



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

KAMYL PRADINES GUIMARÃES

ESCRITA ACADÊMICA: CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE
RECORRÊNCIA RETÓRICA ENTRE RESUMOS E
INTRODUÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE GRADUANDOS
E ESPECIALISTAS

RECIFE
2022



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE MESTRADO**

KAMYL A PRADINES GUIMARÃES

**ESCRITA ACADÊMICA: CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE
RECORRÊNCIA RETÓRICA ENTRE RESUMOS E
INTRODUÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE GRADUANDOS
E ESPECIALISTAS**

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

2022

KAMYLA PRADINES GUIMARÃES

**ESCRITA ACADÊMICA: CONSTRUÇÃO DE PADRÕES DE
RECORRÊNCIA RETÓRICA ENTRE RESUMOS E
INTRODUÇÕES DE
ARTIGOS CIENTÍFICOS DE GRADUANDOS E ESPECIALISTAS**

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

Aprovada em: 22/03/2022

BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)



Profª. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo
Universidade de Pernambuco (UPE)

RECIFE

2022

G963e Guimarães, Kamyla Pradines

Escrita acadêmica : construção de padrões de recorrência retórica entre resumos e introduções de artigos científicos de graduandos e especialistas / Kamyla Pradines Guimarães, 2022
140 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. Redação acadêmica. 2. Gêneros textuais – Resumos.
3. Retórica. 4. Estudantes universitários. I. Título.

CDU 800.6

Luciana Vidal CRB4/1338

À minha família, meu bem mais precioso, minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me apoiaram e acreditaram nos meus sonhos desde o início desta empreitada, quando resolvi me inscrever no mestrado, me acalentando nos momentos em que mais precisei renovar minhas forças.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, que sempre se mostrou muito solícito a me ouvir, responder meus questionamentos e me direcionar nessa trajetória, que vem desde a minha graduação em Letras, quando tinha o sonho de ingressar no mestrado, e ele tanto me incentivou.

Ao Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes, que desde a graduação, se mostrou paciente em esclarecer minhas dúvidas e prestativo em me ajudar no que fosse preciso para a minha inserção e continuidade no curso de pós-graduação. E ainda agradeço ao Prof. Antonio por abdicar do seu tempo para ler e deixar suas contribuições para esta dissertação.

Ao Prof. Dr. Renato Lira Pimentel, que também abdicou do seu tempo para ler minha e avaliar esta dissertação, expondo seus valiosos questionamentos que contribuíram para a melhoria do texto.

À Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo, que acompanhou meu processo de qualificação de pesquisa, e às suas valiosas considerações, que tanto me ajudaram a aprimorar meu trabalho.

Às minhas amigas e companheiras da graduação Lídyá Rafaella da Silva Moraes e Fábía Georgia dos Santos de Melo, que me auxiliaram e me ouviram em todos os momentos em que precisei. Juntas, compartilhamos de dúvidas e saberes que foram indispensáveis para a nossa formação durante todo o curso.

Ao grupo de pesquisa Gêneros, texto e ensino (GETE) pelos proveitosos encontros em que pude participar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da UNICAP e a todos os seus professores, que proporcionaram um ambiente de aprendizagem acolhedor e sempre estiveram disponíveis para responder meus questionamentos com paciência e gentileza.

À CAPES/PROSUC pelo financiamento deste trabalho, uma vez que não seria possível realizá-lo sem tal recurso

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

*“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.”*

(Manoel de Barros)

RESUMO

À medida que ingressa na universidade, o estudante precisa desenvolver práticas de escrita de gêneros textuais acadêmicos. Textos produzidos por graduandos podem não compartilhar os mesmos propósitos daqueles produzidos por autores experientes, bem como o nível de familiaridade com os gêneros textuais não é o mesmo entre esses dois grupos de autores. O estudante novato precisa lidar com gêneros específicos do ambiente universitário, dentre os quais se destaca o artigo científico e, nele, o resumo e a introdução como portas de entrada ao texto na íntegra. É de se esperar que haja uma relação de continuidade entre o resumo e a introdução do artigo, do ponto de vista das informações incluídas e de sua distribuição nos respectivos movimentos retóricos. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar comparativamente, à luz da teoria de gêneros swalesiana, a distribuição das informações entre o resumo e a introdução do artigo científico de dois grupos de autores: os autores iniciantes e os especialistas da Linguística. Para tanto, serão selecionados 20 artigos, sendo 10 produzidos por graduandos e 10 produzidos por especialistas, os textos serão submetidos à análise de sua organização retórica a partir do modelo CARS (1990) e do modelo de Biasi-Rodrigues (1998). Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que as seções partilham de informações similares, mas, em alguns casos, de natureza cognitiva distinta. Observamos ainda que seções de resumo e introdução produzidas por graduandos não realizam na íntegra as unidades retóricas esperadas para elas. E, como uma possível remediação, foi observado, entretanto, que as seções poucas vezes assumem papel de intercambiar informações que foram omitidas em uma delas. E, no que tange as seções produzidas por especialistas, notamos que a maioria realiza as unidades retóricas esperadas. Logo, a distribuição de informações entre as seções se deu muito mais no sentido de reiterar algo previamente dito ou ampliar o detalhamento no relato das informações. Em suma, o intercâmbio de informações se mostrou mais recorrente nos artigos de graduandos.

PALAVRAS-CHAVE: Organização Retórica. Resumos. Introduções. Artigos Científicos. Modelo CARS

ABSTRACT

As they enter the university, the student needs to develop writing practices in academic textual genres. Texts produced by undergraduates may not share the same purposes as those produced by experienced authors, and the level of familiarity with textual genres is not the same between these two groups of authors. The novice student needs to deal with specific genres of the university environment, among which the scientific article stands out and, in it, the abstract and introduction as gateways to the full text. It is to be expected that there is a relationship of continuity between the abstract and the introduction of the article, from the point of view of the information included and its distribution in the respective rhetorical movements. Therefore, the objective of this work is to comparatively analyze, in the light of Swalesian genre theory, the distribution of information between the abstract and the introduction of the scientific article of two groups of authors: the novice authors and the specialists of Linguistics. For that, 20 articles will be selected, 10 produced by undergraduates and 10 produced by specialists, the texts will be submitted to the analysis of their rhetorical organization from the CARS model (1990) and the Biasi-Rodrigues model (1998). The results obtained in this research indicate that the sections share similar information, but, in some cases, of a different cognitive nature. We also observed that summary and introduction sections produced by undergraduates do not fully realize the rhetorical units expected for them. And, as a possible remedy, it was observed, however, that the sections rarely assume the role of exchanging information that was omitted in one of them. And, regarding the sections produced by specialists, we noticed that most perform the expected rhetorical units. Therefore, the distribution of information between the sections was much more in the sense of reiterating something previously said or expanding the detail in the reporting of information. In short, the exchange of information was more recurrent in undergraduate articles.

KEYWORDS: Rhetorical Organization. Abstracts. Introductions. Scientific articles. CARS Model

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Versão inicial do modelo CARS (1984) _____ 66

Figura 2: Modelo CARS - descrição de unidades e subunidades _____ 67

Figura 3: Modelo de Biasi-Rodrigues (1998) para resumos _____ 71

Gráficos

Gráfico 1: Ocorrências gerais das unidades retóricas em resumos de graduandos
_____ 84

Gráfico 2: Ocorrências gerais das unidades retóricas em resumos de graduandos
_____ 85

Gráfico 3: Ocorrências gerais dos movimentos retóricos em introduções de graduandos _____ 100

Gráfico 4: Ocorrências gerais dos movimentos retóricos em introduções de especialistas _____ 100

Quadros

Quadro 1: procedimentos metodológicos _____ 78

Quadro 2: Organização retórica de resumos de graduandos a partir de Biasi-Rodrigues (1998) _____ 82

Quadro 3: organização retórica de resumos de especialistas a partir de Biasi-Rodrigues (1998) _____ 83

Quadro 4: fragmento do modelo de Biasi-Rodrigues (1998) _____ 91

Quadro 5: junção das Unidades retóricas 1 e 2 de Biasi-Rodrigues (1998) _ 92

Quadro 6: organização retórica de introduções de graduandos a partir de Swales (1990) _____ 98

Quadro 7: organização retórica de introduções de especialistas a partir de Swales (1990) _____ 99

Quadro 8 Modelo CARS: Descrição das unidades retóricas _____ 101

Quadro 9: Modelo dos pontos de sobreposição entre os modelos Swales (1990) e Biasi-Rodrigues (1998) _____ 113

Quadro 10: Pontos de sobreposição no grupo A _____ 115

Quadro 11: Pontos de sobreposição no grupo B _____ 118

Quadro 12: revezamento de informações entre resumos e introduções no grupo A
_____ 123

Quadro 13: revezamento de informações entre resumos e introduções no grupo B
_____ 124

Sumário

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Descrição do cenário	16
1.2 Objetivos e questões geradoras	18
1.3 Uma breve explanação de estudos de gêneros em três tradições linguísticas	20
1.4 A escolha do objeto de estudo	21
1.5 A escolha da área disciplinar	22
1.6 A relevância da pesquisa.....	23
1.7 Descrição dos capítulos	24
2 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (ESP)	26
2.1 Origens da corrente Inglês para Fins Específicos- ESP	26
2.2 ESP e gêneros textuais.....	31
2.3 O conceito de Comunidade discursiva	36
2.4 Propósito comunicativo e gêneros textuais	38
3 LETRAMENTO ACADÊMICO	42
3.1 Origens do processo de letramento no Brasil.....	43
3.2 Novos estudos de letramentos- NEL	44
3.3 Práticas de letramento: Familiarização com a escrita acadêmica	47
3.3.1 A realidade acadêmica do “publique ou pereça”	49
3.4 Gêneros e relações de poder nas práticas de letramento acadêmico	51
3.4.1 O artigo científico como uma prática de Letramento acadêmico	54
4 A ANÁLISE DE MOVIMENTOS RETÓRICOS EM INTRODUÇÕES E ABSTRACTS	
57	
4.1 Resumos e introduções: diferenças e inter-relações	59
4.1.1 Hibridismo entre introduções e resumos	62

