



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO

FÁBIA GEORGIA DOS SANTOS DE MELO

A PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E SEUS RESULTADOS

RECIFE - PE
2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO

FÁBIA GEORGIA DOS SANTOS DE MELO

A PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E SEUS RESULTADOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

RECIFE - PE

2022

FÁBIA GEORGIA DOS SANTOS DE MELO

A PRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Estratégias pedagógicas e seus resultados

Dissertação de Mestrado aprovada pelo
Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Linguagem da Universidade Católica
de Pernambuco (PPGCL/UNICAP).

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

Aprovada em: 24/03_/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (Orientador)
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)



Prof. Dr. José Sales Vidal
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)



Profª. Dra. Rossana Regina Guimarães Henz Ramos
Universidade de Pernambuco (UPE)

RECIFE
2022

M528p

Melo, Fabia Geórgia dos Santos de.

A produção de artigos científicos em cursos de pós-graduação : estratégias pedagógicas e seus resultados / Fabia Geórgia dos Santos de Melo, 2022.
95 f. : il.

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

1. Escrita. 2. Gêneros textuais. 3. Retórica. I. Título.

CDU 800.6

Pollyanna Alves CRB/4-1002

RESUMO

O ensino da escrita acadêmica baseada em gêneros textuais se orienta, no âmbito dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), por abordagens classificadas como explícitas, implícitas ou interativas, em que estas últimas contemplam tanto os aspectos do ensino explícito como a imersão em situações reais de interação requerida pelas abordagens implícitas. Esta dissertação tem o objetivo de analisar as abordagens utilizadas no ensino do gênero artigo científico na pós-graduação. Para este fim, foram analisadas, com base na abordagem sociorretórica e no modelo CARS (*Create a Research Space*), proposto por Swales (1990; 2004), as introduções de 30 artigos produzidos por pós-graduandos como trabalhos finais de disciplinas dos respectivos cursos. Os estudantes que participaram desta pesquisa são todos da área de ciências da linguagem. Adicionalmente, por meio de um questionário gerado no *Google Forms*, buscou-se captar as percepções dos alunos sobre aspectos pedagógicos e textuais-discursivos envolvidos na escrita. Assim, os resultados contribuem para a compreensão do processo de letramento do gênero e das estratégias pedagógicas que facilitam essa aquisição e permitem observar como se realizam as características linguísticas e retóricas desta comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica. Pedagogia de gêneros. Artigo científico.

ABSTRACT

The teaching of academic writing based on textual genres is guided, within the scope of Rhetorical Studies of Genres, by approaches classified as explicit, implicit, or interactive, in which the latter contemplates both aspects of explicit teaching and immersion in real situations of interaction required by implicit approaches. In this thesis, the aim was to analyze the approaches applied in teaching such a scientific article in higher studies. For this purpose, based on the socio-rhetorical approach and the CARS (Create a Research Space) model proposed by Swales (1990; 2004), the introductions of 30 articles written by post-graduate students as final works of subjects were analyzed. The students involved in this thesis came from the field of applied linguistics. Furthermore, through a questionnaire generated on Google platforms, we sought to capture the students' perceptions on the pedagogical and textual-discursive aspects involved in writing. Thus, the results contribute to the understanding of the genre's literacy process and the pedagogical strategies that facilitate this acquisition and to observe how the linguistic and rhetorical characteristics of this community are carried out.

KEYWORDS: Academic writing. Pedagogy of genres. Scientific article.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Teoria de gêneros tradicionais	20
Figura 2: Procedimento de análise de gêneros a partir do texto	21
Figura 3: Procedimento de análise de gêneros a partir da situação.....	22
Figura 4 - Conjunto de métodos: Grupos 1 e 2	77
Figura 5 - Conjunto de métodos: Grupos 5 e 6.	78

QUADROS

Quadro 1: Três pedagogias para o ensino do gênero	31
Quadro 2: Modelo CARS para introdução de artigo científico	37
Quadro 3: Ocorrência dos movimentos retóricos nas introduções	45
Quadro 4: Ocorrência das estratégias retóricas nas introduções.....	45
Quadro 5: Organização retórica do T15	46
Quadro 6: Organização retórica do T26	48
Quadro 7: Realização do movimento 1 - Estabelecer um território	50
Quadro 8: Realizações do movimento 2 - <i>Estabelecer um nicho</i>	53
Quadro 9: Realizações do movimento 3 - <i>Ocupar o nicho</i>	57
Quadro 10 - Padrão da estrutura retórica das introduções.....	85

GRÁFICOS

Gráfico 1: Consentimento dos pós-graduandos	60
Gráfico 2: Autoavaliação de conhecimentos acerca do artigo científico.....	61
Gráfico 3: Contato com o gênero artigo científico na graduação.....	62
Gráfico 4: Estratégias abordadas pelo professor na graduação.....	63
Gráfico 5: Dificuldades que continuaram ao ingressar no mestrado.....	68
Gráfico 6: Estratégias retóricas indispensáveis na introdução	73
Gráfico 7: Compreensão acerca da estrutura da introdução	75
Gráfico 8 - O elemento que mais colaborou com a escrita da introdução	78
Gráfico 9 - Acompanhamento do docente na elaboração das introduções	80
Gráfico 10 - <i>Feedback</i> do docente	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 OS ESTUDOS DE GÊNEROS	10
2.1 Teorias tradicionais dos estudos de gêneros	10
2.2 Estudos Retóricos de Gênero (ERG)	12
2.3 Inglês Para Fins Específicos (ESP).....	17
2.3.1 Comunidade discursiva, propósitos comunicativos e gênero.....	17
3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ACERCA DE GÊNERO	23
3.1 O ensino de gênero na pós-graduação	23
3.1.2 O ensino da consciência crítica do gênero	30
4 METODOLOGIA	35
4.2 Questionário	39
5 ANÁLISES DO CORPUS.....	44
5.1 Aplicação do modelo CARS: ocorrência dos movimentos e estratégias retóricas	44
5.2 Propósitos comunicativos e realização dos movimentos retóricos.....	46
5.2.1 Estabelecer um território.....	50
5.2.2 Estabelecer um nicho	53
5.2.3 Ocupar o nicho.....	56
5.3.1 Artigo Científico.....	61
5.3.2 Introdução	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do projeto coordenado pelo Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, intitulado “Leitura e escrita acadêmica em diferentes áreas disciplinares: uma abordagem baseada em gêneros discursivos/textuais” e aprovado pelo CEP/UNICAP (CAAE: 81143617.5.0000.5206, 23 de março de 2018). Conta com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), identificada com o número do processo: IBPG-0137-8.01/20.

Nas teorias dos estudos de gêneros, é frequentemente discutida a maneira como se deve ensinar e aprender os gêneros. As abordagens pedagógicas sugeridas por essas teorias se distinguem por direcionar seus estudos a diferentes situações e públicos. Nesta pesquisa, tem-se o intuito de observar o processo de aquisição da escrita no contexto da pós-graduação, aqui considerado como o momento estratégico e decisivo para desenvolver a consciência crítica dos alunos sobre os gêneros acadêmicos, pois possibilita a superação de possíveis limitações dos cursos de graduação e habilita o estudante para a atuação como pesquisador em sua área disciplinar.

Conforme Hyland (2009), através do discurso acadêmico, as universidades validam os conhecimentos produzidos por meio das pesquisas realizadas nesse ambiente e recrutam novos integrantes dessa comunidade. Por isso, é comum que haja uma alta demanda de produção dos principais gêneros pela comunidade acadêmica, o que exige, conseqüentemente, que os professores encontrem respostas para o êxito do processo ensino-aprendizagem desses gêneros, de modo que sua abordagem seja favorável para o estudante desenvolver a habilidade de lidar adequadamente com os gêneros acadêmicos.

Nos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), o posicionamento teórico de Freedman (1994) tornou-se um ponto de partida incontornável para essa discussão. A visão da autora expressa-se de forma desafiadora em uma série de interrogações acerca da possibilidade de o gênero ser efetivamente ensinado. “O ensino explícito é necessário? É possível? Se é possível, será útil?” (FREEDMAN, 1994, p. 193). Essas perguntas parecem bastante pertinentes nos níveis mais básicos do ensino. Por exemplo, desde o ensino fundamental, no Brasil, pede-se que estudantes escrevam editoriais ou artigos de opinião, embora seja óbvio que, nesse caso, nem

escritores nem textos mantêm qualquer relação autêntica com o domínio discursivo jornalístico. Assim, o ensino explícito, geralmente, se revela descontextualizado e assume um incômodo caráter de simulacro.

Devitt (2009) argumenta que quando os professores selecionam gêneros para usar em suas aulas, eles estão selecionando ideologias que irão ser apresentadas aos alunos de modo positivo ou negativo (p. 339). Nessa perspectiva, a autora reconhece certas limitações no ensino explícito dos gêneros e, para evitar possíveis falhas, propõe três procedimentos pedagógicos: o ensino explícito de gêneros específicos; o ensino da consciência crítica de gêneros; e o ensino de gêneros antecedentes.

Diante disso, questiona-se a necessidade, a possibilidade e a utilidade do ensino-aprendizagem de tais gêneros. Mas qual seria a situação no contexto do ensino de pós-graduação? De que modo ou até que ponto o ensino de gêneros acadêmicos na pós-graduação é coerente com a noção de que a escrita de gêneros é uma forma de ação social ou apenas o cumprimento de uma tarefa formal?

Portanto, esta pesquisa concentra-se em duas situações reais de produção do gênero artigo científico e envolve diferentes alunos de cursos de pós-graduação e buscando entender as condições pedagógicas em que se dá o ensino da escrita, tendo, assim, o potencial de evidenciar, ainda que parcialmente, os tipos de abordagens pedagógicas que vêm sendo mais favoráveis, de acordo com o modelo CARS, de Swales (1990), no ensino da escrita do artigo científico, inclusive, no que tange aos aspectos estruturais, mas não se limitando a eles.

Pesquisas dessa natureza também permitem a constatação de estratégias (*moves* e *steps*) não previstas pelo modelo de análise, mas reveladas pelos dados. Tais ocorrências não são vistas como negações do valor heurístico do modelo e evitam que ele seja tratado de maneira normativa, o que fugiria a seu propósito. Nessa perspectiva, pretende-se ir além da estrutura e realizar uma análise que permita obter uma compreensão mais embasada sobre a qualidade da escrita dos pós-graduandos do ponto de vista do atendimento às próprias convenções da área disciplinar que orientam a escrita da introdução.

A presente pesquisa é guiada através do objetivo geral de analisar as abordagens pedagógicas utilizadas no ensino do gênero artigo científico em programas de pós-graduação e por três objetivos específicos que direcionam para a investigação das percepções dos alunos sobre aspectos pedagógicos e textuais-

discursivos envolvidos no processo de escrita; para a avaliação da organização retórica de introduções de artigos científicos produzidos por alunos de pós-graduação; e para a identificação da abordagem que mais facilitou nas orientações da produção de artigos. Assim, será possível compreender as principais dificuldades que os estudantes enfrentam para escrever um artigo científico e traçar suas percepções acerca do processo, para que, a partir disso, ocorra a identificação das abordagens pedagógicas que mais auxiliaram no processo de aquisição do gênero.

Para atingir os objetivos da pesquisa, este trabalho dividiu-se em seis capítulos. Esta seção buscou identificar o contexto em que a pesquisa se situa e apresentou o objeto de investigação, sua problemática e seus objetivos; em seguida, apontou as lacunas presentes na área de investigação para evidenciar a relevância do presente trabalho para a comunidade acadêmica; e, por fim, fez uma explanação geral do que será abordado nos capítulos da dissertação.

Na segunda seção, apresentou-se a noção de gênero para as principais teorias tradicionais. As discussões começaram a partir dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), apresentando como as análises são realizadas para os ERG e os gêneros que são objetos de estudos. Nesse tópico, abordou-se a importância dos estudos de Miller (1984), que vê o gênero como uma ação social, e as contribuições de Bazerman (2005; 2006), que defende os estudos dos gêneros utilizados no cotidiano. Ainda na área dos ERG, explicou-se o termo *uptake*, utilizado por Freedman (1994), para explicar o funcionamento do gênero entre os interlocutores. Em seguida, tratou-se do Inglês Para Fins Específicos (ESP), no qual foi possível observar como funcionam as análises de gênero para a área. Nessa “escola”, o objeto de estudo são os gêneros acadêmicos com o intuito de auxiliar estudantes estrangeiros no processo de escrita desses gêneros. Os principais estudiosos da área são Swales (1990; 2004) e Bhatia (1993). Swales (1990) ressalta que os estudos de gênero são delineados por três conceitos-chave que são inter-relacionados: comunidade discursiva; propósitos comunicativos; e gênero. Ele observou, também, várias considerações a respeito da identificação dos gêneros. Seguindo na mesma linha de raciocínio, Bhatia (1993) trouxe reflexões acerca dos propósitos comunicativos.

A terceira seção foi responsável por apresentar as abordagens pedagógicas das teorias tradicionais de gêneros expostas no capítulo anterior. A discussão começa através do ensino de gênero na pós-graduação e na diversidade que os

textos podem trazer por conta das características específicas que existem nas determinadas comunidades discursivas. A partir disso, o texto é levado para a apresentação das aplicações pedagógicas sugeridas pelas teorias tradicionais de gêneros e, então, explicam-se as metodologias denominadas explícitas, implícitas e interativas. O debate acerca das metodologias é essencial para entender os objetivos das análises realizadas nesta pesquisa.

Na quarta seção, exibiu-se o processo da produção das análises baseado nos objetivos delimitados para a pesquisa, apontando os procedimentos envolvidos na coleta do corpus e o público-alvo e explicando o funcionamento e a finalidade do modelo CARS, além de como as análises das introduções foram realizadas a partir disso. Em seguida, demonstrou-se como foi elaborado e aplicado o questionário responsável por obter informações acerca das abordagens pedagógicas no processo ensino-aprendizagem da escrita do gênero artigo científico e sua seção introdutória. O questionário procurou identificar as experiências na elaboração do artigo científico desde a graduação até o mestrado.

A quinta seção é analítica e foi dividida em dois momentos. Primeiramente, destacou-se o modelo de organização retórica de Swales (1990) e sua aplicação nas introduções coletadas. Depois, apontaram-se as ocorrências e a frequência dos movimentos e passos retóricos e os marcadores linguísticos que identificaram a realização dos *moves*, além de considerações acerca dos contextos das introduções, como a escolha de linguagem pessoal ou impessoal, a complexidade de desenvolver alguns passos e a dinamicidade dos *moves* dentro dos textos.

No segundo momento dessa seção, observaram-se as respostas obtidas no questionário pelos pós-graduandos. No processo ensino-aprendizagem do gênero, buscou-se identificar as abordagens utilizadas pelos professores na graduação, se foram proveitosas para os alunos e, depois, a resolução das dificuldades da graduação no curso de mestrado, para, finalmente, chegar às respostas específicas da introdução. Com isso, apontaram-se os benefícios e desvantagens das metodologias explícitas, implícitas e interativas e qual foi a mais importante para produção de escrita do gênero.

A última seção tratou das considerações finais deste trabalho. Apresentou-se uma visão geral de como foi abordado o gênero durante a pesquisa e algumas considerações sobre comunidade discursiva, além dos resultados das análises e algumas considerações a respeito. Para finalizar, mostrou-se como a dissertação

contribui para a comunidade acadêmica e a possibilidade de surgir pesquisas futuras a partir desta.

2 OS ESTUDOS DE GÊNEROS

Este capítulo iniciou-se com a explicação da variedade dos estudos de gêneros e apresentou as teorias tradicionais, as quais também podem ser chamadas de “escolas”. A partir disso, especificou-se o tipo de público, os gêneros que tendem a realizar seus estudos e as possíveis semelhanças que podem ter.

No decorrer do capítulo, apresentaram-se subseções. Na primeira, explicou-se que devido à quantidade de trabalhos na área, optou-se por abordar os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e o Inglês Para Fins Específicos (ESP). Nos ERG, mostrou-se que os gêneros que são objetos de estudo são os utilizados no cotidiano (ex: cartas e *flyers*). Desse modo, evidenciou-se a perspectiva do gênero como ação social a partir dos estudos de Miller (1984), Bazerman (2005; 2006) e Freedman (1994; 2006).

Para finalizar, apresentou-se a forma como os gêneros são abordados nos ESP e, por meio disso, puderam-se observar as perspectivas acerca de comunidade discursiva, propósito comunicativo e análise de gêneros diante dos estudos de Swales (1990; 2004) e Bhatia (1993).

2.1 Teorias tradicionais dos estudos de gêneros

A popularização dos estudos de gêneros, nos últimos trinta anos, ocasionou o aparecimento de novos questionamentos, concepções, diferentes formas de análises e, também, o surgimento de abordagens pedagógicas voltadas para o ensino e a aquisição da escrita dos gêneros. Devido à grande quantidade de pesquisas na área, é bastante complexo averiguar quais teorias ou considerações, presentes nesse “universo” de estudos, são realmente apropriadas para serem selecionadas para a fundamentação teórica de trabalhos realizados em contextos específicos. Bezerra (2006) faz uma importante observação sobre a diversidade de estudos na área:

O fato é que hoje, mais do que nunca, as diversas e multifacetadas teorizações sobre gêneros devem ser lidas e utilizadas seletivamente. Enquanto muito do que tem sido publicado na atualidade pode simplesmente não interessar, dependendo da perspectiva teórica geral em que se insere o pesquisador, por outro lado, podem-se aproveitar muitas

contribuições úteis oriundas de analistas diversos, mesmo quando não se possa dizer que todos eles defenderiam exatamente a mesma teoria de gêneros (BEZERRA, 2006, p. 48).

O que se pode compreender é que os estudos atuais de gêneros partem das premissas tradicionais, as quais podem ser chamadas de Escola de Sidney, de Genebra, Norte-americana e Britânica.

Os estudos de gêneros na Escola de Sidney são baseados na abordagem da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) proposta pelo linguista britânico Michael Halliday, que passou a estudar a língua através da perspectiva sócio-semiótica e não como um sistema cheio de regras. A partir desse momento, a língua começa a ser considerada como um sistema de produções de significados (SANTOS, 2014). Além disso, a Escola de Sidney trata das premissas dos:

“construtos da educação e estudos sobre as práticas de letramentos realizados em escolas primárias e secundárias na Austrália por vários estudiosos, entre eles, Jin Martin, com preocupação referente ao ensino de língua inglesa em diferentes contextos” (SOUZA, 2013, p. 64).

Inicialmente, o objetivo da Escola de Sidney era propagar uma pedagogia baseada nos gêneros para servir de ferramenta para o desenvolvimento da escrita dos alunos do ensino básico. A partir das análises realizadas nos principais textos que são aplicados em salas de aulas de ensino básico na Austrália, os estudiosos da área começaram a elaborar metodologias que pudessem ser eficientes para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Além disso, procuravam modificar o ensino da gramática, “pois se acreditava que o trabalho dissociado entre linguagem e texto era, e na nossa concepção continua sendo, prejudicial à aprendizagem da leitura e da escrita” (CAMPALIOLO; BORTOLUZZI, 2017, p. 42).

A Escola de Genebra apresenta um ponto em comum com a de Sidney por realizar seus estudos na língua materna, com a diferença de que é restrita a esse público, já que a de Sidney aborda tanto a materna quanto a estrangeira. Essa abordagem tem influências da enunciação de Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, juntamente com a teoria da aprendizagem de Lev Vigotski, psicólogo proponente da psicologia cultural-histórica, que deram origem às pesquisas sobre o desenvolvimento e o funcionamento da linguagem diante da perspectiva sociointeracionista. O ensino de gêneros é abordado através da “didática da diversificação, uma abordagem centrada na unicidade da língua, na diversificação

dos textos e nas relações que os textos mantêm com o contexto de produção, dando lugar para os aspectos históricos e sociais” (SOUZA, 2014, p. 5). Logo, a interação dos alunos com textos de cunho histórico e social começou a ser levada em conta, bem como a vivência deles antes da escola.

A colaboração mais importante da Escola de Genebra foi o modelo de ensino de gêneros por meio da sequência didática (SD), que tem o objetivo de ser, para o docente, uma ferramenta de organização de atividades de ensino em função da temática e de procedimentos abordados na sala de aula.

Embora a próxima seção tenha tratado de algumas considerações pedagógicas da Escola de Sidney (LSF), não se julgou necessário abordar seus conceitos neste capítulo, pois as abordagens da LSF têm foco na educação básica e poucos são os seus esforços para o ensino superior. A respeito das considerações da Escola de Genebra para o ensino, seria mais proveitoso se esta dissertação abordasse a perspectiva do docente para o ensino da escrita, buscando sondar seu planejamento de ensino e se há uma espécie de sequência didática (SD) organizada por ele. O interesse desta pesquisa é basear-se nas premissas dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e do Inglês Para Fins Específicos (ESP), também conhecidas como Escola Norte-Americana e Britânica, respectivamente, para observar os principais estudos na perspectiva sóciorretórica do gênero.

Os estudos desenvolvidos, diante do ponto de vista da sóciorretórica, buscam observar “de que forma os fatores sociais, culturais e institucionais entram em cena na produção de diferentes gêneros e, ao mesmo tempo, de que forma a criação textual interfere nas relações sociais das atividades humanas” (RAMIRES, 2005 p. 10).

Apesar de realizarem suas pesquisas através da sóciorretórica, não significa que os autores dessas linhas teóricas apresentem as mesmas considerações acerca das análises de gêneros e aplicações pedagógicas. A seguir, será observado, com mais detalhes, como se realizam os estudos para os ESP e o ERG

2.2 Estudos Retóricos de Gênero (ERG)

As pesquisas realizadas nos Estudos Retóricos de Gênero (ERG) apresentam uma abordagem retórica ao gênero e enfatizam o estudo dele como ação e reprodução social. De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), os ERG se concentram

em como os gêneros capacitam os usuários a realizar, retórica e linguisticamente, ações simbólicas situadas e, conseqüentemente, desenvolvem ações e relações sociais e observam, ao mesmo tempo, o comportamento do gênero por meio de seus usos e como mantêm e ajudam a reproduzir práticas e realidades sociais. Essa abordagem busca relacionar o gênero, tanto a literatura quanto os textos cotidianos (cartas e *flyers*), isto é, os estudiosos que conduzem investigações a partir das premissas dos ERG exploram o porquê dos textos categorizados como “não literários”, refletem e reproduzem situações e atividades sociais (FREEDMAN; ARTEMEVA, 2006).

Os estudos relacionados ao gênero e à retórica se impulsionaram após Carolyn Miller publicar *Genre as social action*, em 1984, o que despertou o interesse de uma nova audiência (pesquisadores como John Swales e Charles Bazerman), não esperada pela autora, por conta de suas argumentações que permitiam que os gêneros fossem vistos “através das práticas comunicativas cotidianas das comunidades discursivas” (SOUZA, 2013 p. 81).

A perspectiva do gênero como ação social se diferenciou das outras teorias tradicionais que enxergam os gêneros como tipos de texto estáveis caracterizados por suas regularidades textuais. Portanto, o estudo de Miller (1984) teve o potencial de investigar possíveis problemas na definição de gêneros, sendo os gêneros retóricos definidos pelas semelhanças encontradas nas estratégias utilizadas ou nas formas que são expostas no discurso. Tais semelhanças, possivelmente, estão ressaltadas no público, nas ideologias e na retórica:

A compreensão do gênero retórico que estou defendendo é baseada na retórica prática, nas convenções de discurso que uma sociedade estabelece como formas de “agir juntos”. Não se presta à taxonomia, pois os gêneros mudam, evoluem e decaem; o número de gêneros atuais em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade (MILLER, 1984, p. 163).

De acordo com essa teoria, os gêneros são definidos como ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes. Isso significa que o gênero é algo teórico que não pode se relacionar apenas a qualquer categoria ou espécie do discurso, por isso, não deve ser limitado, já que está em constante mudança (MILLER, 1984). A autora explica brevemente que o termo “situação retórica” foi mencionado anteriormente nos trabalhos de Burke (1973), que define a situação

como “motivo”, e de Bitzer (1968; 1980), que relaciona a situação à “exigência” que é independente da ação humana. Esta última, Miller (1984) adapta para sua visão de gênero como ação social e argumenta que antes de agir, deve-se interpretar o ambiente material indeterminado, aliás, o ato de interpretar, definir e responder tais exigências de situações recorrentes parte do conhecimento prévio sobre as práticas sociais.

