coutinho (2008). [MR3ER1] Os resultados das habilidades de escrita não foram apresentados, porque estão em processo de análise.

Palavras-chave: Ortografia; Escrita; Reescrita; Leitura.

(245 PALAVRAS)

Comentários do analista:

O RTC aqui constitui uma síntese do RC, foi alterado como indicação algo que não estava presente no RC em que se indica a proposta de um a aplicação de um projeto de investigação pedagógica. Aspecto que faz alguma relação com o título. Mas o problema aqui ainda está relacionado com o objetivo declarado que não tem nenhuma relação direta com o título. Outro aspecto complexo é que o produtor declara que não foram apresentados os resultados das habilidades de escrita. Esse aspecto não é resultado em relação aos objetivos, faz referência, mas seria o resultado de uma metodologia de ação. Desse modo seria um resultado se o objetivo fosse apresentar os resultados da metodologia de uma habilidade de escrita.

04 – AT093 – SIMPÓSIO – letramento acadêmico e formação docente: imbricações necessárias à práxis educativa

RC 14 - do X SIMELP 2019

Comentário como um princípio de controle da função de co-autoria

[MR2ER2] Nosso objetivo neste trabalho é refletir, com base nos estudos discursivos, sobre as concepções de autoria e co-autoria a partir dos registros da nossa prática de orientação de trabalhos acadêmicos que, por sua vez, permeiam atividades de leitura, escrita, releitura e reescrita. [MR1ER4] Talvez vivenciamos um dos contextos sociais e culturais mais fecundos no que diz respeito à existência ou à ausência do autor. [MR3ER2] O desenvolvimento tecnológico democratizou o acesso aos textos antes guardados em bibliotecas, mas também possibilitou que textos e autores se distanciassem. No mundo acadêmico, o conceito de autoria envolve maior controle, legalidade e estabilidade. Barthes (2004) e Foucault (2001) se complementam ao elucidarem o que é o autor: para o primeiro, o autor dá ao texto sua segurança e à escrita seu fechamento;

para o segundo, o autor funciona como um princípio de agrupamento e coerência do discurso. Se um controle é necessário para o escrito é porque ele se movimenta no lugar da dispersão de vozes e de discursos. Nos gêneros acadêmicos colocam-se em relação a repetição – texto como um tecido de citações (BARTHES, 2004) – e a individualidade. A função de autoria é uma função institucional, e academicamente o professor-orientador assume esse lugar de vigilância, controle e organização das escrituras de seus alunos, compartilhando a responsabilidade e a responsividade (BAKHTIN, 2010) dos textos. Ora se utilizando da caneta em papel nas margens do texto impresso, ora do revisor do Microsoft Word, ora das várias cores de realce no próprio documento salvo em docx., o orientador se posiciona não como um mero leitor desavisado, mas como um comentarador e avaliador do que foi escrito, como a autoridade capaz de legitimar o que foi materializado enquanto texto acadêmico ou não. [MR4ER1] Como resultados parciais, elencamos as regularidades quanto aos gêneros orientados, inadequações linguístico-textuais e comentários do professor-orientador.

(298 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Neste RC foi explorado em grande quantidade a descrição dos fundamentos teóricos como um aspecto de metodologia. Como não há certo ou errado, o conveniente é entender que o autor do RC entende a redação do RC nesse momento no modo como apresentou.

RTC 14 – do X SIMELP 2019

[MR1ER4] O objetivo deste trabalho é registrar o início de nossas reflexões sobre a participação do professor-orientador na constituição dos seus alunos enquanto autores de textos acadêmicos. [MR2ER1] A partir da análise do discurso francesa, em diálogo com Foucault, Barthes e Chartier, [MR1ER3] pretendemos compreender a função de autoria na contemporaneidade, sobretudo no espaço e tempo acadêmicos, regidos por ordens discursivas em que o comentário do orientador funciona como um princípio de controle, organização e distribuição do texto do aluno. [MR4ER2] Desse modo, levantamos a importância do professor enquanto um leitor ativo do orientando, e não um mero leitor-corretor. No meio acadêmico, o autor é envolvido por instrumentos institucionais de vigilância, legalidade e estabilidade. Resta ao professor exercer sua função de comentarador sem apagar e silenciar a voz autoral do aluno. As reflexões aqui postas dialogam com as condições de produção de escrita contemporâneas, considerando mudanças corporais, legais, morais e mesmo transformações nos meios de circulação e distribuição dos textos. O gênero acadêmico, como qualquer outro gênero mais cotidiano, não se desprende das atividades de linguagem e da interação entre os sujeitos.

Palavras-chave: Autoria; Escrita; Comentário; Professor-orientador.

(278 PALAVRAS)

Comentários do analista:

A redação deste RTC está complexa, enquanto a declaração do objetivo do trabalho consiste em “registrar o início das reflexões [de um estudo]” um outro objetivo é sinalizado com uma pretensão fundamentada em que se descreve “pretendemos compreender a função de...”. É como se o que é dito como objetivo do trabalho fosse uma coisa e houvesse um outro objetivo para esse objetivo do trabalho. Nesse sentido seria o que se chama de escopo do trabalho, mas neste caso seria um desenho explicativo do caminho do objetivo. Outro desafio é que aquilo que registramos como fundamentação teórica, aspecto de metodologia, no RC não está claro no RTC. A operação dinâmica do RC para o RTC, neste caso, descreve uma síntese do RTC em relação ao RC, mas é diferente porque aqui no RTC não há pistas declaradas para o que seja os resultados. Essa apreensão como fundamentos e não como resultados pode ser argumentada na relação com o que se descreve como objetivo do trabalho e pretensão (diferente de intenção do autor, pois a pretensão neste caso se destaca como objetivo de um trabalho maior em que, no momento presente, se descreve apenas o início da reflexão. Podemos dizer que seja apresentação de inferências dos (possíveis) resultados.

RC 15 – do X SIMELP 2019

Os desafios da escrita acadêmica no ensino superior e suas implicações na formação docente

[MR1ER1] Diversas pesquisas investigaram a escrita na educação básica; no tocante à escrita no ensino superior, porém, pouco se tem discutido (MARINHO, 2010), uma vez que o conceito de letramento acadêmico é relativamente recente, tendo surgido apenas na década de 1980 (FIAD; MIRANDA, 2014). As pesquisas que tratam do letramento acadêmico (SOUZA; BASSETO, 2014; FIAD; MIRANDA, 2014; MARINHO, 2010; FIAD, 2011; FISCHER, 2010; BERTOLUCI, 2009; ASSIS, 2014) seja no curso de Letras seja no de Pedagogia comprovaram que os estudantes universitários enfrentam muitas dificuldades quando o assunto é a escrita de gêneros acadêmicos. [MR2ER2] Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar, [MR3ER1] por intermédio de uma pesquisa de cunho qualitativo, as experiências de alunos de Letras e de Pedagogia e de professores da educação básica em relação à escrita de textos acadêmicos e suas implicações na formação docente. [MR3ER4] Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado em um curso de extensão voltado para o estudo de gêneros acadêmicos em uma universidade pública do Rio de Janeiro. [MR3ER1] Neste caminho de investigação, os Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2010; KLEIMAN, 2007; etc) foram os pressupostos teóricos utilizados. [MR4ER1] Entre os resultados, a maior dificuldade enfrentada pelos alunos em relação à escrita acadêmica no início do ensino superior refere-se a questões relacionadas ao campo das ideias, à coerência, à fundamentação teórica. A segunda maior dificuldade diz respeito à figura do professor. Os alunos comentaram sobre a expectativa dos professores quanto à sua escrita bem como apontaram a falta de orientação dos mesmos nos trabalhos cobrados. No que se refere à superação dessas dificuldades, a maioria dos discentes faz pesquisas por conta própria, sobretudo com o auxílio da internet, e busca a ajuda de amigos considerados mais experientes na área.

(281 PALAVRAS)

Agência de fomento: UFF

Comentários do analista:

O objetivo deste RC se assemelha com o que entendemos como escopo. Contudo, trata-se de uma sentença informativa do objetivo interconectada com a indicação da metodologia de estudo. Este RC é exemplo de uma redação escrita que abriga referências teóricas na indicação do contexto da pesquisa e apresenta um detalhamento maior dos resultados da pesquisa, mesmo deixando de lado algumas considerações finais.

RTC 15 – do X SIMELP 2019

[MR1ER4] O objetivo deste trabalho é analisar, [MR2ER1] por intermédio de uma pesquisa de cunho qualitativo, as experiências de alunos de Letras e de Pedagogia e de professores da educação básica em relação à escrita de textos acadêmicos e suas implicações na formação docente. [MR2ER4] Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado em um curso de extensão voltado para o estudo de gêneros acadêmicos em uma universidade pública do Rio de Janeiro. [MR2ER1] Neste caminho de investigação, os Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2010; KLEIMAN, 2007; etc) foram os pressupostos teóricos utilizados. [MR3ER2] Entre os resultados, a maioria dos cursistas citou dificuldades referentes ao campo das ideias, à coerência, à fundamentação teórica.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Ensino-aprendizagem da escrita; Formação docente.

(107 PALAVRAS)

Comentários do analista:

As operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC nestes exemplares consistem em uma síntese. O produtor deste RTC retirou as informações contextuais, manteve o objetivo e a metodologia e fez uma síntese dos resultados apresentados no RC.

RC 16 – do X SIMELP 2019

Dificuldades cotidianas na escrita de gêneros da esfera acadêmica segundo licenciandos de pedagogia de uma Universidade Federal

[MR1ER1] Este trabalho, resultado parcial de uma pesquisa em andamento, [MR2ER2] intenciona analisar os enfrentamentos de uma turma do curso de Pedagogia de uma universidade pública, vinculada ao PARFOR, no que tange às práticas de escrita vivenciadas por eles ao longo do curso. [MR3ER1] Esta pesquisa, qualitativo-interpretativista e etnográfica, [MR3ER3] focaliza as apreciações valorativas desses estudantes, já professores, acerca das dificuldades de inclusão nas práticas cotidianas de escrita universitária e acerca do trabalho desenvolvido pelo professor universitário no ensino de gêneros da esfera acadêmica. [MR3ER4] Em termos metodológicos, aplicou-

se um questionário semiestruturado (respondido por escrito por 10 estudantes em 2016), realizaram-se dois focais (o primeiro com 7 estudantes em 2016 e o segundo com 4, em 2017) e, por fim, empregou-se outro questionário semiestruturado (respondido oralmente em vídeo gravação por 3 estudantes em 2018); entretanto, aqui, analisou-se apenas esse último dispositivo – a vídeo gravação. [MR3ER1] Como se trata de pesquisa longitudinal, prevê-se a realização de outros encontros com tais estudantes até que concluam o curso. Entendendo que as práticas de escrita são práticas sociais situadas em esferas discursivas não isentas de relações hierárquicas, ideológicas e de poder, ancora-se esse debate nos Estudos do Letramento, na Teoria da Enunciação e em pesquisas que imbricam a formação docente e o letramento acadêmico. [MR4ER1] Como ocorrera nas primeiras etapas da pesquisa, as apreciações valorativas produzidas nas três vídeo gravações indicam existirem “dimensões escondidas” entre a solicitação e a produção de gêneros acadêmicos, como artigos, resenhas e projetos de pesquisa, cuja escrita é estimulada/demandada sistematicamente pelos professores universitários de modo bastante diversificado. [MR5ER1] Embora as apreciações valorativas indiquem a aquisição de mais experiência com essa modalidade, a pressuposição de que os estudantes não só devem conhecer como ainda dominar de antemão tais gêneros é um fator dificultador de vivências significativas de escrita, porque minimiza-se o espaço do próprio ensinar no âmbito universitário.

(300 PALAVRAS)

RTC 16 – do X SIMELP 2019

[MR1ER4] Intencionam-se analisar os enfrentamentos de uma turma de Pedagogia de uma universidade pública, vinculada ao PARFOR, no que tange às práticas de escrita vivenciadas no curso. [MR2ER1] Esta pesquisa, qualitativo-interpretativista e etnográfica, [MR1ER2] focaliza as apreciações valorativas desses estudantes, já professores, acerca das dificuldades de inclusão nas práticas cotidianas de escrita universitária e acerca do trabalho desenvolvido pelo professor universitário no ensino de gêneros da esfera acadêmica. [MR2ER4] Em termos metodológicos, aplicou-se um questionário semiestruturado a 10 estudantes em 2016, realizaram-se dois focais com 7 estudantes em 2016 e com 4 em 2017 e, por fim, empregou-se outro questionário respondido oralmente em videogravação por 3 estudantes em 2018; entretanto, aqui analisou-se apenas esse último dispositivo. Como é pesquisa longitudinal, prevê-se a realização de outros encontros até a conclusão do curso. Entendendo que as práticas de escrita são práticas sociais situadas em esferas discursivas não isentas de relações hierárquicas, ideológicas e de poder, [MR2ER1] ancora-se esse debate nos Estudos do Letramento, na Teoria da Enunciação e em pesquisas que imbricam formação docente e letramento acadêmico. [MR3ER1] As apreciações valorativas produzidas nas videogravações indicam existirem “dimensões escondidas” entre a solicitação e a produção de gêneros acadêmicos, como artigos e resenhas, cuja escrita é estimulada/demandada sistematicamente pelos professores universitários. [MR4ER1] Embora as apreciações valorativas indiquem a aquisição de mais experiência com essa modalidade, a pressuposição de que os estudantes não só devem conhecer como ainda dominar de antemão tais gêneros é um fator dificultador de vivências significativas de escrita, porque minimiza-se o espaço do ensinar na esfera acadêmica.

Palavras-chave: apreciações valorativas; estudos do letramento; ensino da escrita; letramento acadêmico; gêneros discursivos acadêmicos.

(250 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Tanto no RC quanto no RTC: Apesar de ser indicado com a marca linguística de intenção é um objetivo de pesquisa, podemos verificar isso nos resultados. Por isso é muito importante ler todo o resumo antes de destacar uma informação como a percebemos inicial e aparentemente.

RC 17 – do X SIMELP 2019

Diretrizes para publicação em periódicos da área de educação e suas possíveis relações com a atuação dos docentes como agentes de letramento acadêmico

[MR1ER1] A investigação apresentada a seguir consiste em desdobramento do projeto de pesquisa *A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições*, voltado para aspectos diversos da relação de professores do referido curso com as práticas de produção textual dos estudantes. [MR1ER2] ou [MR4ER1] Com relação às produções propostas pelos docentes do curso, os estudos indicaram que as escolhas estão baseadas em referências diversas, remetendo tanto às práticas de escrita da educação básica, quanto a gêneros mais próprios do contexto universitário, ainda que superficialmente apropriados. No que se refere a gêneros textuais, haveria uma dispersão/oscilação e um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes de Pedagogia da UFRJ (CASTRO, 2018). Tais resultados acabaram por apontar um foco de estudo que não estava previsto: o das diretrizes que orientam os docentes para a sua produção acadêmica. [MR2ER2] ~~{objetivos da pesquisa ou desses resultados?}~~ Neste sentido, o objetivo principal da nova ação está relacionado a identificar aspectos que sirvam de paradigma para a escrita dos professores, supondo que tal identificação pode ajudar a entender a atuação dos docentes como agentes de letramento acadêmico. [MR3ER3] O primeiro movimento foi direcionado para a análise das diretrizes para autores fornecidas por revistas eletrônicas da área de educação, com classificação A1 no índice Qualis-Periódicos no quadriênio 2013-2016. [MR3ER4] Para a realização da análise foram consideradas as orientações constantes de obras destinadas ao ensino da escrita acadêmica (e.g. CASANO, 2011; COSTA e SALCES, 2013; HENRIQUES e SIMÕES, 2004; SEVERINO, 2007), assim como os elementos de textualidade descritos por Val (2006). [MR5ER1] As conclusões iniciais apontam para a necessidade de se construir uma aproximação mais consistente entre os aportes teórico-práticos referentes à escrita acadêmica e as orientações que os periódicos da área de educação adotam para uso de autores que buscam publicar seus textos.