4.2 O Modelo CARS	65
4.2.1 Movimento Estabelecendo o território	67
4.2.2 Movimento Estabelecendo um nicho.....	68
4.2.3 Movimento Ocupando um nicho.....	68
4.3 Movimentos retóricos em resumos- descrição do modelo de Biasi-Rodrigues	69
4.3.1 A unidade retórica 1- Apresentação da pesquisa	71
4.3.2 Unidade retórica 2- Contextualizando a pesquisa	72
4.3.3 Unidade retórica 3- Apresentação da metodologia	72
4.3.4 Unidade retórica 4- Sumarização dos resultados.....	72
4.3.5 Unidade retórica 5- Conclusão(ões) da pesquisa.....	72
5 METODOLOGIA	74
5.1 A escolha do corpus	75
5.1.1 A quantidade de textos.....	75
5.1.2 A escolha do periódico	75
5.1.3 A escolha de autores por número de autores e co-orientadores.....	76
5.1.4 Delimitação de autores por titulação	77
5.1.5 Delimitação dos resumos por número de palavras	77
6 ANÁLISE GERAL DOS DADOS	79
6.1 A análise dos dados segundo os modelos adotados	80
6.1.1 Ocorrências gerais em resumos, a partir de Biasi-Rodrigues (1998)	81
6.1.2 Ocorrências gerais em introduções, a partir de Swales (1990)	97
6.2 A distribuição de informações entre resumo e introdução nos dois grupos de autores	110
6.2.1 Pontos de correspondência entre resumos e introduções.....	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126

1 INTRODUÇÃO

1.1 Descrição do cenário

Os estudos de gêneros textuais no Brasil vêm se alargando fortemente no decorrer das três últimas décadas. E não é de se admirar, tendo eles estado tão incorporados em nossas práticas corriqueiras, observadas desde enviar um *email* de trabalho a produzir as famosas mensagens do *whatsapp*. De fato, os gêneros são uma forma de exercer a linguagem e configuram meios de interagir em sociedade, realizar ações, alcançar propósitos ou promover eventos.

Os gêneros são centrais para “a compreensão dos usos da língua/linguagem numa perspectiva social, cognitiva e retórica” (BEZERRA, 2017, p. 11). Quando produzimos um texto de um dado gênero, estamos cientes dos propósitos que pretendemos obter, que, por sua vez, irão se enquadrar dentro dos propósitos comunicativos do gênero. Assim, lidar com gêneros implica ir muito além de fórmulas reducionistas de categorização, é necessário elencar questões como o contexto situacional, propósitos que possuem e comunidades em que irão circular. .

E ainda que essas fórmulas fossem suficientes para descrevê-los, não acompanhariam suas mudanças, visto que eles são unidades instáveis, que circulam dentro de contexto retóricos recorrentes (Miller, 1994). Por outro lado, as pesquisas acerca de gêneros precisam dar conta também das demandas do que Bhatia (2004) nomeia de “mundo real do discurso”, que, por sua vez, requer que o estudo dos gêneros seja cada vez mais sagaz.

Quando Bhatia (2004) utiliza a expressão “mundo real do discurso”, refere-se a fenômenos complexos e a gêneros que podem seguir imbricados a outros, pertencentes a outros ou que partilham propósitos e traços de outros em constelações/emaranhados/redes/colônias/agrupamentos. O resumo do artigo é, então, um exemplo desse processo complexo, visto que é um gênero acadêmico que circula dentro de outro, o introduzindo e o complementando. A conclusão de todo esse processo é de que seria impossível compreender tais especificidades sem investir numa teoria sólida e, posteriormente, pesquisas eficazes e numa pedagogia mais abrangente para o ensino de gêneros.

No tocante à necessidade de estudos e ensino de gêneros em contextos específicos, a esfera acadêmica vem ganhando notoriedade, a exemplo da corrente Inglês para Fins Específicos, que analisa gêneros específicos a partir de modelos retóricos estabelecidos através de arquétipos genéricos. Mas ainda são necessários maiores investimentos para o ensino de gêneros acadêmicos, porque o que vemos em diversos cursos de graduação é que estudantes necessitam desvendar os gêneros, compreender sua funcionalidade, e isso nem sempre é tarefa fácil.

Na universidade, estudantes se deparam com a necessidade de familiarizar-se a novas formas de ler e escrever, que até então eram pouco ou não conhecidas por eles, e que são mediadas em práticas de letramentos. Assim, cada vez mais o estudante precisa adentrar nessas práticas languageiras, a fim de obter êxito nas cadeiras, seguir em cursos de pós-graduação e adentrar no campo de pesquisa e obter êxito em um cenário acadêmico de “publique ou pereça”, tal como salientam Motta-Roth e Hendges (2010).

Na urgência de serem apreendidos, acabam por serem tomados de uma visão simplista de estilo e conteúdo, principalmente devido ao apelo pedagógico de ensino explícito. O resultado implica estudantes/autores que conseguem engessar seus textos em constructos genéricos, mas não sabem por que e para que escrevem. Aliás, esse mesmo questionamento impulsionou Vijay Bhatia a adentrar nos estudos de gêneros em contextos profissionais/específicos. A propósito, Vijay Bhatia, juntamente com John Swales promoveram as principais contribuições nas pesquisas acerca de gêneros em contextos específicos e retóricos que usaremos nesta pesquisa.

1.2 Objetivos e questões geradoras

O objetivo desta pesquisa é analisar duas seções do gênero textual artigo científico em dois grupos de autores: (a) graduandos em Letras e (b) especialistas da Linguística, do ponto de vista da inter-relação que eles possuem no aspecto retórico textual. Nossa pesquisa ocorre em dois níveis de análise, que são: (01) análise comparativa da inter-relação resumo e introdução e (02) análise comparativa de artigos produzidos por graduandos do curso de Letras e artigos produzidos por especialistas da Linguística no que tange a inter-relação entre as duas seções do texto supracitadas.

A produção do artigo científico é uma prática que circula dentro da esfera acadêmica, pois é no meio acadêmico que ele é requisitado, publicado, leva conhecimento aos pares e ganha popularidade. Algumas vezes, pode ser até estudado e produzido em contexto escolar, mas o intuito é ir familiarizando o aluno com o gênero que ele terá que usar no futuro. Dentro dele, o resumo e a introdução são seções do artigo que contribuem para promover o interesse do leitor em conferir o texto na íntegra.

Para atingir ao objetivo geral desta pesquisa, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear a distribuição de informações em resumos e introduções de artigos científicos através de modelos retóricos já estabelecidos;

2. Analisar de que forma resumos e introduções se relacionam entre si quanto à distribuição de informações;

3. Delinear os traços linguísticos que autores utilizam ao sinalizar unidades retóricas;

4. Investigar as similaridades e diferenças quanto ao processo de distribuição de informações entre as seções de resumo e introdução em dois grupos de autores, (a) graduandos em Letras e (b) especialistas da área da Linguística.

5. Investigar se os resumos e as introduções seguem padrões já existentes ou têm um caráter mais inovador.

Os objetivos desta pesquisa procuram responder aos seguintes questionamentos:

Questionamento Geral:

1. Há um nível de coerência de unidades retóricas entre as seções de resumos e introduções de artigos produzidos por (a) autores graduandos e (b) autores especialistas?

Questionamentos específicos:

1. Os autores em geral seguem os padrões retóricos esperados para o gênero em questão, nesse caso particular para as seções de resumo e introdução?

2. Há algum intercâmbio de informações entre a seção de resumo e a seção de introdução, ou seja, há informações que são alternadas entre as duas partes?

3. O resumo e a introdução passaram a atuar um papel de complementaridade, muito embora o resumo, tal como os demais gêneros, pudesse funcionar com autonomia?

4. Há alguma diferença do ponto de vista de como (a) graduandos e (b) especialistas distribuem informações entre resumos e introduções?

5. Os resumos e as introduções seguem os padrões retóricos já existentes ou fogem deles?

1.3 uma breve explanação de estudos de gêneros em três tradições linguísticas

Os gêneros textuais já foram amplamente classificados dentro do viés literário em abordagens neoclássicas, estruturalistas, românticas e pós-românticas, estéticas e culturais, conforme classificação encontrada em Bawarshi e Reiff (2013). Na perspectiva linguística, muitos estudos se desdobram em diferentes tradições, que podem compartilhar pontos semelhantes ou discordar em alguns aspectos

A linguística sistêmico-funcional ou escola de Sidney, como é frequentemente referida por pesquisadores da área, se deteve principalmente a analisar gêneros presentes no contexto escolar do ensino fundamental e médio e foi impulsionada pelos estudos de Halliday (1993) e Martin (1992). Essa abordagem possuía um caráter mais pedagógico e acreditavam que os gêneros eram relativamente mais estáveis.

A tradição Inglês para Fins Específicos se destina à análise de gêneros para fins acadêmicos, tendo primeiramente o objetivo de observar o ensino da língua inglesa em contextos específicos, passando posteriormente para a análise de gêneros acadêmicos. A tradição ESP foi formalizada principalmente pelos trabalhos de John Swales, Vijay Bhatia e Ken Hyland. Os estudos de gêneros dentro da ESP permitiram a criação de modelos retóricos para a análise de gêneros, porém, levando em consideração o contexto em que esses gêneros são produzidos. Falaremos mais à frente sobre a ESP, visto que nossa pesquisa é embasada nessa tradição.

A tradição de Estudos retóricos de gêneros-ERG, por sua vez, tem um viés muito mais sociológico, enxergando o gênero como uma “ação social situada”. Ela se posicionou criticamente ao ensino explícito de gêneros, possivelmente enfocados principalmente pela LSF e ESP, mas partilhava com as tradições mencionadas anteriormente a ideia de que os gêneros estão sempre ligados a situações. Tal tradição seguiu desenvolvida especialmente pelas concepções de Carolyn R. Miller e Charles Bazerman.

Com as explicações supracitadas, cabe aqui mencionar que não assimilamos nenhuma dessas três tradições como a mais correta, mas nos é especialmente pertinente apreciar as tradições ESP e ERG, a ESP pelo caráter analítico que nos proporcionou ao longo dos anos e pelo nicho de análise, e a ERG pelo negacionismo ao ensino apenas explícito de gêneros. Entendemos e apreciamos as críticas à ESP, mas acreditamos em sua funcionalidade muito mais no sentido de compreender os

gêneros do que delimitá-los. Porém, uma vez analisados, podem ser mais facilmente compreendidos e “apreendidos” através da junção de ensinamentos explícitos e implícitos.