Nesse sentido, as situações são consideradas como construções sociais, pois a ação humana é guiada pelo significado e não por causas materiais, e no centro da ação humana está o processo de interpretação:

Situações são construtos sociais que são o resultado, não de “percepção”, mas de “definição”. Uma vez que a ação humana é baseada em (e guiada por) significado e não em causas materialistas, no centro da ação encontra-se um processo de interpretação. Antes de podermos agir, precisamos interpretar o ambiente material indeterminado, definimos ou “determinamos” uma situação (MILLER, 2009, p. 30 *apud* MENDONÇA, 2013, p. 39).

Desse modo, “o que recorre não é a situação material (esta é única), mas a interpretação que se dá a ela, tipificando-a. Assim, para que uma comunicação seja bem sucedida, é necessário que haja o compartilhamento de tipos pelos participantes” (SOUZA, 2013, p. 83). A partir disso, quando se compreende os gêneros socialmente, torna-se mais fácil entender e explicar como se encontra, se interpreta, se reage e se cria certos textos.

Em diálogo com as hipóteses de Miller (1984), Bazerman (2005) acredita que os gêneros se manifestam nos processos sociais em que os participantes de um determinado grupo tendem a compreender uns aos outros no momento de organizar certas atividades e de compartilhar significados com o intuito de alcançar seus propósitos práticos. Nessa perspectiva, é possível refletir sobre como os gêneros podem se modificar dependendo das práticas sociais realizadas por determinados grupos e, assim, compreende-se que para haver grupos, é necessário existir interesses em comum capazes de unir essas pessoas através dos textos. O autor faz um importante comentário sobre as características dos gêneros encontradas em diferentes áreas do conhecimento:

Cada pessoa que tem escrito competentemente para mais de uma área reconhece que é preciso escrever diferentemente para diferentes áreas, com diferentes estados mentais, diferentes motivos sociais, diferentes ferramentas simbólicas e a consciência dos diferentes interesses e conhecimentos das audiências. [...] a tipificação encaixada no gênero é uma

questão de situação, de possíveis respostas, de motivos realizáveis através de ações imagináveis e de projeções de futuros possíveis (BAZERMAN, 2004, p. 142 *apud* MENDONÇA, 2013, p. 37).

Posteriormente, Bazerman (2005) descreve o gênero como uma construção psicossocial usada para o reconhecimento de ações e de situações tipificadas, e não apenas como categoria linguística definida pelo arranjo de traços textuais. A concepção do termo pelo autor está mais relacionada com a função social do gênero do que com a forma. Portanto, o gênero é visto como uma coleção de tipos de textos que o indivíduo propende a produzir.

Para entender o gênero, segundo o autor, é sugerido que também haja uma observação a partir da perspectiva do contexto sócio-histórico e do sujeito cognitivo, para que, então, os sentidos sejam identificados, moldados, localizados e recebidos. Bazerman (2006, p. 23) afirma 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.

Conforme Bazerman (2006), a análise de gêneros deve ultrapassar o limite da sua forma e envolver aspectos ao contexto social do gênero. Posteriormente, no ensaio “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades”, Bazerman (2006) argumenta, através da teoria dos atos (palavras que produzem uma ação social e considera fatores linguísticos e extralinguísticos), sobre a importância de investigar certos textos que eram “ignorados” por não serem acadêmicos, como, por exemplo, bula de remédio, receita e multa. Para isso, o autor aborda reflexões dos autores John L. Austin e John R. Searle para evidenciar que os textos podem ser analisados em três níveis: ato proposicional (é decorrente do que é dito); ato locucionário (aquilo que é dito); e ato ilocucionário (será reconhecido pelo ouvinte) (LEMOS, 2015).

O processo de análise dos atos de falas em Austin (1962) e Searle (1982) foi realizado de maneira mais “simples”, utilizando apenas sentenças curtas para identificar os atos, já que em textos com sentenças longas se tornaria muito complexo averiguar essas ocorrências. A partir disso, é notória a complexidade no

processo da comunicação, principalmente, quando se trata da escrita. Desse modo, para facilitar esse processo, é necessário “agir de forma padronizada e reconhecível permitindo uma melhor eficiência na comunicação, agir através dos gêneros” (SOUZA, 2013, p. 93).

Ainda na linha teórica dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), Freadman (1994) argumenta seu entendimento em relação aos gêneros através dos pensamentos do jogo da linguagem de Wittgenstein (1994) e da teoria dos atos de fala de Austin (1962), este último, também como Bazerman (2005). Por meio disso, a autora desenvolve uma metáfora baseada em um jogo de tênis para esclarecer onde o gênero está posicionado, quem o elabora e quando acontece.

A metáfora consiste em relacionar as bolas trocadas entre os jogadores às trocas de textos, os gêneros são representados pelas partidas e os cerimoniais são as possíveis condições em que acontece a troca de texto. Assim, Freadman (1994) supõe que o gênero é como um jogo que consiste, minimamente, em dois textos, em algum tipo de relação dialógica, como, por exemplo: debates teóricos e *feedbacks*.

Em um exemplo bastante simples e comum, a apreensão acontece quando alguém profere uma conferência em resposta a um convite para proferi-la. Deve-se notar, por suposto, que entre os gêneros convite e conferência, outras trocas de bolas/textos, em geral menos visíveis, acontecem. Por exemplo, antes de proferir a conferência em si, é provável que o conferencista deva responder ao convite com uma declaração de aceite (talvez por e-mail) e/ou com o envio de um resumo da conferência (BEZERRA; PEREIRA, 2017, p. 4)

A partir dessa metáfora proposta por Freadman (1994), surge o termo apreensão (*uptake*) relacionado, pela primeira vez, aos estudos de gêneros. Considerando que a autora se baseou na teoria dos atos de fala, para essa área, *uptake* “designa a apreensão do ato ilocucionário (relacionado com a intenção do falante) na forma de um ato perlocucionário (pressupondo um efeito sobre as ações do ouvinte)” (BEZERRA; PEREIRA, 2020, p. 5). Todavia, a perspectiva de apreensão do gênero, em algum momento, se distancia da teoria dos atos de fala porque o uso do termo, relacionado ao gênero, está associado à “habilidade de saber como negociar os gêneros e como aplicar e transformar estratégias de gênero (regras do jogo) em práticas textuais (*performance real*)” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 112). Quando se trata de apreensão para o ponto de vista retórico dos gêneros, as contribuições de Freadman (1994) são muito relevantes para o tema,

principalmente, porque se pode observar a *performance* do gênero em contextos públicos, como, por exemplo, na aplicação do ensino.

2.3 Inglês Para Fins Específicos (ESP)

Para as abordagens do Inglês Para Fins Específicos (ESP), os gêneros são como formas de ação comunicativa que ajudam os membros da comunidade discursiva a realizar seu trabalho e sua trajetória analítica, tendo a característica de seguir do contexto para o texto. Essa trajetória envolve desde a descrição de traços linguísticos e a escolha lexical até os propósitos comunicativos e retóricos (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Os estudos dos principais teóricos dessa linha são direcionados aos gêneros acadêmicos (resenhas, artigos, resumos) com a finalidade de ajudar estudantes internacionais de pós-graduação (não nativos da língua inglesa) a obter acesso e a participar mais efetivamente dos variados contextos acadêmicos. Os autores que mais contribuíram para essa abordagem são Swales (1990) e Bhatia (1993).

Consideram-se os pensamentos dos autores muito importantes para a análise de gêneros, principalmente, a partir da abordagem apresentada por Swales (1990), que aponta que os estudos de gêneros são delineados por três conceitos-chave que são inter-relacionados: comunidade discursiva; propósitos comunicativos; e gênero.

2.3.1 Comunidade discursiva, propósitos comunicativos e gênero

Na obra "*Genre Analysis: English in academic and research settings*", John Swales define comunidade discursiva como "redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns" (SWALES, 1990, p. 9). O autor enfatiza que o conceito de comunidade discursiva (CD) deve ser tratado diferente do conceito de comunidade de fala (CF), pois os objetivos da CF são direcionados ao compartilhamento de formas linguísticas e conceitos culturais, enquanto a CD consiste em:

um grupo de pessoas que se unem com objetivos que estão acima dos objetivos de socialização e solidariedade, mesmo que estes também ocorram. Numa "comunidade discursiva", as necessidades de comunicação de seus objetivos tendem a predominar no desenvolvimento e manutenção

de suas características discursivas. (SWALES, 1990, p. 24 *apud* PIMENTA, 2007, p. 2031).

Nessa perspectiva, compreende-se que a comunidade discursiva, do ponto de vista social, prioriza mais a escrita do que a fala e, portanto, se torna um agrupamento socióretórico e não sociolinguístico (SWALES, 1990).

Em uma comunidade discursiva as pessoas são separadas por grupos ocupacionais ou interesses em comum, como a comunidade acadêmica, médica e jurídica, ou seja, diferente das comunidades de fala, que surgem de forma acidental ou por adoção, os participantes de uma CD são recrutados de acordo com seu “interesse específico”. Para esclarecer essa conceituação, Swales (1990) apresenta seis características necessárias para identificar uma comunidade discursiva:

1. Possui um conjunto de objetivos públicos comuns;
2. Possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
3. Utiliza seus mecanismos de participação para oferecer informação e *feedback*;
4. Utiliza e possui um ou mais gêneros na função comunicativa de seus objetivos;
5. Além de possuir gêneros, uma comunidade discursiva possui um léxico específico;
6. Possui um nível de membros com uma formação própria de conteúdo relevante e uma expertise em discurso (SWALES, 1990, p. 24 – 27, *apud* PIMENTA, 2007, p. 2031).

Diante disso, percebe-se que a comunidade discursiva utiliza os gêneros para realizar seus propósitos comunicativos compartilhados (BAWARSHI; REIFF, 2013). Além disso, segundo Bhatia (1993), existem vários fatores que podem influenciar a natureza e a construção de um gênero, como, por exemplo: conteúdo; público-alvo; meio ou canal; e, principalmente, a(s) finalidade(s) comunicativa(s) que se pretende alcançar. Em suma, para o autor, os gêneros são resultados de um propósito comunicativo alcançado e qualquer mudança importante nos propósitos, provavelmente, resultará em gêneros diferentes.

Originalmente, a teoria de gêneros apresentada por Swales (1990) e seguida por Bhatia (1993), concebia o propósito comunicativo como critério privilegiado na definição de gênero. O propósito embasa o gênero e determina não somente a sua forma, mas, também, as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica graças ao propósito comunicativo (BIASI-RODRIGUES, 2007).

[...] Esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva e, dessa forma, constituem o fundamento lógico do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influência e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado e que opera para manter o escopo de um gênero, tal como conceito aqui, estritamente focado numa ação retórica comparável (SWALES, 1990 p. 58).

Entretanto, em trabalhos posteriores de Swales (1990), o propósito comunicativo passa por uma reformulação do seu conceito. A partir disso, Askehave e Swales (2001) sugerem que seria prudente abandonar o propósito comunicativo como método imediato e rápido de classificar os discursos em categorias genéricas, embora o analista possa e deva conservar o conceito como um valioso resultado final da análise. Ou seja, o propósito comunicativo é mantido como ferramenta analítica, não de forma predominante ou evidente, mas como um critério em função do resultado da investigação sobre o gênero (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012).

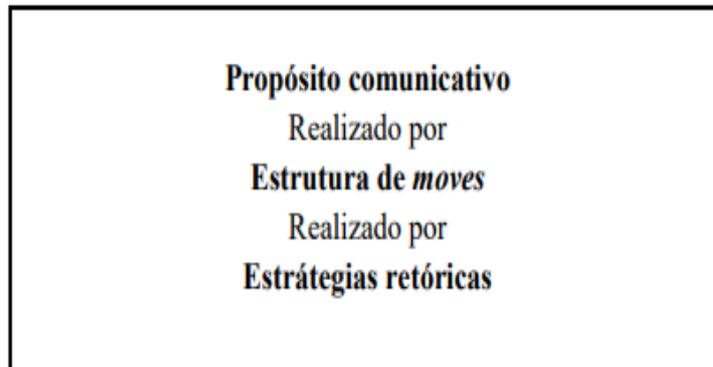
Nesse contexto, Bhatia (2001, p 107) reforça que “os gêneros, muito dificilmente, servem a propósitos únicos; eles apresentam um conjunto de propósitos, mas esse conjunto, muito frequentemente, torna-se um misto de propósitos complementares”. Pode-se observar, portanto, que Askehave e Swales (2001) vão além dos gêneros acadêmicos e profissionais e recorrem aos do cotidiano, como a carta e a lista de compras, para argumentar que os gêneros podem cumprir mais de um propósito comunicativo:

o propósito comunicativo não pode, por si mesmo, ajudar os analistas a decidirem rápida, tranquila e indiscutivelmente quais dentre os textos A, B, C e D pertencem ao gênero X ou Y, pois esses analistas, dificilmente, saberão, de saída, quais são os propósitos comunicativos daqueles textos. Antes, o que é, imediatamente, manifesto ao analista do gênero não é o propósito, e sim a forma e o conteúdo. Além disso, mesmo que um texto se refira ao próprio propósito comunicativo de forma explícita e evidente, como em ‘o propósito dessa carta é informar que sua conta excedeu o limite de crédito’, diríamos que é temerário interpretar sempre tais enunciados do modo como se apresentam (ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 228 *apud* NUNES, 2019, p. 103).

Assim, compreende-se que os propósitos comunicativos dos gêneros estão relacionados às interpretações, aos usos e aos objetivos em comum que almejam, de acordo com as comunidades discursivas que circulam. Nesse sentido, Bezerra (2006) traz um modelo acerca da teoria tradicional de gêneros baseado nas

reflexões de Askehave e Nielsen (2004), cujo propósito comunicativo é realizado através da estrutura de *moves* realizada por estratégias retóricas:

Figura 1: Teoria de gêneros tradicionais



Fonte: ASKEHAVE; NIELSEN, 2004, p. 4, *apud* BEZERRA, 2006, p. 71.

Com isso, a maneira como a comunidade discursiva usa e interpreta os gêneros com intenção de realizar seus propósitos faz com que os *moves* e as estratégias retóricas se adequem às suas necessidades, moldando, assim, a estrutura do texto e enfatizando a dinamicidade dos *moves*, segundo Swales (2004). Ou seja, “se a estrutura serve para realizar o propósito, então, a forma está a serviço da funcionalidade” (BEZERRA, 2006, p. 72).

Ao deixar de ser critério privilegiado de identificação imediata do gênero, Askehave e Swales (2001) apresentam outras formas de utilizar o propósito comunicativo no processo analítico:

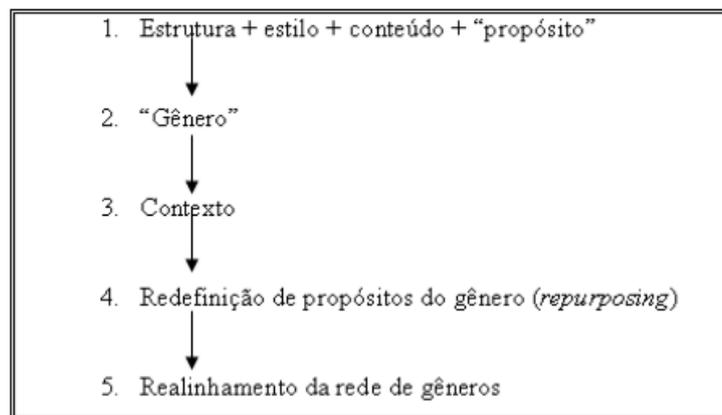
- a. O propósito comunicativo pode ter um valor heurístico como porta de entrada para melhor compreensão do corpus de um texto;
- b. Pode ajudar a mostrar que os discursos, eventualmente, são multifuncionais;
- c. Pode ser usado para desqualificar o status de gênero atribuído a certos domínios discursivos, tais como o “economês”, às vezes baseados apenas na rotulação de certos registros (p. 200 *apud* BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 239)

A partir dessas considerações, Askehave e Swales (2001) sugerem dois procedimentos para auxiliar no processo de identificação do gênero: o primeiro é o textual/linguístico, no qual as análises do gênero ocorrem a partir do texto. Ao utilizar tal procedimento de análise, é necessário averiguar o propósito comunicativo em conjunto com a forma do gênero, o estilo e o conteúdo. Em seguida, o propósito é tomado como um fator na redefinição do gênero (*repurposing the genre*). Essa

estratégia discursiva possibilitará completar o círculo de interpretação desse processo (BIASI-RODRIGUES, 2007).

Em trabalho posterior, “Research Genres: exploration and applications”, Swales (2004) retoma a discussão feita em Askehave e Swales (2001) acerca desses procedimentos de análise e apresenta um modelo do procedimento textual/linguístico para ilustrar como ocorre a análise:

Figura 2: Procedimento de análise de gêneros a partir do texto

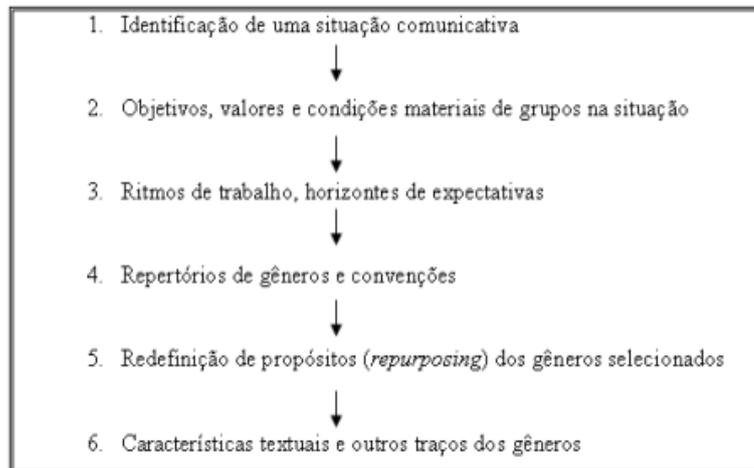


Fonte: Swales (2004, p. 72) *apud* (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 240).

Ao observar o quadro, é possível notar que Swales (2004) colocou “propósito” e (etapa 1) “gênero” (etapa 2) entre aspas para enfatizar que os dois conceitos devem ser considerados categorias em aberto até o final da análise. As considerações encontradas no contexto (etapa 3) levam até a redefinição do gênero quanto aos seus propósitos (etapa 4), que pode resultar no realinhamento da rede de gêneros (etapa 5), momento em que é averiguado onde o gênero pode se encaixar em termos de rede e hierarquia.

O segundo processo é denominado como contextual e mantém a relevância do propósito comunicativo na identificação do gênero. Por outro lado, as próximas etapas no processo analítico partem da identificação da comunidade discursiva, dos gêneros que fazem parte de seu âmbito e de suas expectativas e do levantamento dos traços peculiares dos gêneros. Logo, compreende-se que tanto o procedimento textual como o contextual incluem a retomada ou a confirmação do propósito comunicativo do gênero (BIASI-RODRIGUES, 2007). Abaixo, o modelo para análise a partir do contexto, segundo Swales (2004):

Figura 3: Procedimento de análise de gêneros a partir da situação



Fonte: Swales (2004, p. 73) *apud* (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 241).

Swales (2004) argumenta que a identificação do gênero é muito complexa e, portanto, aconselha que apenas ao final da análise seja realizado o “repropósito do gênero”, considerando que haja uma averiguação atenta. O autor explica que o procedimento a partir do texto se associa à área do Inglês para Fins Específicos (ESP), enquanto o procedimento a partir do contexto se enquadra na nova retórica. Todavia, há a possibilidade de utilizar os procedimentos em combinação ou alternativamente, evidenciando que os propósitos são dinâmicos e podem se expandir ou retrair (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012).

Através desses procedimentos, o autor admite a interação entre os gêneros e elabora uma cadeia de gêneros, na qual um gênero, necessariamente, antecede o outro, ou seja, é ressaltado como os gêneros interagem uns com os outros (BAWARSHI; REIFF, 2013). Por meio disso, é possível relacionar a cadeia de gêneros (*genre chains*) a uma participação em evento acadêmico, cuja função é “desencadeada por uma chamada de trabalhos que dará origem a diversos outros gêneros, como a ficha de inscrição, o *abstract* e a carta de aceite, embora, eventualmente, um deles (o artigo, tipicamente) obtenha maior visibilidade e prestígio” (BEZERRA, 2011, p. 605).

O conceito de cadeia de gêneros diante da perspectiva pedagógica, segundo Swales (2004), apresenta o potencial de observar alguns processos mais complexos, como a produção de uma tese ou dissertação de forma mais realista. Com isso, o conceito beneficiaria a perspectiva pedagógica dos estudantes iniciantes na área de pesquisa.

3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ACERCA DE GÊNERO

Neste capítulo, foram observadas as principais metodologias de ensino propostas pelas escolas tradicionais de gênero. A seção divide-se em três momentos. Primeiramente, fizeram-se considerações a respeito do ensino de gênero na pós-graduação com o intuito de explicar a diversidade das características que os textos podem apresentar dependendo da comunidade discursiva. Em seguida, questionou-se até onde as abordagens explícitas auxiliam no processo de escrita do gênero.

No segundo tópico, adentrou-se na discussão acerca das metodologias implícitas, explícitas e interativas, apresentando o público-alvo das teorias que adotam tais metodologias e seus pontos positivos e negativos de acordo com os estudiosos da área.

A última parte abrangeu considerações feitas por Devitt (2004) sobre o ensino da consciência crítica do gênero. A partir disso, a autora apresenta o seu posicionamento acerca das abordagens interativas no processo ensino-aprendizagem do gênero.

3.1 O ensino de gênero na pós-graduação

As teorias tradicionais de gêneros apresentam uma importante discussão sobre os principais desafios de como desenvolver o ensino da escrita e como ensinar gêneros. No contexto acadêmico, segundo Motta-Roth (2009), um dos principais desafios para os novatos da área são relacionados aos gêneros serem um processo social e, portanto, dinâmicos, realizados em diferentes registros. Desse modo, um artigo científico de Engenharia terá características diferentes se formos comparar com um de Linguística Aplicada.

Esse desafio está presente, especificamente, na pós-graduação, como, por exemplo, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, em que a maioria dos alunos advém das licenciaturas (Geografia, História, Letras, Matemática) ou de cursos como Jornalismo e Direito e, por isso, os textos produzidos pelos novatos e, até mesmo, pelos veteranos podem apresentar suas particularidades em relação ao contexto e à estrutura. Ademais, alguns cursos de graduação podem não

oferecer disciplinas metodológicas para elaboração de artigo. Conseqüentemente, no mestrado, alguns estudantes precisam de mais orientações que outros.

Considerando que a produção de artigos científicos é maior na pós-graduação, é necessário saber como os docentes na pós-graduação lidam com esses possíveis desafios e se as metodologias explícitas são suficientes para alcançar o objetivo final dos textos.

Diante de tais questionamentos, é necessário entender como funcionam as abordagens do ensino de gênero. Segundo os autores Bawarshi e Reiff (2013), as pesquisas que foram direcionadas à atuação e ao conhecimento dos gêneros, de certo modo, aguçaram a criação das aplicações pedagógicas, que têm como objetivos ajudar no compartilhamento de conhecimento de gêneros e desenvolver habilidades de escrita. Dentro dessas abordagens, podem-se classificar as metodologias de ensino em explícitas, implícitas e interativas.

A metodologia de ensino explícita, em termos gerais, é reconhecida pelos modelos estruturais, que têm como objetivo descrever as convenções formais do gênero e, conseqüentemente, facilitar sua aprendizagem. Duas das teorias tradicionais de gêneros basearam suas pesquisas levando em consideração o ensino explícito: o Inglês Para Fins Específicos (ESP) e a Linguística Sistêmico-funcional (LSF), sendo o ESP focado nos gêneros acadêmicos na pós-graduação e a LSF direcionada aos estudos no ensino básico com gêneros específicos para a área.

Após as considerações de ensino da ESP e do LSF, abordou-se os estudiosos da linha de Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) que defendem uma abordagem implícita do gênero e apontam falhas na metodologia explícita. Por fim, apresentou-se as considerações da metodologia interativa a partir da consciência crítica do ensino de gêneros proposta por Devitt (2004). As considerações do ensino de gêneros mostradas nessa linha estão situadas no contexto do ensino superior.