(291 PALAVRAS)

RTC 17 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] A presente investigação consiste em desdobramento do projeto de pesquisa *A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições*, voltado para a relação de professores com a produção textual dos estudantes. [MR3ER2] Quanto às produções propostas pelos docentes do curso, estudos anteriores indicaram que as escolhas remetem tanto às práticas de escrita da educação básica, quanto a gêneros

específicos do contexto universitário. No que se refere a gêneros textuais, haveria uma dispersão/oscilação e um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes (CASTRO, 2018). Tais resultados acabaram por apontar um novo foco de estudo: o das diretrizes que orientam os docentes para a sua produção acadêmica. Neste sentido, o objetivo principal desta nova ação está relacionado a identificar aspectos que sirvam de paradigma para a escrita dos professores, supondo que tal identificação possa ajudar a entender a atuação dos docentes como agentes de letramento acadêmico. [MR2ER4] O primeiro movimento foi direcionado para a análise das diretrizes para autores fornecidas por revistas eletrônicas da área de educação, com classificação A1 no índice Qualis-Periódicos no quadriênio 2013-2016. [MR2ER1] Para a análise foram consideradas obras destinadas ao ensino da escrita acadêmica (e.g. CASANO, 2011; COSTA e SALCES, 2013; HENRIQUES e SIMÕES, 2004; SEVERINO, 2007), assim como os elementos de textualidade descritos por Val (2006). [MR4ER2] As conclusões iniciais apontam para a necessidade de se construir uma aproximação mais consistente entre os aportes teórico-práticos referentes à escrita acadêmica e as orientações que os periódicos da área de educação adotam para uso de autores que buscam publicar seus textos.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica; Letramento Acadêmico; Gêneros Acadêmicos

(259 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Tanto no RC quanto no RTC a redação apresenta uma necessidade de revisão com foco no detalhamento das informações, embora linear a linguagem aparenta confundir as informações em sequências como descrição da análise ou estudo, quando na verdade se trata das descrições tópicas. Foi difícil manter a concentração na linearidade tópica, após várias leituras é que ficou mais claro que se tratava da linearidade tópica e não da descrição dos resultados, pois estes resultados não foram apresentados. Ficou muito próximo do que concebemos que seja o objeto de estudo, o objetivo aparentava ser das diretrizes, mas eram da própria pesquisa, a metodologia permitiu um pouco desta identificação. Ler o título é esperar que serão descritas as diretrizes para publicação em periódicos da área de educação e suas possíveis relações com a atuação dos docentes como agentes de letramento acadêmico, mas isso não ocorre, ocorre uma outra ideia em que as diretrizes que orientam os docentes para a sua produção acadêmica não eram previstas. E isso é analisado em diretrizes de periódicos de revista e, no que parece, em materiais de metodologia científica. É muito complexo como o autor apresenta um título e realiza o conteúdo. Um desafio ainda maior é entender o que é o objetivo da pesquisa, se é objetivo ou objetivo da descoberta sobre as diretrizes (resultados da pesquisa). Como podemos observar no RC e RTC, pequeno ou sutil resumo de resumo, a relação título e conteúdo é distante em relação ao foco da pesquisa.

05 – AT191 – SIMPÓSIO – Letramento digital, tecnologias e ensino como práticas sociais

RC 18 – do X SIMELP 2019

Letramentos digitais: utilização de mesas tecnológicas educacionais

[MR1ER1] As inovações tecnológicas estão influenciando práticas de letramentos digitais, tendo em vista as novas relações dos sujeitos com a leitura e a escrita. Na cibercultura (LÉVY, 1999), o letramento digital revela-se como eixo importante na apropriação tecnológica dos discentes no exercício efetivo das práticas de leitura e escrita no meio digital (COSCARELLI, 2005). [MR1ER2] As mesas tecnológicas educacionais surgem como recursos que podem facilitar processos de letramentos digitais, unindo eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção textual, oralidade) às inovações tecnológicas. Na educação infantil, a Mesa Educacional *Mundo das Descobertas* permite à criança explorar ambientes lúdicos de aprendizagens por eixos temáticos (*Arte, Movimento, Matemática, Natureza e Sociedade, Linguagem oral e escrita e Música*). Com atividades para o ensino fundamental, a Mesa Educacional *Alfabeto* oferece nove ambientes (*A sala de aula, O show de televisão, O castelo, Aventura Digital, O Aquário, O Jardim da Casa, O Karaokê, A Casa de Doces, Provinha Alfabeto*). As atividades surgem desde o reconhecimento das letras, associação de palavras a objetos, leitura de fábulas e produção de textos, assim como recursos de acessibilidade, como, por exemplo, blocos com letras e etiquetas em braile, animações em LIBRAS, regulagem de altura e recurso de lupa. [MR2ER2] O objetivo deste trabalho é analisar as mesas educacionais como recursos tecnológicos atrelados às práticas de linguagem e letramentos no contexto da educação básica. [MR2ER1] Pretende-se relatar experiências das Unidades de Tecnologia da Prefeitura Municipal do Recife, evidenciando a necessidade de os professores desenvolverem metodologias ativas para práticas de letramentos digitais dos discentes. [MR3ER1] Em termos metodológicos, priorizou-se pesquisa qualitativa, [MR3ER4] com foco no estudo descritivo das mesas educacionais, articulando-se com estratégias didático-metodológicas. [MR5ER1] Esperamos que a pesquisa consiga contribuir para o repensar de metodologias direcionadas para usos de mesas tecnológicas educacionais, considerando os desafios para ampliar práticas de letramentos articuladas às contínuas demandas da cultura digital.

(300 PALAVRAS)

RTC 18 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] As inovações tecnológicas estão influenciando práticas de letramentos digitais, tendo em vista as novas relações dos sujeitos com a leitura e a escrita. Na cibercultura (LÉVY, 1999), o letramento digital revela-se como eixo importante na apropriação tecnológica dos discentes no exercício efetivo das práticas de leitura e escrita no meio digital (COSCARELLI, 2005). [MR1ER2] As mesas tecnológicas educacionais surgem como recursos que podem facilitar processos de letramentos digitais, unindo eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção textual, oralidade) às inovações tecnológicas. Na educação infantil, a Mesa Educacional *Mundo das Descobertas* permite à criança explorar ambientes lúdicos de aprendizagens por eixos temáticos (*Arte, Movimento, Matemática, Natureza e Sociedade, Linguagem oral e escrita e Música*). [MR1ER4] O objetivo deste trabalho é analisar as mesas educacionais como recursos tecnológicos atrelados às práticas de linguagem e letramentos no contexto da educação básica. [MR1ER3 ou 4?] Pretende-se relatar experiências de uma Unidade de Tecnologia (UTEC) da Prefeitura Municipal do Recife, evidenciando a necessidade de os professores desenvolverem metodologias ativas para práticas de letramentos digitais dos discentes. [MR2ER1] Em termos metodológicos, priorizou-se pesquisa qualitativa, com foco no estudo descritivo das mesas educacionais, articulando-se com estratégias didático-metodológicas. [MR4ER1] Esperamos que a pesquisa consiga contribuir para o repensar de metodologias direcionadas para usos de mesas tecnológicas educacionais,

considerando os desafios para ampliar práticas de letramentos articuladas às contínuas demandas da cultura digital.

Palavras-chave: Letramento Digital; Ensino da Língua Portuguesa; Mesas Educacionais; Tecnologia Educacional.

(218 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Tanto o RC quanto o RTC foi explorado em grande proporção o M1ER2 como uma descrição necessária. O autor ao dá ênfase nessa ER demonstra a dinâmica de sua interpretação sobre a redação do RC. Outro aspecto a se observar é a descrição do objetivo da pesquisa, a pretensão/ intenção do autor com a pesquisa e o que o autor espera alcançar com a pesquisa. Esses três elementos de descrição marcados com verbos destacam uma ênfase na interpretação, metodologia de pesquisa qualitativa. Essa ênfase pode gerar um objeto de estudo interessante para observar como a abordagem qualitativa é realizada na pesquisa relacionada ao objetivo da pesquisa – será que o autor realmente atende ao objetivo da pesquisa ou mais ao que pretende e espera?

RC 19 – do X SIMELP 2019

Desenvolvendo o letramento crítico no ensino de língua portuguesa a partir de memes políticos das eleições 2018

[MR1ER1] Os memes são práticas discursivas desenvolvidas para cumprir diferentes propósitos e circulam em espaços digitais, como Facebook, dentre outros. Em determinados contextos, podem ser vistos como elementos de diversão e entretenimento; em outros, podem representar ironia nas críticas sociais, promovendo interação e comunicação, sobretudo a partir do humor, nos comentários compartilhados em redes sociais. [MR1ER2] Nesse contexto, o desafio do docente é associar os memes políticos ao ensino e, neste trabalho em específico, ao ensino de língua portuguesa. [MR2ER2] Este artigo tem por objetivo investigar como os memes com viés político podem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa, para promover o letramento crítico dos alunos na escola pública. [MR3ER1] Apoiamo-nos nas discussões de GNL (1996) e Rojo (2012, 2013) sobre multiletramentos. [MR3ER3] Para atingir nosso objetivo, selecionamos um *corpus*, composto por dois memes de domínio público, [MR3ER4] cujos critérios para seleção são os seguintes: ter sido publicado no período das eleições 2018, ou seja, de agosto a outubro de 2018 e ter sido divulgado em alguma mídia digital. Em seguida, analisamos o objeto de estudo à luz de duas categorias propostas pelo GNL (1996): 1 - *enquadramento crítico*, buscando entender os contextos sociais e culturais de circulação dos memes selecionados e 2 - *prática transformada*, interpretando como os alunos recebem e reproduzem essas informações. [MR4ER1] Como resultado, constata-se que o uso dessa prática pode, além de gerar interação, promover o pensar crítico nas aulas de língua portuguesa.

(229 PALAVRAS)

Agência de fomento: POSENSINO- UFERSA

Comentários do analista:

O resultado está mais para uma conclusão do que propriamente, como o autor aponta, resultado da pesquisa.

RTC 19 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] Os memes são práticas discursivas desenvolvidas para cumprir diferentes propósitos e circulam em espaços digitais, como Facebook, dentre outros. Em determinados contextos, podem ser vistos como elementos de diversão e entretenimento; em outros, podem representar ironia nas críticas sociais, promovendo interação e comunicação, sobretudo a partir do humor, nos comentários compartilhados em redes sociais. [MR1ER2] Nesse contexto, o desafio do docente é associar os memes políticos ao ensino e, neste trabalho em específico, ao ensino de língua portuguesa. [MR1ER4] Este artigo tem por objetivo investigar como os memes com viés político podem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa, para promover o letramento crítico dos alunos na escola pública. [MR2ER1] Apoiamo-nos nas discussões de GNL (1996) e Rojo (2012, 2013) sobre multiletramentos. [MR2ER3] Para atingir nosso objetivo, selecionamos um *corpus*, composto por dois memes de domínio público, cujos critérios para seleção são os seguintes: ter sido publicado no período das eleições 2018, ou seja, de agosto a outubro de 2018 e ter sido divulgado em alguma mídia digital. [MR2ER4] Em seguida, analisamos o objeto de estudo à luz de duas categorias propostas pelo GNL (1996): 1- *enquadramento crítico*, buscando entender os contextos sociais e culturais de circulação dos memes selecionados e 2 - *prática transformada*, interpretando como os eleitores recebem e reproduzem essas informações. [MR3ER2] Como resultado, constata-se que o uso dessa prática pode, além de gerar interação, promover o pensar crítico nas aulas de língua portuguesa.

(231 PALAVRAS)

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Memes Políticos; Letramento Crítico.

RC 20 – do X SIMELP 2019

Pensamento computacional e formação de professores de língua portuguesa: articulações teóricas e epistemológicas envolvendo letramento digital em cursos de licenciatura

[MR1ER1] O contexto educacional tem evidenciado relativa ênfase ao que documentos oficiais preveem no que diz respeito meramente ao “uso” dessas ferramentas em oposição a uma postura mais crítica, que situa as TIC como ferramentas cognitivas, parceiras intelectuais que empoderam os sujeitos. [MR2ER2] Assim, com o objetivo de constituir um arcabouço teórico e epistemológico em torno da relação tecnologias e educação, com ênfase na formação de professores de língua portuguesa e demais áreas, buscamos articular conceitos até então timidamente apresentados no Brasil, em especial, na área educacional. [MR3ER1] Conceitos como “pensamento computacional” (WING, 2006), “TPACK” (MISHRA e KOEHLER, 2006), “letramento científico”, “letramento

tecnológico”, e “ferramentas cognitivas” (JONASSEN, 2006) foram fundamentais para a constituição [MR3ER3] do *corpus* da pesquisa, compilado a partir de artigos, dissertações e teses obtidos no portal de periódicos da Capes e no *software* de compartilhamento de artigos *Mendeley*. [MR4ER1] Resultados preliminares apontam a necessidade de inserir, ainda na formação docente, questões relacionadas não apenas “sobre” o uso das TIC, sob uma perspectiva instrumental, mas sim de modo integrado a tais instrumentos, com respaldo teórico, conceitual e epistemológico que situem a discussão não apenas sob a ótica do mercado de trabalho. O professor precisa, de fato, ser concebido como intelectual e não como agente do mercado de trabalho, e as TIC como instrumentos culturais que, uma vez inseridos no fluxo de atividades humanas, não apenas alteram a cultura e a sociedade, como também os processos cognitivos humanos, que passam a ser diferentes - nem melhores, nem piores, mas diferentes. [MR5ER1] É papel do professor de língua materna inserir essa discussão em seu fazer pedagógico de modo a auxiliar seus estudantes a significarem aquilo que é secundário, como o uso instrumental dessas ferramentas, e as elevarem a um patamar de abstração cada vez mais necessário a uma sociedade permeada e transformada por tecnologias.

(297 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Em M2ER2 parece que temos um objetivo e seu objetivo. O modo como essa ER foi descrita nos dá essa ideia de objetivo e seu objetivo (objetivo do objetivo), uma ação bem complexa para realizar uma interpretação.
O respectivo RC apresenta os 5 movimentos.

RTC 20 – do X SIMELP 2019

[MR1ER1] O contexto educacional tem evidenciado relativa ênfase ao que documentos oficiais preveem no que diz respeito meramente ao “uso” dessas ferramentas em oposição a uma postura mais crítica, que situa as TIC como ferramentas cognitivas, parceiras intelectuais que empoderam os sujeitos. [MR1ER4] Assim, com o objetivo de constituir um arcabouço teórico e epistemológico em torno da relação tecnologias e educação, com ênfase na formação de professores de língua portuguesa e demais áreas, [MR2ER1] buscamos articular conceitos até então timidamente apresentados no Brasil, em especial, na área educacional, como “pensamento computacional” (WING, 2006) e “TPACK” (MISHRA e KOEHLER, 2006) a partir de artigos, dissertações e teses obtidos no portal de periódicos da Capes e no *software* de compartilhamento de artigos *Mendeley*. [MR3ER2] Resultados preliminares apontam a necessidade de inserir, ainda na formação docente, questões relacionadas não apenas “sobre” o uso das TIC, sob uma perspectiva instrumental, mas sim de modo integrado a tais instrumentos, com respaldo teórico, conceitual e epistemológico que situem a discussão não apenas sob a ótica do mercado de trabalho.

Palavras-chave: letramento digital; formação de professores; pensamento computacional.

(169 PALAVRAS)

Comentários do analista:

No RTC o que observamos como um tipo de objetivo de objetivo no RC pode ser descrito como uma descrição de aspectos metodológicos. É possível tomar nota para o fato de que a linearidade de uma sentença articula, em alguns casos com o uma outra sentença. Isso pode ocorrer por variados motivos: 1) particular modo de compreensão da redação escrita da informação; 2) falta de revisão da redação, pelo autor ou por alguém de fora; etc.

SIGET



Fonte: <https://xsiget.webnode.com/>

O acesso livre ao livro de resumos do X SIGET 2019 está disponível em: <https://xsiget.webnode.com/programa/#>; https://drive.google.com/file/d/1CscwxTczujR3QSG5HRv_cRO-L4rOeh6O/view.

O **X SIGET** conta com cinco e-books, fruto das apresentações orais que ocorreram no evento, consolidando as reflexões e debates realizadas, contribuindo para o avanço dos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos e seus desdobramentos para a formação de professores, para o letramento acadêmico, para as tecnologias digitais e mídias aplicadas ao ensino-aprendizagem de línguas, para as atividades profissionais e para a literatura.

O acesso livre aos livros **do X SIGET** 2019 está disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16796>.