1.4 A escolha do objeto de estudo

O gênero textual artigo científico atualmente é um dos mais notórios da esfera acadêmica, sendo ele responsável pelo maior compartilhamento do conhecimento científico. Dentro dele, o resumo e a introdução são duas partes de caráter introdutório que funcionam como meio de convite ao texto na íntegra.

As seções de introdução e o resumo têm uma enorme visibilidade quando nos deparamos com artigos científicos, em parte porque eles conseguem capturar a essência do texto na íntegra, sendo útil principalmente para pesquisadores na busca mais efetiva de bases teóricas, de forma mais abreviada, sem que precisem ler o texto completo. De tal forma, as seções de introdução e os resumos podem compartilhar de alguns propósitos comunicativos e mantêm certo grau de similaridade, uma vez que ambos são de natureza introdutória e carregam em sua estrutura informações de caráter comum (contextualização da pesquisa, fontes teóricas, relevância, etc.).

Vários autores já se debruçaram sobre introduções e resumos, tais como Swales (1990), Bhatia (2004), Swales e Feak (2012) e Oliveira (2017), resultando em modelos de análise para ambos, porém poucos estudos propuseram investigar como se dá a distribuição de informações entre as duas partes do texto. Essa relação também é um aspecto que retoma à organização global do texto, coerência e continuidade. Aqui, outro questionamento também nos motivou a escolher esse objeto de estudo; se resumos e introduções passaram a desenvolver entre si algum intercâmbio na distribuição de informações, tornando-se complementares. Ou seja, se alguma estratégia retórica não é referida em uma seção, o autor a insere na outra seção, na tentativa de equilibrar ou até mesmo compensar as informações.

Assim, pretendemos investigar se ocorre algum nível de intercâmbio/revezamento de informações/funções, que podem estar contidas, ora no abstract, ora na introdução, ou em ambas as partes. Dessa maneira, a omissão, exposição ou alternância de informações pode ser resultante de um novo arquétipo de introduções e abstracts, que será realizado apenas quando esses dois segmentos

aparecerem emparelhados, que não é o caso, por exemplo do resumo de comunicação, visto que ele não segue acompanhado de um texto-fonte.

Além disso, os membros de uma comunidade discursiva, por assim dizer, desenvolvem competências para utilizar os gêneros textuais específicos dela. No entanto, as habilidades de um membro ingressante talvez não possam ser equiparadas àquelas apresentadas por especialistas da área. Essa discrepância, embora previsível, só evidencia de forma mais acentuada a dificuldade do graduando ao produzir gêneros acadêmicos. E a obtenção de êxito ao produzir tais gêneros, tal como afirma Bezerra (2002, p. 42), “demanda uma grande familiaridade com seu propósito, modo de construção e usos convencionais, e o novato não possui tal familiaridade”. Assim, nos parece particularmente interessante observar gêneros textuais produzidos por essas duas segregações de autores, a fim de compará-los e discuti-los sob a ótica da ESP.

1.5 A escolha da área disciplinar

Os estudos de Linguística representam o interesse particular desta pesquisadora, que, inclusive, começou a desenvolver projetos de pesquisa ainda na graduação, através do Programa de Iniciação à Pesquisa-Pibic, da Universidade Católica de Pernambuco. Por outro lado, a Linguística abrange um campo largo de estudo e indagações que implicam na necessidade de amplitude de pesquisas na área.

Os gêneros textuais, particularmente nas últimas décadas, vêm se desvinculando do caráter exclusivamente literário. Nos livros didáticos atuais do ensino básico, por exemplo, o que vemos é que é dada uma atenção cada vez maior ao ensino dos gêneros, a exemplo de dissertações, tirinhas, cartas ao leitor, crônicas, entre outros. O ensino da gramática também vem se vinculando a textos, com o intuito de despertar as habilidades de análise gramatical, interpretação e senso crítico dos alunos.

No contexto acadêmico, cada vez mais estudantes estão ingressando em cursos de graduação, principalmente devido à maior democratização do ensino superior através de programas governamentais, muito embora essa democratização do ensino superior tenha, nos últimos cinco anos, voltado a diminuir. Assim,

estudantes necessitam apreender novas práticas de leitura e escrita, a fim de obter êxito nesse meio. Infelizmente, nem sempre são prestadas as atenções necessárias ao ensino desses gêneros na grade curricular de diversos cursos. E a necessidade de familiarização com eles é um requisito que o estudante irá necessitar em toda sua vida acadêmica. Além disso, os gêneros, como não estáticos, requerem a produção de estudos que acompanhem suas mudanças comunicativas, estruturais e funcionais.

Sendo assim, a escolha da área disciplinar se justifica tanto por questões pessoais da pesquisadora, quanto por necessidades da promoção de cada vez mais estudos na área em questão.

1.6 A relevância da pesquisa

Os gêneros não são estáticos e acompanham mudanças na atividade humana. Bazerman (2009) afirma que um texto consiste numa ação social significativa que foi realizada por meio da linguagem. Então, compreendê-los significa também compreender atividades que alguém fez (ou pretende fazer) ao escrevê-lo e como os indivíduos os detêm e os delimitam.

As convenções que autores frequentemente seguem ao produzir gêneros distintos refletem o que, em algum momento, foi dado como verdadeiro e, pelo uso, foi se tornando tradição nas práticas de produção de gêneros. Logo, quando as esferas da atividade humana começam a mudar, os gêneros se adaptam para acompanhar tais mudanças, formatando-se em novos padrões.

E essas convenções fazem com que reconheçamos “de cara” gêneros como artigos, resenhas, ou anúncios em plataformas digitais. Dentro delas vão se moldando construções argumentativas que fazem leitores adquirirem novos comportamentos, tais como comprar um livro, decidir se determinada obra é ou não útil para uma pesquisa, aprovar a apresentação de trabalhos em eventos científicos, entre outros.

Dessa maneira, tem-se aqui a noção de que compreender os mecanismos retóricos de um texto pertencente a um dado gênero pode auxiliar na compreensão da essência do próprio gênero, seus propósitos sociais e aspectos acerca dos indivíduos que os manuseiam. Logo, este estudo se mostra consideravelmente relevante porque nos trará informações acerca de como os membros da comunidade científica enxergam o que vem a ser o artigo, que é um gênero de enorme notoriedade. Além do mais, essa pesquisa se justifica, também, pelo que se afirma em Dias e

Bezerra (2013), que os modelos de padrões retóricos podem, além de uma ferramenta de análise, constituir também uma ferramenta pedagógica, auxiliando no ensino de gêneros.

1.7 Descrição dos capítulos

No primeiro capítulo deste trabalho, iremos abordar a corrente linguística Inglês para Fins Específicos/ESP, representada principalmente por Vijay Bhatia e John Swales, suas origens, conceitos chaves (comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero) e como a teoria de gêneros foi se inserindo dentro de uma área que visava inicialmente o ensino da língua inglesa para estrangeiros.

No segundo capítulo, discorreremos acerca de processos de letramentos, mais especificamente os processos de letramentos acadêmicos e de que maneira os gêneros textuais estão envolvidos em tais processos. Falaremos sobre o gênero artigo científico, que é um dos mais notórios da academia e das duas seções analisadas neste trabalho.

O terceiro capítulo contará com a discussão acerca de movimentos retóricos de resumos e introduções, do ponto da distribuição de informações em resumos e introduções e de quais similaridades essas duas seções compartilham. Serão abordados alguns aspectos de intersecção entre as duas partes, a partir dos estudos comparativos de Jucá (2002), Silva e Santos (2015) e Bhatia (1993).

No quarto capítulo, delimitamos o universo de pesquisa, descrevemos os processos metodológicos adotados durante a pesquisa, desde a escolha/coleta do corpus do *corpus* à análise dos resultados a partir do tratamento dos dados.

No quinto capítulo, faremos as análises do nosso corpus, composto de quarenta resumos e quarenta introdução, verificando: (01) a distribuição de informações em resumos a partir do modelo de Biasi-Rodrigues (1998), (02) a distribuição de informações em introduções de artigos, a partir do modelo CARS (Swales 1887; 1990), (03) traços linguísticos de indicação das unidades retóricas.

O capítulo sexto contará com a análise da inter-relação entre os resumos e as introduções e análise comparativa da inter-relação resumo/introdução em artigos produzidos por (a) (graduandos) e (b) (especialistas). Faremos também as discussões dos resultados a partir do tratamento dos dados.

No sétimo capítulo, traremos as conclusões da pesquisa, possíveis contribuições para a área de estudos de gêneros acadêmicos/letramentos acadêmicos, apreciações pessoais sobre a pesquisa e indicações e contribuições para estudos posteriores.

2 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (ESP)

O estudo acerca de gêneros textuais vem se desenvolvendo em vários aspectos, tanto em tradições literárias quanto linguísticas. Na tradição linguística, eles caminharam por abordagens sistêmico-funcionais, que enfatizaram a análise textual e o ensino de língua ao longo de 25 anos e cuja premissa era de que a linguagem se organizava de uma dada maneira dentro de uma cultura porque tal organização serve a um propósito social dentro dessa cultura (BAWARSHI; REIFF; 2005).

Posteriormente, o estudo foi contemplado pela tradição linguística Inglês para Fins Específicos (ESP), (*English for Specific Purposes*, mais comumente chamado pela sigla ESP), que irá estabelecer um elo entre as tradições sistêmico-funcionais e retóricas. A ESP tinha inicialmente o objetivo de ensinar a língua inglesa para alunos em contextos específicos, tais como em contextos médicos, de estudos sociais, profissionais, entre outros. Um objetivo, por exemplo, de cursos de ESP era ensinar com eficácia alunos a produzirem gêneros textuais específicos.

Diante da funcionalidade e do caráter pedagógico e direcionado da ESP, autores começaram a aplicar os conceitos abordados em ESP dentro de estudos acerca de gêneros textuais. O resultado foi uma abordagem de gêneros situada dentro da ESP que teve como foco o ensino de gêneros acadêmicos, formulando mecanismos retóricos de percepção e análise do discurso. A obra de Swales *Analisy genre* (1990) foi o marco da entrada do estudo de gêneros dentro da ESP.