Segundo Bhatia (2001), essas orientações apresentam o ponto comum de terem “certos traços específicos da descrição de gêneros, seja em termos de recorrência, compartilhamento ou regularidades, cada um deles destacando aspectos convencionais da construção e interpretação de gêneros” (2001, p. 103). A seguir, essas abordagens serão observadas de forma que se compreenda que elas são focadas em públicos diferentes e aplicações pedagógicas específicas para cada público.

3.1.1 As principais metodologias de ensino de gêneros

A metodologia do ensino explícito, em termos gerais, é reconhecida pelos modelos estruturais que têm como objetivo descrever as convenções formais do gênero e, conseqüentemente, facilitar sua aprendizagem. E duas das teorias tradicionais de gêneros basearam suas pesquisas levando em consideração o ensino explícito: O Inglês Para Fins Específicos (ESP) e a Linguística Sistêmico-funcional (LSF).

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), tanto a Linguística Sistêmico-funcional (LSF) quanto o Inglês Para Fins Específicos (ESP) apresentam a concepção de que os traços linguísticos estão interligados ao contexto e à função social. Esse tipo de ensino explícito dos gêneros tornam visíveis as conexões entre língua e a função social incorporada pelos gêneros para estudantes desfavorecidos. Entretanto, os gêneros utilizados como objeto de estudo na ESP são específicos da área acadêmica; esses gêneros são analisados pelas suas características textuais e, depois, relacionados aos seus valores e propósitos retóricos das comunidades discursivas.

As pesquisas elaboradas por Swales (1990) contribuíram bastante para as abordagens pedagógicas da ESP e, entre elas, pode-se mencionar a mais importante, que deu origem ao modelo retórico CARS. O modelo CARS - *Creating a Research Space* (1990) foi desenvolvido para analisar os movimentos retóricos nas introduções de artigos científicos e tem grande destaque entre a comunidade de estudiosos de gêneros (BAWARSHI; REIFF, 2013; GONZALVES, 2019):

A análise de John Malcolm Swales (1990) levou à constatação de que as introduções dos artigos preservavam semelhanças na forma de organização e informação, sendo os movimentos mais abrangentes constituídos por blocos discursivos obrigatórios, organizados e com base na função retórica a ser desempenhada. Os movimentos podem ser divididos em passos, entre opcionais e obrigatórios, os quais revelam como as informações são distribuídas nas introduções das monografias. Essa organização enfatiza os autores, sua funcionalidade e retórica, que sustenta os propósitos comunicativos de cada gênero (GONZALVES, 2019 p. 115).

Por volta da década de 1980, a Escola de Sydney iniciou pesquisas acerca da relação entre gênero e ensino da língua materna e estrangeira e, por conseguinte, foram desenvolvidos letramentos curriculares baseados nos gêneros com o principal

objetivo de promover, aos docentes da educação básica, ferramentas que facilitem o ensino da escrita (SILVA, 2015).

Na escola de Sydney, os educadores criaram um programa educacional cuidadosamente desenvolvido e sequenciado. Eles começaram por identificar os gêneros que conferem poder (principalmente, gêneros escolares associados às ciências e às ciências sociais); então, explicaram as características desses gêneros usando o sistema social de análise textual de Halliday. Com base nisso, eles criaram programas em que se esperava que os professores explicassem as características desses gêneros para seus alunos, desde os primeiros anos de escolaridade (FREEDMAN, 1994, p. 161).

As estratégias de ensino da Escola de Sidney ficaram conhecidas como Pedagogia de Gênero (PG). Primeiramente, a intenção do projeto era identificar os principais gêneros que ajudariam no processo de letramento escolar e desenvolver uma pedagogia para o ensino desses gêneros de forma crítica e eficaz. Nos anos seguintes, a PG expandiu seus estudos para averiguação dos propósitos sociais do uso da linguagem e suas características gramaticais. Ao longo do tempo, também incluíram os contextos profissionais e de ensino de Inglês como segunda língua para migrantes adultos (BAWARSHI; REIFF, 2013; SILVA, 2015).

Essas pesquisas foram responsáveis por desenvolver quatro programas de letramentos baseados nos gêneros escolares: Projeto de Escrita; Linguagem como Poder Social; Escreva Certo; e Ler para Aprender. Cada programa apresentou seu modelo de ciclo de ensino e aprendizagem nas respectivas situações.

A primeira fase dos estudos de letramentos foi influenciada através do ponto de vista da teoria da linguística funcional, que foi aplicado ao contexto de estudantes indígenas em sala de aula. Assim, surgiram os programas “Projeto de Escrita” (*Writing Project*) e “Linguagem como Poder Social” (*Language as Social Power*). Posteriormente, na segunda fase, são sugeridos alguns gêneros que são apontados como necessários para os estudantes apreenderem a ler e a escrever durante a escola secundária. Então, surge o programa “Escreva Certo” (*Write it Right*). Na terceira fase, é elaborado o programa “Ler para Aprender” (*Reading to Learn*), o qual emprega uma metodologia que envolve a leitura e a escrita e pode ser aplicado em todos os níveis de ensino, desde o primário até o ensino superior (SILVA, 2015). Em suma, a LSF:

(...) metodologicamente, defende que a aprendizagem ocorre através de tarefas orientadas pelo professor, nas quais o docente mostra aos alunos como fazê-las antes de que tenham que executá-las sozinhos [...] Ao realizá-las, portanto, os estudantes aprendem ajudando-se numa interação *andamentada* (aluno-aluno e professor-aluno). A aprendizagem, vista dessa perspectiva, é facilitada e oportunizada pelo trabalho com os sentidos dos gêneros, que ocorre na ZPD¹. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem da PG², sendo assim, baseia-se em concepções socioculturais (ALMEIDA, 2018, p. 7).

As semelhanças existentes entre as abordagens da ESP e LSF acontecem por elas serem adeptas à metodologia do ensino explícito, porém, elas se diferenciam a partir do público alvo; enquanto a LSF se direciona a estudantes do ensino básico que apresentam situações econômicas desfavorecidas, a ESP se direciona para alunos estrangeiros mais avançados, em nível de pós-graduação em universidades britânicas e americanas, e que são linguisticamente desfavorecidos na língua inglesa (BAWARSHI; REIFF, 2013). Em *Do as i say: the relation between teaching and learning new genres*, de Freedman (2006), a autora critica o funcionamento dos métodos de ensino explícito empregados pela abordagem da LSF e como isso influencia ou pode influenciar a ESP. Segundo ela:

É este aspecto educacional da abordagem da Escola de Sydney aos estudos de gênero que pretendo abordar diretamente neste capítulo, não apenas como um observador distante pesquisando a educação na Austrália, mas, também, como uma parte interessada que está profundamente preocupada que, precisamente, tal ensino se torne atraente na América do Norte, onde os educadores procuram desesperadamente responder ao ataque contínuo sobre o aluno “analfabeto” da mídia e da comunidade empresarial. A explicitação, a sequencialidade e, principalmente, o autoritarismo necessário implícito na pedagogia do novo gênero pode ser muito atraente para educadores que são diariamente acusados de falta de disciplina, objetivos claros e estruturas explícitas. Particularmente sedutor é a lógica liberacionista associada: quem negaria o empoderamento aos desfavorecidos? (FREEDMAN, 1994, p. 162).

A principal preocupação da autora está em como as metodologias podem mover os professores de forma menos pragmática a respeito de uma explicação maior e mais complexa das características do gênero (FREEDMAN, 1994). Apesar das diversas críticas acerca do ensino explícito, especificamente, quando se trata da LSF, Bawarshi e Reiff (2013, p. 55) ressaltam os pontos positivos sobre a abordagem da Escola de Sydney:

¹ Almeida (2018) explica que Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) advém da teoria sociocultural (TSC) de Vygotsky (1987; 1989).

² PG é abreviação para Pedagogia de Gênero.

A pesquisa e os debates no interior dessas abordagens foram essenciais para estabelecer de que modo os gêneros conectam sistematicamente motivos/propósitos sociais e ações sociais linguísticas. Ao defender os gêneros como peça central para o letramento, os pesquisadores da LSF puseram em debate o modo como os gêneros podem ser usados para ajudar os estudantes a obter acesso e a utilizar com mais eficiência os sistemas de escolhas disponíveis aos usuários da linguagem para a produção de sentido em contextos específicos.

Freedman (1994) esclarece que não pretende desvalorizar a alfabetização crítica ou a consciência reflexiva, mas, em sua concepção, a verdadeira consciência crítica vem do conhecimento total do gênero através da escrita. “Primeiramente, vem a realização ou o desempenho, o que implica o conhecimento tácito, e, depois, através dele, a metacoscência, que pode se transformar em conhecimento reflexivo consciente” (1994, p. 173).

Não há dúvida de que tal consciência é fortalecedora, potencialmente libertando o escritor das suposições, interpretações e ideologias que estiveram tacitamente em jogo. Essa consciência permite a possibilidade de dissidência e de escolha informada. E esse tipo de liberação tem se tornado cada vez mais um objetivo de pedagogia para a educação, não apenas para a composição (FREEDMAN, 1994, p. 173).

Por meio de suas principais preocupações sobre quanto o ensino explícito poderia ser prejudicial, surgiram os seguintes questionamentos: “O ensino explícito é necessário?” “O ensino explícito é possível?” “Se sim, pode ser útil?” (FREEDMAN, 1994, p. 163). Através de seu conjunto de pesquisas, a autora se interessa pelos métodos da aprendizagem dos gêneros e, portanto, suas considerações e seus modelos são baseados na compreensão da “sensação vaga” por parte dos estudantes que estão aprendendo novos gêneros, ou seja, uma metodologia de ensino implícita (BAWARSHI; REIFF, 2013, FREEDMAN, 1994).

Através da explanação dos resultados de um estudo feito em 1984, a autora afirma que não existe um ensino explícito quando se trata de características de um novo gênero:

O estudo revelou que mesmo as crianças do ensino fundamental mostraram considerável domínio e manipulação sofisticada de uma estrutura que poderia ser analisada por pesquisadores usando um sistema altamente desenvolvido: a gramática da história (com base no modelo elaborado por Stein e Glenn, 1979), uma gramática que foi indisponível para professores ou alunos de forma explícita. Essas crianças pareciam não ter necessidade da nomenclatura explícita dos estágios da narrativa apresentados no modelo da Escola de Sydney, citado anteriormente. (Mesmo com a maioria das intenções chauvinistas, não posso apontar os fatores culturais que podem explicar tal diferença.) (FREEDMAN, 1994 p.165).

As críticas da autora são compreensíveis, porém, uma coisa importante a salientar é que não existe uma “verdade absoluta” de como se devem ensinar os gêneros, por isso, as abordagens utilizadas variam de acordo com a perspectiva do estudioso. O modo como Freedman (1994) abordou o assunto também provocou desacordo por parte de outros autores, mas eles não descartaram as suas importantes contribuições para a área.

As advertências de Freedman são razoáveis e importantes, mas aquelas que não, necessariamente, excluem o tipo de ensino de gênero que recomendo. Em primeiro lugar, o argumento de Freedman é baseado em pesquisas sobre aquisição de segunda língua. É, certamente, possível que a aquisição de estratégias retóricas dentro de uma primeira linguagem se desenvolva de maneira diferente da aquisição de características formais em um segundo idioma (DEVITT, 2009, p. 193).

Devitt (2004) afirma que também há a possibilidade de aprender um novo gênero sem a instrução explícita, entretanto, a autora se preocupa com a carência de clareza acerca desse conhecimento, “em que medida esses alunos estão cientes dos fins retóricos e, especialmente, das ideologias por trás desses gêneros que eles estão aprendendo implicitamente?” (2004, p.195). Se formos observar por essa perspectiva, podemos compreender que até as aplicações mais complexas do trabalho de Swales (1990) e versões mais sofisticadas da pedagogia da consciência crítica de gênero têm seus limites (DEVITT, 2009).

Contudo, Devitt propõe uma abordagem para o ensino de novos gêneros que envolvem as duas metodologias (explícitas e implícitas) e ainda destaca que a aplicação pedagógica deve incluir o contexto do gênero e a sua comunidade discursiva para que os estudantes possam debater e, também, analisar seus aspectos textuais de acordo com as instruções explícitas (BAWARSHI; REIFF, 2013). Então, assim fala-se de uma abordagem interativa:

Proponho ensinar a consciência de gênero primeiro para que os alunos possam aprender novos gêneros com uma melhor compreensão de seus propósitos retóricos e com significados textuais. A aquisição real de novos gêneros, então, vem por meio de entrada e imersão no momento em que os escritores realmente precisam para usar esses gêneros (DEVITT, 2004, p 197).

A autora explana que, apesar das suas diferenças, as pedagogias de gêneros compartilham um objetivo maior, que é “dar acesso aos alunos à linguagem, às

estruturas e às instituições que são importantes para seu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional” (DEVITT, 2009, p. 346).

3.1.2 O ensino da consciência crítica do gênero

A linha dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG) impulsionou os pesquisadores da área “a se questionarem sobre a possibilidade pedagógica do ensino explícito de gêneros no ambiente de sala de aula, fora dos seus contextos de uso” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 228). Todavia, nos ERG se encontram estudos focados no ensino implícito e, também, aqueles que concordam com a importância de os docentes serem críticos em seu uso dos gêneros e que desenvolvam a consciência para os alunos.

A partir dos estudos de gênero desenvolvidos no contexto do ensino superior norte-americano, Devitt (2004) apresenta métodos interativos que abordam o ensino da consciência crítica dos gêneros. A proposta da autora para o ensino sustenta a visão dos gêneros como ações sociais apresentadas por Miller (1984). Nesse contexto:

O ensino da consciência do gênero pode parecer semelhante em alguns aspectos ao ensino para aquisição de gênero, mas os fins fazem toda a diferença. Os objetivos do ensino de consciência de gênero são para que os alunos entendam as conexões intrincadas entre contextos e formas, para perceberem o potencial dos efeitos ideológicos dos gêneros e para discernirem tanto as restrições quanto às escolhas que os gêneros tornam possíveis. Essa consciência de gênero também pode ser aplicada ao ler e escrever (DEVITT, 2004, p. 198).

A conscientização do ensino crítico dos gêneros acontece quando se reconhece que os gêneros são “socialmente situados e culturalmente condicionados”, isto é, as ideologias e valores de determinada comunidade estão sendo carregadas pelos gêneros (BAWASHI; REIFF, 2013, p. 237). Além de incentivar a consciência crítica dos estudantes, é importante que o docente seja ciente ao selecionar os gêneros a serem estudados, pois de acordo com a autora, nem todos os gêneros devem ser utilizados como antecedentes:

A inadequação de uso de gêneros antecedentes constitui, pois, uma evidência da necessidade de se compreender gêneros de uma perspectiva contextual e ideológica tão bem quanto de uma perspectiva textual. Assegura Devitt que se os discentes estão conscientes dos contextos,

propósitos e audiências para um gênero específico, estarão mais aptos a escolherem adequadamente de seu repertório de gênero quando enfrentarem uma nova situação (REINALDO, 2010, p 180).

Devitt (2004) se baseia na metáfora de física aplicada ao uso da linguagem de Kenneth Pike, linguista e antropólogo americano. Por meio disso, a proposta pedagógica da autora reconhece que há limitações no ensino explícito de gêneros específicos, as quais relacionam às partículas/coisas. Em seguida, sugere o aproveitamento dos gêneros antecedentes, considerados, pela autora, como ondas/processos, para serem relacionados aos novos gêneros. Por fim, conduz os estudantes a desvendarem os propósitos retóricos apresentados na estrutura do gênero como campos/contextos. A autora apresenta três pedagogias e cada uma delas trata o gênero como uma partícula/coisa; onda/processo; e campo/contexto, que podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Três pedagogias para o ensino do gênero

Ensino de gêneros como partículas/coisas: gêneros específicos	Ensino de gêneros como ondas/processos: antecedentes	Ensino de gêneros como campos/contextos: consciência
Objetivo: aprender a escrever gêneros específicos	Objetivo: aprender como se apoiar em gêneros anteriores para aprender novos	Objetivo: aprender a criticar e a modificar gêneros existentes
Partícula: que gêneros relevantes existem? Como podem ser categorizados?	Partícula: que gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	Partícula: quais são os componentes da consciência crítica? Como se aplicam aos gêneros?
Que gêneros os alunos precisam aprender?	Que gêneros estabelecem claramente potenciais antecedentes?	Que gêneros se prestam a desenvolver a consciência crítica?
Quais são os componentes desses gêneros?		Que componentes dos gêneros se prestam a desenvolver a consciência crítica?
Onda: como essas formas mudaram com o tempo?	Onda: como as pessoas lançam mão de gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Onda: como escritores conscientes criticam e modificam gêneros?
Como os experts adquirem esses gêneros?	Que partes desses processos podem ser explicitadas e ensinadas?	Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver consciência de gênero?
Como os alunos podem aprender esses gêneros?		Como os gêneros podem ser modificados? Como os alunos podem participar dessa mudança?
Campo: que conjuntos de gêneros os alunos precisam usar?	Campo: para quais gêneros futuros esses alunos precisam de antecedentes?	Campo: como o desenvolvimento da consciência de gênero afeta a interação dos alunos com os usuários dos gêneros?

Que gêneros eles já conhecem?	Que gêneros os alunos já conhecem como potenciais antecedentes?
Como a aprendizagem desses novos gêneros afetará a interação dos alunos com o contexto ou cultura mais amplos?	Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos alunos em contextos futuros?

Fonte: Devitt (2009, p. 349-350 *apud* BEZERRA, 2020, p. 65).

Ao observar as abordagens no Quadro 1, vê-se que elas apresentam as dimensões de partícula, onda e campo. Sendo assim, a primeira proposta tem a perspectiva do gênero como partículas/coisas, que a autora exemplifica utilizando os gêneros específicos. O objetivo da pedagogia é aprender a escrever os gêneros específicos e, assim, ampliar as experiências dos estudantes acerca de quais gêneros podem ser relevantes para seu aprendizado, quais são os componentes principais desses gêneros e como os estudantes podem adquiri-los levando em consideração seu cotidiano/sua comunidade.

Na segunda pedagogia, perspectiva do gênero como ondas/processos, os gêneros específicos são utilizados como antecedentes para a aprendizagem de futuros, ou seja, a abordagem busca por gêneros que possam complementar aqueles que já são familiarizados pelos estudantes. “A questão relevante aqui é como contribuir com outras importantes partes do processo de aprendizagem ajudando os discentes a aprenderem como transferir um conjunto de material genérico para novas tarefas de escrita” (REINALDO, 2010, p. 184).

Para finalizar, a autora apresenta a abordagem campo/contexto, na qual espera-se que, após incluir os novos gêneros ao seu repertório, os estudantes também sejam críticos tanto para os familiarizados quanto para os novos que estão por vir. Dessa forma, os estudantes vão ter a habilidade de modificar os gêneros de acordo com suas necessidades e não ficar à deriva de gêneros existentes e das estruturas de poder estabelecidas. Para Devitt (2009), isso significa consciência crítica acerca do gênero.

Após apresentar as pedagogias para o ensino de gênero, Devitt (2009) explana que o currículo que desejar combinar com essas pedagogias “assume vantagens e armadilhas e desenvolve seus próprios pontos fortes e fracos” (DEVITT, 2009, p. 350). Por isso, recomenda uma metodologia para o alcance da consciência de gêneros elaborada a partir de objetivos e tarefas. As tarefas objetivam conduzir

os estudantes a realizarem análises, produzir textos, criticar, mudar e reescrever os gêneros. Consequentemente, “percorrer esses processos várias vezes reforça que a análise de gênero não pretende parar na acomodação ou na assimilação, mas mover para criticar e mudar” (p.352).

- Projeto 1: analisar, como grupo, um gênero familiar, cotidiano, aprendendo as técnicas de análise retórica.
- Projeto 2: escrever esse gênero de forma diferente, fazendo uma mudança maior no tratamento do propósito, da audiência, do assunto ou do contexto.
- Projeto 3: analisar um gênero de outra cultura ou época, trabalhando em grupos para coletar amostras, analisar o gênero e aprender sobre o contexto histórico cultural.
- Projeto 4: analisar um gênero acadêmico escolhido como um potencial gênero antecedente, trabalhando como grupo em um novo gênero.
- Projeto 5: escrever esse gênero acadêmico como uma tarefa de escrita específica para esse grupo.
- Projeto 6: analisar criticamente esse gênero e recomendar mudanças específicas que possam atender melhor às necessidades de cada estudante.
- Projeto 7: analisar, criticar e escrever com flexibilidade outro possível gênero antecedente, escolhido individualmente para atender às necessidades dos indivíduos, dependendo do grupo, ou um gênero público ou um futuro gênero (DEVITT, 2009, p. 353)³.
-

O objetivo dessas experiências é alcançar o processo de clarear os conhecimentos dos alunos, pois de acordo com o que os textos vão passando de familiares para desconhecidos e de contextos familiares para os menos familiares, os discentes têm a chance de reconhecer como os contextos moldam os gêneros. Por isso, os docentes precisam ser estratégicos na orientação dos estudantes e garantir a imersão dos sujeitos no novo gênero através da busca dos propósitos presentes na organização do texto.

Assim, o ensino de gênero à luz da pedagogia defendida por Devitt (2009) detém o potencial de proporcionar ao estudante a compreensão de que estudar gênero não se resume a reconhecer as características formais do

³ Tradução encontrada em Bawarshi; Reiff (2013).

texto, mas implica refletir sobre os diversos contextos em que ele se constitui, as relações que mantém com outros gêneros, seus propósitos comunicativos e a relação entre padrões retóricos e demandas sociais (OLIVEIRA; BEZERRA; LÊDO, 2021, p. 14).

Com isso, é esperado que os resultados da estratégia do ensino consciente crítico sejam satisfatórios a ponto dos estudantes se tornem escritores com repertórios de gêneros diversificados e com a consciência de gênero expandida (DEVITT, 2009). O procedimento metodológico da autora se mostra versátil e inovador, pois é uma abordagem em que o discente se torna protagonista na aquisição do novo gênero e o docente atua como mediador nesse processo.

Apesar do estudo ter sido desenvolvido para ensino superior, Devitt (2009) afirma que o modelo é bastante flexível, podendo ser atestado quando se adapta e se aplica em outros níveis de escolaridade, como, por exemplo, a proposta da aplicação para análise crítica de *memes* na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma do ensino fundamental realizado por Oliveira, Bezerra e Lêdo (2021).

4 METODOLOGIA

Os questionamentos de Freedman (1994) sobre o ensino explícito ser útil, necessário ou possível na educação básica fez com que se refletisse sobre o possível enquadramento de tais questionamentos no contexto da pós-graduação. Para encontrar respostas, abordaram-se nos capítulos teóricos os estudos de gêneros e suas aplicações pedagógicas com o objetivo de observar as metodologias implícitas, explícitas e interativas do ensino de gêneros do ponto de vista dos pós-graduandos em Ciências da Linguagem. Nesse sentido, devido à polêmica do ensino explícito, decidiu-se analisar as introduções através do modelo CARS- *Creating a Research Space*, proposto por Swales (1990; 2004). O modelo foi escolhido porque John Swales foi o primeiro pesquisador a destinar seus estudos às observações de estruturas retóricas de introduções e a criar um modelo padrão para ajudar pós-graduandos estrangeiros. Assim, pretende-se observar se os textos dos pós-graduandos em Ciências da Linguagem apresentam os movimentos retóricos propostos por Swales (1990) ou características diferentes deles.

Ao se delinear o público-alvo das análises, pretendeu-se observar a perspectiva de mestrandos de dois programas de pós-graduação (UPE/UNICAP). Entretanto, ocorreram imprevistos que fizeram com que a direção das análises se ampliasse para pós-graduandos do mestrado e doutorado, mas o foco continuou para as percepções pedagógicas abordadas no mestrado. Necessariamente, o requisito do objeto da pesquisa foi observar através das perspectivas recentes dos mestrandos e dos estudantes de doutorado, que, obviamente, já passaram por todo processo do mestrado.