LIVRO 1 – Simpósio Temático – Estudo de gêneros em contextos profissionais: práticas sociais, pesquisa e ensino

RC 1 – X SIGET 2019

As comunidades discursivas e o papel dos manuais de redação: o caso de uma instituição federal de ensino superior

[MR3ER1] A presente pesquisa consistiu em um estudo de caso que [MR2ER2] objetivou identificar os elementos que caracterizam uma comunidade discursiva, a partir da aplicação dos critérios definidos pelo teórico Swales (1990), na comunidade discursiva Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). [MR3ER1] + [?] Dessa forma, a análise fundamentou-se nas interações sociais estabelecidas mediante os mecanismos de comunicação que envolvem a produção de gêneros discursivos do domínio empresarial e oficial, bem como a consolidação desses instrumentos por meio do Manual de Redação da Presidência da República, que prescreve, sobretudo, a linguagem dita adequada a ser utilizada pelos membros desta comunidade. A discussão de conceitos como retórica, gêneros discursivos e comunidades discursivas, com base nas teorias de Bakhtin (2003; 2011), Miller (2009), Bazerman (2006; 2015) e Swales (1990), foram essenciais, no sentido de demonstrar a sua relação dialógica e a sua relevância para o entendimento do todo quando tratamos de produção textual. [MR4ER1] Este trabalho, deste modo, evidenciou a influência não apenas dos objetivos comuns, dos mecanismos de participação e intercomunicação, do léxico específico, dos gêneros textuais ou da organização hierárquica, que consistem nos seis critérios estabelecidos por Swales (1990), mas também a influência exercida pelo instrumento manual de redação oficial sobre a constituição dessa instituição como uma comunidade discursiva. Palavras-chave: comunidade discursiva; manual de redação; gênero discursivo; ação retórica.

(206 PALAVRAS) - (2018 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

RTC1 – X SIGET 2019

[MR2ER1] A presente pesquisa consistiu em um estudo de caso que [MR1ER4] objetivou identificar os elementos que caracterizam uma comunidade discursiva, a partir da aplicação dos critérios definidos por Swales (1990), na comunidade discursiva Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). [MR2ER3] Dessa forma, a análise fundamentou-se nas interações sociais estabelecidas mediante os mecanismos de comunicação que envolvem a produção de gêneros discursivos do domínio empresarial e oficial, bem como a consolidação desses instrumentos por meio do Manual de Redação da Presidência da República, que prescreve, sobretudo, a linguagem dita adequada a ser utilizada pelos membros desta comunidade. [MR3ER2] Este trabalho, deste modo, evidenciou a influência não apenas dos objetivos comuns, dos mecanismos de participação e intercomunicação, do léxico específico, dos gêneros textuais ou da organização hierárquica, que consistem nos seis critérios estabelecidos por Swales (1990), mas também a influência exercida pelo manual de redação oficial sobre a constituição dessa instituição de ensino como uma comunidade discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: comunidade discursiva, gênero textual/discursivo, manual de redação, redação oficial

(155 PALAVRAS)

LIVRO 1 – Simpósio Temático – Gêneros textuais/discursivos: aspectos teóricos e metodológicos no ensino de língua portuguesa

RC 2 – X SIGET 2019

A pesquisa intervencionista e o trabalho com gêneros textuais no ensino da língua portuguesa: contribuições para a formação discente e docente

[MR3ER5] [MR2ER2] Nesta comunicação, apresentamos uma pesquisa em que investigamos as contribuições do trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, [MRR3ER1] por meio de uma pesquisa intervencionista, de abordagem qualitativa, realizada na própria prática do pesquisador/professor, envolvendo planejamento e implementação de intervenções e a avaliação de seus efeitos. A pesquisa tem como base teórica principal a concepção dialógica de língua defendida por Bakhtin e as abordagens de ensino de gêneros textuais propostas por pesquisadores do Grupo de Didática de Línguas de Genebra. [MR3ER3] Os dados da investigação foram gerados em sala de aula, ao longo de um ano letivo, nas intervenções realizadas pelo pesquisador, professor de língua portuguesa, em três turmas de 6º. ano em uma escola da grande São Paulo, que apresentava defasagem nas habilidades de língua portuguesa estabelecidas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. [MR3ER4] As intervenções consistiram em um ciclo contínuo que envolveu: diagnósticos das aprendizagens e dificuldades dos alunos nas habilidades previstas para a série; planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas de gêneros textuais, articulando práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Nesse processo, foram construídos modelos didáticos e grades de análise dos gêneros “Fábula” e “Crônica”, bem como produções textuais dos alunos em situações comunicativas reais de interlocução dos autores com o público alvo das produções. [MR4ER1] Os resultados da análise do conjunto de dados gerados na investigação evidenciaram que o trabalho com os gêneros textuais, por meio do dispositivo sequência didática proposto pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos em todas as habilidades previstas. [MR5ER1] Constatamos também que o trabalho com gêneros textuais nessa perspectiva propicia a realização de diagnósticos e intervenções mais pontuais em sala de aula e, conseqüentemente, permite aos alunos acompanharem e o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, contribui com o desenvolvimento profissional docente, instigando a investigação e reflexão da/na própria prática.

Sem as palavras-chave

(321 PALAVRAS)

Comentários do analista:

A primeira sentença completa realiza o M3ER5, no entanto, dividimos como objetivo M2ER2 e quadro teórico-metodológico M3ER1.

[MR1ER4] ou [MR2ER5] Nesta comunicação, apresentamos uma pesquisa em que investigamos as contribuições do trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, [MR2ER1] por meio de uma pesquisa intervencionista, de abordagem qualitativa, [MR2ER4] realizada na própria prática do pesquisador/professor, envolvendo planejamento e implementação de intervenções e a avaliação de seus efeitos. [MR2ER1] A pesquisa tem como base teórica principal a concepção dialógica de língua defendida por Bakhtin e as abordagens de ensino de gêneros textuais propostas por pesquisadores do Grupo de Didática de Línguas de Genebra. [MR2ER3] Os dados da investigação foram gerados em sala de aula, ao longo de um ano letivo, nas intervenções realizadas pelo pesquisador, professor de língua portuguesa, em três turmas de 6º. ano em uma escola da grande São Paulo, que apresentava defasagem nas habilidades de língua portuguesa estabelecidas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. [MR2ER4] As intervenções consistiram em um ciclo contínuo que envolveu: diagnósticos das aprendizagens e dificuldades dos alunos nas habilidades previstas para a série; planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas de gêneros textuais, articulando práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Nesse processo, foram construídos modelos didáticos e grades de análise dos gêneros “Fábula” e “Crônica”, bem como produções textuais dos alunos em situações comunicativas reais de interlocução dos autores com o público alvo das produções. [MR3ER2] Os resultados da análise do conjunto de dados gerados na investigação evidenciaram que o trabalho com os gêneros textuais, por meio do dispositivo sequência didática proposto pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos em todas as habilidades previstas. [MR4ER1] Constatamos também que o trabalho com gêneros textuais nessa perspectiva propicia a realização de diagnósticos e intervenções mais pontuais em sala de aula e, conseqüentemente, permite aos alunos acompanharem e o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, contribui com o desenvolvimento profissional docente, instigando a investigação e reflexão da/na própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: Plataforma Foco Aprendizagem; avaliação em Língua Portuguesa; sequência didática de gêneros textuais

(321 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Tanto no RC quanto no RTC, a primeira sentença completa realiza o M3ER5, no entanto, dividimos como objetivo M2ER2 e quadro teórico-metodológico M3ER1. O autor se concentrou no foco informativo da metodologia e resultados da análise.

LIVRO 1 – Simpósio Temático – Os gêneros textuais/discursivos em prol da formação docente em línguas

RC 3 – X SIGET 2019

Produção escrita de gêneros de texto: letramentos acadêmicos na formação docente inicial do professor de línguas *

[MR1ER1] Tendo em vista a necessidade de se implementar práticas formativas que possam envolver leitura e escrita na área de ensino de línguas estrangeiras na formação docente inicial para fortalecer o desenvolvimento de Letramentos Acadêmicos,

[MR2ER2] este trabalho tem por objetivo promover um debate social acerca das possíveis contribuições das leituras complementares abrangendo questões de ensino e de aprendizagem de línguas. [MR1ER2] Ademais, este trabalho tem como foco a produção escrita de gêneros de texto referentes a tais leituras no sentido de preparar o professor em formação de modo mais efetivo para sua futura atuação a partir de orientações fornecidas previamente ao momento da produção. [MR3ER1] Para tanto, ancoramos nosso trabalho nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), Capacidades de Linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO ET. AL., 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015), Saberes Docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; LIB NEO, 2015), Capacidades Docentes (CRISTOVÃO, 2007; STUTZ, 2012); escrita, correção, revisão e reescrita (MENEGASSI, 1998, 2010; DOLZ; GAGNON; DEC NDIO, 2010; GASPAROTTO; 2014; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) e de Letramentos Acadêmicos (STREET, 1984, 2010; LEA; STREET, 1998, 2014; PASQUOTTE-VIEIRA; FIAD, 2008; FISCHER; PELANDRÉ, 2010; FIAD, 2011, 2016; MOROSINI, 2011; BAZERMAN; MORITZ, 2016; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). [MR3ER4] Em relação aos procedimentos metodológicos, quanto à geração de dados, utilizamos produções escritas sobre textos teóricos estudados, referentes a questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, como parte de um processo de leitura complementar aos conteúdos específicos dessa disciplina, realizadas por professores em formação, estudantes do terceiro ano de curso licenciatura dupla em Letras-Português/Inglês, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Quanto aos procedimentos de análise, utilizamos os elementos constitutivos dos gêneros de texto em foco tomando por base as Capacidades de Linguagem e seus critérios. [MR4ER1] Os resultados apontam para a mobilização de Capacidades de Linguagem e possíveis contribuições advindas das operações de escrita, revisão e reescrita, ao envolvermos a escrita como processo, contribuindo não somente para a aprendizagem como também para a formação dos professores participantes deste estudo. Palavras-chave: Formação docente inicial. Língua Inglesa. Ensino com base em Gêneros. Letramentos acadêmicos.

(326 PALAVRAS) - (341 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

Foi confuso estabelecer uma compreensão de foco como objeto de estudo. Primeiro porque o foco de estudo foi descrito em uma sentença após a sentença que descreve o objetivo da pesquisa. Há uma observação para o que o produtor relata como procedimentos em que ele relata: procedimento metodológico; e procedimento de análise.

RTC 3 – X SIGET 2019

[MR1ER1] Tendo em vista a necessidade de se implementar práticas formativas que possam envolver leitura e escrita na área de ensino de línguas na formação docente inicial para fortalecer o desenvolvimento de Letramentos Acadêmicos, [MR1ER4] este trabalho tem por objetivo analisar as possíveis contribuições de leituras complementares abrangendo questões de ensino e de aprendizagem de línguas. [MR1ER2] Este estudo tem como foco a produção escrita referente a tais leituras no sentido de preparar o professor em formação de modo mais efetivo para sua futura atuação a partir de

orientações fornecidas previamente ao momento da produção. [MR2ER1] Para tanto, ancoramos nosso trabalho nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), das Capacidades de Linguagem, dos Saberes Docentes; escrita enquanto processo, revisão e reescrita e de Letramentos Acadêmicos. [MR2ER4] Em relação aos procedimentos metodológicos, quanto à geração de dados, utilizamos produções escritas sobre textos teóricos estudados, referentes a questões de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa III, realizadas por professores em formação inicial, estudantes do terceiro ano de um curso de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Quanto aos procedimentos de análise, utilizamos os elementos constitutivos do gênero Resumo acadêmico/escolar, tomando por base as Capacidades de Linguagem e seus critérios. [MR3ER1] Os resultados apontam para o reconhecimento desses elementos constitutivos, a mobilização de Capacidades de Linguagem (significação, ação, discursiva, linguístico-discursiva), o trabalho envolvendo Letramentos Acadêmicos e possíveis contribuições advindas das operações de escrita, revisão e reescrita, ao envolvermos a escrita como processo, fortalecendo não somente para a aprendizagem como também para a formação dos professores participantes deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente inicial; Língua Inglesa; Ensino com base em Gêneros; Letramentos acadêmicos

(256 PALAVRAS)

LIVRO 1 = coletamos 3 resumos de 16 trabalhos completos de referente á produções de pesquisa no contexto acadêmico. 5 ST

LIVRO 2 – Simpósio Temático – Ensino explícito e aquisição tácita de gêneros acadêmicos: experiências a partir do sul

RC 4 – X SIGET 2019

Resumos de pesquisas de iniciação científica: olhares sobre as práticas de escrita no ensino superior

[MR1ER1] A produção escrita na universidade provoca interesse em diversas áreas dos estudos da linguagem. [MR3ER1] As pesquisas de Biasi-Rodrigues (1998 e 2009), Araújo (1999), Swales (1990), Lea e Street (2006), Bawarshi e Reiff (2013) e Bezerra (2012, 2015 e 2017) abordam aspectos importantes da temática, tais como: concepções de gêneros que extrapolam uma perspectiva voltada para uma ‘fórmula’ textual; a noção de cadeia de gêneros e da inter-relação entre eles; e, por fim, a noção de letramentos acadêmicos, a qual perpassa os outros dois campos teóricos apontados anteriormente. Amparados no marco teórico mencionado, [MR2ER2] pretendemos investigar exemplares de resumos, enquanto elementos pertencentes a uma cadeia de gêneros acadêmicos, observando a condução, distribuição e organização das informações como elemento indicador do letramento acadêmico dos estudantes de graduação da Universidade Estadual do Piauí. [MR3ER1] A pesquisa será de cunho bibliográfico e descritivo/analítico, [MR3ER3] sendo o *corpus* constituído por 32 (trinta e dois) exemplares de resumos da grande área de ciências humanas, apresentados no XVI Seminário de Iniciação Científica, da Universidade Estadual do Piauí. [MR3ER4] O tratamento dos dados seguirá uma perspectiva quali-quantitativa, pois tanto verificaremos o quantitativo de ocorrências dos movimentos constantes em cada um dos textos, como

também discutiremos como tais ocorrências colaboram para adequada condução das informações e como nos dão evidências do letramento acadêmico dos estudantes autores dos resumos. [MR4ER1] Ao final desta pesquisa, esperamos ter traçado um quadro demonstrativo de como os estudantes organizam a condução da informação no gênero resumo e se tal organização textual acontece conforme a descrição de pesquisas já realizadas. Outro aspecto a ser apontado é de que forma a apreensão de outros gêneros da cadeia coloca o resumo em relação com eles, de forma a colaborar com os eventos de letramento da Iniciação Científica. [MR5ER1] Assim, teríamos a percepção do resumo numa perspectiva mais abrangente do ponto de vista da inter-relação com outros gêneros da esfera acadêmica. Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Escrita. Gêneros. Resumo.

(307 PALAVRAS) - (313 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

Uma observação pode ser feita sobre a descrição do quadro teórico metodológico em que ele pode aparecer como tal e como uma contextualização da pesquisa. A particularidade do produtor neste RC nos leva aos dois caminhos. Mas só podemos, de fato, destaca-lo como quadro teórico metodológico quando o autor sinaliza isso na sentença em que descreve o objetivo da pesquisa. A apresentação dos resultados M4ER1 consiste em resultados esperados.