Neste primeiro capítulo, iremos comentar as origens da ESP, a entrada dos gêneros dentro de tal abordagem e conceitos chaves desenvolvidos por Swales e que influenciaram os estudos de gêneros no Brasil e no mundo, a saber os conceitos de comunidade discursiva, propósitos comunicativos e o próprio conceito de gênero. No capítulo na íntegra, dialogaremos principalmente com Hutchinson e Waters (1987), Swales (1990; 2004; 2016) e Bhatia (1993; 1996; 1997; 2000; 2004). A princípio vamos discorrer sobre as origens da ESP.

2.1 Origens da corrente Inglês para Fins Específicos- ESP

O final da segunda guerra mundial em 1945 e a crise petrolífera de 1970 marcaram um período de constante crescimento científico, tecnológico e comercial,

em que havia a necessidade de uma língua unificada, que acompanhasse tais mudanças. Para Hutchinson e Waters (1987), o inglês tornou-se, então, a língua internacional de tecnologia e do comércio, servindo como uma chave para a abertura de negócios no exterior.

Conseqüentemente, crescia a demanda por cursos de língua inglesa destinados a necessidades específicas, cujo foco era principalmente gramatical. Entretanto, esse foco foi transportado posteriormente, devido a estudos inovadores, para contextos da língua em seu uso diário (Widdiwsom, 1978). Estudos subsequentes acerca da língua inglesa constataram que o idioma apresenta variações consideráveis, decorrentes do âmbito discursivo ao qual se destinava. Dessa forma, o inglês utilizado em situações comerciais não era o mesmo que o utilizado, por exemplo, na engenharia.

Tal constatação culminou em um ensino da língua em contextos específicos. A ideia era determinar características de situações específicas e tornar essas características a base de cursos de inglês, direcionando alunos na aprendizagem da língua para resolverem problemas e alcançarem objetivos. E, nesse contexto surgiu a corrente linguística English for Specific Purposes- ESP, cuja pretensão era ensinar o uso da língua, direcionando os aprendizes a contextos práticos específicos. Em termos mais práticos, a ESP, “Coloca a ênfase nas estratégias de leitura ou escuta. A proposta é formular exercícios que façam com que os alunos reflitam e analisem como o significado é produzido e recuperado do discurso escrito ou falado” (Hutchinson e Waters, 1987).

Quanto à sua conceituação, Johns e Price-machado (2001, p. 5), em pesquisas posteriores, afirmam que “o ensino de inglês para fins específicos caracteriza-se, como o próprio nome indica, por um ensino baseado em necessidades reais (ou previstas) de aprendizagem e comunicação em língua inglesa”.

A corrente ESP desabrochou também paralela a novos estudos de psicologia educacional, em que se enfatizava a importância do aluno, seus interesses e necessidades. Diante disso, os cursos de idiomas passaram a ser desenvolvidos e direcionados mediante as necessidades dos alunos, melhorando, inclusive, a motivação; para que o aprendizado se tornasse mais rápido. Nesse sentido, os cursos de ESP traduzem-se pela expressão “O que os alunos precisam fazer utilizando a língua inglesa?” Os cursos de ESP comumente se dividiam em Inglês para negócios, Inglês para tecnologias, Inglês para ciências sociais, Inglês para secretarias, etc.

Swales (1990) começou a desenvolver estudos que salientaram o uso do inglês no meio científico, porém a maior expansão da pesquisa de variedades particulares da língua inglesa se deu em meados de 1970. E, mesmo assim, tais estudos aconteceram de forma quase anônima, enquanto caminhavam, por exemplo, pesquisas acerca do inglês utilizado na comunicação médico-paciente e outras variedades. Hutchinson e Waters, ao ilustrar o contexto em que a ESP começou a aflorar, dizem que “Em suma, ganhou espaço a visão de que o inglês necessitava de um grupo específico de aprendizes, que poderiam ser analisados diante das características linguísticas de suas áreas de trabalho ou estudo” (HUTCHINSON E WATERS, 1987, p. 8). Nesse sentido, o princípio da ESP para os autores é descrito como “Diga-me o porquê você precisa aprender inglês, e eu te direi qual inglês você precisa” (p. 7).

Em seus primórdios, pode-se dizer que a ESP teve três principais fases de evolução. A primeira se deu na análise do nível frástico, no campo científico e almejava uma proposta pedagógica de formular cursos de inglês, produzindo um programa de cursos que dava prioridade a formas languageiras que os alunos encontrariam em seus estudos de ciências. Os autores atuantes dessa primeira fase constataram que livros escolares amplamente utilizados negligenciavam vocábulos comumente encontrados em textos científicos, e vice-versa. Nesse sentido, tais vocábulos mais “específicos” não eram contemplados no ensino da língua inglesa, e pesquisadores de uma dada área não conseguiam estabelecer sentidos para essas palavras. Os estudiosos dessa fase postularam, então, que a ESP deveria focar em práticas languageiras do âmbito científico. Esta primeira fase foi associada principalmente aos trabalhos de Halliday, McIntosh e Strevens (1964), Ewer e Latorre (1969) e Swales (1971).

Na segunda fase da ESP, estudiosos reconheceram insuficiência em apenas análises a nível frástico, e o foco, então, passava-se agora a se concentrar no discurso e na análise retórica. Assim, de acordo com Widdowson (1974):

Entendemos que as dificuldades encontradas pelos alunos surgem em menor grau de um conhecimento defeituoso do sistema de inglês, mas sim da falta de familiaridade com o uso do inglês e, conseqüentemente, suas necessidades não podem ser atendidas por um curso que simplesmente fornece mais prática na composição de sentenças, pode apenas por cursos que desenvolvam um conhecimento de como elas são usadas na execução de diferentes atos comunicativos (WIDDOWSON, 1974, p. 10)

Em suma, a segunda fase da ESP se concentrou em entender como as frases eram combinadas no discurso, para produzir significados. A preocupação de pesquisa passou a identificar padrões organizacionais em textos e especificar meios linguísticos pelos quais esses padrões são sinalizados (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 11).

A partir desse momento, autores começaram a inserir a retórica dentro de suas pesquisas. Burke, define a expressão retórica como:

É uma forma de ação simbólica, é o uso da linguagem como um meio simbólico de induzir à cooperação dos seres que por natureza reagem a símbolos. Ela permite que os seres humanos atuem na realidade social e também a construam, usando a linguagem simbolicamente para estabelecer identificação e induzir à cooperação” (BURKE, 1995, p. 43).

Nesse sentido, pesquisadores da segunda fase da ESP constataram que a estrutura retórica se diferencia de acordo com o domínio discursivo ao qual o discurso pertence. De forma que a estrutura retórica de textos científicos foi considerada distinta daquela de textos, por exemplo, comerciais (WIDDOWSON, 1978).

Ainda de acordo com Widdowson (1978), a terceira fase da ESP se concentrou em aprimorar o que já se sabia anteriormente, colocando o conhecimento em um patamar mais científico, estabelecendo procedimentos que relacionassem a linguagem às razões para a aprendizagem dos alunos, em uma dada situação-alvo. O foco, então, passou a localizar a situação alvo em que os alunos ficariam imersos e, em seguida, realizar a análise rigorosa das propriedades linguísticas de tal situação, processo que ficou conhecido como “precisão de análise” ou “análise de situação alvo” (CHAMBERS, 1980). A situação alvo, por sua vez, é caracterizada em fins comunicativos, competências, funções e estruturas linguísticas.

Além das três fases principais, segundo Hutchinson e Waters (1987), ainda pôde-se verificar a presença de outras duas consideradas emergentes. A quarta fase da ESP passou a considerar não somente a linguagem em si, mas os processos de pensamento que estão subjacentes ao uso dela. Os teóricos brasileiros, por sua vez, apontam pesquisas em que o meio de instrução é a língua materna, mas alunos necessitam ler uma série de livros especializados que estão disponíveis apenas em inglês. As pesquisas, então, se concentram em leituras estratégicas, utilizando estratégias interpretativas através do significado de palavras pelo contexto.

A quinta e última fase da ESP propôs um direcionamento pedagógico, baseado na compreensão dos processos de aprendizagem de línguas e numa abordagem centrada, mediada entre o uso da língua e a aprendizagem de línguas. Esse viés

pedagógico arcabouça várias das pesquisas brasileiras, e internacionais, acerca de gêneros textuais, utilizando padrões retóricos para análise dos mais diversos gêneros. É, mais especificamente, o viés pedagógico abordado nesta quinta fase da ESP que utilizaremos nesta pesquisa como um dos principais marcos teóricos.

Em termos mais concisos, os autores concluem que a ESP não trata-se apenas de ensinar variedades especializadas do inglês, mas pode atuar identificando formas típicas em um dado contexto de uso, a língua é muito mais complexa do que a gramática, e o inglês não pode ser reduzido à sua gramática; e a ESP não pode ser diferenciada de outras formas de ensino de línguas, uma vez que é baseado em princípios de eficácia e aprendizagem eficiente (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

2.2 ESP e gêneros textuais

Um dos maiores tópicos para o desenvolvimento da ESP foi a análise retórica do discurso, como o discurso pode influenciar comportamentos, a ênfase para o significado que pode ser gerado através da frase, e como o contexto influencia nessa significação. Sabendo que os cursos da corrente ESP debruçam-se sobre tanto discursos falados quanto escritos e que suas metodologias podem ser aplicadas em diferentes idiomas, alguns estudiosos viram na ESP a oportunidade de ensinar indivíduos a produzirem textos específicos, utilizados para fins específicos. Segundo esta corrente, os gêneros são ferramentas “para analisar e ensinar a língua falada e escrita exigida de falantes não-nativos em ambientes acadêmicos e profissionais” (HYON, 1996, p. 695).