Dentre as seções do artigo científico, optou-se pela introdução porque, de acordo Swales (1990), ela é considerada problemática diante do ponto de vista da maioria dos escritores acadêmicos, que admitem ter mais dificuldades em introduzir uma obra acadêmica do que em escrever a continuação dela. Portanto, para que pudesse haver consciência de tais empecilhos na construção da escrita e das metodologias que colaboram para a compreensão de uma introdução, não seria suficiente realizar, apenas, uma análise textual. Para isso, resolveu-se agregar o procedimento da análise etnográfica.

Para a coleta dos dados textuais, obteve-se uma lista de contato dos alunos da pós-graduação, que foi cedida pela administração dos cursos. Houve comunicação via e-mail com os discentes para que se pudesse explicar o objetivo da pesquisa e, de imediato, deixar claro a confidencialidade dos textos.

Entre os alunos que aderiram espontaneamente à pesquisa, foram coletadas 30 introduções de artigos científicos produzidas como trabalho final de disciplinas ofertadas por dois cursos de pós-graduação: Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (UNICAP) e Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UPE), no período de 2018 a 2020. Utilizar textos provenientes de duas universidades traz a possibilidade de observar a diversidade de metodologias envolvidas no processo do ensino da escrita do gênero e diferentes perspectivas da estrutura textual.

Ao iniciar a primeira etapa da análise, ocultaram-se os nomes dos voluntários organizando as introduções em códigos para facilitar as anotações, por exemplo: T1-T30. Posteriormente, realizou-se a análise textual baseada no modelo retórico CARS, de Swales (1990). No processo analítico, pretendeu-se identificar as principais características que compõem a estrutura textual dos pós-graduandos de modo que pudesse ser observada a realização dos *moves* e *steps* e a frequência com que foram recorridos nas introduções, além de comentar possíveis particularidades que não foram previstas por Swales (1990).

Para a segunda etapa da análise, foi proposto um questionário com o objetivo de obter informações a respeito da aquisição da escrita do gênero artigo científico e da introdução no mestrado. O questionário permitirá averiguar a noção dos pós-graduandos acerca das perspectivas pedagógicas no processo de escrita do gênero e verificar a metodologia que mais auxiliou na elaboração do artigo.

4.1 Modelo CARS

O modelo retórico CARS - *Creating a Research Space*, que será utilizado para as análises dos textos nesta pesquisa, é proveniente da notória obra de John Swales, *Genre Analysis: english in academic and research settings*, de 1990, que é considerada “a pioneira que teorizou e desenvolveu, de forma mais completa, a metodologia para introduzir a análise de gêneros na pesquisa e no ensino da ESP” (BAWARSHI; REIFF, 2019, p. 61).

De fato, os estudos de Swales (1990) apresentam a premissa de que a introdução do artigo científico demanda dos escritores a mobilização de uma série de estratégias retóricas que serão decisivas para o sucesso do trabalho completo. Para chegar nessa conclusão, o autor realizou “um conjunto de procedimentos metodológicos tomados por muitas pesquisas de análise de gêneros para a descrição de variados gêneros e em vários contextos (comunidades discursivas)” (SILVA; BERNARDINO; VALENTIM, 2020, p. 692), o que, conseqüentemente, resultou no modelo CARS.

É pertinente salientar que a primeira versão do CARS foi apresentada em Swales (1981). A pesquisa observou um corpus de 48 introduções de artigos e, originalmente, a organização retórica contava com 4 *moves* (BIASI-RODRIGUES, 1998). Essa versão foi alvo de críticas por outros autores devido à dificuldade de diferenciar os *moves* 1 e 2, estabelecendo o campo de pesquisa e resumizando pesquisas prévias (SWALES, 1990). Devido às críticas, o modelo CARS passa por algumas formulações, porém, o modelo adotado para esta pesquisa é a versão de 1990.

Diferente da primeira versão, a estrutura argumentativa do modelo de organização retórica (1990) prevê três movimentos retóricos (*moves*) e onze passos (*steps*) que garantem clareza comunicativa e precisão das ideias dos gêneros. Assim, como se observa no Quadro 2:

Quadro 2: Modelo CARS para introdução de artigo científico

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● MOVIMENTO 1 - ESTABELEECER UM TERRITÓRIO <ul style="list-style-type: none"> Passo 1- Reivindicar centralidade e/ou Passo 2 - Fazer generalizações sobre o tema e/ou Passo 3 - Revisar itens de pesquisas anteriores ● MOVIMENTO 2 - ESTABELEECER UM NICHOS <ul style="list-style-type: none"> Passo 1 A - Contra argumentar ou Passo 1 B - Indicar uma lacuna ou Passo 1 C - Levantar questionamentos ou Passo 1 D - Continuar uma tradição ● MOVIMENTO 3 - OCUPAR O NICHOS |
|--|

<p>Passo 1 A - Esboçar objetivos ou</p> <p>Passo 1 B - Anunciar presente pesquisa</p> <p>Passo 2 - Anunciar os principais resultados</p> <p>Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo de pesquisa</p>

Fonte: Swales (1990, p.141).

Para Swales (1990), os três movimentos (*moves*) são obrigatórios em introduções de artigo científico. Portanto, os movimentos são importantes para “estabelecer os olhos da comunidade discursiva à importância do próprio campo de pesquisa: situar a pesquisa real em termos desse significado e mostrar como esse nicho, no ecossistema mais amplo, será defendido” (1990, p. 142). Quando se observam os passos (*steps*), percebe-se que alguns apresentam as partículas “e/ou” e “ou”, desse modo, se tornam optativos para o escritor.

O movimento “Estabelecer um território” apresenta três passos que são recomendados para situar a pesquisa ao leitor. Nesse *move*, o autor deve explicar o tema, mostrar onde pertence na comunidade discursiva e a importância para a tal comunidade, e fazer referências de autores da área (SWALES, 1990). Observa-se que os três *steps* apresentam as partículas não obrigatórias e, portanto, isso significa que “nem todas as introduções vão apresentar esta organização retórica” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 26).

O próximo movimento, “Estabelecer um nicho”, é composto por quatro passos e apenas um é obrigatório. Essa etapa é responsável por expor o problema a ser resolvido na pesquisa e mostra a possibilidade de levantar questionamentos sobre possíveis lacunas que possam existir em outros trabalhos da área (SWALES, 1990).

O último movimento, “Ocupar o nicho”, apresenta quatro passos, sendo dois opcionais (1 A e 1 B) e o resto, obrigatórios. Aqui o autor irá esclarecer os objetivos da pesquisa de modo que indique e exponha uma perspectiva mais geral dos resultados das análises. Por fim, o pesquisador apresentará a estrutura do trabalho, ou seja, especificará as seções e os tópicos através de uma breve introdução do conteúdo abordado (SWALES, 1990).

O CARS foi essencial para observar os propósitos comunicativos dos textos de pós-graduandos, de modo que “o modelo fornece uma heurística proveitosa para

a investigação das estruturas retóricas e das motivações subjacentes às opções retóricas dos autores” (BAWARSHI; REIFF, 2019, p. 221).

Na seção das análises, no tópico 5.1, “*Aplicação do modelo CARS: ocorrência dos movimentos e estratégias retóricas*” exibiu-se o resultado do processo analítico dos textos e foram identificadas as ocorrências dos movimentos retóricos e suas estratégias retóricas. Assim, contabilizaram-se, de forma geral, as ocorrências em porcentagens que indicam a presença dos movimentos e estratégias entre os textos. Os dados foram organizados no Quadro 3, “*Ocorrência dos movimentos retóricos nas introduções*” e no Quadro 4, “*Ocorrência das estratégias retóricas nas introduções*”. Em seguida, comentaram-se quais foram as mais recorridas pelos autores.

No tópico “*Propósitos comunicativos e realização dos movimentos retóricos*”, foram exibidas, nos Quadros 5 e 6, as organizações retóricas de duas introduções com objetivo de mostrar como os movimentos retóricos (*moves*) se posicionam em diferentes momentos no decorrer dos textos. Além de exibir a realização dos movimentos dos textos, também foi identificado o propósito comunicativo deles. Para finalizar, comentaram-se as particularidades de cada texto, desde a escolha de estratégias retóricas até as marcações linguísticas utilizadas para realizar as estratégias.

A seguir, serão apresentados os subtópicos nomeados de acordo cada movimento retórico (*move*) proposto por Swales (1990). Em cada subtópico, organizou-se um quadro com as informações correspondentes às introduções que recorreram às suas estratégias retóricas (*steps*). Foram selecionadas algumas amostras dos textos que representassem a realização de cada passo e, em seguida, comentou-se se houve marcadores linguísticos que facilitaram sua identificação e os propósitos comunicativos.

4.2 Questionário

Além da análise das introduções dos artigos, o estudo incluiu o exame das respostas dos estudantes de mestrado e doutorado em um questionário disponibilizado pelo *Google Forms*. No início da pesquisa, tinha-se o objetivo de entrevistar os pós-graduandos que cederam os textos para as análises, mas ocorreram alguns imprevistos e a entrevista foi aberta, também, para os que não

contribuíram com textos. Apesar disso, manteve-se o mesmo critério do estudante ter vivenciado ou estar vivenciando o mestrado, por isso, a maioria dos dados do questionário foi provido por participantes do Grupo de Estudos de Letramento de Gêneros (GETE). Nesse momento, não se referiu ao público-alvo da pesquisa como autor e, sim, como entrevistado, pós-graduandos.

A divulgação do questionário ocorreu via *WhatsApp* nos grupos destinados aos estudantes da pós-graduação, portanto, os dados foram fornecidos por aqueles que, voluntariamente, aderiram à pesquisa. O formulário ficou disponível de 17/07/21 à 31/08/21 e obteve 26 respostas.

Devido ao canal em que o questionário foi aplicado, foi necessário elaborar perguntas práticas e, ao mesmo tempo, eficientes, de modo que se optou por questões mais objetivas, como múltipla escolha e seleção de caixa, mas as de formato discursivo não foram excluídas, visto que elas poderiam complementar as respostas das objetivas.

O questionário tem quatorze perguntas e está organizado em duas partes: artigo científico, em geral; e a introdução do artigo. Ambas as partes visam abordar experiências da graduação até a pós-graduação (*stricto sensu*).

As perguntas direcionadas ao artigo científico começam por uma autoavaliação, na qual o aluno responde como considera os seus conhecimentos sobre o gênero numa escada de ruim à excelente. A partir desse momento, procurou-se saber qual foi o seu maior contato com o artigo científico na graduação, dando algumas opções para direcionar o participante, como Trabalho de Conclusão de Curso e Iniciação Científica. Também foi adicionada a opção “Outro”, caso o aluno não se identificasse com as que foram sugeridas. Nas seguintes questões, houve a sondagem das estratégias de ensino do gênero artigo abordada por seus professores ainda na graduação e, então, foram sugeridas algumas opções: normas da ABNT e tutoriais de vídeo. A opção “Outro” também foi adicionada para possíveis métodos que não foram especificados.

A última etapa que envolve o artigo científico contou com questões abertas e teve a finalidade de deixar o aluno à vontade para dissertar sobre as dificuldades encontradas no processo de escrita do gênero e se elas persistiram no mestrado. Por fim, foi perguntado como os desafios foram solucionados no mestrado e o que faltou no processo ensino-aprendizagem do artigo.

A segunda parte, como dito, é focada na produção da introdução do artigo. Como parte da análise desta pesquisa envolveu a compreensão da estrutura textual através do modelo CARS, a primeira pergunta foi objetivada para a estrutura textual. Procurou-se saber quais etapas não poderiam faltar em uma introdução e, então, baseado nos *moves* de Swales (1990), deu-se as seguintes opções: estabelecer contexto; descrever metodologia; e apresentar conclusões. Também foi necessário saber como eles chegaram a essa compreensão estrutural da introdução e quais foram às estratégias utilizadas para a produção da secção. Essas questões foram elaboradas de forma que os discentes pudessem marcar mais de uma opção.

Para concluir o questionário, buscou-se entender o papel do professor nesse percurso, visto que a orientação do profissional é de grande importância para a escrita da secção. E, assim, com questões bem mais objetivas (sim ou não), foi questionado se o professor acompanhou todo o processo de escrita da introdução e se ele deu o *feedback* esperado. O questionário se encerrou de uma forma que o pós-graduando pudesse indicar/dissertar o que faltou no processo ensino-aprendizagem da introdução. A seguir, o questionário utilizado nas análises:

1. Como considera o seu conhecimento acerca do gênero artigo científico?

- Ruim
- Razoável
- Bom
- Excelente

2. Onde foi o seu maior contato com o gênero artigo científico na graduação?

- **Disciplina específica para discutir o gênero**
- **Iniciação científica**
- **TCC**
- **Requisito de avaliação para alguma disciplina**

Outro _____

3. Quais foram as estratégias de ensino adotadas pelo seu professor a respeito da elaboração do artigo? (Marque as opções que se aplicam)

- **Indicou as normas da ABNT**
- **Exibiu outros artigos como exemplo**
- **Adotou modelos de estrutura do artigo**
- **Seguiu a orientação de livros de metodologia**
- **Indicou tutoriais em vídeo**
- **Outro _____**

4. Qual foi a sua maior dificuldade a respeito do gênero artigo científico na GRADUAÇÃO?

(Aberta)

5. Essas dificuldades persistiram no mestrado?

- **Sim**
- **Não**

6. Como foram resolvidas durante o mestrado?

(Aberta)

7. Em sua opinião, o que faltou no processo ensino-aprendizagem do artigo?

(Aberta)

8. Falando da construção do artigo científico, o que não pode faltar na introdução?

- **Estabelecer o contexto da pesquisa**
- **Indicar a intenção do autor e/ou apontar os objetivos**
- **Descrever a metodologia**
- **Apresentar resultados**
- **Apresentar conclusões**

9. Como você chegou a essa compreensão sobre a estrutura da introdução?

- **Por meio de normas da ABNT**
- **Pela observação de outros artigos**
- **Pela revisão do professor/orientador**
- **Pelo contato com modelos de escrita da introdução**
- **Outro**

11. O que mais te ajudou no processo de escrita da introdução?

- **A revisão do orientador**
- **Uma disciplina específica**
- **Minha própria busca por materiais orientadores**
- **O uso de um modelo de organização da introdução**
- **A observação de outras introduções em artigos publicados**
- **Outro _____**

12. O professor acompanhou o processo da elaboração das introduções?

- **Sim**
- **Não**

13. Ele conseguiu dar o *feedback* esperado?

- **Sim**
- **Não**

14. Em sua opinião, o que faltou no processo ensino-aprendizagem da introdução?

(Aberta)

Além de ser uma excelente plataforma para coletar as respostas dos pós-graduandos, o *Google Forms* auxiliou na organização dos dados disponibilizando, automaticamente, os gráficos relacionados às questões objetivas, as quais foram anexadas na seção de análises. Ao longo da análise das respostas, notou-se que houve semelhança nas experiências dos entrevistados, como nas questões 4, 6 e 7. Essas questões foram disponibilizadas para que os participantes pudessem marcar

mais de uma alternativa. Ao perceber essa semelhança, dividiram-se em grupos as respostas de acordo com a combinação de alternativas idênticas.

As respostas discursivas foram selecionadas de acordo com o critério de relevância e grande frequência. Em seguida, atribuiu-se as amostras aos tópicos de problematização ou sugestão para o ensino-aprendizagem da escrita do gênero artigo científico. Após as organizações dos dados, foram comentadas as possíveis causas de tais problematizações em seus devidos cenários e alguns casos comparados com outros, de acordo com as respostas de outras questões.

5 ANÁLISES DO CORPUS

Esta seção divide-se em dois momentos: o primeiro tópico trata de uma visão panorâmica das características encontradas nas introduções, no qual se apresentou os movimentos e passos mais ocorrentes. Logo após, discutiu-se como se realizaram os *moves* e *steps*, suas particularidades e seus propósitos comunicativos.

O segundo momento abordou o funcionamento do processo de letramento de escrita do gênero artigo científico e da introdução no mestrado. Nesse momento, obtiveram-se as respostas dos pós-graduandos por meio do formulário que objetivou sondar as abordagens pedagógicas envolvidas no processo. Por fim, há uma discussão de como as abordagens mais contempladas pelos estudantes beneficiaram os textos.

5.1 Aplicação do modelo CARS: ocorrência dos movimentos e estratégias retóricas

Ao se analisar as 30 introduções, levou-se em consideração o modelo de organização retórica proposto por Swales (1990), que permitiu observar como funciona a estrutura dos artigos científicos escritos por pós-graduandos. Assim, percebeu-se que há um padrão nos textos, o qual mostra a preferência dos autores de iniciar a escrita a partir de um determinado movimento. Também foram marcadas as ocorrências das estratégias retóricas presentes nos *moves* com o intuito de identificar os propósitos comunicativos que os autores transpassaram ao recorrê-las.

De acordo com os textos, observou-se que entre os movimentos retóricos houve a maior presença dos movimentos 3 (*Ocupar o nicho*), 100% de ocorrência; logo após, o movimento 1 (*Estabelecer um território*), que contabilizou 97% de ocorrência; e, por fim, o movimento 2 (*Estabelecer um nicho*), com uma ocorrência de 57%. Essas ocorrências serão debatidas ao longo desta seção e, para tanto, enumerou-se a quantidade de ocorrências no Quadro 3 para uma melhor visualização:

Quadro 3: Ocorrência dos movimentos retóricos nas introduções

MOVIMENTOS RETÓRICOS (MOVES)	INTRO	OC
MOVE 1: Estabelecer um território	30	29 (97%)
MOVE 2: Estabelecer um nicho	30	17 (57%)
MOVE 3: Ocupar o nicho	30	30 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentro dos movimentos, também foram marcadas as ocorrências das estratégias retóricas (*Passos/steps*). A partir disso, percebeu-se que no movimento 1 (*Estabelecer um território*) houve preferência dos autores pela M1P2 (*Fazer generalização do tema*), que está presente em 73% das introduções; em seguida, da M1P1 (*Reivindicar centralidade*), obtendo 53% de ocorrência; e, por último, M1P3 (*Revisar itens de pesquisas anteriores*), que contabiliza 50% de ocorrência.

Já no movimento 2 (*Estabelecer um nicho*), apresentou-se maior presença da M2P1C (*Levantar questionamentos*), obtendo 33% de ocorrência; adiante, tem-se a M2P1B (*Indicar lacuna*), que contabiliza 23% de ocorrência; e, então, observou-se as estratégias com menos recorrência, M2P1D (*Continuar tradição*) e M2P1A (*Contra argumentar*), ambas apresentam 3% de ocorrência.

No último movimento (*Ocupar o nicho*), destacou-se o M3P1A (*Esboçar objetivos*), com 83% de ocorrência; depois, a estratégia M3P3 (*Indicar a estrutura do artigo de pesquisa*), que contabiliza 53% de ocorrência, seguido da M3P1B (*Anunciar presente pesquisa*), que está presente em 43% das introduções; por fim, a estratégia retórica menos recorrente na escrita dos autores foi a M3P2 (*Anunciar principais resultados*), com 7%. Assim, como se pode observar no Quadro 4:

Quadro 4: Ocorrência das estratégias retóricas nas introduções

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS (STEPS/PASSOS)	INTRO	OC
MOVE 1: ESTABELECEER UM TERRITÓRIO		
PASSO 1: Reivindicar centralidade e/ou	30	16 (53%)
PASSO 2: Fazer generalização sobre o tema e/ou	30	22 (73%)
PASSO 3: Revisar itens de pesquisas anteriores e/ou	30	15 (50%)
MOVE 2: ESTABELECEER UM NICHU		
PASSO 1 A: Contra argumentar ou	30	1 (3%)
PASSO 1 B: Indicar lacuna ou	30	7 (23%)
PASSO 1 C: Levantar questionamentos ou	30	10 (33%)

PASSO 1 D: Continuar uma tradição ou	30	1(3%)
MOVE 3: OCUPAR O NICHU		
PASSO 1 A: Esboçar objetivos ou	30	25 (83%)
PASSO 1 B: Anunciar presente pesquisa	30	13 (43%)
PASSO 2: Anunciar principais resultados	30	2 (7%)
PASSO 3: Indicar a estrutura do artigo de pesquisa	30	16 (53%)

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 Propósitos comunicativos e realização dos movimentos retóricos

A partir das particularidades presentes nas introduções, observou-se a dinamicidade dos movimentos e, então, Swales (2004) foi mencionado. Segundo o autor, os movimentos são “flexíveis em termos de sua realização linguística” (p.229), e, portanto, não, necessariamente, podem aparecer na ordem proposta pelo CARS. Então, é “natural” que eles “transitem” nos textos de acordo com a preferência do autor.

Diante disso, foram selecionados dois textos com diferentes organizações retóricas para que, assim, se pudesse visualizar como os movimentos foram realizados dentro dos textos:

Quadro 5: Organização retórica do T15

No âmbito acadêmico, muitos gêneros resumo são produzidos e organizados seguindo convenções estabelecidas pela comunidade, mas poucos são os conhecimentos acerca da variação comunicativa que cada um atende. Os eventos acadêmicos são situações de discussões de avanços de pesquisas de uma determinada especialidade que promovem a integração do ensino e o desenvolvimento cultural e científico na sociedade (CAMPELO, 2000). Esses eventos são contextos de produção de uma certa variedade de resumos (resumo de simpósio, resumo comunicação, resumo de trabalho completo, etc.).	M1P2 - <i>Fazer generalizações sobre o tema</i>
As produções desses gêneros implicam habilidades de interpretação, organização, compreensão e conhecimento, de formas de saber produzir e receber os gêneros acadêmicos complexos, gerais e específicos (BEZERRA, 2012). O que Bezerra (2012) destaca, segundo os estudos de Swales (1990, 2004), é que a capacidade de ler, de compreender e de produzir os gêneros acadêmicos da área específica é pressuposto para o desenvolvimento acadêmico do estudante, é, portanto, marca de letramentos acadêmicos (BEZERRA; LÊDO, 2018).	M1P3 - <i>Revisar itens de pesquisas anteriores</i>
Mas, Bezerra (2012), agora apoiado em Lea e Street (1998),	M2P1B - <i>Indicar</i>

destaca que nem sempre a academia dedica tempo para o ensino dos gêneros específicos. Na verdade, esse termo não tem tido atenção para estudos e nem há considerações acerca dele, no que se refere a essa terminologia	<i>lacunas</i>
Nosso objeto de estudo, nesta pesquisa, está inserido nos eventos acadêmicos com a terminologia resumo de trabalho completo. Nas orientações de produção, nos eventos acadêmicos, o termo resumo de trabalho completo surge como um gênero específico, mas nos estudos.	M3P1B - <i>Anunciar presente pesquisa</i>
Dada a importância de interpretação, organização, compreensão e conhecimento de formas de produzir e reconhecer os gêneros acadêmicos complexos, gerais e específicos como ação letrada no ensino superior (BEZERRA; LÊDO, 2018), questiona-se quais semelhanças e diferenças o resumo de trabalho completo traz do referente resumo de artigo de pesquisa? Se é o mesmo gênero, por que ele é denominado dessa forma?	M2P1C - <i>Levantar questionamentos</i>
Nosso objetivo é analisar o gênero resumo de trabalho completo a partir do modelo de descrição retórica do resumo de artigo de pesquisa, considerando texto e contexto de produção e em relação a uma colônia de gêneros. Especificamente, compreender por que surge o termo resumo de trabalho completo e não o termo resumo de artigo de pesquisa, além de descrever sua organização retórica.	M3P1A - <i>Esboçar objetivos</i>
Esta pesquisa está organizada em cinco tópicos: esta breve introdução; um segundo tópico em que se apresenta um breve panorama das bases teóricas; um terceiro tópico em que se situam o aparato teórico-metodológico; um quarto tópico em que se expõe as análises, discussões e resultados; e, por fim, um quinto tópico em que se tecem algumas considerações finais acerca da descrição retórica do gênero resumo de trabalho completo e suas relações terminológicas.	M3P3 - <i>Indicar estrutura do artigo de pesquisa</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar a organização retórica da introdução do Quadro 5, já se consegue visualizar porque o autor preferiu iniciar o texto explicando onde circulam os gêneros resumo e como são vistos por tal comunidade, portanto, achou-se que esse trecho se encaixaria no M1P2 devido às informações sobre o tema terem sido apresentadas de forma generalizada, a fim de expor as práticas realizadas na área de estudo. Continuando com características do movimento 1, o próximo realizado foi o M1P3, que revisou pesquisas anteriores acerca da organização retórica de resumos e, desse modo, afirmou a importância da pesquisa para comunidade acadêmica.