RTC 4 – X SIGET 2019

[MR1ER1] Este artigo traz o recorte de uma pesquisa mais abrangente realizada em estágio pós-doutoral, e [MR1ER4] teve como objetivo investigar exemplares de resumos como elementos pertencentes a uma cadeia de gêneros acadêmicos, observando a condução, distribuição e organização das informações típicas do gênero. [MR2ER1] À luz das abordagens sociorretóricas de gênero, especialmente em autores como Swales (1990), Biasi-Rodrigues (1998; 2009), Araújo (1999), Bezerra (2012; 2015; 2017) e Oliveira (2017), realizamos um estudo quali-quantitativo [MR2ER3] baseado em um *corpus* constituído por 32 exemplares de resumos da grande área de Ciências Humanas, inscritos no Seminário de Iniciação Científica de uma universidade pública do Estado do Piauí, Nordeste do Brasil. [MR3ER2] Como resultado das análises, apresentamos um quadro demonstrativo de como os autores dos textos organizam as informações no gênero resumo, bem como constatamos que tal organização textual corresponde apenas parcialmente à descrição de pesquisas anteriormente realizadas com o mesmo gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos acadêmicos; Escrita; Gêneros; Resumo

(144 PALAVRAS)

RC 5 – X SIGET 2019

A distribuição das informações no gênero acadêmico ‘enunciado de problema’

[MR1ER1] No ensino de cursos de graduação, tais como Administração, Economia, Ciências Contábeis e Engenharias, por exemplo, o professor utiliza o gênero textual [MR1ER2] ‘enunciado de problema’ (EP), para avaliar os seus alunos, tanto em

atividades de fixação de conhecimento (exercícios, tarefas e minitestes aplicados durante as aulas), quanto na avaliação de disciplinas (provas e trabalhos aplicados em datas específicas), o que o torna um dos gêneros textuais mais típicos do ambiente universitário nas referidas áreas. A produção do gênero EP costuma ser feita pelo professor ou retirada de livros didáticos, que o entrega aos alunos e aguarda suas respostas para proceder à devida avaliação acadêmica. [MR1ER4] Espera-se que o processo de produção do gênero EP guarde estreita relação com os objetivos didáticos e os conteúdos programáticos de cada disciplina, e que busque atender às peculiaridades e especificidades relacionadas ao aluno, turma, turno, região e cultura. Quando esse gênero é acionado, ocorrem ‘eventos de letramento’ localmente situados, que só têm sentido quando são levados em conta interlocutores específicos em seus processos de ensino-aprendizagem. [MR2ER2] Diante disso, esse estudo visa descrever as estratégias retóricas que orientam a organização das informações no gênero EP. [MR3ER1] O estudo se orientou pela metodologia sociorretórica de análise de gêneros do Inglês para Fins Específicos e, especificamente, pelo Modelo CARS proposto por Swales (1990; 2004), adaptado para o objeto de estudo em foco. [MR3ER3] A partir da análise de um *corpus* de 40 enunciados de problemas propostos no livro didático Administração da Produção e Operações (MOREIRA, 2008), utilizado em disciplinas do Curso de Administração de uma universidade comunitária do Estado de Pernambuco, [MR4ER1] foram identificados os movimentos e os passos retóricos utilizados pelo autor para atingir os propósitos comunicativos dos enunciados. [MR5ER1] Dessa forma, o modelo de análise do gênero EP resultante poderá proporcionar melhores condições para o professor quando da elaboração de enunciados de problemas, cuja aquisição se dará numa perspectiva de abordagem mista (interativa), contemplando tanto aspectos do ensino explícito (utilização do ‘modelo’) como a imersão em situações reais de interação (na sala de aula, *locus* natural do gênero EP). Palavras-chave: Enunciado de Problema, Modelo CARS, gênero, movimentos retóricos.

(338 PALAVRAS) - (347 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

RTC 5 – X SIGET 2019

[MR1ER1] No ensino de cursos de graduação, como Administração, Economia, Ciências Contábeis e Engenharias, por exemplo, o professor utiliza o gênero textual [MR1ER2] ‘Enunciado de Problema’, doravante EP, para avaliar os seus alunos em atividades de fixação de conhecimento (aulas e exercícios) e na avaliação de disciplinas (provas e trabalhos), o que o torna um dos gêneros textuais mais típicos do contexto acadêmico. A produção do gênero EP costuma ser feita pelo professor ou copiado de livros didáticos, e deve estar alinhada aos objetivos didáticos e aos conteúdos programáticos de cada disciplina, além de atender às peculiaridades e especificidades relacionadas aos alunos, turma, turno, região e cultura. [MR1ER4] Diante disso, esse estudo visa descrever as estratégias retóricas que orientam a organização das informações no gênero EP. [MR2ER1] O estudo se orientou pela metodologia sociorretórica de análise de gêneros do Inglês para Fins Específicos e, especificamente, pelo Modelo CARS proposto por Swales (1990), adaptado para o objeto de estudo em foco. [MR2ER3] A partir da análise de um *corpus* de 24 enunciados de problemas propostos em livro didático utilizado como referência básica de disciplinas do Curso de Administração de uma universidade comunitária do Estado de Pernambuco, [MR3ER2] foram identificados os movimentos e os passos retóricos utilizados pelo autor para atingir os propósitos comunicativos dos enunciados. [MR4ER2] Dessa forma, o modelo de análise do gênero EP, aqui proposto, poderá ser utilizado como base para o professor elaborar seus próprios enunciados, a partir de um processo de aquisição de gênero numa perspectiva de abordagem mista

(interativa), contemplando tanto aspectos do ensino explícito (utilização de um ‘modelo de análise’) como a imersão em situações reais de interação, na sala de aula, lócus natural do gênero EP.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciado de Problema; Modelo CARS; gênero; movimentos retóricos

(275 PALAVRAS)

RC 6 – X SIGET 2019

Reflexões sobre ensino de gêneros: a resenha acadêmica em um curso de graduação em letras

[MR1ER1] Pesquisas sobre letramentos acadêmicos (ARAÚJO; BEZERRA, 2013; BEZERRA, 2015) parecem consensuais em apontar para a existência de um hiato entre as produções de texto ensinadas e esperadas no Ensino Médio em relação às práticas de leitura e escrita que passam a ser exigidas aos estudantes ao ingressarem na Universidade. As inquietações sobre como os estudantes se engajam em eventos de letramento e como constroem suas identidades no ambiente acadêmico suscitam discussões a respeito dos impactos das formas de ensinar e, conseqüentemente, de se adquirir os conhecimentos em torno desses novos gêneros e do desenvolvimento do letramento acadêmico. Nesse sentido, os modelos de pedagogias de gênero incluem abordagens mais explícitas, as quais pressupõem o trabalho sistemático e manifesto de traços linguísticotextuais que compõem o gênero; e outras implícitas, que são delineadas a partir da inserção dos estudantes em situações que envolvam a produção do gênero, de modo que a familiarização aconteça através do reconhecimento das características pelos próprios discentes (DEVITT, 2009). [MR3ER1] Considerando a perspectiva das pedagogias de gênero, [MR2ER2] o objetivo deste estudo é relatar uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras na disciplina de leitura e produção de gêneros acadêmicos. [MR3ER4] A proposta analisa uma sequência de atividades com a resenha que incluíram uma produção livre, uma produção orientada e uma refacção desta última. No intuito de discutir as questões que ladeiam o letramento, em especial o letramento acadêmico, [MR3ER1] nos ancoramos nas contribuições de Street (2014); no que diz respeito às concepções de gêneros que subjazem as perspectivas de ensino, nos pautamos nas contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros, representadas nos trabalhos de Freedman (1993, 2003), Bhatia (2004), Devitt (2004; 2009); assim como pelo viés do Inglês para Fins Específicos (ESP), por meio do trabalho de Swales (1990, 2004); e no conceito de culturas disciplinares de Hyland (2004). Para análise, tomamos como parâmetro o modelo utilizado por Bezerra (2009), que compara resenhas de estudantes e de especialistas. [MR4ER1] Os resultados parciais sugerem que os estudantes incorporam progressivamente as sugestões dadas pela professora, podendo ser reconhecidos avanços entre a primeira e a última versão. Palavras-chave: Teorias de Gêneros; Letramento Acadêmico; Culturas Disciplinares; Resenha Acadêmica.

(354 PALAVRAS) - (364 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

RTC 6 – X SIGET 2019

[MR2ER1] Considerando a perspectiva das pedagogias de gênero, [MR1ER4] o objetivo deste estudo é relatar uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Letras. [MR2ER1] No que se refere ao letramento acadêmico, o estudo está ancorado nas contribuições de Street (2014); quanto às concepções de gêneros que subjazem as perspectivas de ensino, nos pautamos nas contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros (FREEDMAN, 2003; DEVITT, 2004; 2009) e do Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990; 2004). Para a análise, tomamos como parâmetro o modelo utilizado por Bezerra (2009), que compara resenhas de estudantes e de especialistas. [MR3ER1] Os resultados sugerem que os estudantes incorporam progressivamente as sugestões dadas pela professora, podendo ser reconhecidos avanços significativos entre a primeira e a última versão de seus trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias de Gêneros; Letramento Acadêmico; Culturas Disciplinares; Resenha Acadêmica

(129 PALAVRAS)

RC 7 – X SIGET 2019

A arquitetura dos recursos textuais-discursivos tipificadores do gênero dossiê de aprendizagem

[MR2ER2] Este trabalho tem por objetivo analisar e descrever a arquitetura composicional, em suas características mais comuns, de um gênero acadêmico relativamente novo, originado no contexto situado da disciplina Leitura e produção de textos, ofertada no primeiro período do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. [MR3ER2] Com base na perspectiva dialógica de estudo de gêneros (BAKHTIN, 2000), na concepção de gênero como ação social (MILLER, 2009) e em Bazerman (2006), em sua visão teórica de que os gêneros tanto organizam como geram textos e ações, compreendemos que os textos organizam ações cotidianas, nas mais diversas esferas de atividades humanas, entre as quais, a acadêmica. Esses textos criam significações e fatos sociais, num processo interativo tipificado em sistema de atividades que encadeia ações discursivas, visto estarem inseridos em práticas sociais. [MR3ER3] Para a análise do *corpus* de estudo, constituído por dossiês de aprendizagem produzidos por graduandos do primeiro período, que cursaram a disciplina no período de 2016 a 2019, [MR3ER4] construímos uma metodologia fundamentada em Bhatia (2004), em seu modelo multidimensional de categorias de análise, orientado por dimensões analíticas, tomadas como espaços: textual, socio-cognitivo e social. [MR4ER1] Como contribuição para pesquisas sobre escrita acadêmica e letramento acadêmico, o estudo: i) caracteriza o dossiê de aprendizagem como gênero de autoavaliação que relata os percursos de aprendizagem do estudante, em sua inserção na cultura disciplinar da área de Letras, por meio do registro de suas vivências e reflexões na disciplina; ii) descreve a arquitetura textual e discursiva do dossiê de aprendizagem, considerando os recursos textuais recorrentes que tipificam o gênero; iii) apresenta a compreensão dos estudantes, usuários do gênero, acerca do próprio gênero discursivo, em termos das ações letradas desenvolvidas e dos papéis sociais implicados decorrentes de seu engajamento com o gênero dossiê de aprendizagem. Palavras-chave: Composição. Dossiê de aprendizagem. Tipificação.

(293 PALAVRAS) - (299 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

Em relação ao título e objetivo da pesquisa, o que se fez foi uma descrição da metodologia de ensino. Não é visto “A arquitetura dos recursos textuais-discursivos tipificadores do gênero dossiê de aprendizagem”, se descreve as características do dossiê (coleção de documentos) =I) gênero de auto avaliação; 2) ???; 3) compreensão dos estudantes acerca do dossiê como ação letrada, papéis sociais no engajamento do gênero dossiê de aprendizagem. O que é esse gênero dossiê? Qual é, de fato, a arquitetura dos recursos textuais-discursivos tipificadores do gênero dossiê de aprendizagem?

RTC 7 – X SIGET 2019

[MR1ER4] O estudo analisa e descreve a arquitetura composicional de um gênero acadêmico originado no contexto situado da disciplina Leitura e produção de textos, ofertada no curso de Letras, numa Universidade pública. [MR2ER1] Com base na perspectiva dialógica de estudo de gêneros e na concepção de gênero como ação social, sob a visão teórica de que os gêneros tanto organizam como geram textos e ações, [MR3ER1] compreendemos que os textos organizam ações cotidianas, nas mais diversas esferas de atividades humanas, entre as quais, a acadêmica. [MR2ER3] Para a análise do *corpus*, constituído por dossiês de aprendizagem produzidos por graduandos, [MR2ER4] construímos metodologia fundamentada em modelo multidimensional de categorias de análise, orientado por dimensões analíticas, tomadas como espaços textual, socio-cognitivo e social. [MR3ER1] Como contribuição para pesquisas sobre escrita acadêmica e letramento acadêmico, o estudo: i) Caracteriza o dossiê de aprendizagem como gênero de autoavaliação; ii) Descreve a arquitetura textual e discursiva do dossiê, considerando os recursos textuais recorrentes que tipificam o gênero; iii) Apresenta a compreensão dos estudantes em termos das ações letradas desenvolvidas e dos papéis sociais implicados decorrentes de seu engajamento com o gênero dossiê de aprendizagem. PALAVRAS-CHAVE: Composição; Dossiê de aprendizagem; Tipificação; Ensino

(183 PALAVRAS) - (190 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

LIVRO 2 – Simpósio Temático – Gênero textual acadêmico-científico: atividades de práticas de linguagem na pesquisa e no ensino

RC 8 – X SIGET 2019

Alteração do título

Letramento acadêmico: uma proposta de produção de resumos baseada em sequência didática

[MR1ER1] O letramento acadêmico pode ser identificado como as demandas de letramento na esfera acadêmica e envolve o domínio de uma variedade de prática comunicativa no contexto das faculdades e universidades. Esse conhecimento é construído por meio da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor. [MR1ER2] O resumo é uma atividade solicitada com frequência por docentes dos cursos de graduação, porém é possível presenciar um desencontro entre o que o aluno produz e

o que o professor solicita. O aluno, por vezes, não tem habilidade para resumir ou, em alguns casos, não conhece as características textuais desse gênero. Resumir é uma prática linguística frequente na vida cotidiana dos graduandos, portanto é fundamental para os estudantes receberem formação e informação sobre como resumir e as características textuais dos diversos resumos que circulam na esfera acadêmica. [MR3ER1 e 2] As considerações sobre Letramento se pautaram, principalmente, em Soares (2002, 2004, 2014), Kleiman (2008) e Novos Letramentos de Street (1984), as quais podem ser vistas como os modelos sociais utilizados pelos sujeito em determinado contexto e os significados atribuídos a eles observados os contextos culturais específicos. Quanto à SD, a abordagem foi pautada em Rojo (2005) e Schneuwly, Noverraz e Dolz (2013) de que trata de um procedimento metodológico baseado num “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.” [MR2ER2] O objetivo desta comunicação é apresentar uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita de resumo a partir da aplicação de uma SD, a qual teve o intuito de contribuir para o aprendizado dos alunos sobre gênero acadêmico. [MR3ER3] O trabalho foi desenvolvido em uma Faculdade particular da cidade de Uberlândia/ MG-Brasil com alunos do primeiro período do curso de Bacharelado em Enfermagem. [MR5ER1] Considera-se que o letramento acadêmico requer habilidades específicas dos discentes, o que pode ser facilitado pelos docentes, já que apresenta formas peculiares de produção e circulação. [MR4ER1] Na SD, com foco no resumo, foram desenvolvidas atividades que contemplaram as dificuldades identificadas nas produções iniciais e que possibilitaram a categorização dos tipos de resumos requeridos na esfera acadêmica. Os resultados obtidos a partir da utilização da SD com base no gênero resumo, contribuiu para aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento, pelos discentes, acerca desse gênero, o que significa também que o letramento acadêmico está atrelado ao ensino ofertado no nível superior.

(383 PALAVRAS) – (Sem as palavras-chave)

Comentários do analista:

Temos um problema de identificação no que significa descrever o 4º e o 5º move, pois, as informações não realizam ou fazem referência direta e linear com o os objetivos do trabalho.

RTC 8 – X SIGET 2019

Letramento acadêmico: uma experiência de produção de resumo científico na esfera acadêmica

[MR1ER4] Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita de resumo científico com estudantes do curso de Bacharelado em Enfermagem de uma faculdade particular de Uberlândia/MG-Brasil. [MR2ER1] As considerações sobre Letramento se pautaram, principalmente, em Soares (1998), Kleiman (1995) e Oliveira (2015). Sobre resumo, recorreram-se aos pressupostos de Lancaster (2004) e à NBR\6023. [MR3ER1] O letramento acadêmico pode ser identificado como as demandas de letramento na esfera acadêmica e envolve o domínio de uma variedade de prática comunicativa no contexto das faculdades e universidades. Resumir é uma prática linguística frequente na vida cotidiana dos graduandos, portanto é fundamental

para eles receberem formação e informação sobre como resumir e as características textuais dos diversos resumos que circulam na esfera acadêmica. [MR4ER2] Considera-se, portanto, que o letramento acadêmico requer habilidades específicas dos discentes, o que pode ser facilitado pelos docentes, já que apresenta formas peculiares de produção e circulação. [MR2ER4] Com foco no resumo científico, foram desenvolvidas atividades que contemplaram todo o processo de escrita e reescrita dos resumos. [MR3ER1] Os resultados obtidos apontaram que o trabalho contribuiu para aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento, pelos discentes, acerca desse gênero, o que significa também que o letramento acadêmico está atrelado ao ensino ofertado no nível superior.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Acadêmico; Ensino e aprendizagem; Resumo científico; Escrita acadêmica

(203 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Aqui temos duas observações, uma sobre o título que foi alterado e outra sobre a linearidade do resumo. No RC a particularidade da descrição contextual estava clara e abrangente, em comparação com o RTC é possível que o RC tenha apresentado, precipitadamente, descrições teóricas antes do referencial teórico. No RTC a linearidade nos dois primeiros moves aparecem com mais clareza. No entanto, em relação aos dois últimos moves tanto no RC quanto no RTC não temos uma apresentação da experiência de ensino e aprendizagem de escrita de resumo científico, temos o resultado, talvez, dessa experiência. Embora seja um aspecto que indica algo relacionado aos resultados não é isso o que se espera em relação com a leitura do título e do objetivo da pesquisa. Outro aspecto complexo é sobre o que destacamos como sendo apresentação de conclusões M5ER1. Segue uma linearidade com a sentença anterior, porém complica o que, de fato, podemos compreender como algo que atende ao título e objetivo do trabalho.