Segundo Bhatia (1999), através do aprendizado de gêneros com base nesta teoria, o aprendiz tem acesso aos exemplares de gêneros que fazem parte da sua comunidade discursiva que compartilham conhecimentos acerca do gênero e o(s) propósito(s) para produzi-lo. A manipulação dos gêneros que acarreta a dinamicidade e multiplicidade dos mesmos ocorre para atingir finalidades complexas

De acordo com Bawarshi e Reiff (2018), foi em 1980 que pesquisadores da ESP começaram a utilizar a análise de gêneros textuais como ferramenta pedagógica, e foi o trabalho de John Swales (1990) que desenvolveu uma metodologia que inseriu a análise de gêneros nas pesquisas de ESP. Consequentemente, segundo Swales (1990, p. 2) “historicamente, as análises de linguagem para fins específicos começaram com estudos quantitativos das propriedades linguísticas de variedades funcionais ou registros de uma língua”, muito embora que tais estudos tenham se aprofundado em diversos aspectos, tais como na descrição dos propósitos e efeitos comunicativos de variedades da língua (SWALES, 1990). Dessa forma, para o autor, um estudo de natureza prototípica ofereceria a investigação de formas verbais da língua inglesa em dado contexto e uma descrição adequada de tendências dela.

Em sua obra *Genre analysis: English in Academic and Research settings*, Swales traz características-chaves da abordagem de gêneros de pesquisa em ESP. E, segundo o próprio autor:

O principal objetivo deste livro é oferecer uma abordagem para o ensino de inglês acadêmico e de pesquisa. A abordagem desenvolve e faz uso de três conceitos-chave: comunidade de discurso, gênero e aprendizagem de

linguagem tarefa, embora todos os três termos tenham ampla aceitação contemporânea, todos três sofrem de uso variável e incerto (SWALES, 1990, p. 1, tradução nossa¹).

Swales (1990), fornece uma abordagem para a compreensão do discurso acadêmico, como ele pode ser descrito e investigado. O autor se preocupa em como estilos retóricos definem a natureza e o escopo do discurso e tipos de discurso empregados em um meio específico. Swales ainda formula conceitos-chaves para a análise de gêneros em ESP e um dos seus trabalhos mais relevantes foi a criação de um modelo retórico para a análise de gêneros.

Consequentemente, em ESP, também não se pode deixar de pensar no contexto em que o gênero é (re)produzido, uma vez que, para Swales, “ele é inteiramente relacionado ao contexto. É o contexto de cultura que possibilita a caracterização genérica de um texto. Dessa forma, um indivíduo observa o contexto ao fazer escolhas léxico-gramaticais para produzir discursos e textos. Oliveira (2017) afirma que o ensino de gêneros dentro da ESP se dá por uma abordagem explícita, uma vez que observa a estrutura e o modo em que um texto é escrito, além de se preocupar com o que se deve aprender.

Swales (1990) enfatiza que os pesquisadores da ESP foram capazes de mostrar, por exemplo, como a diferença do propósito comunicativo, pode atuar dentro de uma fala ou escrita em um discurso particular, de forma que seja impossível dizer que não há diferenças quanto à funcionalidade e à forma de seções de artigo de pesquisa ou editoriais de jornais.

Este estreitamento do escopo textual foi competido por um interesse em fornecer um relato textual mais profundo de várias camadas que geram um resultado, há um interesse crescente na avaliação dos propósitos retóricos e em como eles desempacotam estruturas de informação e contabilizam escolhas lexicais e sintáticas. Além do mais, não se pode falar apenas em apropriação estilística, mas sim em termos que contribuem para a eficácia comunicativa (SWALES, 1990, p. 3, tradução nossa)².

¹ The main aim of this book is to offer an approach to the teaching of academic and research English. The approach develops and makes use of three key concepts: discourse community, genre and language learning task. While all three terms have extensive contemporary currency, all three suffer from variable and uncertain usage (SWALES, 1990, p. 1).

² paragraph in newspaper editorials (de Bolivar, 1985). ' This narrowing of textual scope has been compensated for by an interest in providing a deeper or multi-layered -textual account. As a result, there is growing interest in assessing rhetorical purposes, in unpacking information structures and in accounting for syntactic and textual choices. (SWALES, 1990, p 1).

Além do seu caráter analítico, a ESP não se preocupava apenas em caracterizar efeitos linguísticos, mas posteriormente também os determinantes desses efeitos. Ela preservou um interesse pela manifestação de características retóricas e organizacionais na linguagem, fornecendo evidências para categorização e o fornecimento de evidências que mostram possíveis anomalias e exceções. (SWALES, 1990). E isso foi de extrema importância para a compreensão de textos e discursos em ambientes educacionais e funcionais.

Faitley e Hansen (1985) correlacionam a corrente ESP aos gêneros textuais da seguinte forma:

Se os professores de inglês oferecerem cursos que realmente preparem os alunos a escreverem em outras disciplinas, eles terão que explorar o porquê essas disciplinas estudam certos assuntos, porque alguns métodos de investigação são sancionados, como as convenções de uma disciplina moldam um texto nessa disciplina, como os escritores individuais se representam no texto, como um texto é lido e disseminado, e como um texto influencia os textos subsequentes. Em suma, professores de inglês terão que adotar uma abordagem retórica para o estudo da escrita nas disciplinas, uma abordagem que examina a negociação de significado entre escritores, leitores e assuntos (FAITLEY; HANSEN, 1985, p. 149).

Tendo em vista tais concepções, Swales foi um dos pioneiros na análise de gêneros textuais atrelados à aplicabilidade e conceitos presentes na ESP. Ele desenvolveu modelos de análise de gêneros textuais a partir de padrões organizacionais do discurso, conhecidos como modelos retóricos. Dentro desse processo, Swales desenvolveu conceitos-chaves que até hoje são utilizados nos estudos de gêneros textuais acadêmicos, tais como os conceitos de comunidade de discurso, propósitos comunicativos e até mesmo o conceito de gêneros, que abordaremos mais à frente em capítulos posteriores.

Para Oliveira (2017):

A abordagem do ESP trabalha com gêneros reais da produção acadêmica e profissional, tais como: artigo, resenha, resumo, dentre outros. A análise de gêneros na abordagem do ESP descreve traços linguísticos, propósitos comunicativos, efeitos comunicativos de variedades da língua, avalia os propósitos retóricos do gênero, revela as estruturas da informação e faz explicações de escolhas sintáticas e lexicais, com ênfase na concepção de Swales (OLIVEIRA, 2017, p. 25).

Outro teórico que utilizou os princípios da ESP nas suas pesquisas acerca de gêneros textuais, especialmente em contextos institucionais, foi Bathia (2000; 2004), que também elucidou o papel dos gêneros textuais dentro de estruturas sociais de

poder. Segundo o autor a teoria de gêneros tem contribuído para uma compreensão de como o discurso é utilizado em contextos acadêmicos e profissionais, entretanto:

Seu desenvolvimento tem sido compreensivelmente limitado pela natureza e design de seus aplicativos, que invariavelmente se concentram no ensino e aprendizagem de línguas, ou treinamento e consultoria de comunicação. Em tais contextos estreitamente identificados e restritos, muitas vezes tende-se a usar gêneros simplificados e idealizados (BHATIA, 2004, p. 133).

Para o autor, a teoria de gêneros encontra um certo conflito quando se depara com os gêneros do mundo real, uma vez que eles são confusos e até mesmo caóticos. A análise de gêneros teria, então, passado por três fases de teorização, sendo elas: textualização léxico-gramatical, organização do discurso e conceituação do discurso. Nesse cenário, o ensino de línguas tem cada vez menos fins em si mesmo e cada vez mais o objetivo de atingir conhecimentos profissionais dentro do contexto do trabalho que se relacionam com a construção e interpretação de textos profissionais.

Diante disso, as ferramentas para analisar a linguagem vêm se tornando altamente abrangentes, e os gêneros têm o poder de influenciar as políticas de uso da linguagem. No tocante a isso, Bhatia foi o primeiro autor a citar as relações de poder dentro de uma comunidade discursiva, que convencionalmente decidem se mudanças nos padrões dos gêneros serão permitidas ou não.

Bhatia (1993) concentra-se na análise do discurso como descrição linguística e na descrição da linguagem como explicação, nesta última para racionalizar os aspectos conversacionais da construção e interpretação de um gênero. Dessa forma, o autor procura responder tal questionamento: “por que os membros de uma comunidade específica escrevem da maneira que eles escrevem?” (BHATIA, 1993, p. 31, tradução nossa). Bhatia (1993) distingue parâmetros para a análise do discurso, cujo quarto e mais importante deles é focado na análise superficial do discurso. O autor emprega o termo “superficial” como uma forma de delimitar que este tipo de análise é imprescindível para uma análise funcional mais profunda do discurso.

No contexto da ESP, o estudo da superficialidade de um gênero tem sido amplamente utilizado no ensino de línguas e no ensino explícito de gêneros. Conforme Bhatia (1993), uma das primeiras abordagens para a descrição das variedades da linguagem, principalmente ao levantar características léxico-gramaticais de uma variedade linguística, foram os trabalhos desenvolvidos na década de setenta, numa chamada “linguística de registro”, em que se destacou o trabalho de Halliday *et al* (1964) dentro da linguística institucional.

Dentre os trabalhos que discutiam o caráter funcional da linguagem para fins aplicados, destacam-se Barber (1962), Crystal e Davy (1969) e Gustaffsson (1975), muito embora houvesse uma precariedade de descrição da linguagem a nível sintático. Dessa forma, para Bhatia (1993), apesar do caráter relevante desses estudos, eles não investigam o motivo pelo qual escolhas lexicais se fazem presentes em determinados gêneros nem a distribuição de características linguísticas de superfície.

Conforme Bhatia (1993) “a análise gramatical retórica visa investigar a relação entre escolha gramatical e função retórica na escrita” (1993, p. 40), visando a natureza interacional do discurso. Nesse sentido, ao produzir um texto, o autor assume a presença de um leitor hipotético, antecipando suas reações e ajustando a escrita para que a comunicação se dê de forma clara apontando para o princípio das máximas de Grice (1975). Os mecanismos retóricos em um texto visam também o interlocutor, na tentativa de conduzi-lo a adotar ou não comportamentos. Assim, de acordo com o autor:

Embora nem sempre seja possível encontrar uma exata correlação entre a forma de recursos linguísticos (sejam eles léxico-gramaticais ou discursivos) e os valores funcionais que eles assumem no discurso, é provável que se encontre uma relação muito mais próxima entre eles dentro de um gênero do que qualquer outro conceito de variação de contabilidade linguística. As restrições também são feitas para operar na intenção, posicionamento e estrutura interna do gênero dentro de um contexto profissional ou acadêmico específico. Esta, talvez, seja outra razão pela qual a maioria dos membros de uma determinada comunidade profissional ou acadêmica são mais prováveis que outros para estruturar um gênero específico (...) (BHATIA, 1993, p. 51).