O texto segue com os indícios do movimento 2. A começar por indicar lacunas (M2P1B) que criticam a falta de atenção da academia acerca dos estudos de

gêneros. Depois, o autor levanta questionamentos (M2P1C) que, provavelmente, explicará ao longo da pesquisa.

Adiante, no movimento 3, é anunciada a pesquisa através da apresentação do objeto de estudo (M3P1B). Depois, são apresentados os objetivos do trabalho que serão necessários para preencher as lacunas ou os questionamentos deixados pelo *move*. O último passo realizado é o M3P3, no qual é feita a apresentação da organização dos tópicos a serem abordados no artigo.

Um dos pontos a serem discutidos nessa introdução é a proximidade que apresenta a ordem proposta pelo modelo CARS, de Swales (1990), a qual inicia com o *move* 1 estabelecendo o território da pesquisa, segue por estabelecer um nicho (*move* 2) e conclui com ocupar nicho (*move* 3). Algo que se destacou nos *moves* 2 e 3 foi o autor ter utilizado a primeira pessoa no plural para se posicionar no texto, como, por exemplo, “*nos questionamos*”, “*nosso objetivo*” e “*nosso objeto de estudo*”. Isso mostra que, dificilmente, esse texto seguiu as orientações provenientes de eventos acadêmicos, pois é comum que eventos exijam uma linguagem impessoal do participante, como também ocorre em livros de metodologias. A linguagem pessoal é uma característica encontrada em ensaios.

O texto do Quadro 6 apresenta uma proposta diferente de organização retórica comparado ao do Quadro 3 e, a seguir, serão acompanhadas as divergências entre os dois.

Quadro 6: Organização retórica do T26

Este trabalho traz como objeto de análise a primeira parte do livro de Koch (2000), <i>O texto e a construção dos sentidos</i> , de natureza bibliográfica, selecionado, previamente, como requisito de discussão para a disciplina de Linguística Textual do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP.	M3P1B - <i>Anunciar pesquisa</i>
Traz, para a discussão, as questões: O que é o texto? E quais os fatores constituintes para a sua construção e sentido?	M2P1C - <i>Levantar questionamentos</i>
Tem como objetivo evidenciar os momentos fundamentais da passagem do texto, da teoria da frase à teoria do texto, o conceito de texto, suas propriedades definidoras e as concepções dos vários conhecimentos e estratégias no processo de construção e sentido.	M3P1A - <i>Esboçar objetivos</i>
Os achados estão sistematizados em Koch (2000); Fávero & Koch (2000); Marcuschi (2008); e Bentes (2007). Eles apontam que a	M1P3 - <i>Revisar itens de pesquisas</i>

<p>história da constituição da linguística do texto não ocorreu de forma homogênea por não haver consenso entre os autores da linguística textual sobre a cronologia da passagem das diferentes fases do texto. Pode-se afirmar, todavia, que houve uma ampliação no objeto de análise, que envolveu vários pesquisadores, sobretudo, dos Estados Unidos e da Europa, principalmente, nas duas primeiras fases, onde se estabeleceu um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da linguística estrutural, descritiva e saussuriana.</p>	<p><i>anteriores</i></p>
<p>As considerações trazem reflexões sobre o estudo e a relevância da linguística textual para a escrita e a produção do texto, bem como a sua importância na articulação dos vários tipos de conhecimentos no ato de escrever.</p>	<p>M1P1 - <i>Reivindicar centralidade</i></p>
<p>Assim, em sua constituição, neste trabalho, primeiramente, será apresentado um breve panorama das diferentes concepções do texto, desde a origem da linguística estrutural, descritiva, nas primeiras décadas do século XX, com Saussure, passando pela unidade linguística do estudo das gramáticas, até o tratamento dos textos no seu contexto pragmático (KOCH; FÁVERO, 2008, p. 15). Na sequência, serão destacados o conceito de texto em Koch (2000) e Marcuschi (2008), as propriedades definidoras e os fatores responsáveis pela sua textualidade, além dos vários conhecimentos e estratégias no processo de construção e sentido do texto.</p>	<p>M3P3 - <i>Indicar estrutura do artigo de pesquisa</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro aspecto de diferenciação entre os dois textos é percebido através do fato de que o autor optou por começar o texto anunciando a pesquisa (M3P1B). Nesse passo, foi apresentado o objeto de análise e o porquê da escolha de tal livro para a análise. Essas informações ocupam o nicho que vai ser estabelecido a partir do próximo movimento presente no texto, que destacou as questões que serão discutidas ao longo do artigo (M2P1C). Depois, é esboçado os objetivos do trabalho (M3P1A).

Em seguida, o autor remete ao movimento 1 para mencionar outras pesquisas importantes para a área, indicar a fundamentação teórica do artigo (M1P3) e apontar itens necessários para destacar a importância da área da linguística textual (M1P3). Para finalizar, são exibidos os tópicos que serão abordados durante o artigo (M3P3).

No Quadro 5, destacou-se que o escritor, possivelmente, teve boas experiências no processo de escrita da introdução por saber o momento de se posicionar no texto, o que foi percebido pela ocorrência dos verbos conjugados na primeira pessoa do plural nos movimentos 1 e 2. Em contrapartida, o texto exibido no Quadro 6 utiliza uma linguagem mais neutra/imparcial e, provavelmente, o escritor estava ciente de tais estratégias retóricas para organizar o texto. Em questão de percepção pedagógica, supõe-se que o uso da linguagem neutra é uma recomendação muito comum em livros de metodologias de estruturação de artigos científicos e em aulas específicas para o assunto, cujo professor utiliza desse meio para guiar a turma na construção do artigo.

Em suma, percebe-se a dinamicidade dos movimentos retóricos nos textos a partir do momento em que o texto no Quadro 3 inicia a introdução através do *move* 1 e o do Quadro 5, pelo *move* 3. Portanto, vale a pena ressaltar que mesmo que o Quadro 3 seja parecido com a organização do CARS, não significa que ele é mais eficiente que o Quadro 6, pois ambos cumprem os seus propósitos devidamente.

Adiante, serão discutidos, com mais detalhes, os movimentos e os passos retóricos encontrados em todas as introduções analisadas a fim de entender como foram alcançados os propósitos comunicativos, destacando, assim, possíveis particularidades.

5.2.1 Estabelecer um território

Durante o período de análise do corpus, notou-se que houve um determinado padrão dos autores em termos de organização. Sendo assim, autores de 24 das 30 introduções optaram por começar o texto situando a pesquisa na área de estudo (movimento 1 - *Estabelecer um território*), ou seja, os autores acharam necessário expor, ainda nos primeiros parágrafos da introdução, características essenciais acerca do trabalho para que o leitor fique ciente de como a pesquisa colabora para a área de estudo. Tais características envolvem informações a respeito dos principais teóricos, mencionar outras pesquisas, apresentar área de estudo, etc. A seguir, pode-se visualizar os passos realizados nas introduções:

Quadro 7: Realização do movimento 1 - Estabelecer um território

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

STEP 1: Reivindicar centralidade				X			X	X	X	X
STEP 2: Fazer generalizações sobre o tema	X	X	X	X	X	X				X
STEP 3: Revisar itens de pesquisas anteriores	X	X		X	X	X	X		X	
	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20
STEP 1:				X				X	X	X
STEP 2:		X	X		X	X	X		X	
STEP 3:		X			X	X				X
	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27	T28	T29	T30
STEP 1:	X			X	X	X	X	X		X
STEP 2:	X	X	X	X	X		X	X	X	X
STEP 3:	X	X			X	X				

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o quadro acima, pode-se observar que 17 introduções recorreram ao passo 1 (*Reivindicar centralidade*). Também foram evidenciados diferentes propósitos comunicativos, como, por exemplo, estabelecer a importância da pesquisa e destacar o interesse da área de estudos, como se pode observar nos exemplos a seguir:

Exemplo 1 [M1P1- T30] - Reivindicar centralidade

A sociolinguística **demonstra interesse** em alguns fenômenos sociais e culturais, tais como as estruturas e padrões sociais; as variedades linguísticas, como dialetos; grupos sociais, como as comunidades linguísticas (...).

Exemplo 2 [M1P1- T25] - Reivindicar centralidade

Julga-se também o tema relevante, pois a pesca artesanal tem importante participação socioeconômica no Brasil, onde gera emprego e renda para os pescadores e alimento para a população (...).

Observam-se as realizações do passo a partir de diferentes marcadores linguísticos. No caso do exemplo 1, o passo se realiza por meio do marcador “*demonstra interesse*”, enfatizando o objeto de interesse da área de pesquisa. Já no exemplo 2, o passo ocorreu através de “*Julga-se relevante o tema*”, de modo que estabelece a importância do tema.

Logo depois, tem-se o passo mais recorrente dentro do movimento 1, que foi encontrado em 22 introduções. A partir dos textos em que se encontrou o passo 2 (*Fazer generalizações sobre o tema*), notou-se que não houve um marcador totalmente explícito, como visto em outros passos. Portanto, o modo que se identificou a realização do passo foi, exclusivamente, através do contexto.

Exemplo 3 [M1P2-T24] - Fazer generalizações sobre o tema

(...) **Saiu de uma perspectiva de ensino centrada** na norma para ir ao encontro de metodologias que adotassem a língua, ferramenta de interação social, como o principal instrumento de ensino de português. Nesse sentido, **a língua passou a ser incorporada** às situações didáticas em sala de aula a fim de que o processo ensino-aprendizagem pudesse propiciar, ao educando, conhecimento crítico...

Exemplo 4 [M1P2-T15] - Fazer generalizações sobre o tema

Os eventos acadêmicos são situações de discussões de avanços de pesquisas de uma determinada especialidade, promovem a integração do ensino e o desenvolvimento cultural e científico na sociedade...

Os exemplos acima apresentam propósitos comunicativos diferentes. O autor do exemplo 3 pretendeu evidenciar uma problemática da área de estudo “*Saiu de uma perspectiva de ensino centrada...*” e, em seguida, a partir de “*a língua passou a ser incorporada*” mostrou o que os estudos da área fizeram para tentar resolver tal problemática. Em seguida, no exemplo 4, o autor explica que “*Os eventos acadêmicos são situações de discussões de avanços de pesquisas...*”. O motivo de explicar tal evento é, praticamente, para fazer declarações de conhecimentos das práticas abordadas no texto.

Por fim, tem-se o passo com menos ocorrência do movimento 1, o 3 (*Revisar itens de pesquisas anteriores*), que está presente em 15 introduções. Geralmente, esse passo é reconhecido por fazer revisões literárias que o autor acha importante para especificar o seu lugar diante das teorias, como se pode observar nos seguintes exemplos:

Exemplo 5 [M1P3-T7] - Revisar itens de pesquisas anteriores

Parte-se de uma breve reflexão teórica com base em Norman Fairclough (2008) e Teun Van Dijk (2002; 2011; 2015), complementada **pela metodologia do quadro analítico** para as estruturas do discurso de notícias jornalísticas, proposto por Teun Van Dijk (1984; 1986; 2002).

Exemplo 6 [M1P3-T5] - Revisar itens de pesquisas anteriores

Para tanto, **se refletirá sobre as influências** dos propósitos comunicativos e suportes textuais na constituição do gênero conto, à luz dos postulados de Bezerra (2011) e Lagmanovich (2009), com o objetivo de apresentar possíveis contribuições ao seu entendimento e à sua compressão, pois trata-se de um gênero relativamente recente.

Devido ao modelo CARS (1990) não apresentar um passo específico para se tratar de aporte teórico/metodológico, achou-se interessante encaixar essa característica no M1P3, pois quando os autores buscaram os marcadores “*uma breve reflexão teórica...*” (exemplo 5) e “*refletiremos sobre as influências*” (exemplo 6), objetivaram se estabelecer na área de estudo através de citações de outros

investigadores da área, alcançando, assim, o objetivo que torna a realização do passo possível.

5.2.2 Estabelecer um nicho

O movimento 2 (*Estabelecer um nicho*) foi menos recorrente nos textos, sendo observado em apenas 15 de 30 introduções. O que foi percebido nas introduções é que, tecnicamente, os autores que recorreram a esse movimento (intencionalmente ou não), procuraram destacar lacunas na área de estudo e/ou levantar questionamentos.

Contudo, acredita-se que o motivo para a pouca ocorrência acontece por causa da “insegurança” por parte dos pós-graduandos, tendo em vista que os passos do *move* 2 são, provavelmente, destinados a autores com mais experiência, que já têm uma bagagem de leitura acerca da área e, possivelmente, têm autoridade para se posicionar.

A seguir, será observado como os passos pertencentes ao movimento 2 foram realizados nas introduções:

Quadro 8: Realizações do movimento 2 - *Estabelecer um nicho*

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
STEP 1 A: Contra-argumentar										X
STEP 1 B: Indicar lacuna					X		X			
STEP 1 C: Levantar questionamentos ou		X	X			X			X	
STEP 1 D: Continuar uma tradição							X			
	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20
STEP 1 A:										
STEP 1 B:	X		X		X					
STEP 1 C:	X	X	X		X					
STEP 1 D:										
	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27	T28	T29	T30
STEP 1 A:										
STEP 1 B:	X				X					
STEP 1 C:						X	X			
STEP 1 D:										

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode observar no Quadro 8, apenas um texto recorreu ao passo 1 A (*contra-argumentar*), talvez pelo motivo, anteriormente mencionado, de que os

autores tiveram receio de se posicionar contra uma teoria, provavelmente, consolidada devido à falta de experiência sobre os assuntos abordados na área ou ao curto período de tempo para a realização do artigo, o que não possibilitou a quantidade de leitura adequada para contra-argumentar. Portanto, será visualizada uma única realização do M2P1A entre os textos:

Exemplo 7 [M2P1A-T10] – Contra-argumentar

Apesar de todo esse espaço na vida real e também nos estudos, a relações entre fala e escrita se dão muito mais no campo da investigação do que na universidade de abordagens. É que os estudos fizeram mais perguntas e muitos que se arriscam a tentar algo definitivo, hoje, se encontram no lugar dos pensamentos superados

Por meio da marcação linguística “*Apesar de todo esse espaço*”, supõe-se que a intenção do trecho é contra-argumentar algo que foi dito anteriormente. Em outras palavras, o autor apresenta o que é, normalmente, estudado na área de estudo e, em seguida, aponta para onde a área se equivoca/equivocou. A partir de tais considerações, notou-se uma possível similaridade dessa estratégia retórica com “*indicar lacunas*” (M31B), como também discutido em Swales (2004). Tecnicamente, quando é contra-argumentado alguma teoria, além de mostrar onde a área se equivocou, é necessário indicar quais aspectos estão faltando para complementar à teoria.

As informações que se obteve sobre o passo 1 B (*indicar lacunas*), recorrido em 6 textos, são de que as lacunas encontradas pelos autores apontaram que, apesar da variedade de pesquisas relacionadas ao determinado tema, ainda faltam aspectos a serem analisados e discutidos. Pesquisas que, geralmente, abordam uma temática pouco estudada entre teóricos, ou levam um tempo maior para serem organizadas ou os autores, provavelmente, têm um nível de experiência avançado para administrar a elaboração do artigo. Nos exemplos 8 e 9, será observado como os autores recorreram ao passo 1 B:

Exemplo 8 [M2P1B-T21] - Indicar lacunas

Apesar de haver diversos estudos sobre variações linguísticas, foram encontradas poucas pesquisas [...]. Ainda **há uma lacuna a ser preenchida** quando se trata de investigar esse ambiente.

Exemplo 9 [M2P1B-T11] - Indicar lacunas

Resolvi fazer um artigo que tentasse mostrar exatamente **essa lacuna. A falta de trabalhos que tratem desse assunto...**

Em consideração ao que foi dito a respeito dos passos 1 A e 1 B serem semelhantes, nesse caso, vê-se que o que “diferenciou” as duas estratégias foram os marcadores explícitos da M3P1B: “há uma lacuna a ser preenchida”, “A falta de trabalhos que tratem desse assunto”; e, principalmente, os seus propósitos. Ou seja, conclui-se que os autores dos exemplos 8 e 9 não, necessariamente, intencionaram julgar tal teoria como equivocada e, sim, indicar a escassez de pesquisas sobre o tema na área.

Diferente das outras estratégias retóricas, o passo 1 C (*levantar questionamentos*) teve boa ocorrência entre os autores, sendo encontrado em 10 introduções. É importante lembrar que para o modelo CARS apenas um dos passos do movimento 2 é obrigatório e isso fica a critério do escritor decidir a qual vai recorrer. Todavia, em alguns textos, encontrou-se mais de uma estratégia pertencente ao *move* 2. Talvez, o motivo para a maior ocorrência do passo dentro desse movimento se dê por possíveis complexidades que os outros tendem a transpassar, no caso dos escritores cientes da existência do CARS (1990), ou pela orientação de um professor/orientador que aconselhou levantar questionamentos. Abaixo, podem-se visualizar exemplos de como os autores realizaram o passo:

Exemplo 10 [M2P1C-T15] - Levantar questionamentos

[...] **nos questionamos** quais semelhanças e diferenças o resumo de trabalho completo traz referente ao resumo pesquisa? Se é o mesmo gênero, por que ele é denominado nessa forma?

Exemplo 11 [M2P1C-T27] - Levantar questionamentos

O cerne da questão está em como apreender a leitura e a escrita.

Ao observar os exemplos 10 e 11, identificou-se a realização do passo 1 C através dos marcadores linguísticos “*nos questionamos*” e “*O cerne da questão*”. Então, conclui-se que o objetivo dos autores ao recorrer ao passo foi provocar questões sobre temas para que, depois, pudessem esclarecê-las durante o artigo através das análises juntamente com as teorias a serem abordadas.

Para finalizar a discussão dos passos do movimento 2, ao analisar os textos, percebeu-se que assim como o passo 1 A, o passo 1 B (*Continuar tradição*) foi encontrado em apenas 1 introdução. Nesse passo, também não houve marcadores explícitos para a sua identificação, portanto, a partir do contexto, o marcador “*Porém, sem perder de vista que o discurso...*” passa a ideia de continuar a teoria que contribuiria para a sua pesquisa.

Exemplo 12 [M2P1D] - Continuar tradição

Porém, sem perder de vista que o discurso “não é simplesmente uma representação dos fatos relatados, ele deve respeitar vários condicionamentos para processar a informação, a partir de um ponto de vista tanto cognitivo quanto interacional ou social” (VANDJIK, 2002, p. 48).

O aspecto que chamou atenção nessa amostra é que o autor utiliza a conjunção adversativa “porém” para continuar uma tradição e, depois, recorre à voz de outro pesquisador conciliado na área (através da citação direta) para destacar os pontos de vista importantes para a linha teórica que pretende abordar.

Em suma, pode-se concluir, com o exposto, que o movimento 2 foi o mais difícil para se analisar devido às diferenças quase imperceptíveis que fazem com que os passos pareçam semelhantes. É possível realizar todos os passos do movimento 2 utilizando o *contra-argumentar* (M2P1), já que para refutar uma teoria, é necessário, apenas, mostrar em que momento ela se equivoca e, assim, apontar as lacunas do pensamento teórico e os questionamentos que não foram resolvidos, sem, necessariamente, se distanciar da área em que se pesquisa. Entretanto, se reconhece suas particularidades quando *indicar lacunas* (M2P2) é utilizado com o propósito de evidenciar “*A falta de trabalhos que tratem desse assunto*” (exemplo 9) e não tem ligação com o propósito de *contra-argumentar* (M2P1). O mesmo acontece em *levantar questionamentos* e *continuar uma tradição*, que podem aparecer independentemente de estarem contra-argumentando algo ou não.

Em contrapartida ao movimento 2, o *move 3 (Ocupar o nicho)* foi onde pôde-se observar, claramente, os passos a serem realizados e os seus diferentes propósitos comunicativos.

5.2.3 Ocupar o nicho

Esse foi o movimento mais recorrente entre os autores, 5 escolheram iniciar os textos através dele, que foi encontrado nas 30 introduções. Basicamente, o movimento 3 (*Ocupar o nicho*) é destinado para preencher o espaço estabelecido pelo movimento 2, no qual são levantados questionamentos, indicadas lacunas, etc. Sendo assim, entende-se que a preferência dos autores por esse *move* significa que a maioria se preocupou em, pelo menos, indicar os objetivos do artigo.

Quadro 9: Realizações do movimento 3 - *Ocupar o nicho*

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
STEP 1 A: Esboçar objetivos	X		X	X	X	X	X	X	X	X
STEP 1 B: Anunciar presente pesquisa		X				X				X
STEP 2: Anunciar principais resultados							X			
STEP 3: Indicar a estrutura do artigo de pesquisa		X	X					X	X	
	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20
STEP 1 A:	X	X		X	X	X		X	X	X
STEP 1 B:	X	X	X		X		X	X		X
STEP 2:										
STEP 3:			X	X		X			X	X
	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27	T28	T29	T30
STEP 1 A:	X	X	X	X	X			X		X
STEP 1 B:	X					X	X		X	
STEP 2:						X				
STEP 3:		X	X	X		X	X	X		

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Quadro 7, observa-se que o passo 1 A (*Esboçar objetivos*) foi realizado em 24 introduções. Os marcadores utilizados para a realização do passo foram identificados pelas variações “*Meu objetivo*” e “*O objetivo deste trabalho*”.

Exemplo 13 [M3P1A-T18] - Esboçar objetos

Meu objetivo é, pois, analisar como os mais diversos autores recorrem a tais fenômenos em seus textos

Exemplo 14 [M3P1A-T9] - Esboçar objetos

O objetivo deste trabalho é descrever características de indicações metodológicas do RC que apontam as subespecificações do artigo acadêmico em artigo teórico, artigo experimental, artigo empírico e artigo de revisão.

Particularmente, no exemplo 13, percebeu-se que o autor recorreu à primeira pessoa do singular para indicar o seu objetivo na pesquisa e, por conta de possíveis diferenças nas abordagens utilizadas na elaboração da introdução, isso pode parecer “errado” aos olhos de alguns. Entretanto, compreende-se aqueles que optam por uma linguagem neutra, pois utilizar verbos em 3ª pessoa, na maioria das vezes, é uma das características de critérios exigidos para a publicação de artigos em anais de eventos acadêmicos e/ou algumas disciplinas metodológicas.

O fato de o escritor referir-se aos objetivos na primeira pessoa do singular (exemplo 13) não significa que o texto seja inadequado, inexperiente e/ou mal

orientado, pois o movimento 3 (*Ocupar o nicho*) é o momento propício para mostrar o lugar que a pesquisa ocupa na área de estudo. Quando a marcação “objetivos” está direcionada de forma pessoal, o propósito comunicativo passa do esboço de objetivos da pesquisa para a exposição da intenção do autor.

No modelo CARS (1990) não há uma estratégia retórica específica para indicar a intenção do autor, assim como a do modelo de Oliveira (2017) para resumos de comunicação. Portanto, nesse caso, subentende-se que a intenção do autor é o objetivo da pesquisa, pois ambos têm o propósito de analisar o objeto da pesquisa. Por outro lado, o autor do exemplo 14 escolhe utilizar a linguagem neutra. Por meio da observação desses aspectos, supõe-se que as características presentes na introdução expõem as condições relacionadas às metodologias utilizadas na aquisição de escrita do gênero, em geral, e, particularmente, da seção.

Além disso, no CARS (1990), *esboçar objetivos* é uma estratégia retórica opcional, podendo ser substituída por *anunciar a presente pesquisa*, o que não impossibilitou 5 introduções de realizarem ambos os passos. No total, o passo 1 B (*Anunciar presente pesquisa*) foi identificado em 13 introduções. Comumente, esse passo é reconhecido por descrever o corpus da análise, indicar o incentivo do estudo, etc. Por isso, nos exemplos abaixo, será visto como os estudantes recorreram a este passo:

Exemplo 15 [M3P1B-T11] - Anunciar presente pesquisa

Foram analisados, então, cinco publicações que, de alguma forma, passam perto de oferecer caminhos iniciais, quase visivelmente, **que podem servir de partida para uma discussão mais específica.**

Exemplo 16 [M3P1B-T26] - Anunciar presente pesquisa

O estudo é resultado da proposta da disciplina que, no decurso das discussões, trouxe o referencial teórico que agrega conhecimentos em diferentes estratégias para o processo da escrita...