RC 9 – X SIGET 2019

Alteração do título

A tecnologia como aliada no ensino aprendido

[MR1ER1] As últimas décadas foram marcadas por grande evolução nas tecnologias, na produção de conhecimento, nas transformações políticas e econômicas. O resultado dessas mudanças trouxe-nos um novo padrão de comportamento, novas maneiras de se relacionar, de trabalhar e um novo modelo de consciência. A tecnologia está sendo utilizada em diferentes contextos como na indústria, no agronegócio, nas relações sociais, na mobilidade, e na educação não poderia ser diferente. [MR1ER2] Hoje temos em mãos diversas tecnologias que podem otimizar o resultado e a relação aluno-professor. O entendimento da diversidade também trouxe um movimento diferente para as relações, o professor busca um olhar de indivíduo único para cada aluno e entender qual a melhor estratégia a ser usada com cada aluno. [MR2ER2] Esta comunicação tem por objetivo apresentar resultados preliminares de uma pesquisa que busca investigar a relação entre professores e a utilização de recursos tecnológicos disponíveis. [MR3ER1] Uma

pesquisa, em princípio de caráter quali-quantitativo, [MR3ER3] realizada com professores, do Ensino Infantil ao superior, de instituições públicas e privadas, para os quais [MR3ER4] foi aplicado um questionário digital para entender qual o conhecimento esses professores têm de algumas ferramentas inovadoras que podem ser usadas no ensino e aprendizagem. [MR4ER1] Ao responderem sobre as ferramentas que têm algum tipo de conhecimento, 39% sabem sobre realidade aumentada, 48% sobre realidade virtual, 78% e-book, 30% gamificação, 39% podcast, 22% storyntelling, 35% AVA, 83% aplicativos e 70% impressão 3D. Por outro lado, 34% nunca usou nenhuma das ferramentas mencionadas. Quando questionados sobre os meios que usam para se atualizar e buscar inovações, 91% respondeu que em pesquisa Google, 96% vídeos disponíveis na internet, 65% cursos rápidos de formação e atualização, 52% em cursos EAD, 74% em Pós-graduação, 30% em grupos de estudos e 96% em trocas de experiências com outros profissionais. A pesquisa também nos traz o ponto de vista do professor sobre os desafios que enfrentam na sala de aula em relação às novas tecnologias e são trazidas questões como infraestrutura, falta de incentivo, resistência ao novo e comodismo. [MR5ER1] Essa pesquisa pode contribuir para uma análise e reflexão de como a tecnologia pode ser um recurso a otimizar o resultado do ensino e aprendizagem, além de entender qual a forma que o professor tem buscado essas novas tendências e como tem enfrentado as dificuldades encontradas para esse movimento disruptivo que estamos vivendo, em que a tecnologia está presente e pode ser uma forte aliada ao resultado.

(394 PALAVRAS) – (sem as palavras-chave)

RTC 9 – X SIGET 2019

A tecnologia como uma aliada no ensino e aprendizagem

[MR1ER1] As últimas décadas foram marcadas por grande evolução nas tecnologias, na produção de conhecimento, nas transformações políticas e econômicas. O resultado dessas mudanças trouxe-nos um novo padrão de comportamento, novas maneiras de se relacionar, de trabalhar e um novo modelo de consciência. A tecnologia está sendo utilizada em diferentes contextos como na indústria, no agronegócio, nas relações sociais, na mobilidade, e na educação não poderia ser diferente. [MR1ER2] Hoje temos em mãos diversas tecnologias que podem otimizar o resultado e a relação aluno-professor. O entendimento da diversidade também trouxe um movimento diferente para as relações, o professor busca um olhar de indivíduo único para cada aluno e entender qual a melhor estratégia a ser usada com cada aluno. [MR1ER4] Esta comunicação tem por objetivo apresentar resultados preliminares de uma pesquisa que busca investigar a relação entre professores e a utilização de recursos tecnológicos disponíveis. [MR2ER1] Uma pesquisa, em princípio de caráter qualiquantitativo, realizada com professores, do Ensino Infantil ao superior, de instituições públicas e privadas, para os quais [MR2ER4] foi aplicado um questionário digital para entender qual o conhecimento esses professores têm de algumas ferramentas inovadoras que podem ser usadas no ensino e aprendizagem. [MR3ER1] A pesquisa também nos traz o ponto de vista do professor sobre os desafios que enfrentam na sala de aula em relação às novas tecnologias e são trazidas questões como infraestrutura, falta de incentivo, resistência ao novo e comodismo. [MR4ER1] Essa pesquisa pode contribuir para uma análise e reflexão de como a tecnologia pode ser um recurso a otimizar o resultado do ensino e aprendizagem, além de entender qual a forma que o professor tem buscado essas novas tendências e como tem enfrentado as dificuldades encontradas para esse movimento disruptivo que estamos vivendo, em que a

tecnologia está presente e pode ser uma forte aliada ao resultado de seu trabalho e na sua formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica e tecnologia; Inovação tecnológica; Ensino e aprendizagem; Trabalho docente

(304 PALAVRAS)

Comentários do analista:

O produtor desse RTC não prestou atenção ao momento da produção, mantendo o resumo com a indicação de comunicação, não de trabalho completo.

LIVRO 2 – Simpósio Temático – Escrita acadêmica e formação universitária: questões em torno do processo de letramento acadêmico

RC 10 – X SIGET 2019

Alteração de título

A modalização do ser, do fazer e do saber em resenhas acadêmico-científicas

[MR1ER1] A discussão sobre os gêneros acadêmico-científicos está frequentemente associada a prescrições e modelos propagados por diversos manuais. Dentre essas prescrições, defende-se a adoção de critérios como a objetividade, a imparcialidade e a neutralidade científica que, geralmente, caracterizam a forma, o conteúdo e o estilo dos gêneros acadêmico-científicos. Compreendemos, entretanto, que para além das normalizações e dos modelos de gêneros, a escrita acadêmico-científica precisa ser vista como: (1) um construto linguístico e social heterogêneo que reflete a diversidade temática e estilística das áreas do conhecimento e de seus membros, e como (2) uma forma de materializar embates epistemológicos e diferentes pontos de vista sobre determinados temas, teorias, autores etc. Baseando-nos nessas duas visões da escrita acadêmica, [MR3ER3] neste estudo, procuramos analisar duas resenhas, publicadas numa Revista Qualis A1, sobre o livro Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo de J-P. Bronkart e C. Bota (2011), [MR2ER2] com os objetivos de (a) verificarmos os aspectos das resenhas selecionadas que se distanciam do conteúdo, da forma composicional e do estilo prototípicos desse gênero e de (b) examinarmos as seleções lexicais utilizadas pelos resenhadores para modalizar o ser, o fazer e o saber dos autores resenhados e da sua obra. [MR3ER1] Para fundamentar essa análise, descrevemos as características do gênero resenha, apresentadas por Vieira e Faraco (2019), Motta-Roth e Hengdes (2015) e Machado et al (2012). Discorremos, também, sobre os conceitos de estilo, postulados por Bakhtin (2008, 2010, 2016), Possenti (1988) e Fiad (2013) e complementamos essa discussão abordando as noções de “estilo de gêneros” e “estilo individual”, com base nos estudos de Bakhtin (2010), Brait (2013) e Fiad (2013). Para a análise das modalizações, buscamos a fundamentação teórica nos postulados de Greimas (1976), Fiorin (2000), Koch (2015) e Mari (2018). [MR4ER1] Os resultados obtidos demonstram que as resenhas estão focadas na etapa de avaliação da obra, construída por meio da seleção de itens lexicais que modalizam o ser, o fazer e o saber dos participantes dessa interação escrita (tanto dos autores da resenha, como dos autores resenhados), registrando, assim, diferentes pontos de vistas sobre o conteúdo do livro analisado. Palavras-chave: Escrita acadêmica. Gênero do discurso. Estilo. Resenha. Modalização.

(347 PALAVRAS) - (356 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

RTC 10 – X SIGET 2019

A modalização do ser, do fazer e do saber na escrita acadêmico-científica

[MR2ER1] Este estudo é uma análise linguístico-discursiva de resenhas acadêmico-científicas, publicadas em um periódico Qualis A1, sobre o livro Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo, de Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota (2011). [MR1ER4] Os objetivos do exame analítico consistem em: (a) verificar os aspectos das resenhas selecionadas que se distanciam e/ou se aproximam da forma composicional e do estilo prototípicos desse gênero, propostos por alguns manuais de escrita e (b) cotejar a seleção dos recursos linguísticos utilizados pelos resenhistas para modalizar o ser, o fazer e o saber das instâncias enunciativas – os autores e os locutores das resenhas. [MR2ER4] Para fundamentar a análise, descrevemos as características do gênero resenha, apresentadas por Vieira e Faraco (2019), Motta-Roth e Hendges (2015), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2012) e Oliveira (2018). Discorremos, também, a respeito das noções de “estilo de gênero” e “estilo individual”, com base nos estudos de Bakhtin (2010), Brait (2013) e Possenti (2001). No que tange à análise das modalizações, buscamos fundamentação teórica nos postulados de Greimas (1976) e Mari (2018). [MR3ER2] Os resultados obtidos demonstram que uma das resenhas selecionadas se afasta do modelo prototípico do gênero, tanto no que se refere a sua forma composicional, cujo foco recai na etapa de avaliação da obra, quanto ao estilo. O cotejo das resenhas demonstrou estilos diferentes de escrita acadêmica. [MR4ER1] Tais estilos são desvelados na análise por meio da seleção de itens lexicais e dos posicionamentos discursivos que modalizam o ser, o fazer e o saber dos participantes dessa interação verbal, tanto dos autores da resenha como dos autores resenhados, registrando, assim, diferentes estilos e pontos de vista sobre o conteúdo da obra analisada.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica; Gênero do discurso; Resenha acadêmico-científica; Modalização

(275 PALAVRAS)

Comentários do analista:

O produtor desses resumos RC e RTC fez alteração no título e nos objetivos do trabalho, na passagem do RC para o RTC. Além disso, retirou os aspectos contextuais do move 1 do RC, que não existem de igual modo no RTC.

RC 11 – X SIGET 2019

Aspectos funcionais e linguístico-discursivos na abordagem didática do gênero resenha

[MR2ER2] Nesse trabalho, procuramos relatar uma experiência de didatização do gênero resenha acadêmica com alunos do 2º período da graduação em Letras, numa disciplina destinada à leitura e à produção de textos acadêmicos. [MR1ER1] No contexto da formação universitária e, especificamente, da disciplina em questão, uma das principais metas consiste na vivência com gêneros que permitam aos alunos agir linguisticamente

tanto para finalidades acadêmicas quanto profissionais. [MR1ER2] Entre eles, a resenha acadêmica apresenta-se como um gênero de formação do estudante, simultaneamente como escritor e leitor, visto que busca desenvolver um olhar especializado sobre objetos culturais (especialmente livros) divulgadores de conhecimento produzido na área. [MR3ER5] Diante dessa realidade, analisamos o processo de didatização do gênero resenha acadêmica, identificando, nos textos materializados a partir dessa ação linguageira, indícios da apropriação, pelos alunos, de operações de linguagem referentes às dimensões ensináveis do gênero: conteúdos, elementos estruturais e configurações das unidades linguísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). [MR3ER4] Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, que consistiu na elaboração e desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre o gênero resenha acadêmica, adaptando o modelo de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e sua variação (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009), assim como tomamos notas sobre os encaminhamentos das atividades. [MR3ER3] Neste trabalho, selecionamos 3 do total de 22 resenhas, tanto em sua primeira versão, com comentários e outras marcações feitas pelo professor, quanto na versão reescrita. [MR3ER1] Esse conjunto de dados foi submetido a uma análise de caráter interpretativista, fundamentada essencialmente em princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo para didatização e descrição de gêneros de texto (BRONCKART, 1999, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). [MR3ER4] A proposta didática estruturou-se nas fases de apresentação da situação, reconhecimento do gênero, primeira produção, correção dessa primeira produção e sua reescrita (esta considerada como produção final) e focalizou a vivência efetiva com o gênero – em atividades de leitura, análise linguística e produção textual – e com o conteúdo temático a ser nele expresso – mediante leitura e discussão da obra a ser resenhada –, a fim de tematizar as diferentes dimensões ensináveis do gênero: da situação comunicativa aos recursos linguístico-discursivos. [MR4ER1] Na análise dos textos, observamos, na primeira versão, que os alunos adquiriram uma compreensão global do gênero; e, na segunda, que as mudanças ocorreram com mais intensidade no nível discursivo e linguístico-discursivo, concernentes ao processo de textualização. [MR5ER1] Evidencia-se, assim, a necessidade de se considerar, no ensino dos gêneros, tanto a dimensão sociocomunicativa quanto a organização textual e as estruturas linguísticas. Palavras-chave: Resenha. Abordagem didática. Operações de linguagem. Dimensões ensináveis.

(395 PALAVRAS) - (404 PALAVRAS COM AS PALAVRAS CHAVE)

RTC 11 – X SIGET 2019

[MR1ER4] Neste trabalho, visamos a analisar o processo de didatização do gênero resenha acadêmica com alunos de graduação em Letras, assim como a identificar, nos textos materializados a partir dessa ação linguageira, indícios da apropriação, pelos alunos, de operações de linguagem referentes às dimensões ensináveis do gênero: conteúdos, elementos estruturais e configurações das unidades linguísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). [MR2ER1] Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação, que consistiu na elaboração e desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre a resenha acadêmica, adaptando o modelo de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e sua variação (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009). [MR2ER3] Neste artigo, selecionamos a primeira versão e a reescrita de 3 das 22 resenhas. O conjunto de dados foi submetido a uma análise de caráter interpretativista, fundamentada essencialmente em princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). [MR2ER4] A proposta didática estruturou-se nas fases de apresentação da situação, reconhecimento do gênero,

primeira produção, correção dessa primeira produção e sua reescrita (esta considerada como produção final) e focalizou, na vivência efetiva com o gênero, atividades de leitura, análise linguística e produção textual, além de leitura e discussão da obra a ser resenhada, a fim de tematizar as diferentes dimensões ensináveis. [MR3ER1] Na análise das resenhas, observamos, na primeira versão, que os alunos adquiriram compreensão global do gênero; e, na segunda, que as mudanças ocorreram com mais intensidade nos níveis discursivo e linguístico-discursivo. [MR4ER1] Evidencia-se, assim, a necessidade de considerarmos, no ensino dos gêneros, tanto a dimensão sociocomunicativa quanto a organização textual e as estruturas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Resenha; Abordagem didática; Operações de linguagem; Dimensões ensináveis

(250 PALAVRAS)

Comentários do analista:

As operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC são observadas aqui na síntese do objetivo de estudo e do escopo, do RC, em que o produtor organizou apenas como objetivos, no RTC. Essa operação dinâmica é bem interessante pois condensa duas ER de dois moves em uma única ER de um único move.