E, de certa forma, tais restrições são exploradas pelos membros especialistas da comunidade discursiva para atingir intenções particulares. Os membros mais especialistas conhecem os propósitos comunicativos de um dado gênero e os utilizam em benefício próprio. Dessa forma, membros mais especialistas de uma comunidade discursiva têm maior espaço para inovar quanto à estrutura de um gênero (BHATIA, 1993).

A seguir discorreremos acerca dos conceitos de gênero, propósito comunicativo e comunidade discursiva.

2.3 O conceito de Comunidade discursiva

Os gêneros são carregados de aspectos formais e funcionais, têm uma razão de existir (que mais tarde virá a ser chamada de propósito comunicativo) e circulam dentro de ambientes específicos, o que não implica dizer que não haja migração de gêneros dentro desses ambientes, afinal os gêneros não são “estanques” e mudam conforme a sociedade muda (BEZERRA, 2017).

Acerca desse aspecto, para Herzberg (1981), o termo “comunidade de discurso revela que o discurso circula dentro de convenções definidas por comunidades, e que as pedagogias associadas ao inglês acadêmico entendem que “o uso da linguagem em um grupo é uma forma de comportamento social, que o discurso é um meio de manter e ampliar o conhecimento do grupo e iniciar novos membros no grupo, e esse discurso é epistêmico ou constitutivo do conhecimento do grupo” (1981, p. 1). Swales (1990) aponta que existem comunidades identificáveis, com um discurso particular, cujos membros vão sendo iniciados através de convenções discursivas.

Swales também afirma que nem sempre é tão simples identificar tais comunidades e concorda com Herzberg ao entender que o conceito referido pode ser por vezes problemático. Diante de tais indagações, teóricos começaram a elencar possíveis critérios que “dão pistas” para categorizar uma comunidade discursiva como tal, a saber metodologia comum de pesquisa, frequência de comunicação, e convenções estilísticas.

Swales admite que existem unidades identificáveis, embora não sejam suficientes para categorizar a comunidade. Por fim, o autor pondera que as comunidades discursivas realmente não são claramente definidas, mas são suficientemente explícitas para que os indivíduos possam aceitá-la e modificá-la.

Ainda de acordo com o autor, o conceito de comunidade discursiva seria uma evolução do conceito de comunidade de fala, que, por sua vez, foi influenciado por Labov e Fishman. Como consequência desses teóricos, o conceito de comunidade de fala foi tomado como “composta por aqueles que compartilham regras funcionais que determinam a adequação do enunciado” (Swales, 1990, p. 23). No entanto, ainda se faz necessário um conceito alternativo para comunidade discursiva. De forma:

A comunidade discursiva baseia-se em um conjunto amplamente aceito de objetivos públicos comuns. Esses objetivos públicos podem ser formalmente inscritos em documentos (como muitas vezes os objetivos são públicos, porque os espões podem juntar o discurso e a comunicação do discurso laços para fins ocultos de subversão, enquanto as pessoas mais comuns

podem juntar-se a organizações com objetivos privados. Uma comunidade de discurso se desenvolveu e continua a desenvolver expectativas discursivas. Isso pode envolver a apropriação de tópicos, a forma, função e posicionamento dos elementos discursivos, e os papéis que os textos desempenham na operação da comunidade de discurso. Na medida em que gêneros são como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para realizá-las (Swales, 1990, p. 25-26).

O gênero seria responsável, então, por criar as expectativas da comunidade e articular operações dentro dela. Swales, então, define comunidade discursiva como “grupos que têm objetivos e propósitos, e usam a comunicação para alcançar seus objetivos” (SWALES, 1990, p. 22) Mais posteriormente, Swales reformula seu conceito de comunidade discursiva e admite que era estático, idealista e não acompanhava um mundo tão instável, bem como não abordou a transição de pessoas para dentro ou fora da comunidade.

O autor posteriormente atualiza o conceito de comunidade discursiva, afirmando que ela tem um conjunto de objetivos, que podem ser descobertos, reformulados e conhecidos pelos membros dela, para gerar recrutamento e mudanças dentro dela. Swales (2016) aponta também para a presença de mecanismos de intercomunicação entre comunidades distintas e o uso de tecnologias digitais no intercâmbio de gêneros. Há também uma hierarquização dentro da comunidade, em que membros mais proficientes decidem o que será ou não aceito.

2.4 Propósito comunicativo e gêneros textuais

O conceito de propósito comunicativo (SWALES, 1990) é um divisor de águas quando falamos em gêneros textuais dentro da corrente ESP. Swales, inicialmente, propôs que ele era critério inicial na identificação de um gênero, mas essa ideia foi refutada pelo autor em obras posteriores (2001; 2004), uma vez que não é tão simples identificar o propósito comunicativo do gênero, e um mesmo gênero pode conter vários propósitos. Mesmo assim, ainda que não possamos definir um gênero como tal apenas levando em consideração exclusivamente seus propósitos comunicativos, é incoerente afirmar que eles não são critérios privilegiados para a identificação de um gênero (BEZERRA; BIASI-RODRIGUES, 2011).

Os teóricos da ESP buscavam estratégias de apreender os gêneros através de sua estrutura formal e funcional, como tentativa analítica e pedagógica. Para isso, os gêneros começaram a ser analisados a partir de unidades funcionais, as chamadas unidades retóricas. A partir do bom uso dessas unidades, autores seriam capazes de realizar com eficácia os propósitos comunicativos do gênero.

Na construção do gênero, os propósitos comunicativos caracterizam sua natureza e construção (BHATIA; 2003). Para o autor, um gênero seria “um exemplo da realização bem-sucedida de um determinado propósito comunicativo, utilizando o conhecimento convencionalizado de recursos linguísticos e discursivos” (1993, p. 16). Nessa perspectiva, o gênero tem uma função pragmática que precisa ser realizada. Para ilustrar a aplicabilidade do propósito comunicativo, Bhatia (1993, p. 97) delimita o gênero carta bancária nas seguintes ações:

1. Estabelecendo credenciais
2. Apresentando a oferta
 - (i) Oferecer o produto ou serviço
 - (ii) Detalhamento essencial da oferta
 - (iii) Indicando o valor da oferta
3. Oferecendo incentivos
4. Documentos anexos
5. Solicitando resposta
6. Usando táticas de pressão
7. Terminando educadamente

Assim, a partir dessas ações, o autor realizaria com sucesso os seus fins comunicativos e o(s) propósito(s) da carta, que seria convencer o leitor acerca dos benefícios do produto oferecido nela, levando o leitor/cliente a uma possível compra. Nessa perspectiva a escolha do passo a passo de ações encadeadas ao longo da carta e características lexicais utilizadas são diretamente influenciadas pelo propósito comunicativo. Logo, mudanças drásticas nos propósitos do gênero implicariam na mudança do próprio gênero. (BEZERRA, BIASI-RODRIGUES, 2001).

Dessa forma, diante da proximidade entre gênero e propósito, Swales (1990) define o gênero como:

(...) uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58).

Com isso, Swales (1990) dá uma atenção particular à retórica; em como os textos vão influenciar comportamentos. Para isso, o autor propõe-se a analisar gêneros a partir de ações e subações que os autores vão realizando ao produzir um texto, os chamados movimentos retóricos. Inicialmente, Swales formulou um modelo retórico para a análise de introduções de artigos de pesquisa. Diante da funcionalidade e aplicabilidade do modelo e sucesso obtido em analisar unidades retóricas, ele foi sendo adaptado por diversos autores, para os mais diversos gêneros textuais. A exemplo disso, Bhatia (1993) propôs um arquétipo para análise retórica de resumos de artigos científicos, utilizando as descrições de Moves³ presentes em Swales (1990).

Bhatia também formula alguns modelos retóricos, que serão mais à frente abordados. Em sua obra de 2004, ele fala sobre gêneros de domínios específicos, com ênfase para o mundo do discurso, especialmente dos domínios profissional e institucional. Como um dos principais teóricos de ESP, aponta que a aprendizagem de línguas não é mais tomada apenas com fins em si mesma, sendo uma forma de adquirir experiência profissional. Nesse sentido, a teoria de gêneros vem se tornando cada vez mais forte na linguística aplicada.

³ Falaremos mais a diante a respeito das terminações Moves, formuladas por Swales (1990)

Bhatia também elenca a questão de escolhas léxico-gramaticais que circulam em domínios específicos. Essas escolhas já estão amplamente configuradas dentro desses contextos e destacam “relações e identidades, assimetria de poder e luta social” (2004, p. 3). Ao dizer isso, o autor enxerga o gênero para além de formas reducionistas, observando sua relação com o meio social e em como os indivíduos os manipulam dentro de domínios específicos. Nessa perspectiva, sua obra é inovadora dentro da ESP, uma vez que nela preocupou-se com os aspectos gramaticais e funcionais, a fim de os indivíduos realizarem objetivos.

Nesse sentido, o foco na organização do discurso escrito evoluiu posteriormente para a análise da globalidade do discurso, a fim de identificar processos de organização do discurso em termos de resolução de problemas estruturais (HOEY; 1983) ou dando atenção a estruturas retóricas (WIDDOWSON; 1973) e esquemáticas (VAN DIJK; 1988). Tais estudos desenvolveram um ambiente propício para a análise de (ir)regularidades organizacionais do discurso falado e escrito. Dessa forma, a investigação da organização do discurso dentro de contextos profissionais e acadêmicos se deu principalmente através da divisão de padrões retóricos de análise textual.