Como se pode observar acima, o passo 2 foi realizado no primeiro exemplo através dos marcadores “*Foram analisados, então, cinco publicações*”, que transparece o propósito de descrever o corpus da análise. Em seguida, complementa explicando a finalidade das análises por meio do marcador “*que podem servir de partida para...*”. Já no exemplo 16, a estratégia aconteceu pelo marcador “*O estudo é resultado da proposta da disciplina*”, que teve o objetivo de indicar de onde partiu a motivação para tal pesquisa.

O próximo passo, *anunciar principais resultados*, foi a estratégia menos recorrida no movimento 3, encontrada em apenas 1 introdução. Portanto, a única realização do passo ocorreu por meio do marcador linguístico “*Os resultados evidenciam*”, como no exemplo abaixo:

Exemplo 17 [M3P2-T7] - Anunciar os principais resultados

Os resultados evidenciam como os membros do MMP produzem uma representação do movimento, do grupo social e da situação sociopolítica e econômica da pesca artesanal no Brasil.

Durante a análise, percebeu-se que exibir resultados não é um aspecto presente, frequentemente, nas introduções de artigos da área da Linguística. Provavelmente, os autores acharam que anunciar os resultados da pesquisa seria uma informação que caberia bem ser abordada em outra seção do artigo, como, por exemplo, nas considerações finais. Por isso, em comparação às estratégias retóricas do movimento 3, anunciar os principais resultados não é algo que pode ser considerado essencial para as introduções de artigos da área da linguística.

Já o passo 3, de acordo com o que foi observado nas análises dos textos, é, de fato, uma estratégia importante porque mostra como o artigo está organizado para que o leitor possa identificar os principais tópicos que serão discutidos e tirar a conclusão que o artigo tem relação com o tema que procura. O passo 3 foi identificado em 16 introduções e os exemplos abaixo mostram como a estratégia foi realizada:

Exemplo 18 [M3P3-T26] - Indicar a estrutura do artigo

[...] **Nesta pesquisa, primeiramente, será apresentado um breve panorama** das diferentes concepções do texto desde a origem da linguística estrutural...

Exemplo 19 [M3P3-T2] - Indicar a estrutura do artigo

O artigo está organizado da seguinte forma, primeiro, abordaremos as concepções de oralidade e algumas reflexões para o ensino...

Os marcadores que tornaram possível a realização do passo foram “*Nesta pesquisa, primeiramente, será apresentado um breve panorama...*” e “*O artigo está organizado da seguinte forma...*”. Ao recorrer a esse passo, os autores expõem, brevemente, quais as estratégias realizadas para os pontos mais importantes do artigo, de modo que, inicialmente, expõem as reflexões e as contribuições que a linha teórica traz para o desenvolvimento do artigo para poder adentrar nas considerações das análises. Geralmente, nesse passo, o autor prefere se referir às

análises por meio de “discussões”, pois as informações sobre a investigação que cita o corpus, a fundamentação teórica e outros aspectos, provavelmente, já foram mencionadas em passos anteriores. Portanto, nessa perspectiva não cabe trazer informações detalhadas e, sim, objetivamente, apresentar a estrutura do artigo. Para finalizar, há a apresentação das considerações finais da pesquisa.

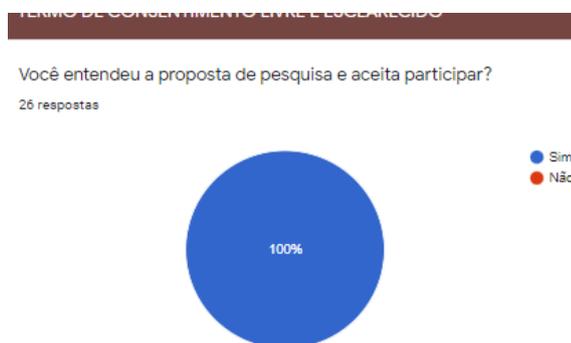
Ao investigar as organizações retóricas das introduções, percebe-se que a maioria dos textos é conveniente ao que foi proposto pelo CARS e atende às perspectivas da comunidade discursiva. Porém, ainda é necessário entender os pós-graduandos, quais foram suas abordagens de ensino de escrita do artigo e como elas influenciaram no produto final do texto. E, para isso, as respostas obtidas no questionário serão essenciais para observar esses aspectos de ensino da escrita.

5.3 letramentos de gêneros na pós-graduação (questionário)

Para que se possam entender as abordagens acerca da escrita dos textos, é importante sondar os aspectos do artigo científico como um todo, para, assim, buscar informações da seção de introdução. Desse modo, averiguaram-se os conhecimentos gerais acerca do artigo para os pós-graduandos, se sua percepção atual do gênero teve colaboração das orientações do docente e se essas abordagens os beneficiaram, entre outros aspectos que envolvem os letramentos da escrita do gênero.

Antes de iniciar a discussão, será exposto o gráfico que comprova o consentimento da participação dos pós-graduandos no questionário:

Gráfico 1: Consentimento dos pós-graduandos



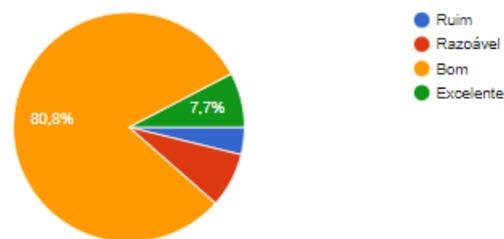
Fonte: Dados da pesquisa.

5.3.1 Artigo Científico

As questões do 1 a 8 tiveram o objetivo de sondar as experiências dos pós-graduandos sobre o artigo científico. De modo geral, as questões serviram para instigar reflexões sobre o(s) letramento(s) desde a graduação até o mestrado. Para isso, abriu-se o questionário com uma autoavaliação na qual o discente tem que avaliar seus conhecimentos – de excelente a ruim - acerca do artigo.

Gráfico 2: Autoavaliação de conhecimentos acerca do artigo científico

Como considera o seu conhecimento acerca do gênero artigo científico?
26 respostas



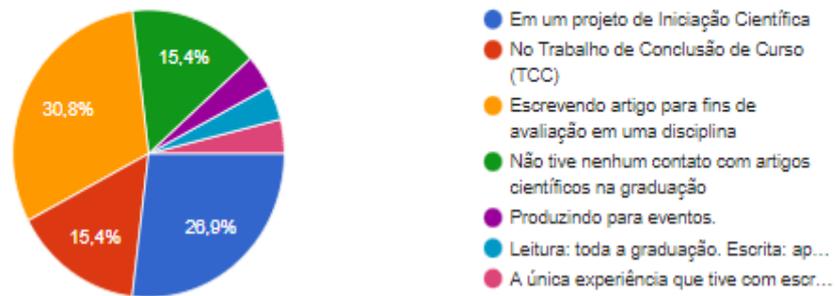
Fonte: Dados da pesquisa.

Quando foi perguntado “*Como considera o seu conhecimento acerca do artigo científico?*”, 80,8% dos entrevistados classificaram seus conhecimentos como “*bom*”; 7,7% consideraram “*excelente*”; 3,8% afirmaram ser “*ruim*”; e 7,7% “*razoável*”. Apesar dos percentuais para “*razoável*” e “*ruim*” serem baixos, ainda é um pouco preocupante, tendo em vista que todos os entrevistados estão em nível de pós-graduação (*stricto sensu*). Pode-se assimilar que essa insegurança advém da complexidade que é escrever um artigo científico e como, possivelmente, as pessoas que responderam ainda se encontravam no primeiro semestre do mestrado, poderiam estar confusas em relação aos conhecimentos acerca do artigo.

Em relação ao entendimento do artigo pelos estudantes, averiguaram-se suas experiências no processo de aprendizagem e produção de escrita do gênero na graduação. Para isso, foi necessário saber em qual momento da graduação os estudantes ficaram mais expostos à elaboração de artigos e, caso não, quais os possíveis contratempos podem fazer com que o graduando não tenha contato com o gênero. A partir daí, perguntou-se “*Como se deu o seu maior contato com o gênero artigo científico na graduação?*”. Foram disponibilizadas alternativas objetivas com

possíveis práticas de escrita que podem ocorrer na graduação e os participantes puderam adicionar alguma não mencionada, na opção “*Outro*”.

Gráfico 3: Contato com o gênero artigo científico na graduação
Como se deu o seu maior contato com o gênero artigo científico no curso de GRADUAÇÃO?
26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o gráfico 3, observou-se que a maioria dos entrevistados assinalou que teve maior contato com o gênero foi “*Escrevendo artigo para fins de avaliação de disciplina*”, sendo 30,8% comparado às outras opções. Boa parte obteve experiência “*Em um projeto de iniciação científica*”, contabilizando 26,9% dos resultados; 15,4% assinalaram “*No trabalho de conclusão de curso (TCC)*”; e 15,4% dos entrevistados “*Não tiveram nenhum contato com artigos científicos na graduação*”.

O fato de alguns estudantes não terem tido contato com artigo na graduação pode ocorrer, simplesmente, pela razão de alguns cursos não exigirem o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), então, conseqüentemente, não deve haver disciplinas relacionadas à metodologia do artigo científico. Compreende-se, também, que não é uma característica comum das disciplinas requisitarem artigo para avaliar o desempenho dos estudantes, por isso, a combinação desses fatores colabora para que haja pós-graduandos com ausência de contato com o gênero no período da graduação.

Ainda houve alguns estudantes que não se identificaram com as opções sugeridas e, por isso, contribuíram relatando suas experiências:

Exemplo 1: Experiência complementada pelo entrevistado
“Produzindo para eventos.”

Exemplo 2: Experiência complementada pelo entrevistado.

“A única experiência que tive com escrita de artigo na graduação se deu em razão de um **evento científico**, o qual tive que escrever para participar.”

Observou-se nos exemplos 1 e 2 que o maior contato ou o único contato dos autores foi participar de eventos acadêmicos que, por fim, requerem um artigo com tema relacionado à sua apresentação. Geralmente, os graduandos que têm oportunidade de participar de um evento acadêmico são aqueles que estão envolvidos em um projeto de iniciação científica, mas, pelo fato de os autores não marcarem a alternativa de “*Em um projeto de iniciação científica*”, subentende-se que, provavelmente, a participação do evento se deu por iniciativa própria ou por recomendação de um docente.

Após ser identificado onde se deu o contato do discente com o gênero artigo, procurou-se saber as possíveis colaborações, em questão de orientação, do docente no processo de escrita do artigo. Assim, investigaram-se quais estratégias foram adotadas no ensino explícito do gênero. Nessa etapa, os pós-graduandos puderam selecionar mais de uma alternativa, de acordo com suas vivências. Ainda foi disponibilizada a opção “Outro”, caso o discente não se identificasse com as opções sugeridas.

Gráfico 4: Estratégias abordadas pelo professor na graduação



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 4 apresenta apenas uma visão panorâmica dos resultados de cada alternativa, no qual foi exibida a pontuação geral que cada opção obteve e não a

combinação de fatores que foi utilizada pelos docentes na graduação. De acordo com o gráfico, notou-se que a estratégia mais abordada entre os docentes foi “*Indicar as normas da ABNT*”, presente em 53,8% das abordagens. Em seguida, 46,2% dos professores também acharam conveniente “*Exibir outros artigos como exemplo*”. E, por último, 42,3% preferiram “*Adotar modelos de estruturas do artigo*” e “*Seguir orientação de livros de metodologia*”.

Por mais que se esteja numa era tecnológica, é curioso que ninguém recorreu aos “*Tutoriais em vídeo*” para ajudar no processo de elaboração do artigo. Isso também pode significar que o tempo da graduação de uma parte foi numa época em que o tutorial não era comum ou ainda não existia. E, para aqueles que se graduaram no ápice tecnológico, os docentes, talvez, não achassem prático como metodologia ou ainda não estavam familiarizados com tal método.

Além das alternativas que foram sugeridas, pediu-se para os estudantes complementarem com algo não mencionado na questão, mas houve apenas relatos sobre a ausência de experiência na elaboração do artigo e a falta de professores que abordassem o assunto, como se observa nos exemplos 3 e 4:

Exemplo 3: Experiência adicionada pelo participante

“**Não escrevi artigos** na graduação. Meus contatos com leituras foram por meio de livros. Minha graduação foi em 2000.”

Exemplo 4: Experiência adicionada pelo participante

“Na graduação, **não tive** professores que pusessem em prática a produção de artigo científico.”

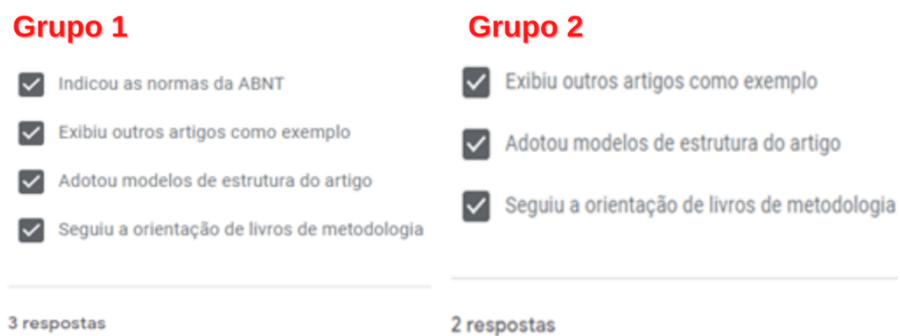
Ao se analisar individualmente as informações providas pelos participantes, achou-se necessário compartilhar a metodologia abordada na elaboração do artigo pelos docentes. Curiosamente, foram recebidas respostas similares em diversos casos e, por isso, dividiu-se as combinações de estratégias com mais ocorrência entre os grupos para que fosse possível discutir as escolhas de métodos que os docentes acharam adequadas para o letramento da escrita.

Primeiramente, comentou-se as abordagens que abrangem mais de duas estratégias, como a do grupo 1, que é formado por três pós-graduandos, e a do grupo 2, composto por duas respostas. O grupo 1 apontou que o docente na graduação achou conveniente sugerir as normas da ABNT, com isso, o seu intuito é fazer com que o estudante padronize a estrutura do artigo de acordo com as normas técnicas, como, por exemplo, espaçamento, margens, fonte, etc. Além da ABNT, o professor adotou um modelo de estrutura retórica e exibiu outros artigos como

exemplos. Ao apresentar outros artigos, ele impulsiona a compreensão do aprendiz sobre como funcionam as estratégias retóricas ao longo do artigo. Por fim, foram seguidas as orientações de um livro metodológico. Ressalta-se que as respostas são formadas pela voz dos pós-graduandos sobre as práticas de ensino dos professores na graduação.

Assim como a abordagem do grupo 1, a metodologia do(s) professor(es) do grupo 2 (formado por duas respostas) envolveu a apresentação de outros artigos como exemplos e, também, outros modelos de estrutura de artigo e orientação de livros de metodologias. Todavia, não foram sugeridas as normas da ABNT, como pode ser observado na figura 4:

Figura 4 - Metodologia de ensino na graduação: Grupos 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Diferente dos grupos presentes na figura 4, na figura 5, notou-se que os estudantes dos grupos 3 e 4 mostram que os docentes da graduação não apresentaram uma variedade de métodos para auxiliar o estudante na elaboração do artigo. Assim, no grupo 3, encontram-se três respostas que indicam que o professor sugeriu que os estudantes consultassem as normas da ABNT, além de exibir outros artigos como exemplo. Entretanto, os docentes do grupo 4 apenas indicaram um método para o processo de escrita do gênero, que foi adotar modelos de estrutura de artigo, como mostra a figura 5:

Figura 5 - Metodologia de ensino na graduação: Grupos 3 e 4



Fonte: Elaboração própria

Diante do que foi visto, conclui-se que para construir conhecimento acerca do artigo científico e, principalmente, habilidade de escrita do gênero, não é suficiente apenas sugerir as normas da ABNT. Isso explica o porquê de além desse método, a maioria dos docentes optou por adotar outras estratégias para facilitar a aprendizagem da escrita do gênero, como, por exemplo, *“Exibir outros artigos como exemplo”*, para os estudantes observarem a organização do artigo da sua área de conhecimento; *“Seguir orientação de livros de metodologia”*, para se nortear, em aspectos gerais, como elaborar o artigo; e *“Adotar modelos de estruturas do artigo”*, para guiar o estudante nas estratégias retóricas para atingir determinados objetivos.

Apesar das devidas orientações dos docentes, é fato que alunos de graduação não têm tantas oportunidades para produzir artigos científicos e, então, supõe-se que, talvez, as orientações não fossem suficientes para sanar as dúvidas e inseguranças dos estudantes. Portanto, apresentou-se a proposta, na quarta questão, dos participantes dissertarem *“Qual foi a sua maior dificuldade a respeito do gênero artigo científico na GRADUAÇÃO?”*. Ao analisar as respostas, foi explícito que, infelizmente, os empecilhos abrangeram vários fatores.

O primeiro fator é a falta de contato com artigo científico, foram recebidas três respostas que enfatizam esse problema. Como dito, isso pode ocorrer por conta de o curso não exigir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e pela possibilidade da grade curricular não disponibilizar disciplinas específicas para metodologia de artigos. Além disso, tem o fato de o estudante não ter participado de projetos de iniciação de pesquisa e das demais disciplinas não utilizarem artigos como método de avaliação.

O exemplo 5 é uma amostra que representa os relatos de que só houve contato com o gênero artigo na pós-graduação. A partir daí, percebe-se que os alunos de graduação não têm a quantidade de oportunidades e experiências que os alunos de pós-graduação têm. É obvio que existem exceções, como, por exemplo, de estudantes que têm mais de uma graduação e até uma pós-graduação em outra área do conhecimento e, por isso, podem ter mais experiências na elaboração de artigos, mas não foi o caso do exemplo abaixo:

Exemplo 5: Falta de contato com artigo científico na graduação

“Tive contato com artigo científico **na especialização**. Normas, escrita e linguagem do gênero.”

Um dos entrevistados também associou o desafio ao tempo que cursou a graduação, na época em que a Internet não era popularizada. Então, obviamente, necessitou ainda mais da orientação do docente por conta do difícil acesso a informações “práticas”. Ele relatou, ainda, que a abordagem utilizada pelo professor não obteve “sucesso” na orientação da turma, como aponta o exemplo 6:

Exemplo 6: Não acesso à Internet e abordagem não proveitosa.

“Na época, **não tinha acesso à Internet**, fato que colaborou para o meu desconhecimento do gênero. Então, eu só lia o que o professor apresentava. Outra dificuldade que tive **foi devido à abordagem do professor, que trazia artigos mal escritos para que nós (graduandos) encontrássemos os erros**. Não só eu, mas toda a minha turma sentia as mesmas dificuldades nessa abordagem.”

As respostas que não apontaram acesso à Internet como obstáculo não significaram a superação das dificuldades sobre conhecimento e escrita do artigo. Houve doze respostas relacionadas à estrutura do artigo: como esclarecer as finalidades das seções de introdução e metodologia; como elas se organizavam, retoricamente; além de problemas com as normas da ABNT. O exemplo 7 apresenta algumas amostras que representam tais desafios:

Exemplo 7: Dificuldades com a estrutura do artigo

“Entender a **estrutura** e para quê servia um artigo científico.”

“Entender como se **organizava o gênero** textual.”

“Conseguir esclarecer **as finalidades** do resumo e da introdução, especificamente.”

Com isso, observa-se que há a possibilidade do autor confundir os artigos científicos com gêneros similares se não compreender a sua organização estrutural e finalidade, além de apresentar dificuldades na realização dos movimentos retóricos do artigo e esclarecer os objetivos de suas seções. Por isso, várias respostas se relacionaram ao desamparo do docente durante a elaboração do artigo e às abordagens pedagógicas limitadas. No exemplo 8, selecionaram-se algumas amostras que representam as dificuldades:

Exemplo 8: Problemas com orientação

“Falta de **orientação**.”

“Saber por onde **começar**.”

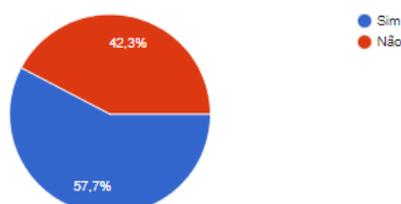
“Na verdade, **não havia nenhuma orientação explícita**, especialmente, a respeito do que se espera encontrar nesse gênero. Eu lembro que a construção do texto era mais por "imitação" do que eu mesma ia encontrando”.

Ao refletir sobre o assunto, supõe-se que o contato com o artigo científico, mesmo no primeiro semestre, no mestrado é devidamente maior comparado aos anos de uma graduação, assim como na pós-graduação há o acompanhamento constante por professores/docentes e disciplinas voltadas para os letramentos acadêmicos. Por isso, foram comuns as dificuldades que estudantes recém-chegados no mestrado tiveram que enfrentar, como a assimilação das diferenças entre os gêneros acadêmicos por conta das poucas oportunidades de produção e abordagens pedagógicas limitadas.

Para iniciar essa parte da investigação, primeiramente, fez-se uma sondagem sobre os desafios expostos na questão anterior continuarem ou não no mestrado. Caso as respostas forem positivas, será necessário entender quais abordagens utilizadas para a resolução dos problemas. O gráfico 5 mostra os resultados da pergunta relacionada às dificuldades que persistiram no mestrado. Através dele, pôde-se concluir que 57,7% continuaram a enfrentar os mesmos problemas ao ingressar na pós-graduação:

Gráfico 5: Dificuldades que continuaram ao ingressar no mestrado

26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas acumularam uma quantidade significativa de estudantes que prosseguiram para a pós-graduação com diversos questionamentos sobre estrutura, finalidade do artigo e suas seções, entre outros aspectos. Perguntaram-se como as dificuldades foram resolvidas durante o mestrado e, a partir disso, obtiveram-se respostas com uma variação de métodos aos quais os pós-graduandos recorreram para acabar com as dúvidas. Nessa etapa, os estudantes se mostraram mais familiarizados com o artigo científico devido às diversas experiências que o mestrado oferece para a escrita do gênero, tanto nas disciplinas quanto em revistas e participação em eventos. Muitos relatos foram relacionados com o benefício da prática de escrita, como se pode ver nas amostras expostas no exemplo 9:

Exemplo 9 - Prática de escrita e familiaridade com o artigo

“Como no mestrado a **demanda de escrita de artigos é muito maior** do que foi na minha graduação, **a prática e a leitura foram essenciais** para resolver minha dificuldade.”

“**Exercício de escrita.**”

“**Com a prática.**”

“**Treino** e nível de crítica maior.”

Entre os métodos mais utilizados pelos pós-graduandos, notou-se que os hábitos de leituras, tanto orientadas quanto independentes, acerca de outros artigos da mesma área e de livros de metodologias facilitaram para enfrentar as dificuldades no processo de escrita do gênero, como mostra o exemplo 10:

Exemplo 10 - Prática de leitura

“**Lendo muitos artigos e livros** que explicam sobre o gênero.”

“**Lendo artigos da mesma área do conhecimento e escrevendo** de forma constante.”

“**Reforçando leituras** e tutoriais.”

“Como li **bastante sobre o gênero artigo** para minha pesquisa, me senti cada vez mais familiarizada com ele.”

“**Muita leitura e pesquisa.**”

De acordo com as amostras acima, entende-se que a leitura de artigos da mesma área colabora para que o estudante seja imerso na sua comunidade discursiva. Desse modo, a leitura tem a capacidade de desenvolver opiniões mais

críticas a respeito de características que envolvem estrutura, propósitos comunicativos e outros aspectos relacionados à escrita. O que também é comum (porém, foi pouco mencionado entre os entrevistados) é o compartilhamento de conhecimentos entre os colegas. Um único relato enfatizou que a ajuda dos colegas o beneficiou:

Exemplo 11: Ajuda dos colegas

“Estudando muito, fazendo e **pedindo a colegas experientes** para avaliar antes de submeter. Hoje auxílio muita gente.”