RC 12 – X SIGET 2019

O letramento acadêmico em cursos superiores de tecnologia: características e propostas didáticas

[MR2ER2] Este trabalho apresenta os principais resultados de pesquisa que objetivou a caracterização das práticas de leitura e escrita veiculadas nos componentes curriculares que compõem o percurso formativo dos alunos de Cursos Superiores de Tecnologia da Faculdade de Tecnologia de Americana (SP). A pesquisa objetivou, ainda, a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação das especificidades dos gêneros textuais/discursivos que circulam na esfera acadêmica e indicou propostas para a inserção desses alunos nos referidos contextos. [MR3ER2] A pesquisa considera o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em determinados contextos, para propósitos específicos (KLEIMAN, 2008). Considera, ainda, o conceito de letramento acadêmico, que se baseia em teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais (LEA e STREET, 2014). [MR3ER4] Para o desenvolvimento da pesquisa adotamos os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica; análise de documentos institucionais como projetos pedagógicos de cursos e planos de ensino; aplicação de questionários a alunos, professores e coordenadores de cursos, com o objetivo de coletar dados que permitiram a caracterização do objeto de estudo. A análise dos dados foi considerada como parâmetro para elaboração de propostas didáticas, na perspectiva do letramento como prática social que emerge nos contextos acadêmicos e profissionais. [MR4ER1] Entre as propostas elaboradas destaca-se a implementação de oficinas de leitura e escrita de textos acadêmicos, com o objetivo de contribuir com o aprimoramento da competência leitora e escritural dos alunos nas práticas de letramento que ocorrem nesses contextos em construção e que exigem novas aprendizagens (DELCAMBRE E REUTER, 2015). A

possibilidade de orientar as dificuldades específicas dos alunos poderá colaborar também com o seu desempenho nas disciplinas do Curso, minimizando as questões relacionadas à retenção e evasão e possibilitando maior autonomia na produção de gêneros orais e escritos que lhes são solicitados em vários momentos de sua formação. O perfil de saída do aluno com competência para a leitura e produção de textos acadêmicos orais e escritos poderá também contribuir com o seu futuro desempenho profissional ou, ainda, para a continuidade de seus estudos acadêmicos. Palavras-chave: Letramento acadêmico. Gêneros textuais. Tecnólogos em Formação. Competência leitora e escritural. Oficina de Leitura e Escrita.

(328 PALAVRAS) - (345 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

Neste RC a quantidade de palavras permitiu uma liberdade para o produtor, porém o uso do espaço foi pouco planejado no sentido de relatar especificamente os tópicos de orientação para produção do gênero. A apresentação de dois objetivos não teve uma repercussão favorável na apresentação de resultados. O que destacamos como uma apresentação dos resultados são comentários de interpretação favorável de uma possível aplicação de uma proposta didática... há um comunicado, mas não há uma marcação que corresponda aos objetivos da pesquisa e contemplação do que se espera a partir do título.

RTC 12 – X SIGET 2019

[MR1ER4] Este trabalho apresenta uma síntese dos principais resultados de pesquisa que objetivou a caracterização das práticas de leitura e escrita veiculadas nos componentes curriculares que compõem o percurso formativo dos alunos de Cursos Superiores de Tecnologia da Faculdade de Tecnologia de Americana (SP). A pesquisa objetivou, ainda, a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação das especificidades dos gêneros textuais/discursivos que circulam na esfera acadêmica e indicou propostas para a inserção desses alunos nos referidos contextos. [MR2ER2] A pesquisa considera o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em determinados contextos, para propósitos específicos (KLEIMAN, 2008). Considera, ainda, o conceito de letramento acadêmico, que se baseia em teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais (LEA e STREET, 2014). [MR3ER1] Entre as propostas elaboradas destacase a implementação de oficinas de leitura e escrita de textos acadêmicos, com o objetivo de contribuir com o aprimoramento da competência leitora e escritural dos alunos nas práticas de letramento que ocorrem nesses contextos em construção e que exigem novas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento acadêmico. Gêneros textuais. Tecnólogos em Formação. Oficina de Leitura e Escrita

(179 PALAVRAS)

RC 13 –X SIGET 2019

Alteração de título e ordem de autor e coautor

O gênero “redação” no exame nacional do ensino médio brasileiro pela perspectiva do ciclo de ensino e aprendizagem e dos letramentos ativistas

[MR2ER2] Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir o planejamento e implementação de um curso em que o gênero “redação” do Exame Nacional do Ensino Médio brasileiro foi utilizado para o ensino da produção escrita com base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012). [MR3ER1] Adotando uma metodologia qualiquantitativa com base em documentos (Lankshear & Knobel, 2008), [M3ER3] foram analisados 301 textos produzidos por 60 alunos, divididos em duas turmas, sendo uma com 21 alunos e outra com 39. [MR1ER JUSTIFICATIVA] A escolha por esse gênero justifica-se por ser a única prova de redação, dos vestibulares brasileiros, a exigir uma proposta de intervenção social dos candidatos ao exame e que permite, desse modo, que se explorem os letramentos ativistas (SIMON & CAMPANO, 2013; HUMPRHEY, 2013). [MR3ER1] Para a reflexão linguística e andaimada, que deve permear o trabalho conforme proposto pela Escola de Sydney, o arcabouço teórico está centrado no Sistema de Modalidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004) e na noção de letramento proposta por Halliday (1996). [MR3ER4 + MR3ER3] A análise percorre dois níveis principais: (i) o primeiro está relacionado aos eventos e às práticas de letramento desenvolvidos ao longo do curso oferecido, a partir dos níveis e etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, e sua contribuição para o letramento ativista dos alunos; e (ii) o segundo, relacionado ao aspecto gramatical, no qual são analisados os operadores modais que figuram nos 301 textos que compõem o *corpus*. [MR4ER1] Os resultados demonstram que (i) os alunos empregam verbos auxiliares modais, sendo o verbo *dever* o mais frequente, e, também, metáforas interpessoais (*é necessário, é preciso...*) com a função de modalizar a apresentação das propostas de intervenção social; (ii) o número de ocorrências de operadores modais que indicam alto comprometimento com as propostas de intervenção social apresentadas aumentou ao longo do desenvolvimento do curso, revelando que os alunos passaram a adotar posturas mais críticas e protagonistas em suas redações, comprovando, como proposto por Halliday (1996), que o domínio da língua assume papel importante no desenvolvimento dos letramentos. PALAVRAS-CHAVE: gênero redação do ENEM; Escola de Sydney; Ciclo de Ensino e Aprendizagem; letramentos ativistas; gramática sistêmico-funcional.

(334 PALAVRAS) - (351 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

RTC 13 – X SIGET 2019

O gênero “redação” no exame nacional do ensino médio brasileiro pela perspectiva do ciclo de ensino e aprendizagem da escola de sydney

[MR1ER4] Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir aspectos do planejamento e implementação de um curso em que o gênero “redação” do Exame Nacional do Ensino Médio brasileiro foi utilizado para o ensino da produção escrita com base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012). [MR2ER1] Adotando uma metodologia qualiquantitativa com base em documentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), [MR2ER3] foram analisados 301 textos produzidos por 60 alunos. Para a reflexão linguística e andaimada, que deve permear o trabalho conforme proposto pela Escola de Sydney, o arcabouço teórico está centrado no Sistema de Modalidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; EGGINS, 2004) e na noção de letramento proposta por Halliday (1996). [MR3ER2] Os resultados demonstram que os alunos

empregam em seus textos verbos auxiliares modais, sendo o verbo dever o mais frequente, e, também, metáforas interpessoais tais como é necessário... e é preciso..., com a função de modalizar a apresentação das propostas de intervenção social. O uso nos textos de ocorrências de operadores modais que indicam alto comprometimento com as propostas de intervenção social apresentadas aumentou ao longo do desenvolvimento do curso, revelando que os alunos passaram a adotar posturas mais críticas e protagonistas em suas redações, comprovando, como proposto por Halliday (1996), que o domínio da língua assume papel importante no desenvolvimento dos letramentos.

PALAVRAS-CHAVE: gênero “redação do ENEM”; Escola de Sydney; Ciclo de Ensino e Aprendizagem; gramática sistêmico-funcional

(213 PALAVRAS)

Do Livro 2 coletamos 10 resumos de 23 trabalhos completos. 7 ST

Do livro 2 apenas 10 resumos foram aproveitados, pois privilegiamos apenas os resumos em língua portuguesa. Havia 11 trabalhos escritos em língua portuguesa, porém, um dos resumos não apresentou resumos.

LIVRO 3 – Simpósio Temático – Ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: perspectivas teóricas, avanços e desafios

RC 14 – X SIGET 2019

Gêneros discursivos e práticas problematizadoras: refletindo sexualidade e linguagem nas aulas de inglês para fins específicos

[MR1ER1] O ensino de línguas para fins específicos é muitas vezes tido como espaço para uma aprendizagem tecnicista. Como aponta Ramos (2004; 2004) e Beato-Canato (2018), os cursos com este foco costumam priorizar o ensino de estratégias e gramática, não considerando o trabalho com texto ou linguagem de forma mais ampla. [MR3ER1] Ainda que falemos de contextos diferentes, relacionamos esse perfil de aprendizagem com o modelo de ensino baseado em habilidades de estudo (study skills) apresentado por Lea e Street (2006). [MR3ER2] Os autores questionam essa proposta de aprendizagem, considerando que um projeto de ensino, ainda que de contextos específicos, deve pensar os entraves institucionais e as relações de poder que atravessam os saberes acadêmicos. Ao analisar a trajetória do curso de Inglês para Leitura no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), projeto de extensão para formação inicial da UFRJ, Waltz-Brum (2016) demonstra como a orientação geral do subprojeto de língua inglesa pela pedagogia do letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2015; 2017a) reverbera nas práticas e materiais do curso para fins específicos. Dessa forma, assume-se um trabalho de inglês para fins específicos (IFE) orientado por uma perspectiva crítica (BEATOCANATO, 2018). [MR2ER2] Este trabalho tem como objetivo central explorar as tendências críticas do IFE defendidas por Beato-Canato (2018) na prática docente. [MR2ER2 + MR3ER3] Para isso, iremos analisar um módulo didático (série de atividades) de nível inicial de IFE do Projeto CLAC. A temática explorada é gênero e sexualidade, orientada por uma perspectiva queer (BUTLER, 1990). O objetivo central de tal módulo didático é conjugar um trabalho crítico e socialmente engajado da língua(gem) com uma proposta temática igualmente crítica e socialmente relevante. [MR3ER2] Nesse sentido, defendemos um ensino norteado pela prática problematizadora (TILIO, 2017b). Tal horizonte teórico-

metodológico diz respeito a um trabalho com os conhecidos conteúdos escolares ou acadêmicos, bem como com seus temas e contextos, os quais são inerentemente sociais. Procura-se, dessa forma, pensar uma proposta educacional que tenha como objetivo não puramente a instrumentalização, como demonstram os modelos de ensino apontados acima, mas sim a formação de cidadãos globais críticos (TILIO, 2017b). Ressaltamos ainda que adoção de tal perspectiva de ensino na formação inicial, especialmente relativa à produção de materiais, pode promover uma prática docente informada e transformadora (BARCELOS e SCHLUDE, 2018). Palavras-chave: ensino de línguas para fins específicos; módulos didáticos; gênero e sexualidade.

(365 PALAVRAS) - (377 PALAVRAS COM AS PLAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

Este RC apresenta problemas falta de objetividade em relação com os objetivos apresentados. Do modo como se encontra classifica-se como um projeto de pesquisa em que o produtor ainda está no nível da ideia, possui bases de referências e muita perspectiva sem prática.

RTC 14 – X SIGET 2019

[MR1ER4] O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didática que aproxime noções de gêneros do discurso, letramentos e ensino crítico no contexto educacional de inglês para fins específicos. [MR2ER1] Tais aproximações teórico-metodológicas se articulam com uma perspectiva socioideológica tanto de ensino quanto de linguagem. [MR3ER2] As aulas foram preparadas a partir da temática de gênero e sexualidade, o que permite que as atividades em questão promovam uma reflexão não só sociodiscursiva como também social, visto que tratam de um tema fundamental para formação de cidadãos críticos engajados.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso; letramentos; ensino crítico; gênero e sexualidade

(86 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Este RTC em relação com o RC foi completamente modificado. O objetivo e metodologia apresentados no RC são outros. Além disso, podemos observar que, como no RC, o produtor perdeu a objetividade. Podemos ver nas palavras sublinhadas que o tempo verbal está em desarmonia. O produtor fez inferência da possibilidade do resultado da proposta didática, e ressalta a temática de discussão da atividade. O curioso é que o produtor do RTC ao invés de apresentar uma proposta didática como objetivo, fez uma observação inferencial e muito interpretativa com base do conteúdo da aula, não na proposta didática ou discussão do gênero. [ou fez e, eu como leitor analista, não compreendo?].

RC 15 – X SIGET 2019

Alteração de títulos

Gêneros textuais/discursivos e letramento acadêmico: um diálogo possível?

[MR1ER1] No Brasil, o ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (ESP) se popularizou, especialmente com base nos princípios da linguística e da psicologia educacional. Dessa maneira, desde a década de 70 até os dias atuais, é comum termos cursos com foco quase exclusivo em estratégias de leitura, léxico e elementos linguístico-discursivos. Ao mesmo tempo que essa tradição foi trazendo incontáveis contribuições para a área, foi alimentando mitos, gerando muitas críticas e até mesmo sua rejeição sobretudo pelo questionamento de seu viés extremamente pragmático. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais/discursivos foi apontado como uma perspectiva menos pragmática e mais envolvida com questões sociais (RAMOS, 2004; BEATO-CANATO, 2011). [MR2ER1] Procurando avançar nas discussões, essa comunicação procura estabelecer um diálogo entre os princípios do trabalho com línguas para fins específicos [MR3ER1] com base em gêneros textuais/discursivos (RAMOS, 2004; BEATO-CANATO, 2011) e em letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006). [M3ER4] A exemplificação e a problematização serão feitas a partir do compartilhamento de uma experiência de construção de um curso de línguas aberto à comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dividido em dois semestres de sessenta horas, o curso atende prioritariamente graduandos/ as interessados/as em desenvolver conhecimentos necessários para a compreensão escrita em língua inglesa no meio acadêmico. [MR3ER2] Para elaborar nossa proposta, partimos da ideia de que a compreensão é uma prática social e varia de acordo com contexto, cultura e gênero (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984; 1995;), sendo necessário encontrar formas de contribuir com a aprendizagem de línguas para usá-la em domínio particular (PALTRIDGE; STARFIELD, 2014). Tivemos como horizonte a construção de uma proposta de trabalho com línguas de modo a contribuir para um olhar crítico para o cotidiano (seja acadêmico ou não), encorajando os/as aprendizes a refletir e questionar tais questões, como propõe Charles, 2014 (inspirado em Pennycook (1997) e Benesch (2009)). [MR3ER4] Optamos por organizar o curso em torno de gêneros que circulem nesse espaço e investigamos características que pareciam relevantes de serem trabalhadas. [MR4ER1] Minha avaliação é que a proposta final tem potencial para possibilitar um olhar amplo e questionador para a esfera social onde os/as participantes circulam, aprofundar conhecimentos sobre a área de atuação e desenvolver conhecimentos linguísticos importantes para agir nesses espaços de modo crítico. Palavras-chave: gêneros textuais/discursos; ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos; letramento acadêmico; curso aberto à comunidade

(365 PALAVRAS) - (388 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

O RC aparenta bem fundamentado, porém o produtor utiliza vozes na primeira pessoa do plural e na primeira pessoa do singular. Quando usa a voz pessoal (1ª pessoa do singular) a proposta, no RC, fica como se se tratasse de uma proposta de proposta, conforme trecho sublinhado. Não é simples ou fácil entender o que o produtor realmente quer. Além disso, é complicado dizer o porquê de uma proposta desse porte foi aceita para um evento acadêmico internacional sem, talvez, exigência de uma reformulação na redação.

RTC 15 – X SIGET 2019

Gêneros discursivos e letramento acadêmico: um diálogo possível no trabalho com línguas para fins específicos

[MR1ER4] O texto visa estabelecer uma relação entre o trabalho didático com gêneros discursivos e letramentos acadêmicos, a partir de uma proposta de didatização implementada em um Curso de Línguas Aberto à Comunidade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. [MR1ER2] Para isso, traz um breve histórico do trabalho com línguas para fins específicos no Brasil, estabelece um diálogo entre os conceitos de gêneros discursivos e letramentos para, por fim, expor a proposta produzida em conjunto entre professora responsável e graduandos/as.

PALAVRAS-CHAVE: línguas para fins específicos; gêneros discursivos; letramentos acadêmicos

(79 PALAVRAS)

Comentários do analista:

A redação desse RTC é curiosa. É complexo estabelecer uma boa construção de sentido em termos de funcionalidade. Nas marcas linguísticas que orientam o foco na informação, o produtor parece dá atenção a uma síntese interpretativa do que foi feito, em uma linearidade, no trabalho completo.