Para Bhatia (2004), o estudo da organização do discurso toca em questões sócio-comunicativas dos membros de uma comunidade, que constroem e interpretam discursos específicos da sua cultura. Posteriormente as regularidades retóricas passaram a ser vistas em termos de “movimentos”, como em Swales (1990) e Bhatia (1982; 1993). Dentro da análise do discurso, destacou-se a questão do contexto (em sentido imediato e em sentido mais amplo) e preocupou-se destacar o porquê de a maioria dos profissionais de uma mesma cultura “interpretam a linguagem mais ou menos da mesma maneira em situações retóricas” (BHATIA, 2004. p. 10). O desenvolvimento desses estudos foi também marcado pelos trabalhos de Bhatia (1996; 1997), Hyon (1996), Johns (2002) e Yunick (1997). Bhatia (2004) se destaca pelos fatores sociais que agrega ao estudo dos gêneros, tais como poder e ideologia.

Neste capítulo, foi possível ter uma perspectiva mais geral sobre como os gêneros textuais foram sendo inseridos dentro da ESP, e como seu caráter funcional e direcionado possibilitou uma ferramenta pedagógica para ensino de gêneros. Swales (1990; 2000; 2004; 2016) e Bhatia (1993; 1996; 1997; 2004) foram os teóricos que mais se destacaram dentro dessa abordagem e que mais ofereceram subsídios

para a análise de gêneros. No capítulo a seguir, discorreremos sobre os letramentos acadêmicos e os gêneros que mais se destacam nesse contexto, especialmente o gênero artigo científico. Para tanto, será adotado um aparato teórico constituído a partir das ideias de Motta-Roth e Hendges (2010²⁴), Hendges (2001), Machado (2005), Oliveira (2017), Biasi-Rodrigues e Bezerra (1998⁴⁵⁶⁵); Marcuschi (2000; 2008⁵³⁴¹), Motta-Roth (1995; 2010), Feak (2004), Bezerra (2017, Rojo e Barbosa (2015) e Swales (2013).

3 LETRAMENTO ACADÊMICO

O cenário atual de ensino superior e de pesquisa brasileiros requer a produção e divulgação de gêneros textuais acadêmicos, que estão inseridos em contextos de letramentos. A promoção de políticas públicas educacionais -a exemplo do FIES, PROUNI e bolsas de incentivo- tem proporcionado um aumento na entrada de estudantes em cursos de graduação, impulsionando ainda mais esse processo de letramento nas últimas décadas. Nesse sentido, os estudantes que estão ingressando na graduação, especialmente nas ciências humanas, precisam adentrar em práticas de letramento acadêmico.

Entende-se aqui letramento acadêmico como o estado de ser letrado academicamente, ou seja, ao ato de lidar com práticas de leitura e escrita específicas e necessárias na academia, em esferas sociais, a partir de gêneros textuais. Sabe-se que lidar com gêneros implica lidar com saberes relacionados a formas, estilos, adequação normativa, comunidade discursiva, propósitos comunicativos, movimentos retóricos etc. Dessa maneira, falar acerca do letramento acadêmico implica necessariamente envolver os saberes citados acima.

O objetivo deste capítulo é discutir as origens, mediações, implicações, e resultados do processo de letramento acadêmico no contexto brasileiro. Dedicamos este espaço à inserção de apontamentos e discussões sobre os letramentos acadêmicos, especialmente ao que diz respeito à teoria sociocultural, e aos processos que envolvem a aquisição das práticas de escrita na universidade, mediadas gêneros textuais.

Como este trabalho é focado em padrões retóricos de recorrência em artigos científicos, nos é particularmente interessante discorrer sobre eventos de letramentos que medeiam os modos de leitura, produção e divulgação desse gênero em especial. De tal forma, serão aqui adotadas as perspectivas de Motta-Roth e Hendges (2010), Lea e Street (2014), Fischer (2007) e Fiad (2015). Vale ainda recorrer a Swales (1990; 1992; 2004; 2005; 2018) e Bhatia (1993; 2001; 2004), autores que inseriram o estudo de gêneros dentro de contextos específicos --acadêmicos e profissionais. O capítulo será dividido em quatro tópicos, sendo eles: (1) Origens do processo de letramento no Brasil, (2) Novos estudos de Letramentos, (3) Práticas de Letramentos: a familiarização com a escrita acadêmica e (4) Gêneros e relações de poder nas práticas de letramento acadêmico.

3.1 Origens do processo de letramento no Brasil

O termo letramento foi mencionado pela primeira vez por Kato (1956). Sabe-se que ele foi alvo de polêmicas desde sua origem, sendo sempre relacionado, de forma mais ou menos explícita, ao conceito de Alfabetização. Soares (2009), uma das pioneiras no campo, acerca da origem do termo, afirma que “A palavra letramento não é definida pela autora -Kato, 1956- e, depois dessa referência, é usada várias vezes no livro; foi, provavelmente, essa a primeira vez que a palavra letramento apareceu na língua portuguesa - 1986” (2009, p. 32). O termo surgiu da necessidade da língua portuguesa de nomear um fenômeno que não existia antes.

A palavra letramento é a tradução do inglês *literacy*, que significa “*the condition of being literate*” ou “a condição de ser letrado” (em sua versão para o português). O termo *literate*, por sua vez, irá implicar no sentido da condição do indivíduo que, além de saber ler e escrever, é capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita. Com efeito, viu-se, então, que há diferença entre decodificar letras e palavras para atrelar sentidos e utilizar as práticas de leitura e escrita no contexto social. Soares (2009), evoca a diferenciação - e ligação - entre os dois conceitos, o que posteriormente contribuiu para a construção de uma didática do “alfabetizar letrando”. Kleiman (1995) incorpora uma visão que insere o Letramento em um espaço que vai muito além do contexto escolar, que se refere à sociedade em sua plenitude. De fato, não é interessante adotar uma visão excludente dos papéis da alfabetização e da esfera social para a categorização do letramento, uma vez que ambos têm sua relevância.

A respeito da condição de ser letrado, Soares (2009) afirma:

Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada. Tornar-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados, e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados, concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário (SOARES, 2009, p. 35).

A perspectiva de Soares (2009) transpassa pelas relações de poder vigentes em instituições, classes e grupos sociais, pois a condição de ser letrado implica a habilidade de se relacionar com o mundo, através de um processo dinâmico de

manusear gêneros orais/escritos. Aplicando os conceitos de comunidade discursiva e propósito comunicativo (Swales, 1990) em ESP, vemos que os sujeitos vão se tornando letrados em uma comunidade à medida em que ficam mais submersos nela e manuseiam gêneros textuais característicos dela.

Assim, vemos que, tanto em Soares (2009) quanto em Swales (1990), há a perspectiva de que o processo de letramento é sempre mediado por gêneros textuais, os quais os indivíduos utilizam como artefatos para transitar pela sociedade e alcançar objetivos pessoais. Tendo aqui o objetivo de discutir aspectos analíticos acerca do gênero artigo científico e, em segundo plano, a que ponto autores são letrados o suficiente para alcançar o objetivo dele, nos é particularmente atrativo adquirir a perspectiva de que o processo de letramento ocorre sempre através dos gêneros textuais.

Nesse sentido, conforme Johns (1997, p.2) o termo letramento “leva em consideração as influências sociais, históricas e cognitivas que pesam sobre leitores e escritores em sua tentativa de processar e produzir textos”. Sendo assim, ressalta-se que focar letramentos em conexão com gêneros implica lidar com saberes compartilhados, sobrenomes de gêneros, propósitos comunicativos, papéis de leitores e escritores, contextos, convenções formais, conteúdos, registros, valores culturais e intertextualidade (BEZERRA, 2012). Em consonância com esse pensamento, para Bezerra e Pradines (2020): Podemos asseverar que os gêneros textuais são caminhos que, quando trilhados, nos levam a locais bastantes específicos.

Por exemplo, ninguém escreve requerimentos, chats, resenhas acadêmicas ou e-mails sem que tenha um propósito claramente definido. E, a essa condição ou habilidade de usar os gêneros no contexto social com finalidades bem definidas e organizar ações através de textos é que se dá o nome de letramento (BEZERRA; PRADINES, 2020, p. 42).

3.2 Novos estudos de letramentos- NEL

Estudos posteriores reafirmam algumas das concepções de Kleiman (1995). Com isso, priorizaram o meio social, em que está presente qualquer prática de leitura e escrita. Fischer (2007) afirma que eles dizem respeito principalmente às práticas sociais que envolvem a aquisição da escrita para além de sua função mecânica na construção de sentidos. Nessa perspectiva desses novos estudos, Dionísio (2006),

levando em consideração a natureza das habilidades mecânicas de práticas de leitura e escrita e, sobretudo, o papel da sociedade ao permear tais práticas, propõe um conceito de letramento mais atual:

conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam. (DIONÍSIO, 2006, p.26).

No período de implementação do conceito de letramento no Brasil, houve a presença de uma dicotomia fala e escrita, em que a primeira era vista como inferior à última. Ressalta-se que se fez necessário direcionar os estudos de letramento para uma concepção crítica à escrita ocidental, pela qual foi deslegitimada a supremacia das sociedades escritas em relação às ágrafas (FIAD, 2015). A partir de então, surge o que os pesquisadores chamaram de Novos Estudo de Letramento (NEL) – *em inglês, New Literacy Studies (NLS)*; cf. Barton (1994; Gee, 1996) e Street (1984, 1985). Nessa vertente, entende-se que o processo de letramento é dependente dos contextos sociais.

A partir dos NEL, concebeu-se que o letramento é um conjunto de “práticas sociais situadas” (FIAD, 2015, p. 27). Dessa forma, alguns estudiosos -- principalmente Lea e Street (1998) -- se concentraram na área acadêmica, com objetivo de compreender por que existe um certo *déficit* na aprendizagem de gêneros acadêmicos, visto que há práticas de leitura e de escrita específicas desse contexto. Lea e Street (1998) não se detiveram a classificar a escrita de estudantes como (in)corretas, mas sim conceituá-la epistemologicamente a partir de três modelos, sendo eles: (1) o modelo das habilidades de estudo, (2) o modelo de socialização acadêmica e (3) o modelo de letramentos acadêmicos. A respeito desses modelos epistemológicos, é importante salientar que, conforme Lea e Street (2014):

Os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são so brepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico, como na análise de práticas de escrita e letramento em biologia, antropologia ou educação de professores e no modo como os estudantes chegam a compreender e utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico (LEA; STREET, 2014, p. 479).