Contudo, conclui-se que mesmo que os estudos sejam realizados de maneira independente, não significa que nesse processo de familiaridade com o artigo sejam dispensadas as instruções do docente. Portanto, explica-se o porquê de a maioria dos entrevistados reconhecer a orientação de um especialista como fundamental para resolver possíveis dificuldades e dúvidas, como é exposto no exemplo 12:

Exemplo 12: Orientação do docente

“No mestrado, tivemos outras formas mais consistentes de abordagem dos gêneros acadêmicos e com o artigo não foi diferente. **Os professores trouxeram** pesquisas de análises de gêneros acadêmicos sob a perspectiva da sócio-retórica, o que me ajudou muito a compreender o funcionamento do gênero e sua composição.”

“No mestrado, tive os primeiros contatos com uma **orientação mais explícita** do que se espera nesse gênero, especialmente, **por conta do orientador.**”

“Ainda estou cursando o mestrado, mas algo que ajudou muito foram **as aulas de Metodologia da Pesquisa, nas quais os professores abordaram** a organização sociorretórica de um artigo.”

“**O orientador**, ao cobrar uma variação específica do gênero artigo de pesquisa, sempre dava uma visão geral acerca da estruturação deste em especial e desenvolvia uma necessidade de consciência de buscar outras maneiras sociais e retóricas de produzir o gênero com atenção ao particular contexto e para uma possibilidade de avaliação centrada em condições especialmente informadas.”

Apesar dos comentários positivos acerca das superações das dificuldades, um dos participantes ressaltou que as dificuldades “*Não foram totalmente resolvidas*”. Pensando em possíveis ineficiências no processo ensino-aprendizagem do artigo científico (em geral), procurou-se identificar os elementos que faltaram durante o desenvolvimento de escrita e de compreensão do gênero. A questão “*Em sua opinião, o que faltou nesse processo de ensino-aprendizagem do artigo?*” objetivou investigar o processo como um todo, por isso, não se

especificou graduação e mestrado. Os entrevistados ficaram à vontade em opinar sobre o momento em que se sentiram mais “desamparados”.

Os relatos demonstraram a insatisfação dos pós-graduandos acerca dos métodos que abordaram os gêneros acadêmicos na graduação, especificamente, o artigo científico. Por isso, anteriormente, quando se mencionou a importância do orientador “especialista”, referia-se a um docente com consciência de gêneros. Por causa disso, alguns entrevistados sentiram a necessidade do suporte que só encontrariam em uma cadeira específica de gêneros. A seguir, amostras que indicaram a falta desses elementos.

Exemplo 13: Falta de especialista em gêneros na disciplina metodológica

“Em muitos cursos de graduação na minha universidade, **o professor de metodologia científica, normalmente, não é um especialista em gêneros acadêmicos**, mas, sim, formado e pós-graduado em Filosofia. Esse fator comprometeu a minha aprendizagem, e acredito que da minha turma toda, porque **não houve um ensino adequado dos gêneros que produzimos na universidade**, principalmente, o artigo, **uma vez que fomos ensinados apenas com as normas**, a estrutura e alguns exemplos. Além disso, **a demanda de escrita de artigos na graduação** toda ajudaria bastante nesse processo.”

“Uma **disciplina na graduação** que trouxesse mais esclarecimentos **sobre o gênero**”.

“Mais exercício desde a graduação. Acho que **deveria haver a cadeira de gêneros acadêmicos**. Uma cadeira obrigatória para qualquer curso.”

Nos exemplos acima, foram relacionadas as respostas que apontaram a falta de uma disciplina específica para os gêneros acadêmicos e a falta de um docente especialista. Mesmo que a disciplina não aborde gêneros acadêmicos de forma geral e apenas discuta sobre o artigo científico, um professor que entenda de tais aspectos vai saber instruir a construção desses gêneros levando em consideração as características de cada curso da graduação. Além disso, também foi mencionado o ocultamento de algumas informações principais, como os objetivos das seções do artigo, movimentos retóricos, etc.

Exemplo 14: Falta de informações

“**Faltou indicar as funções** do artigo. **Como agir em cada seção. Qual a função e o que escrever** no artigo.”

“**Explicar o propósito comunicativo do gênero** e trabalhar mais a **explicação da metodologia**.”

“Orientações **de quais seções existem no artigo e o objetivo** de cada uma delas.”

“Os professores **terem consciência** de que nem todo aluno tem o mesmo tipo de letramento e que alguns precisariam **de um pouco mais de explicações**.”

“**Aulas expositivas** com mais exemplos.”

Em suma, os elementos que faltaram no ensino-aprendizagem de gênero foram justamente aqueles ligados às “*Aulas mais expositivas*” e às “*Orientações explícitas*” das etapas de um artigo e, talvez, a “insensibilidade” do professor para reconhecer o tempo de letramento individual dos estudantes e adaptar para um ensino conjunto, ou a falta de conhecimento sobre o assunto. Todavia, deve-se ressaltar que tanto para ensinar como produzir um artigo (na graduação, especificamente), o professor tem que ser muito estratégico para orientar a turma no curto período de tempo, pois, muitas vezes, só há apenas uma disciplina de metodologia para repassar informações de todo um esquema. A partir dos exemplos abaixo, nota-se a maior diferença entre graduação e pós-graduação:

Exemplo 15: Inexperiência

“Até a graduação, acredito que pelo fato de sermos **imaturos em pesquisa**, é, minimamente, esperado que ocorram **orientações mais explícitas** quanto à produção de gêneros acadêmicos como um todo.”

“Tempo para desenvolver e **experenciar a produção do maior número** de variações do gênero artigo.”

Assim, é notório que a vantagem do processo ensino-aprendizagem na pós-graduação é a grande demanda de produção de artigos e o acompanhamento do orientador, ou seja, os estudantes têm mais oportunidades para adquirir experiências/conhecimentos na elaboração do artigo. Isso também explica o porquê de quando os entrevistados se depararam com a pergunta, a maioria especificou a graduação, obviamente, pela imaturidade, e o desamparo nas abordagens da disciplina.

5.3.2 Introdução

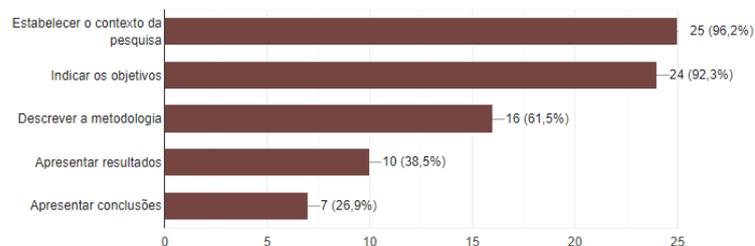
Foi visto que, ao iniciar a produção de artigos, muitos dos pós-graduandos tiveram dificuldade para entender as seções do artigo e, por isso, procurou-se investigar, especificamente, o processo ensino-aprendizagem das introduções. Para iniciar a investigação, sondaram-se as estratégias retóricas indispensáveis para estruturar uma introdução. Na questão, foram disponibilizadas cinco alternativas de

estratégias que, geralmente, são encontradas em muitas introduções, nas quais os estudantes puderam marcar mais de uma opção.

O gráfico abaixo apresenta uma visão das estratégias mais importantes entre os entrevistados. Dentre as estratégias, “*Estabelecer o contexto da pesquisa*” esteve presente em 96,2% das respostas. Em seguida, com 92,3%, “*Indicar objetivos*” não pode faltar na introdução. Para “*Descrever a metodologia*”, obteve-se 61,5%. Apesar de “*Apresentar resultados*” não ser comum nas introduções dessa área, obteve-se 38,5%. “*Apresentar conclusões*” apareceu com apenas 26,9% da preferência.

Gráfico 6: Estratégias retóricas indispensáveis na introdução

6. Falando da construção do artigo científico, o que não pode faltar na introdução?
26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentro da perspectiva de como as estratégias são consideradas indispensáveis e se relacionam na estrutura idealizada pelos entrevistados, se observará as respostas de forma individual para que se possa analisar claramente quais foram as mais beneficiadas por eles.

Devido à grande ocorrência de respostas similares, dividiu-se os grupos que convergem a respeito das estratégias essenciais para uma introdução. Na figura 6, tem-se o grupo 1, no qual oito entrevistados evidenciaram que os elementos que não podem faltar na introdução são “*Estabelecer o contexto da pesquisa*” e “*Indicar objetivos*”. As escolhas dessas estratégias fazem sentido no ponto de vista analítico, pois foram as que mais se aplicaram nas introduções analisadas no início deste capítulo (à luz do modelo CARS). Já no grupo 2, houve seis respostas contemplando todas alternativas como indispensáveis no processo de escrita da introdução. É válido lembrar que o modelo CARS (1990) não apresenta uma estratégia explícita para “*Descrever a metodologia*” e “*Apresentar conclusões*”. Assim, pode-se encaixá-las em “*Apresentar pesquisa*” ou “*Revisar itens de pesquisas anteriores*”. Contudo,

esses elementos foram encontrados nas introduções e se percebeu a importância deles para os pós-graduandos.

Figura 6 - Estratégias essenciais na introdução: Grupos 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

No caso da figura 7, o grupo 3 contém cinco respostas que dão ênfase às estratégias “*Estabelecer o contexto da pesquisa*”, “*Indicar objetivos*” e “*Descrever metodologia*”. O grupo 4, com apenas duas respostas, demonstrou que os pós-graduandos deram importância a todas as estratégias, com exceção de “*Apresentar conclusões*”. Outro ponto a ser discutido é o fato de que dez estudantes marcaram “*Apresentar resultados*” como uma estratégia essencial em uma introdução. Todavia, não se teve esse *feedback* quando os textos foram analisados, de modo que ocorreu em apenas duas introduções. O que transpareceu foi que “*Apresentar resultados*” não é considerado uma estratégia retórica “indispensável” pela razão de que muitas das introduções optaram por não a realizar e, mesmo assim, a organização do texto não foi comprometida. Em outras palavras, mencionar os resultados na introdução da área de linguagens não é algo totalmente necessário.

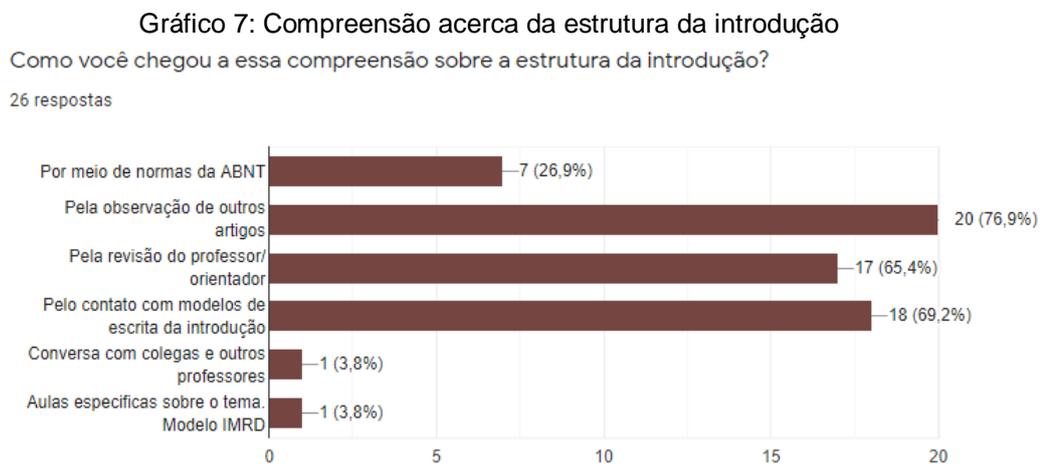
Figura 7 - Estratégias essenciais na introdução: Grupos 3 e 4.



Fonte: Elaboração própria.

De fato, o que mais se destacou na investigação foi a quantidade de respostas semelhantes, ocorrendo, apenas, algumas variações. Ademais, procurou-se saber se no processo de aquisição de escrita também houve possíveis semelhanças. Para isso, foi perguntado “*Como você chegou a essa compreensão sobre a estrutura de introdução?*”. Nessa questão de múltipla-escolha, sugeriram-se as seguintes alternativas: normas da ABNT; observação de outros artigos; revisão do professor/orientador; e contato com modelos de escrita da introdução. Os participantes puderam escolher mais de uma opção e colaborar com alguma não sugerida.

No gráfico 7, observou-se os meios que contribuíram para os estudantes chegarem a atual compreensão sobre a introdução do artigo. De acordo com as respostas, o método mais utilizado para desenvolver a compreensão da introdução foi a observação de outros artigos, que esteve presente em 76,9% das respostas. A revisão do professor/docente também foi importante para construção do conhecimento da introdução, estando em 65,4% dos resultados. Os modelos de escrita de introdução fizeram parte de 69,2% do processo dos participantes. Por último, o menos utilizado, as normas da ABNT, que foi marcada por 26,9% dos relatos.



Fonte: Dados da pesquisa.

A observação individual das respostas permitiu ampliar a visão a respeito do conjunto de fatores que construíram a compreensão dos estudantes sobre a introdução. Por meio disso, conseguiu-se apontar semelhanças e/ou particularidades que serão discutidas adiante.

Mais uma vez, dividiu-se em grupos os entrevistados que apresentaram as mesmas respostas, com exceção da figura 8, porque aborda a complementação dos elementos que não foram sugeridos na questão, mas que foram importantes por serem indicados pelos estudantes. Para esses participantes, a compreensão da introdução surgiu através de fatores incomuns comparada aos dos colegas. Assim, vê-se que no primeiro relato, além de indicar uma das alternativas sugeridas “A revisão do orientador/professor”, o pós-graduando “A conversa com colegas e outros professores” foi fundamental para o atual entendimento da introdução. O entrevistado do segundo relato aborda que sua compreensão partiu das “Aulas específicas sobre o tema e aplicação do modelo IMRD”⁴. Ou seja, a compreensão de ambos foi construídas por meio da abordagem explícita do ensino de gênero.

Figura 8 - Experiências relatadas pelos estudantes



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar as respostas, percebeu-se grande ocorrência de combinação de estratégias iguais ou semelhantes, ou seja, alguns pós-graduandos chegaram à noção atual de introdução por meio das mesmas estratégias. Essas coincidências serão discutidas.

O conjunto de métodos apresentado no grupo 1 foi encontrado em respostas. Esses estudantes chegaram na atual compreensão da estrutura da introdução por meio da observação de outros artigos da área e por consultas às normas da ABNT. Além disso, as revisões dos textos realizadas por orientador/professor e os modelos de escrita para introdução contribuíram para o processo de entendimento da estrutura.

⁴IMDR: Introdução-Métodos-Resultados-Discussão

A combinação de métodos exibida no grupo 2 foi indicada por 5 entrevistados. Esse processo é parecido com as estratégias utilizadas pelo grupo 1, todavia, assume-se que a consulta às normas da ABNT não foi julgada benéfica na perspectiva dos pós-graduandos do grupo 2. Apesar disso, ambos apresentam uma abordagem interativa, pois utilizam do método implícito (observação de artigos) e, ao mesmo tempo, buscam por estratégias explícitas como revisão do professor, modelo de escrita e normas da ABNT.

Figura 4 - Conjunto de métodos: Grupos 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Já os grupos 3 e 4, ambos com 3 respostas, concordam que a observação de outros artigos foi um método eficiente para a compreensão da estrutura. Os esquemas de métodos se distanciam quando o grupo 3 inclui o contato com o modelo de escrita como colaborador do processo e o grupo 4, a revisão do professor/orientador como importante para a atual compreensão. Ambos apresentam uma abordagem interativa.

Figura 10 - Conjunto de métodos: Grupos 3 e 4



Fonte: Elaboração própria.

O grupo 5, composto por 2 entrevistados, utilizou apenas um método no processo de construção de conhecimento da introdução, portanto, seu entendimento atual foi desenvolvido através da observação de outros artigos. O fato de a observação ter sido encontrada em quase todos os relatos só evidencia que é uma das abordagens que mais auxiliaram os estudantes a reconhecerem os procedimentos de escrita que são realizados em sua área do conhecimento. Entretanto, as três respostas do grupo 6 mostram que os estudantes não se sentiram contemplados em observar outros artigos, mas enfatizaram o benefício que trouxe a revisão do professor/orientador e o contato com modelos de escritas de introdução. Portanto, o grupo 5 exibe uma abordagem implícita, enquanto o grupo 6 apresenta métodos de uma abordagem totalmente explícita.

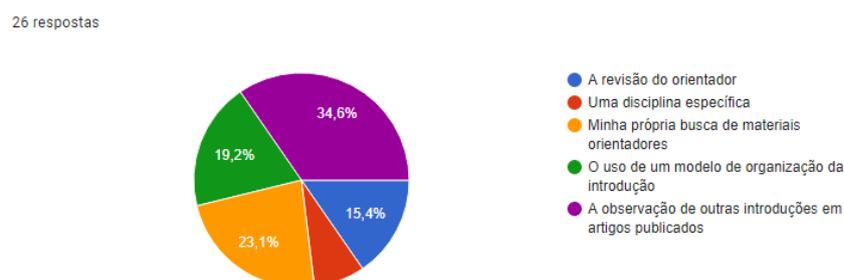
Figura 5 - Conjunto de métodos: Grupos 5 e 6.



Fonte: Elaboração própria.

As respostas mostraram que o processo de conhecimento e escrita da introdução é desenvolvido por meio de um conjunto de métodos que envolvem pesquisa independente, revisão e orientação do professor e outros aspectos citados durante as sondagens. Todavia, o objetivo dessa questão se diferencia porque se investigou o elemento que mais facilitou/ajudou no processo de escrita da introdução. No entanto, foram disponibilizadas seis alternativas nas quais os estudantes puderam apenas indicar uma.

Gráfico 8 - O elemento que mais colaborou com a escrita da introdução



Fonte: Dados da pesquisa.

Como visto no gráfico 8, o método mais facilitador do processo de escrita da introdução foi observar outras introduções em artigos publicados, com 34,4% das respostas. Geralmente, os estudantes recorrem à abordagem por conta própria devido às possíveis dificuldades na escrita ou por recomendação do docente. De fato, essa abordagem pode ser bastante eficaz, tendo em vista que artigos publicados se submetem a diversas revisões até passar por uma banca avaliadora, para que, finalmente, estejam aptos para a publicação e, a partir disso, os estudantes possam refletir a respeito das características convenientes encontradas nas publicações e adaptá-las em seus textos.

O segundo método mais indicado tem a ver com o estudante buscar o próprio material para se orientar. O que, muitas vezes, abrange a procura de artigos e livros de metodologias que instruem sobre a construção de artigos e dão ênfase aos entendimentos dos objetivos de cada seção. Compreende-se que 23,1% dos entrevistados recorreram a esse método devido aos problemas relacionados à falta de clareza sobre a estrutura do artigo e, em especial, às organizações das seções, que advieram da graduação e, mais tarde, tiveram que ser superadas ainda no primeiro semestre do mestrado.

Em seguida, têm-se os entrevistados que se beneficiaram com o uso de modelo de organização da introdução, contabilizando 19,2% das respostas. A partir disso, considera-se que, nesse caso, os modelos retóricos são guias que auxiliam escritores inexperientes a alcançarem o propósito de uma introdução, que é indicar as informações convenientes para apresentar a pesquisa.

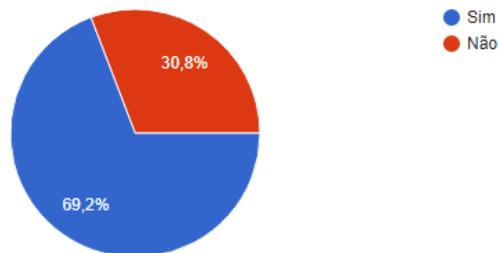
Para alguns entrevistados, a(s) disciplina(s) específica(s) de metodologia de artigo científico ajudou bastante, porém, foi o elemento menos indicado, apontado apenas em 7,7% das respostas. Isso significa que há a possibilidade das disciplinas metodológicas não existirem na grade curricular da graduação para alguns entrevistados ou não terem favorecido a eles. Nesse caso, viu-se que muitos estudantes criticaram as disciplinas metodológicas porque, geralmente, empregam uma perspectiva muito normativa do artigo e não abordam a retórica dos textos e seus aspectos sociais.

Contudo, mesmo sendo evidente que alguns estudantes relataram a presença do docente ou a falta dele na elaboração do artigo em questões anteriores, houve a necessidade de obter essas informações de todos. Portanto, a questão foi

totalmente objetiva, na qual os entrevistados apenas tiveram que responder “Sim” ou “Não” para o acompanhamento do docente no processo de escrita das introduções. O gráfico 9 apresenta porcentagem concreta daqueles que, anteriormente, mencionaram o docente no processo de forma positiva ou não.

Gráfico 9 - Acompanhamento do docente na elaboração das introduções

O professor acompanhou o processo da elaboração das introduções?
26 respostas

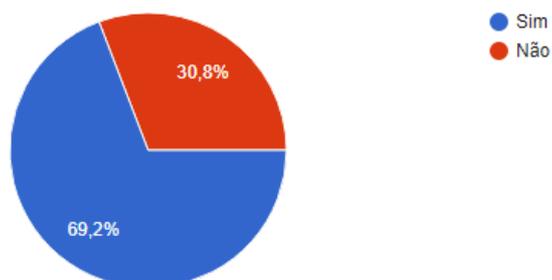


Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o gráfico, vê-se que mais da metade dos estudantes receberam acompanhamento do docente, alcançando 69,2%. Em contrapartida, foram obtidos 30,8% para ausência do professor no processo de aprendizagem da escrita, o que, de fato, se considera uma porcentagem alta. É válido ressaltar que, às vezes, pode não ser o suficiente se a abordagem utilizada por ele não atender às necessidades dos estudantes ou não haver o retorno esperado. Para tirar tal conclusão, foi questionado se houve o *feedback* apropriado do professor no processo.

Gráfico 10 - *Feedback* do docente

26 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

É notório que as pessoas que escolheram a opção “Não”, no gráfico 9, foram as mesmas do gráfico 10 e, portanto, conclui-se que aqueles que tiveram o acompanhamento do professor na elaboração das introduções, aparentemente, tiveram *feedback* satisfatório. Provavelmente, o *feedback* dos docentes foi realizado por meio de revisões das introduções e comentários específicos para melhorar o texto, além de indicar estratégias para auxiliar no processo de aprendizagem do estudante.

Mesmo o *feedback* tendo sido benéfico para a maioria dos entrevistados, insistiu-se nas perguntas acerca da ausência de aspectos importantes no processo de escrita da introdução para que se pudesse discutir se esses aspectos são semelhantes aos relatos sobre o artigo científico ou são elementos inéditos (não mencionados nas outras questões). Por isso, a última questão do questionário investigou os pontos específicos que os pós-graduandos acharam que faltaram no processo ensino-aprendizagem da introdução. Os entrevistados foram deixados livres para dissertarem sobre aquilo que fosse conveniente e, para isso, a formatação da questão foi aberta.

De acordo com as respostas, dois entrevistados apontaram que não tiveram dificuldades no processo de escrita da introdução e um não soube opinar. A começar, notou-se que os problemas que os pós-graduandos enfrentaram não foram somente com a introdução, mas, sim, com o artigo como um todo. Nisso, foram abordados indícios de falta de tempo para a produção de gêneros acadêmicos e explicação rasa das disciplinas metodológicas.

Exemplo 16: Orientações rasas

“Não houve um **ensino específico da seção**, mas do artigo como um todo. Além disso, não é uma seção que tem muita atenção dos professores que estão ensinando esse gênero, pois o que é ensinado é que ela deve contextualizar o tema e conter um pouco de cada seção do artigo. Desse modo, o que **faltou foi uma maior explicação dessa seção**, assim como das outras.”

“A introdução é muito importante para atrair o olhar dos leitores. Talvez tenha **faltado estudar diretamente como ela se organiza.**”

“**Saber detalhes como:** para quê colocar metodologia se já existe uma seção específica para isso? Precisa mesmo colocar objetivos na introdução? Justificativa da pesquisa é obrigatória na introdução?”.

Possivelmente, parte das introduções analisadas nesta pesquisa podem ter sido organizadas intuitivamente. Tal intuição pode ter sido construída através da observação de outros artigos a partir dos quais os estudantes decidiram quais características adotar em seu texto e, talvez, possa ser o motivo pelo qual o autor do

exemplo 3 tenha comentado sobre não saber/entender quais informações são obrigatórias ou opcionais na seção. Isso explica, também, o porquê das introduções apresentarem boas perspectivas à luz do modelo CARS (1990). Ainda assim, observaram-se, através dos relatos, que não foram abordados detalhes essenciais sobre a seção.