LIVRO 3 – Simpósio Temático – Gêneros textuais na área do português como língua estrangeira (ple): práticas de ensino e formação docente

RC 16 – X SIGET 2019

Da construção à interpretação de sentidos: A crônica em foco na formação de professores de português

[MR1ER2] O trabalho que apresentaremos recolhe uma reflexão oriunda dos efeitos observados no processo de aplicação de uma sequência didática destinada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para o domínio do gênero textual crônica no “Profesorado de Português” da Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba. [MR3ER1] Nossa reflexão parte da questão de que o gênero textual em foco exige, tanto para sua produção como para sua compreensão, quando este se torna objeto de ensino, conhecimentos próprios de uma língua-cultura que, na interlocução com os leitores potenciais, transformam-se em essenciais para a materialização do texto escrito ou da compreensão. [MR4ER1] Uma das representações que se deve ativar é aquela das manifestações socioculturais brasileiras tão fortemente arraigadas no conteúdo temático das crônicas, demonstrando que a mera aproximação de códigos ou sistemas linguísticos não são suficientes, por si só, para um exitoso diálogo nos processos de leitura e produção de crônicas. Faz-se necessário um trabalho pedagógico que conduza à descoberta do outro, da alteridade que leva a uma abertura intercultural. [MR5ER1] Cabenos identificar, analisando crônicas produzidas por estudantes argentinos, alunos do curso de formação de professores supracitado, o quão suas produções ultrapassam o nível próprio da comparação linguística e ajudam a reforçar a tese de que o ensino de línguas deve ser

feito mediante a noção de práticas linguageiras situadas. Palavras-chave: crônica - alteridade - abertura intercultural - formação docente – gêneros de texto

(215 PALAVRAS) - (228 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

O de escrita em contexto de língua espanhola, da Argentina, neste RC, apresenta uma particularidade na construção das informações. Pode ser uma questão única do produtor. O resumo não apresenta marcas linguísticas clara em relação ao foco da informação, se diz muito sem uma objetividade retórica e linguística. Destacamos aspectos que aparentam uma ligeira inferência aos *MOVES*, mas nada é certo, pois o texto requer um olhar do próprio autor para que possamos confirmar o que está sendo, realmente, dito.

RTC 16 – X SIGET 2019

[MR1ER2] O trabalho que apresentaremos recolhe uma reflexão oriunda dos efeitos observados no processo de aplicação de uma sequência didática destinada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para o domínio do gênero textual crônica no “Profesorado de Português” da Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba. [MR2ER1] Nossa reflexão parte da questão de que o gênero textual em foco exige, tanto para sua produção como para sua compreensão, quando este se torna objeto de ensino, conhecimentos próprios de uma língua-cultura que, na interlocução com os leitores potenciais, transformam-se em essenciais para a materialização do texto escrito ou da compreensão. [MR3ER1] Uma das representações que se deve ativar é aquela das manifestações socioculturais brasileiras tão fortemente arraigadas no conteúdo temático das crônicas, demonstrando que a mera aproximação de códigos ou sistemas linguísticos não é suficiente, por si só, para um exitoso diálogo nos processos de leitura e produção de crônicas. Faz-se necessário um trabalho pedagógico que conduza à descoberta do outro, da alteridade que leva a uma abertura intercultural. [MR4ER2] Cabe-nos identificar, analisando crônicas produzidas por estudantes argentinos, alunos do curso de formação de professores supracitado, o quão suas produções ultrapassam o nível próprio da comparação linguística e ajudam a reforçar a tese de que o ensino de línguas deve ser feito mediante a noção de práticas linguageiras situadas.

PALAVRAS-CHAVE: crônica, alteridade, abertura intercultural, formação docente, gêneros textuais

(215 PALAVRAS)

LIVRO 3 – Simpósio Temático – A noção de gêneros textuais/discursivos no ensino de língua portuguesa como língua materna e como língua estrangeira/adicional: um olhar para a produção de materiais didático

RC 17 – X SIGET 2019

Que pessoa do discurso devo/devemos/deve-se utilizar?: cadeias de referência em funcionamento no gênero resumo acadêmico

[MR1ER1] A referência, assim como destaca Mondada (2005), deixa de ser considerada um objeto estritamente linguístico para integrar simultaneamente a agenda dos estudos da cognição, e da linguagem em contexto e em sociedade. [MR3ER1] Com base nesse estatuto dos estudos da referenciação, esta comunicação oral almeja, à luz da Linguística de Texto e da Sociocognição, [MR2ER2] avaliar como estudantes inscritos no 1º semestre do curso de Letras da Universidade de Brasília selecionam a pessoa do discurso na produção de um resumo acadêmico, de modo a revelar o efeito discursivo promovido pelas cadeias de referenciação empregadas. [MR3ER1] Como aporte teórico, destacamos Mondada (2005), Koch (1998, 1999, 2005, 2011, 2014, 2015a, 2015b), Koch e Elias (2008, 2012), Roncarati (2010), Marcuschi (2005, 2007), Morato (2005a, 2005b), por, de algum modo, focalizarem suas investigações na referenciação como estratégia sociocognitiva e, sobretudo, sociointeracional. [MR3ER3] O *corpus* da pesquisa foi composto por cinco resumos acadêmicos, produzidos por cinco grupos de estudantes. [M3ER4] Esses resumos foram elaborados para uma prática simulada de participação em congresso na área de linguagens, que contemplaria as seguintes fases: (a) submissão do resumo para um comitê científico fictício; (b) recebimento de uma carta de aceite igualmente fictícia; (c) apresentação do trabalho na íntegra na data estipulada para o congresso (a prática simulada). [MR4ER1] Constatamos, de modo geral, que os resumos analisados apresentaram a manutenção da terceira pessoa do discurso, sinalizando, assim, uma mínima inserção de autoria dos discentes nos textos. Em grupo focal realizado com os cinco grupos, os estudantes, de modo geral, relataram pressupor que tal uso era recomendado para textos formais e isentos de crenças pessoais. [MR5ER1] Em suma, concluímos que, mesmo com atividades pedagógicas voltadas para o debate acerca da escolha da pessoa do discurso, os alunos se sentiam mais seguros em construir um objeto-do-discurso que os distanciasse das informações veiculadas pelo texto produzido por eles. Materiais didáticos que tragam a reflexão quanto às possibilidades de uso da pessoa do discurso em resumos acadêmicos são, nesse sentido, necessários para ampliar a competência escritora de estudantes de graduação que, em algum momento, participarão de eventos acadêmicos. Palavras-chave: cadeias de referenciação; resumo acadêmico; pessoa do discurso; prática de texto na universidade; língua portuguesa.

(338 PALAVRAS) - (354 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

A particularidade de cada produtor de resumos nos mostra uma realidade acerca da individualidade. Observar a individualidade nos permite perceber a dinâmica da produção dos resumos, do modo como cada produtor realiza a redação, com base em seus conhecimentos de escrita acadêmica, principalmente o resumo. Podemos perceber que a realidade dos gêneros resumo é mais complexa do que o modo como eles são apresentados no texto, se relacionam com o contexto, como o produtor e seus conhecimentos de produção, interpretação do que e como fazer. Se relacionam, ainda, com o conteúdo, o modo como foi construído e com o avaliador que o aceita com base em seus valores e expectativas daquilo que se comunica como suficiente ao seu acolhimento.

[MR2ER1] Com base nos estudos da referenciação, almejamos, inscritos em um paradigma sociocognitivo e sociointeracional, [MR1ER4] avaliar as razões que motivam a seleção da pessoa do discurso na produção de um resumo acadêmico por estudantes do curso de Letras da Universidade de Brasília. [MR3ER2] Constatamos, após a análise do *corpus* da pesquisa, o predomínio da terceira pessoa do discurso, em decorrência da necessidade de imparcialidade e confiabilidade do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: cadeias de referenciação; resumo acadêmico; pessoa do discurso; prática de textos na universidade; língua portuguesa

(66 PALAVRAS)

Comentários do analista:

As operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC consistem na declaração específica da metodologia, do objetivo e uma síntese dos resultados.

LIVRO 3 – Simpósio Temático – Gêneros, tecnologia e multimodalidade: perspectivas para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores

RC 18 - X SIGET 2019

Alteração de título

Educação virtual e o ensino de um gênero textual oral

[MR2ER2] Esta comunicação tem por finalidade apresentar um projeto inicial de pós-doutoramento, [MR4ER1] cujo objetivo é desenvolver uma ferramenta didática e digital, por meio de sequência didática, para o ensino do gênero textual a comunicação oral em eventos científicos e verificar como se dá a interação professor e aluno, garantindo o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, com a inserção de diferentes tecnologias no dia a dia das pessoas, vemos que a sociedade muda, e conseqüentemente o perfil dos alunos também. Estamos cada vez mais dependentes dos meios digitais, principalmente aos vinculados à internet. Logo, a utilização das novas tecnologias afeta todos os campos educacionais. Assim, como objetivos específicos pretendemos: a) fazer um levantamento das pesquisas já realizadas em ambientes virtuais com enfoque para o ensino de gêneros textuais; b) explorar o ambiente virtual Moodle e desenvolver um dispositivo didático (sequência didática), para o ensino do gênero de texto Comunicação Oral; c) implementar o dispositivo didático e analisar os resultados para o processo de ensino-aprendizagem do gênero de texto em questão; d) criar espaço para a formação de professores. O projeto de pesquisa se articula com um projeto maior, Projeto Institucional “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF), e aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ALTER_LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino) e no ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Aprendizagem, Gêneros e Ensino). Com base no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e de alguns de seus desdobramentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), a pesquisa contribuirá para as experiências de aprendizagem de gênero textuais, por meio de uma ferramenta tecnológica Moodle, que está cada vez mais presente nos cursos de nível superior, seja presencial ou a distância, sendo um auxílio aos alunos e apoio para a

formação do professor às práticas de ensino e aprendizagem dos novos multiletramentos.
Palavras-Chave: Gêneros orais; sequência didática; multiletramento

(319 PALAVRAS) - (325 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

A particularidade deste RC é que ele é uma proposta de apresentação de um projeto de pesquisa. Assim, entendemos que, após a declaração do objetivo, na primeira sentença, tudo o que segue é resultado, pois realiza o que foi declarado no objetivo. Portanto, é um RC que não contém contextualização, metodologia nem conclusão. Falar sobre resultados é complicado, no entanto, concebemos como resultado a ação em cumprimento do que se propõe como objetivo.

RTC 18 – X SIGET 2019

Educação a distância e o ensino de um gênero textual oral

[MR1ER4] Este artigo tem por finalidade apresentar um projeto inicial de pós-doutoramento, [MR3ER2] cujo objetivo é desenvolver uma ferramenta didática e digital, por meio de sequência didática, para o ensino do gênero textual a comunicação oral em eventos científicos e verificar como se dá a interação professor e aluno, garantindo o processo de ensino-aprendizagem. Com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e de alguns de seus desdobramentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), a pesquisa busca contribuir para as experiências de aprendizagem de gênero textuais, por meio de uma ferramenta tecnológica Moodle, que está cada vez mais presente nos cursos de nível superior, seja presencial ou a distância, sendo um auxílio aos alunos e apoio para a formação do professor às práticas de ensino e aprendizagem dos novos multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros orais; sequência didática; multiletramentos; educação a distância

(129 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Falar sobre as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC é algo complicado na produção do autor. Há uma mudança no título dos resumos. O objetivo é apresentar um projeto inicial de pesquisa, então não o que observar se não a apresentação do projeto de pesquisa. A única dinâmica que ocorreu foi uma síntese do que destacamos como resultado. Essa produção de RC e RTC é interessante porque nos mostra o que são os gêneros resumo, uma atividade resumitiva que depende do tipo do contexto, depende da maneira como o produtor interpreta o que seja o resumo e como produzi-lo, depende do avaliador que o qualifica com aceitação.

RC19 – X SIGET 2019

Alteração de título e inclusão de coautoria**O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO-PESQUISADOR POR MEIO DA LINGUAGEM NO PROCESSO FORMATIVO DO MESTRADO**

AUTOR: XXXXXXXXXXXXXXXX

Universidade de São Paulo

E-MAIL: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

[MR1ER1] Esta comunicação visa apresentar os resultados finais de nossa pesquisa de doutorado, [MR2ER2] cujo objetivo é verificar o desenvolvimento do aluno-pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscaremos investigar qual o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo do mestrado. [MR3ER1] Para isso, apoiaremos-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo social (VIGOTSKI, 1996, 2009) e do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). [MR3ER2] As noções vigotskianas referentes à relação do pensamento com a linguagem e os estágios de formação dos conceitos serão importantes para analisarmos nossos dados, bem como o conceito de tipos de discurso do Interacionismo sociodiscursivo (ISD). [MR3ER4] Nesta comunicação, exporemos as análises dos textos orais e escritos pertencentes aos gêneros textuais praticados no processo do mestrado a partir de um alinhamento longitudinal nesses textos, a fim de discutir o desenvolvimento do aluno-pesquisador desde a gênese do processo formativo. Os textos estão sendo analisados por meio dos níveis de análise propostos pelo ISD, complementados com os estudos da Linguística textual, como Cavalcante (2003), Koch (2006, 2008) e da Análise do Discurso, como Maingueneau (2008). [MR4ER1] As análises dos textos produzidos no mestrado pelos participantes da pesquisa nos fornecem algumas pistas linguísticas e discursivas pelas quais podemos discutir o desenvolvimento do pesquisador, como, por exemplo, a implicação dos mestrados nos textos por meio do recurso polifônico da subversão de conceitos teóricos, da emergência de pseudoconceitos (no sentido vigotskiano), e do processo de recategorização de objetos discursivos, bem como do aprimoramento da capacidade de estabelecer relações lógicas entre conceitos, possibilitando uma generalização valorativa a partir do uso palavras ou expressões. Palavras chaves: tipos de discurso; implicação; desenvolvimento do pesquisador; formação

(291 PALAVRAS) - (301 PALAVRAS COM AS PALAVRAS-CHAVE)

Comentários do analista:

Este RC é um texto muito complexo. Não há limites para o que consiste na proposta do trabalho ou sobre o que é o projeto maior da pesquisa de doutorado. Além disso, a variação de tempo verbal confunde o que realmente é fato, ou se tudo o que está escrito é apenas uma inferência do possível resultado, conforme sublinhado.

RTC 19 – X SIGET 2019**A referenciação e a aprendizagem epistêmica no desenvolvimento do pesquisador**

AUTOR: * Doutorando em Letras na USP, bolsista do CNPq e membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE

COAUTOR: ** Professora do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP e do PPG-LETRA (FFLCH-USP). Bolsista de produtividade do CNPq (2). Líder no Grupo ALTER-AGE-CNPq.

[MR1ER1] Este artigo, proveniente de nossa pesquisa de doutorado, [MR1ER4] teve como objetivo investigar o desenvolvimento do pesquisador durante o processo formativo do mestrado acadêmico. De forma mais específica, buscamos verificar qual o papel da linguagem nesse processo por meio da análise das versões comentadas e finais dos textos escritos (projeto de pesquisa, relatório de qualificação e dissertação de mestrado) e dos textos orais (exame de qualificação e defesa de mestrado) prescritos pelo dispositivo formativo. [MR2ER1] Nossa base teórica e de análise metodológica advêm do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; BOTA, 2018), conjugada com noções da Linguística Textual, principalmente o conceito de “referenciação” de Mondada e Dubois (1995, 2003), no tocante à coesão nominal. [MR3ER1] As análises dos textos produzidos no mestrado pelos três mestrandos, participantes de nossa pesquisa, forneceram-nos alguns índices linguístico-discursivos pelos quais podemos discutir o desenvolvimento do pesquisador, particularmente da capacidade que os estudantes desenvolvem para fazer interagir o pensamento com a linguagem, a fim de se apropriarem dos conceitos e raciocínios científicos, bem como construir novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Textos; Aprendizagem epistêmica; Referenciação; Desenvolvimento do pesquisador

(167 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Uma operação dinâmica da passagem do RC para o RTC, nesse caso em questão, consiste na mudança do título e acréscimo de autoria.

Outra observação sobre as operações dinâmicas da passagem do RC para o RTC consiste no enxugamento do texto, de modo que temos uma noção mais delimitada do que realmente é uma informação dentro do conjunto de resumos RC e RTC do(s) autore(s).

Do Livro 3 retiramos 6 resumos 16 de trabalhos completos. 7 ST

LIVRO 4 – nenhum resumo referente à pesquisa realizada sobre as produções escritas ou orais no contexto acadêmico

Do livro 4 não retiramos nenhum resumo de 11 trabalhos completos. 2 ST.

LIVRO 5 – Simpósio Temático – Gêneros digitais e ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto do mestrado profissional em letras

RC 20 – X SIGET 2019

A contribuição do profletras para a promoção da inclusão digital

[MR1ER1] A sociedade do século XXI insere-se na Era da Informação, cuja estrutura social baseia-se, conforme Castells e Cardoso (2005, p. 20), “em redes operadas por

tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores”. Assiste-se, então, nesse contexto de disseminação e fortalecimento do uso cotidiano da internet, à democratização do acesso à informação e à emergência de novas formas de pensar, de agir, de interagir social e linguisticamente e de produzir e compartilhar conhecimento. Diante dessa realidade, intensamente marcada por práticas mediadas por Novas Tecnologias de Informação e Conhecimento - NTCIs, delineia-se um novo perfil social – um indivíduo que acompanhe o ritmo acelerado das inovações tecnológicas e que seja capaz de utilizá-las para alcançar seus propósitos pessoais, exercendo, assim, um papel de protagonista social na Cibercultura. No entanto, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), essa “capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, [é] algo que exige um domínio de letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias”. Desta forma, embora a geração que hoje está nas salas de aula da educação básica e do ensino universitário – a denominada “Geração Z”, seja de nativos digitais, é necessário que esses jovens adquiram novas competências e habilidades para a escrita e leitura crítica de textos disponíveis em ambientes digitais, os quais possuem uma linguagem apropriada ao ciberespaço. Tais competências e habilidades exigidas no mundo contemporâneo precisam ser desenvolvidas na escola, instituição que tem o papel fundamental de promover o aprendizado, ao mesmo tempo em que abre espaço para a inclusão social do indivíduo. [MR2ER2] Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão relativa à importância do letramento digital na sociedade contemporânea e destacar os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os de língua portuguesa, para pôr em prática o disposto na BNCC quanto ao desenvolvimento da competência discursiva em ambiente online. [MR1ER2] Toma-se como objetos de estudo a realidade física e pedagógica da escola pública brasileira, a partir de relatos dos alunos-professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras, e os produtos intervencionistas a partir de gêneros digitais produzidos no âmbito desse programa, que desponta no atual cenário educacional brasileiro como promotor da inclusão digital.

(359 PALAVRAS) (sem as palavras-chave)

Comentários do analista:

O produtor se concentrou em construir um objeto de estudo, o que qualifica o RC como tipo de projeto. Mas apresentou os objetivos antes de definir o objeto de estudo. É curioso como essa produção é ou pôde ser uma proposta de comunicação. O texto é claramente informativo, mas se observarmos em relação com as convenções de exigências de produção de RC para eventos acadêmicos esse resumo não se passaria por uma análise séria.

RTC 20 – X SIGET 2019

[MR1ER4] Este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão relativa à importância do letramento digital e também dos multiletramentos na sociedade contemporânea e destacar os desafios enfrentados pelos professores, especialmente os de língua portuguesa, para o desenvolvimento da competência discursiva em ambiente virtual. [MR1ER2] Toma-se como objeto de estudo a realidade pedagógica da escola pública brasileira e os protótipos didáticos a partir de ferramentas tecnológicas e gêneros digitais emergentes produzidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em

Letras, que desponta no atual cenário educacional brasileiro como promotor da inclusão digital.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Digital; Multiletramentos; Inclusão Digital; Profletras

(89 PALAVRAS)

Comentários do analista:

Operações dinâmicas: síntese com troca de algumas informações dentro dos objetivos; modificação informativa ampla para mais específica do que é o objeto de estudo. Este RTC só apresenta duas ER dentro do *move* – introduzir o propósito.

Do Livro 5 coletamos 1 resumo de 17 trabalhos completos. 4 ST

Comentários do analista:

RTC ? – X SIGET 2019

LIVRO 2 – Simpósio Temático – Géneros textuales desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional: la enseñanza de la lectura y la escritura

Contribuições do ciclo de ensino e de aprendizagem para o trabalho com a dissertação-argumentativa do ENEM: uma abordagem sistémico-funcional

[SEM RESUMO DE TRABALHO COMPLETO]

Este destaque aqui surge para sinalizar a ocorrência imprevisível e dinâmica em que surge um trabalho completo desacompanhado do RTC. Verificamos em todos os cinco livros e encontramos apenas um caso desse ocorrido. Muitos são os motivos dessa ocorrência e aceitação deste fato pelo sujeito avaliador no conjunto das publicações. Nessa observação é interessante pontuar o fato de que um gênero tem participação significativa de seu produtor e/ou avaliador. Os motivos particulares de um caso perdido podem ter muitos significados, mas nos interessa pontuar que o sujeito da produção tem seu papel dentro das produções dos gêneros. Os sujeitos não são simples agentes, eles participantes e produtores de significados.

Referências dos cinco livros dos trabalhos completos, contendo o *corpus* do RTC

MATIAS, Richard Brunel; SARMENTO, Bruna (Orgs.). **X SIGET: Libro de Resúmenes**. Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba Argentina: X SIGET, 16, 17 y 18 de setiembre de 2019. Disponível em: <https://xsiget.webnode.com/programa/#>

MATIAS, Richard Brunel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs.). **Géneros textuales/discursivos: actividades profesionales y formación docente**. X SIGET, 1ª ed. - Córdoba: Fl copias, 2020. [Libro digital, PDF – X-SIGET - 001.pdf]. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16798>

MATIAS, Richard Brunel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs.). **Géneros textuales/discursivos académicos**. X SIGET, 1ª ed adaptada. - Córdoba : Fl copias, 2020. [Libro digital, PDF – X-SIGET - 002.pdf]. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16801>

MATIAS, Richard Brunel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs.). **Géneros textuales/discursivos y enseñanza/aprendizaje de lenguas en múltiples contextos**. X SIGET, 1ª ed. – Córdoba: Fl copias, 2020. [Libro digital, PDF – X-SIGET - 003.pdf]. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16803>

MATIAS, Richard Brunel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs.). **Géneros textuales/discursivos y los medios**. X SIGET, 1ª ed. – Córdoba: Fl copias, 2020. [Libro digital, PDF – X-SIGET - 004.pdf]. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16804>

MATIAS, Richard Brunel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs.). **Géneros textuales/discursivos y tecnologías digitales**. X SIGET, 1ª ed. – Córdoba: Fl copias, 2020. [Libro digital, PDF – X-SIGET - 004.pdf]. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16805>

APÊNDICE Nº 1**Observação da quantidade de palavras do RC e do RTTC do SIMELP e do SIGET**

TABELA: Nº de palavras dos RC e dos RTC do SIMELP

RTC	Nº de pal.	RTC	Nº de pal.
1	283	1	241
2	281	2	252
3	290	3	204
4	280	4	248
5	264	5	179
6	266	6	151
7	229	7	229
8	234	8	132
9	279	9	151
10	291	10	242
11	276	11	207
12	300-307	12	167
13	296	13	245
14	298	14	278
15	281	15	108
16	300	16	250
17	291	17	259
18	300	18	218
19	229	19	231
20	297	20	169

Fonte: Elaboração nossa a partir dos dados de análise.

TABELA: N° de palavras dos RC e dos RTC do SIGET

RC	N° de pal.	RTC	N° de pal.
1	206-218	1	155
2	321	2	321
3	326-341	3	256
4	307-313	4	144
5	338-347	5	275
6	354-364	6	129
7	293-299	7	183
8	383	8	203
9	394	9	304
10	347-356	10	275
11	395-404	11	250
12	328-345	12	179
13	334-351	13	213
14	365-377	14	86
15	365-388	15	79
16	215-228	16	215
17	338-354	17	66
18	319-325	18	129
19	291-301	19	167
20	359	20	89

Fonte: Elaboração nossa a partir dos dados de análise.

APÊNDICE Nº 2

**Observação acerca da linearidade de cada MR e respectivas ER em cada RC e RTC,
respectivamente**

SIMELP

Tabela de referência: Modelos de análise dos gêneros resumo, RC e RTC

Gênero RC	Gênero RTC
MR 1: ESTABELECE O CONTEXTO	MR 1: INTRODUIZ O PROPÓSITO
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ ou	ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa e/ ou
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	ER3: Indicando a intenção do autor e/ ou
ER4: Levantando a hipótese	ER4: Apontando os objetivos
MR 2: INTRODUIZ O PROPÓSITO	MR 2: DESCREVER A METODOLOGIA
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou
ER2: Apontando os objetivos	ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	ER5: Indicando o escopo da pesquisa
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ ou
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	ER2: Apresentando os resultados
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES
ER1: Apresentando os resultados	ER1: Interpretando os resultados e/ ou
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	ER2: Apontando inferências sobre os resultados
ER1: Apresentando as conclusões	

Fonte: Adaptação nossa a partir de Oliveira (2017; 2020a).

Corpus dos gêneros RC e RTC do X SIMELP 2019**RC 1 –**

[MR1ER1]

[MR3ER2] [M3ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER4]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 1 –

[MR1ER1]

[MR2ER1]

[MR1ER4]

[MR2ER4]

[MR3ER2]

[MR4ER1]

RC 2 –

[MR2ER2]

MR1ER4]

[MR3ER2]

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR3ER4]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 2 –

[MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3] [MR2ER4]

[MR1ER4]

[MR3ER2] [MR3ER1]

RC 3 –

[MR1ER1]

[MR2ER1]

[MR5ER1]

[MR3ER2]

[MR1ER4]

[MR3ER2] [MR3ER1] [MR3ER4]

[MR1ER4]

[MR4ER1]

RTC 3 –

[MRR1ER1] [MR1ER4] [MR1ER?] = apresentando justificativa e levantando hipótese]

[MR2ER1] [MR2ER4]

[MR3ER2]

RC 4 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER5] [MR3ER3] [MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 4 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER4] [MR2ER3]

[MR1ER4]

[MR2ER4] [MR2ER3]

[MR3ER1] [MR3ER2]

RC 5 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 5 –

[MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3]

[MR3ER2]

[MR4ER1]

RC 6 –

[MR1ER1] [MR1ER2] [MR1ER3]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 6 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER3]

[MR4ER2] [MR4ER1]

RC 7 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

RTC 7 –

[MR1ER4] [MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER1] [MR3ER2]

RC 8 –

[MR2ER1]

[MR4ER1]

[MR2ER2]

[MR4ER1]

RTC 8 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3]

RC 9 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3] [MR3ER1]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 9 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3] [MR2ER1]

[MR3ER2]

RC 10 –

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR3ER4] [MR3ER3]

[MR2ER2]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

RTC 10 –

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR2ER4]

[MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER2]

RC 11 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER4]

[MR2ER2]

[MR3ER4] Procedimento metodológico do que a pesquisa fez ou faz.

[MR4ER1]

RTC 11 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1] + [MR2ER?] interpretação dos fundamentos teóricos e hipótese] [MR2ER3]

[MR3ER2] [MR3ER1]

RC 12 –

[MR2ER2]

[MR3ER3].[MR3ER4]

[MR1ER2] objeto de análise

[MR3ER4] [MR3ER1]

[MR2ER2]

[MR1ER3] [MR1ER2]

[MR3ER3]

[MR4ER1]

[MR3ER1]

RTC 12 –

[MR1ER4]

[MR2ER3]

[MR1ER2]

[MR2ER4]

[MR1ER4]

[MR3ER2]

[MR2ER1]

RC 13 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER3] [MR3ER1] [MR3ER5] [MR3ER4] [MR3ER1]

[MR4ER1]

RTC 13 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER4] [MR2ER1]

[MR3ER1]

RC 14 –

[MR2ER2]

MR1ER4]

[MR3ER2]

[MR4ER1]

RTC 14 –

[MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR1ER3]

[MR4ER2]

RC 15 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER4] [MR3ER1]

[MR4ER1]

RTC 15 –

[MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER4] [MR2ER1]

[MR3ER2]

RC 16 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3] [MR3ER4] [MR3ER1] [MR3ER4]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 16 –

[MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR1ER2]

[MR2ER4] [MR2ER1]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

RC 17 –[MR1ER1] [~~MR1ER2~~] OU [MR4ER1][~~MR2ER2~~] ou [MR4ER1]

[MR3ER3] [MR3ER4]

[MR5ER1]

RTC 17 –

[MR1ER1]

[MR3ER2]

[MR2ER4] [MR2ER1]

[MR4ER2]

RC 18 –

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR2ER2] [MR2ER1]

[MR3ER1] [MR3ER4]

[MR5ER1]

RTC 18 –

[MR1ER1] [MR1ER2] [MR1ER4] [MR1ER3 ou MR1ER4?]

[MR2ER1]

[MR4ER1]

RC 19 –

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3] [MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 19 –

[MR1ER1] [MR1ER2] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3] [MR2ER4]

[MR3ER2]

RC 20 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1]

[MR3ER3]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 20 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER2]

-----X-----

SIGET

Corpora dos gêneros RC oral em ST e RTC do X SIGET

RC 1 –

[MR3ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

RTC1 –

[MR2ER1]

[MR1ER4]

[MR2ER3]

[MR3ER2]

RC 2 –

[MR3ER5]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3] [MR3ER4]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 2 –

[MR1ER4] ou [MR2ER5]

[MR2ER1] [MR2ER4] [MR2ER1] [MR2ER3] [MR2ER4]

[MR3ER2]

[MR4ER1]

RC 3 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR1ER2]

[MR3ER1] [MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 3 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER4]

[MR3ER1]

RC 4 –

[MR1ER1]

[MR3ER1]

[MR2ER2]

[MR1ER1] [MR3ER3] [MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 4 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3]

[MR3ER2]

RC 5 –

[MR1ER1] [MR1ER2] [MR1ER4]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 5 –

[MR1ER1] [MR1ER2] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3]

[MR3ER2]

[MR4ER2]

RC 6 –

[MR1ER1]

[MR3ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER4] [MR3ER1]

[MR4ER1]

RTC 6 –

[MR2ER1]

[MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER1]

RC 7 –

[MR2ER2]

[MR3ER2] [MR3ER3] [MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 7 –

[MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER1]

[MR2ER3] [MR2ER4]

[MR3ER1]

RC 8 –

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR3ER1 e MR3ER2]

[MR2ER2]

[MR3ER3]

[MR5ER1]

[MR4ER1]

RTC 8 –

[MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER1]

[MR4ER2]

[MR2ER4]

[MR3ER1]

RC 9 –

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3] [MR3ER4]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 9 –

[MR1ER1] [MR1ER2] [MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER4]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

RC 10 –

[MR1ER1]

[MR3ER3]

[MR2ER2]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

RTC 10 –

[MR2ER1]

[MR1ER4]

[MR2ER4]

[MR3ER2]

[MR4ER1]

RC 11 –

[MR2ER2]

[MR1ER1] [MR1ER2]

[MR3ER5] [MR3ER4] [MR3ER3] [MR3ER1] [MR3ER4]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 11 –

[MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3] [MR2ER4]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

RC 12 –

[MR2ER2]

[MR3ER2] [MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 12 –

[MR1ER4]

[MR2ER2]

[MR3ER1]

RC 13 –

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3] [MR3ER1] [MR3ER4 + MR3ER3]

[MR4ER1]

RTC 13 –

[MR1ER4]

[MR2ER1] [MR2ER3]

[MR3ER2]

RC 14 –

[MR1ER1]

[MR3ER1] [MR3ER2]

[MR2ER2] [MR2ER2]

[MR3ER3] [MR3ER2]

RTC 14 –

[MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER2]

RC 15 –

[MR1ER1]

[MR2ER1]

[MR3ER1] [MR3ER4] [MR3ER2] MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 15 –

[MR1ER4] [MR1ER2]

RC 16 –

[MR1ER2]

[MR3ER1]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 16 –

[MR1ER2]

[MR2ER1]

[MR3ER1]

[MR4ER2]

RC 17 –

[MR1ER1]

[MR3ER1]

[MR2ER2]

[MR3ER1] [MR3ER3] [MR3ER4]

[MR4ER1]

[MR5ER1]

RTC 17 –

[MR2ER1]

[MR1ER4]

[MR3ER2]

RC 18 –

[MR2ER2]

[MR4ER1]

RTC 18 –

[MR1ER4]

[MR3ER2]

RC19 –

[MR2ER2]

[MR1ER1]

[MR3ER1] [MR3ER2] [MR3ER4]

[MR4ER1]

RTC 19 –

[MR1ER1] [MR1ER4]

[MR2ER1]

[MR3ER1]

RC 20 –

[MR1ER1]

[MR2ER2]

[MR1ER2]

RTC 20 –

[MR1ER4] [MR1ER2]