Em seguida, além dessas particularidades, destacaram-se aquelas que mais uma vez expuseram o problema do ensino de gêneros acadêmicos na graduação. Para os entrevistados, deveria haver ajustes no modo como é abordado o gênero artigo na graduação para que desenvolvessem a habilidade de escrita do gênero e suas seções, assim como não é dada a devida importância aos detalhes de uma introdução.

Exemplo 17 - Ensino da escrita da seção na graduação

“Se considerarmos a trajetória desde **o mestrado, não acho que tenha faltado**, já que o orientador tinha amplo conhecimento em torno do ensino de gêneros acadêmicos e atuava com propriedade quanto à análise de gêneros. Entretanto, **na graduação, faltou um direcionamento mais específico** para o que, de fato, é a relevância de uma introdução em um trabalho dessa natureza.”

“Ter maiores detalhes apenas no mestrado, **nível que a maioria dos profissionais não chegam e ficam apenas com orientações rasas da graduação**. Acredito ser necessário colocar o estudante da graduação em maior contato com essas informações para que ele **consiga desenvolver com maior habilidade esse gênero**.”

“Nada. Hoje, no doutorado, sou muito bem assistido na área de gêneros acadêmicos por ser **orientando de um especialista** (...). A deficiência que ainda existe **vem da minha pouca experiência com essa escrita**.”

É interessante que o primeiro exemplo ressaltou que no mestrado não houve a ausência de elementos do ensino de escrita da introdução, isso significa que as dificuldades surgidas na graduação foram devidamente resolvidas durante o mestrado. Outro ponto importante está no fato de que o entrevistado aborda que o orientador *“Tinha amplo conhecimento em torno do ensino de gêneros acadêmicos e atuava com propriedade quanto à análise de gêneros”*, o que, provavelmente, indica que o docente soube repassar os conhecimentos necessários sobre a escrita da seção, de modo que discutiu acerca da relevância da introdução apresentando de forma estratégica suas características e objetivos.

No segundo exemplo, o entrevistado reclama das orientações rasas executadas na graduação e ainda sugere que haja a imersão dos graduandos na produção de escrita do gênero para que eles possam desenvolver habilidades.

Acredita-se que a imersão dos graduandos na escrita acadêmica pode ser um grande “facilitador” para aqueles que desejam chegar ao mestrado, pois a realidade da pós-graduação é totalmente diferente do que é exigido nos cursos da graduação. Quando se diz “facilitador”, significa que tal ato não garante que o estudante chegue à pós-graduação com todos os seus conhecimentos de escrita de gêneros acadêmicos resolvidos, mas fará com que haja uma base de aprendizados que facilitarão sua adaptação aos novos estudos.

Além das explicações insuficientes da introdução e problemas com as metodologias na graduação, também houve comentários que ressaltaram o desempenho do professor/orientador no processo de escrita da introdução e a ausência de abordagens apropriadas para trabalhar, especificamente, acerca dessas dificuldades.

Exemplo 18 - Falta de acompanhamento do docente

“Faltou justamente o **feedback do professor.**”

“**A falta de acompanhamento** do professor orientador.”

“Um trabalho efetivo nas dificuldades. Talvez, **uma orientação para esse fim.**”

Assim como nas outras questões, os discentes sempre sentiram a necessidade de focar na importância do docente no ensino-aprendizagem do gênero. Muitas vezes, além de uma boa orientação, a escrita do artigo e das seções são a combinação dos aspectos de leituras independentes, observações de artigos publicados e o mais importante: a constante prática da escrita para aprimoramento das estratégias retóricas.

Levando em consideração as introduções analisadas e as perspectivas das respostas fornecidas sobre as abordagens pedagógicas utilizadas para a produção do artigo e da introdução, perceberam-se quais as abordagens que mais beneficiaram o entendimento dos pós-graduandos acerca do tema. As respostas do questionário evidenciaram que não foram todos os estudantes que se sentiram contemplados com as técnicas repassadas durante o seu percurso de aprendizagem da escrita acadêmica. Ao observar a primeira pergunta do formulário, que pediu para os pós-graduandos avaliarem o nível de seu conhecimento acerca do artigo de ruim à excelente, por mais que a maioria tenha nivelado seus conhecimentos como “Bom”, sentiu-se a necessidade de discutir o que pode haver de diferente para aqueles que marcaram “Excelente” e “Ruim”.

Ao comparar as duas respostas obtidas para “Excelente”, percebeu-se que um dos entrevistados não teve contato com artigo científico na graduação e apontou, ainda, que possíveis dificuldades não persistiram no mestrado. Todavia, o segundo entrevistado relatou que seu contato com o gênero veio através da iniciação científica. Considerando que apenas um dos entrevistados teve contato com artigo científico na graduação, observou-se que as abordagens utilizadas pelo professor contemplaram a exibição de outros artigos, o modelo de estrutura e a orientação de livros de metodologia. As dificuldades desse estudante seguiram para o mestrado, mas foram resolvidas através da orientação do professor, de produção de artigos para disciplinas e de leitura de artigos. Para esses entrevistados, faltou, no processo ensino-aprendizagem, tempo e oportunidades para praticar as escritas acadêmicas.

O pós-graduando que marcou “Ruim”, também teve a experiência na graduação por meio da iniciação científica. Nas abordagens de escritas do artigo, o professor apenas seguiu as orientações de livros de metodologias e, por isso, suas principais dificuldades ocorreram por não saber as variações do artigo científico. O entrevistado enfatiza que a ausência de um professor especialista faz com que somente haja uma percepção genérica da metodologia de pesquisa como a resolução de todos os desafios, conseqüentemente, não sabendo abordar a realidade social e retórica do artigo.

Para o pós-graduando, as dificuldades resolveram-se através da cobrança do orientador por variação específica do artigo de pesquisa, que tinha necessidade de desenvolver consciência de gêneros e buscar outras maneiras sociais e retóricas de produzir os gêneros com atenção ao contexto e para uma possibilidade de avaliação centrada, entre outros aspectos. O pós-graduando relatou a ausência de vários aspectos no processo e o que mais se destacou foi que, numa parte significativa das respostas, foi mencionada a ausência de produção da escrita acadêmica, ou seja, para esses entrevistados deveria haver mais oportunidades nas práticas de escrita e um professor especialista em ensino de gênero que saiba provocar a consciência crítica dos estudantes.

Com essa “comparação”, foi possível analisar o que poderia ter de diferente em relação à maioria que avaliou seus conhecimentos como “Bom”. Com isso, conclui-se que as considerações e necessidades dos entrevistados que se nivelaram como “Ruim” e “Excelente” são praticamente as mesmas da maioria.

Entretanto, notou-se que entre as respostas há uma variedade de métodos que auxiliaram os estudantes na escrita. Por isso, foram separadas algumas considerações que evidenciam a presença das metodologias mais abordadas nos relatos para compreender como podem ter beneficiado as introduções analisadas. As abordagens envolvem a observação de outros artigos da área, orientação/*feedback* do docente, modelo de estrutura, leitura e pesquisa independente.

Apesar das particularidades, as introduções apresentaram pontos em comum que podem ter sido influenciados pelas abordagens escolhidas no processo de escrita. Com base nas análises, vê-se que 80% das introduções optaram por iniciar a escrita a partir da realização do movimento 1 (*Estabelecer um território*), que também é posição proposta pelo modelo CARS, que tem o objetivo de apresentar a fundamentação teórica da pesquisa, abordar trabalhos de outros autores e mostrar a relevância do trabalho para área. Também pode acontecer dos autores escolherem esboçar os objetivos (*move 3*) para dar início à introdução ao invés das estratégias do *move 1*, assim como 20% dos textos desta pesquisa. Em continuação, tem-se características do movimento 2, em especial, a de levantar questionamentos. Para concluir, o movimento 3 para indicar os objetivos da pesquisa e a estrutura do artigo.

Após as observações das configurações dos textos, conclui-se que o padrão retórico entre os textos pode ser representado pelo T9, exposto no quadro 8.

Quadro 10 - Padrão da estrutura retórica das introduções

Em revisão da literatura existente sobre gêneros, encontramos na palavra resumo um termo para muitos gêneros: resumo de artigo, resumo de simpósio, resumo de minicurso, resumo de livro, resumo de comunicação – RC, dentre tantos outros (OLIVEIRA, 2017).	M1P1 - <i>Reivindicar centralidade</i>
Como vimos em Bhatia (2009), o propósito comunicativo do contexto retórico específico influencia nas escolhas específicas de formas estruturais e léxico-gramaticais, por isso, é importante saber qual é o propósito comunicativo do movimento retórico da metodologia.	M1P3 - <i>Revisar itens de pesquisas anteriores</i>
A partir desse levantamento, é importante buscar respostas para o que nos questionamos: em que sentido o RC constrói a caracterização de especificação metodológica da produção do trabalho completo em tipos de artigo acadêmico?	M2P1C - <i>Levantar questionamentos</i>
Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é descrever características de indicação metodológicas do RC que apontam às subespecificações do artigo acadêmico em artigo teórico, artigo experimental, artigo empírico e artigo de revisão. Além disso, situar o propósito comunicativo do movimento retórico da metodologia e quais suas especificações para identificação dos	M3P1A - <i>Esboçar objetivos</i>

propósitos.	
Este trabalho está organizado em 8 tópicos: esta introdução; um segundo tópico, em que situamos as abordagens de estudo de gênero; um terceiro tópico, em que realizamos o levantamento das relações constitutivas do RC; um quarto tópico, em que situamos a questão narrativa da metodologia a que se tem como objeto de estudo para subespecificação de artigo acadêmico nos RCs; um quinto tópico, em que descrevemos o quadro-metodológico da pesquisa; um sexto tópico, em que apresentamos as análises do corpus; em um sétimo tópico, em que discutimos as características metodológicas do RC; e, por fim, em um oitavo tópico, apresentamos considerações acerca das características metodológicas do RC e questionamentos pertinentes para novas investigações e compreensão da complexa realidade dos gêneros resumo como contribuições para uma escrita acadêmica mais real.	M3P3 - <i>Indicar estrutura do artigo de pesquisa</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se relacionar essa configuração textual ao método de observar outros artigos publicados, visto que o método foi o mais apontado como facilitador do processo de escrita da introdução. Portanto, entende-se que os autores buscam em outros artigos a organização de informações adequadas para alcançar os propósitos do texto. Contudo, junto com o acompanhamento do docente, essas metodologias beneficiaram o processo de escrita da introdução, tendo em vista que esse padrão estrutural cumpre com o propósito comunicativo que é satisfatório para comunidade acadêmica.

Em contrapartida, tem-se 13 introduções que não mostraram indícios do movimento 2, o que significa que 43% dos autores, provavelmente, não tenham recorrido ao modelo de estrutura retórica e ainda podem estar em processo para resolver as dificuldades advindas da graduação. Além disso, pode ser a insegurança de se posicionar nos textos e levantar hipótese e questionamentos, características presentes no *move 2*. A respeito disso, compreende-se que tais dificuldades vão ser superadas com prática de produção de artigos, *feedback* do orientador, observação e pesquisa.

O ensino do gênero artigo científico no mestrado se mostrou privilegiado devido à maior oportunidade de produção do artigo, além das constantes orientações providas pelos docentes e dos estudos direcionados à prática de escrita acadêmica. Ao longo do questionário, ficaram evidentes as críticas à algumas metodologias explícitas na graduação, especificamente, aquelas relacionadas às sugestões dos professores para a produção do artigo. Todavia, existem os casos que relataram a falta do acompanhamento do docente na escrita do gênero, que também é considerado um método explícito. Com isso,

compreende-se que o ensino explícito não é totalmente dispensável no processo de aquisição do gênero.

Na questão “*Como você chegou a essa compreensão sobre a estrutura de introdução?*”, montaram-se grupos de acordo com as respostas que apontavam os mesmos conjuntos de métodos. Durante a observação dos conjuntos, ficou evidente que a maioria aborda aspectos da metodologia interativa de observação de artigos, revisão do docente e modelos de organização retórica. Ao sondar qual desses métodos ajudou mais no processo de escrita, 34,6% marcaram observação de outros artigos.

Diante das considerações acerca da produção da introdução, entende-se a importância da metodologia explícita (orientação e revisão do docente) e, ao mesmo tempo, percebe-se que não se deve tratar o modelo CARS (1990) de forma normativa, visto que houve passos não previstos pelo modelo nas introduções, como a descrição do quadro teórico-metodológico, que foi classificada como M1P3 (*Revisar itens de pesquisas anteriores*). Além de notar a presença das estratégias não previstas pelo CARS (1990) nas introduções, as respostas da questão 6 (*Estratégias retóricas indispensáveis na introdução*) apontaram preferência de 61,5% para a “*Descrição de metodologia*”, algo também não previsto para o modelo. Por isso, confirma-se que a presença da metodologia implícita (observação de outros artigos) foi importante para desvendar os propósitos retóricos apresentados na estrutura do gênero, concluindo que a elaboração do artigo científico foi beneficiada pelas metodologias interativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, foi possível observar como as interações sociais influenciam a estrutura do gênero com o objetivo de realizar seus propósitos comunicativos, de acordo com a perspectiva sociorretórica vista, principalmente, nos estudos de Swales (1990; 2004), Bhatia (1993; 2001), Miller (1984) e Bazerman (2005; 2006). Segundo Hyland (2003), os pesquisadores que se dedicam aos estudos de gêneros supõem que os textos, produzidos de maneira eficiente, evidenciam as características do escritor, do contexto que estão produzidos e dos leitores em potencial. Para os textos serem considerados eficientes, o autor precisa ter conhecimentos específicos acerca dos gêneros e, por isso, precisa recorrer a meios para ficar ciente de como esses gêneros se “comportam” na determinada comunidade em que estão inseridos, sabendo usá-los a seu favor.

Diante da perspectiva de comunidade discursiva apresentada por Swales (1990), perceberam-se as características que se destacam na área de Letras/Linguística. Primeiramente, como toda CD, os estudantes foram recrutados por seus “interesses específicos”, logo, o meio de ingresso foi um processo seletivo realizado pelo programa de pós-graduação de uma determinada universidade.

Outra característica percebida tem relação com os selecionados para o mestrado, que não, necessariamente, são originários da graduação de Letras, considerando que os graduados dessa área são os mais prováveis a participar da seleção. Portanto, os participantes podem ter vindo de graduações como Direito, Jornalismo e licenciaturas, mas o que realmente importa é se o conteúdo de pesquisa tem relação com algumas das ramificações. Essas ramificações são estudos realizados na área de Análise do Discurso, Educação, Literatura, entre outras. E, por isso, há a necessidade que todos os integrantes fiquem cientes de como gêneros são realizados na CD que são integrantes.

Para esse processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos, os docentes precisam recorrer às abordagens que mais se adequem à situação. Por meio do ponto de vista dos pós-graduandos entrevistados, conseguiu-se identificar as aplicações pedagógicas para aquisição de escrita, tanto por parte do docente quanto por parte do discente. Além disso, observaram-se os obstáculos que dificultaram o

processo ensino-aprendizagem. De acordo com os relatos, as experiências de aquisição de escrita na graduação foram problemáticas em relação ao mestrado.

No questionário, averiguaram-se as abordagens que foram sugeridas pelos docentes na graduação e, de modo geral, houve o maior índice de indicação nas normas da ABNT. Entretanto, nessa questão, em particular, poderia marcar várias alternativas para que se ficasse ciente dos conjuntos de abordagens usados pelos professores do ponto de vista do pós-graduando.

O conjunto de abordagens mais mencionado foi o formado pelos grupos 1, 3 e 4. O primeiro grupo indicou que as sugestões do docente foram: ABNT; exibir outros artigos; modelo de estrutura; e orientações de livros metodológicos. Em seguida, o grupo 3: ABNT; e exibir outros artigos. O grupo 4 indicou, apenas, uma abordagem: o modelo de estrutura. As metodologias empregadas na graduação, para alguns entrevistados, ocasionaram dificuldades na compreensão da estrutura do artigo. Para 57,8% dos participantes, as dificuldades persistiram até o mestrado, a partir daí passou-se a verificar como foram resolvidas nesse momento.

Todavia, o ensino dos gêneros acadêmicos no mestrado se mostrou privilegiado, especialmente, ao se tratar de artigo científico. O programa de pós-graduação exige dos estudantes maior engajamento no âmbito científico e o envolvimento constante dos docentes nesse processo. Além de produzir para eventos acadêmicos, também existe a possibilidade dos professores de determinadas disciplinas requisitarem um artigo para o final da disciplina. É fato que a demanda de produção de artigos aumenta nesse período e isso foi uma das ferramentas que fizeram os pós-graduandos superarem as dificuldades advindas da graduação: a constante prática e o contato com vários artigos da área.

Em relação à produção do artigo científico, analisaram-se as características dos pós-graduandos em Ciências da Linguagem a partir do público diferente que participou da entrevista. Para esse fim, a introdução foi escolhida para ser analisada através do modelo CARS, com o objetivo de analisar os componentes retóricos e linguísticos dos textos e, por fim, relacioná-los com as abordagens na pós-graduação. Mesmo que as pessoas envolvidas no questionário não tiveram relação com os textos, isso não afetou nas percepções apuradas durante a pesquisa, pois ambos os públicos vêm da mesma comunidade e, por isso, compartilham dos mesmos objetivos, propósitos comunicativos e características linguísticas.

Em comparação ao modelo proposto por Swales (1990), as introduções apresentaram seus movimentos retóricos, mas surgiram passos em particular que não estavam previstos pelo CARS, tal como a descrição do quadro teórico-metodológico, que coincidiu com as respostas dos pós-graduandos na entrevista, sendo apontada como uma estratégia indispensável na construção de uma introdução. Isso também comprova que os pós-graduandos buscam saber como realizar os movimentos retóricos através da observação de artigos científicos publicados, juntamente com orientações explícitas feitas pelos docentes da pós-graduação e atenção especial do orientador.

O modelo *Creating a Research Space* (CARS) foi elaborado por Swales (1990) a partir de um padrão de ocorrências retóricas de introduções de diversas áreas do conhecimento. Por isso, é equivocado pensar que todos os textos seguirão fielmente o padrão estabelecido pelo autor, pois cada comunidade discursiva apresenta suas características linguísticas, retóricas e propósitos comunicativos.

Apesar das críticas ao ensino explícito feitas por Freedman (1994), a pesquisa fez com que se pudesse compreender que não existem abordagens corretas ou não. As abordagens pedagógicas realizam seus estudos em situações diferentes e gêneros diferentes e todas apresentam momentos favoráveis para aplicá-las e adaptá-las aos determinados contextos do processo ensino-aprendizagem de gêneros. Bhatia (2001) argumenta que “até esse ponto, não vejo qualquer tensão entre essas, assim chamadas, abordagens conflitantes. De fato, elas parecem complementar-se mutuamente, fornecendo não só um suporte teórico útil, mas, também, a validação necessária à desconstrução dos construtos genéricos” (p. 103).

No contexto desta pesquisa, conclui-se que pós-graduandos foram favorecidos pela metodologia interativa, pois foi possível perceber que o docente, no mestrado, está como mediador de todo processo de aquisição de escrita. Há, também, constante produção do artigo científico, os estudantes buscam outras maneiras para escrever através da observação de outros artigos, além de terem percepções aguçadas de todo o processo pedagógico e saberem identificar qual foi o momento que o prejudicou e quais os métodos que mais auxiliaram no processo.

Em suma, esta pesquisa foi capaz de trazer considerações relevantes acerca do processo ensino-aprendizagem do artigo científico na pós-graduação. Através das análises das introduções e da apuração das abordagens pedagógicas,

conseguiu-se averiguar as percepções dos pós-graduandos sobre aspectos pedagógicos e textuais-discursivos envolvidos no processo de escrita. Desse modo, foram trazidas contribuições para os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e para o Inglês para Fins Específicos (ESP) a respeito de como as metodologias explícitas, implícitas e interativas colaboraram no processo de associação do gênero para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Este trabalho pode servir como via para pesquisas futuras com a possibilidade de abordar, detalhadamente, a escrita dos gêneros acadêmicos da graduação até o doutorado, além de trazer a perspectiva do docente acerca das abordagens pedagógicas utilizadas para orientação e disciplinas metodológicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Michele Mafessoni. Estudo comparativo entre o ciclo de ensino/aprendizagem da LSF e a sequência didática do ISD: construtos teóricos e procedimentos metodológicos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, 2018.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p.195-212, 2001
- BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros, agência e escrita**. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos** 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BEZERRA, Benedito G. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**. 2011. p. 602-610.
- BEZERRA, Benedito Gomes; PEREIRA, MLS. Uptake e emergência de Gêneros Acadêmicos: O “Trabalho de Conclusão Final” do PROFLETRAS. **IX SIGET**, p. 1-17, 2017.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista da ANPOLL**, v. 51, n. 2, p. 58-70, 2020.
- BEZERRA, Benedito Gomes; Pereira, Maria Ladjane dos Santos Uptake and the Emergence of Academic Genres: the PROFLETRAS’ master thesis. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 2020, v. 36, n. 4.
- BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET)**, v. 4, p. 729-742, 2007.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BHATIA, Vijay K. **Análise de Gêneros Hoje**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. 2001.

CAMPAIOLO, Daiéle Medianeira; BORTOLUZZI, Valeria Iansen. O gênero crônica: desvendando sua estrutura. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, p. 37-54, 2017.

OLIVEIRA, Nara Maria Alves de; BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. **Revista Lin-guagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 9-29. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4155>.

DEVITT, Amy J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DEVITT, Amy J. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D (Eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 337-351.

FREEDMAN, Aviva. "Do as I say: the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 191-210.

FREEDMAN, Aviva; ARTEMEVA, Natasha. **Rhetorical genre studies and beyond**. Inkshed Publications, 2006.

GONÇALVES, Gilvan Santos. Introdução do gênero monografia: uma análise à luz do modelo CARS, de John Malcolm Swales. **LINGUAGEM EM (RE) VISTA**, vol. 14, n. 27/28. Niterói, 2019 p. 111.

HYLAND, Ken. **Genre-Based Pedagogies**: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing* 12 China, 2003.

HYLAND, Ken. **Academic discourse: English in a global context**. A&C Black, 2009.

LE MOS, Jacirley Pereira. Gênero digital: **Uma sequência didática a partir do internetês**. Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2015.

MENDONÇA, Helena Maria Ramos de. **A escrita ensaística da Escola do Recife: uma releitura do movimento sob a perspectiva sociorretórica de gêneros textuais**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós – Graduação

em Direito, Centro de Ciências Jurídicas / FDR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MILLER, C. (1984/1994). **Genre as social action**. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 23-42). London: Taylor & Francis. (Original work published in 1984.)

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. 16 The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. **PERSPECTIVES ON WRITING**, p. 317, 2009.

NUNES, Valfrido. PROPÓSITO COMUNICATIVO E ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA CARTA DO LEITOR. **revista Linguagem**, v. 30, n. 1, p. 100-116, 2019.

PIMENTA, Viviane Raposo. Gêneros textuais próprios da comunidade discursiva forense. **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**, v. 4, p. 2028-2040, 2007.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, 2005.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves. O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas. **Revista Investigações**, v. 23, n. 2, p. 161-189, 2010.

SANTOS, Záira Bomfante. A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações. **Soletas**, n. 28, p. 164-181, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual concepção sócio-retórica**. UFAL, 2005.

SILVA, Ametista de Pinho Nogueira; BERNARDINO, Cibele Gadelha; VALENTIM, Dawton Lima. A construção sociorretórica da seção de Introdução em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 686-714, 2020.

SILVA, Edna Cristina Muniz da. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 2, 2015.

SOUZA, Eliane Cristina Alves de. **O Gênero requerimento na perspectiva sociorretórica: análise da produção de graduandos no ambiente acadêmico-administrativo da UFRN**. 2013. 418 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SOUZA, Sueder. Estudos dos Gêneros Textuais: A Tradição em Diferentes Perspectivas no Ensino. **InterteXto**, v. 7, n. 1, 2014.

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

SWALES, John M. Research **genres: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004