O primeiro modelo concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva (LEA; STREET, 2014). Há aqui a percepção de que o estudante consegue transferir sua habilidade de letramento de um ambiente para outro. Assim, estudantes de ensino médio seriam capazes de desenvolver o letramento acadêmico a partir do

letramento escolar apenas. O foco desse modelo é direcionado para a superfície da língua, sua estrutura formal e estrutural. Ele preocupa-se com a modalidade formal da escrita, como por exemplo a morfologia, sintaxe e pontuação. O contexto aqui não é o foco da análise, e as teorias autônomas da aprendizagem, mais especificamente a behaviorista, ocupam lugar de destaque.

Esse segundo modelo diz respeito ao processo de “aculturação de gêneros e discursos baseados em disciplinas e temas” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Portanto, os estudantes, ao entrarem na universidade, vão descobrindo novas formas de pensar, ler, escrever e interagir dentro da comunidade disciplinar (LEA; STREET, 2014). Esse modelo é associado à teoria pedagógica construtivista e, no campo linguístico, à Sociolinguística, à Análise do Discurso e à Teoria de Gêneros textuais. Na perspectiva da socialização acadêmica, os discursos e os gêneros são estáveis, cujo aprendizado depende unicamente da codificação de regras básicas de um discurso acadêmico, que depois será reproduzido sem dificuldades pelos estudantes.

O terceiro e último modelo tem relação com “a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Um ponto particularmente inovador do modelo de letramentos acadêmicos é o enfoque nas relações de poder e autoridade que permeiam as práticas de letramento, sendo ele:

(...) influenciado pela linguística crítica e social (Candlin, Hyland, 1999; Fairclough, 1992) e por críticas recentes oriundas da teoria sociocultural (Bloome et al., 2005; Lewis et al., 2007), que dão ênfase a uma teoria da aprendizagem que coloque, em primeiro plano, poder, identidade e agenciamento (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Esse modelo assemelha-se ao modelo da socialização acadêmica, porém não acredita que o processo de aculturação seja suficiente para o letramento. Conforme Lea e Street (2014), esse modelo vai além da temática do discurso e da escrita, uma vez que abrange também as exigências institucionais e as atribuições dos docentes e discentes.

3.3 Práticas de letramento: Familiarização com a escrita acadêmica

Quando o discente adentra no âmbito acadêmico, é esperado que ele adquira competências para ler e produzir gêneros característicos desse ambiente, que até então eram pouco ou não conhecidos no meio escolar. Para isso, o estudante precisa compreender a universidade, suas relações discursivas e de poder, pensar em meios de conceber tais práticas textuais e pôr-se na posição de autor. Isso é tarefa nada fácil, ainda mais que, conforme Bezerra (2012), haja tão pouco ou nenhum tempo dedicado ao ensino de gêneros textuais no currículo de diversos cursos.

A prática de pesquisa também está essencialmente ligada à produção de gêneros acadêmicos, tais como resumos, artigos, ensaios, dissertações, teses, entre outros. De tal modo, Souza e Bassetto (2014) afirmam que:

A prática da pesquisa faz parte de um cenário complexo da vida de um graduando em um curso de licenciatura e depende, entre outras questões, da sua inserção na comunidade acadêmica, de forma a conhecer os discursos e práticas que circulam por meio dos gêneros textuais nessa comunidade. Portanto, o conhecimento dos gêneros textuais acadêmicos, no que se refere às suas características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas, é um dos meios que instrumentalizam os aprendizes para a prática da pesquisa, reflexão crítica e formação como um professor/pesquisador, superando assim dicotomias como aquele que pesquisa (acadêmico) e aquele que executa (professor) (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 84).

Ainda sobre essa temática, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam:

A atividade de pesquisa está essencialmente ligada ao meio universitário, onde professores e alunos desenvolvem estudos avançados e pesquisas que, mais tarde, se tornarão públicas por meio de apresentações em congressos, mas principalmente, por meio da publicação de artigos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.66).

As falas de Souza e Basseto (2014) e Motta-Roth e Hendges (2010) apontam para a importância das práticas de pesquisa, mediadas de gêneros textuais, especialmente o artigo científico. Mas, além do artigo científico, há outro gênero de extrema relevância que marca o início do ingresso na pesquisa. O processo de seleção para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, requer do candidato a submissão de um pré-projeto de pesquisa, em que há a necessidade de apresentar com desenvoltura práticas de escrita acadêmicas. De modo geral, em todos os níveis acadêmicos - da graduação ao doutorado - estão imersas situações de produção de gêneros. E durante a passagem por tais níveis, a produção e divulgação desses textos continuam a ser mediadas por práticas de letramentos.

Um exemplo mais verificável desse processo é a publicação e disseminação de artigos científicos, que depende do texto ser ou não aprovado por editores em periódicos. O artigo é responsável por ser uma via de comunicação entre alunos, pesquisadores e professores. Esse gênero textual acaba por relatar os resultados provenientes de uma dada pesquisa, e, ao produzir um artigo, o autor deve ter em mente que, além do texto ter o papel de convencer aos leitores da relevância da sua pesquisa, ele também deve obedecer a uma série de normas e formatações para que seja aceito pela comunidade científica.

Na perspectiva de Swales (1990) em ESP, uma vez que sejam dominadas as características formais e funcionais de um dado gênero textual, os autores podem desenvolver a plena capacidade de produzir textos que “realizem com eficácia seus propósitos comunicativos”. Diante disso, partindo de Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (2010), Souza e Basseto (2014) e Bezerra (2012), inferimos que o êxito de autores na produção e publicação de gêneros em uma situação onde nem sempre há o ensino suficiente de gêneros na base curricular de cursos de graduação é um conjunto que envolve habilidades de formatação, regularização, clareza na escrita, realização de propósitos comunicativos e engajamento na comunidade discursiva, ao passo que caminha aderindo relações de poder de tal comunidade.

Em relação à comunidade discursiva, para Swales (1992), ela é unificada por uma série de requisitos: a) conjunto de objetivos compartilhados; b) mecanismos de intercomunicação entre os membros; c) utilização de mecanismos de participação social com diferentes propósitos, com vista a manter o sistema de crenças e valores, controlar as possibilidades de inovação, e ampliar a abrangência da comunidade; d) utilização e criação de gêneros textuais; e) busca por uma terminologia específica; f) existência de um sistema hierárquico explícito ou implícito que controla as possibilidades de inserção, participação e crescimento dentro da comunicação.

Para Bezerra (2017), devido a interesses pedagógicos, muitas vezes os gêneros textuais são tomados equivocadamente como entidades fixas e estáveis. Bhatia (2004) afirma que essa visão reducionista, embora atrativa para a pedagogia, não acompanha a realidade em que os gêneros são vistos inter-relacionados com outros gêneros, em redes, colônias, constelações e agrupamentos.

Então, partindo de Bezerra (2017) e Bhatia (2004), analisar o tópico (c) dos critérios de Swales (1992) para a definição da comunidade discursiva é particularmente interessante porque diz respeito ao equilíbrio entre o acolhimento de

convenções normativas da comunidade *versus* a modificação delas ao acompanhar as mudanças sociais. Isso implica dizer que um membro de uma comunidade é letrado ao conseguir com eficácia seguir as normas de formulação de gêneros textuais. Entretanto as mesmas normas podem ser reformuladas por indivíduos mais proficientes da comunidade. Em suma, as habilidades de letramentos acadêmicos podem transpassar por ciclos de adequação ou inovação.

Souza e Basseto (2014) afirmam que:

O letramento está mais relacionado ao uso adequado da linguagem em diferentes situações, tendo o indivíduo consciência dos empregos linguísticos que realiza, com finalidades específicas. Desse modo, obviamente que o conhecimento formal da linguagem, a realização motora e a decodificação são relevantes para a produção e recepção textuais, no entanto o letramento é, como nos apontam os estudos de Kleiman (1995), resultante da transmissão social, de geração em geração, de convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas históricas de leitura e escrita (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 88).

Os gêneros textuais, por sua vez, medeiam todas as práticas de letramentos, uma vez que o ingressante da comunidade acadêmica vai adquirindo habilidades de leitura e escrita à medida que começa a ler, entender e produzir gêneros (tais como fichamentos, requerimentos, resumos, resenhas críticas ou relatórios). Não é possível, pois, se tornar letrado sem o manuseio de gêneros.

3.3.1 A realidade acadêmica do “publique ou pereça”

O atual cenário acadêmico, mais propriamente o cenário de pesquisa, faz referência a um contexto em que há a constante necessidade de publicar. Na graduação geralmente essa necessidade não é tão acentuada, no entanto, os cursos de pós-graduação *stricto* e *Lato sensu* têm regras bastante rígidas nesse sentido. Zuin e Bianchetti (2015) afirmam que a necessidade de publicação reflete uma polarização que acontece no contexto acadêmico no que diz respeito ao compartilhamento de saberes. Zuin e Bianchetti (2015) buscam a explicação desse fenômeno ao relacioná-lo com o modo de produção capitalista.

Conforme os autores:

Estamos alertas no sentido de que não podemos transpor linearmente o contexto do mundo da produção ao da educação. Não podemos deixar, contudo, de remeter à emergência do *publish or perish* na universidade e em um contexto industrial/empresarial em que esse *modus operandi* havia sido forçosamente naturalizado. Seja por esse quadro de fundo

cristalizado no mundo da produção, seja pela cada vez mais fluida relação entre universidade e empresa. (ZUIN; BIANCHETTI, 2015, p.4).

Ressalta-se ainda que o termo *publish or perish* (publique ou pereça em tradução para o português) surgiu no contexto industrial-empresarial na década de 1930 nos Estados Unidos, não havendo propriamente uma data específica para a inserção dele no contexto acadêmico. O que se observa é que o termo ilustra a pressão sobre alunos, pesquisadores e professores para alcançar o produtivismo no meio acadêmico (ZUIN; BIANCHETTI, 2015). Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que essa pressão, além de estimular o aumento de publicações, concerne ao esforço na produção de textos de alta qualidade.

Diante disso, vários fatores contribuem para delinear o formato da redação acadêmica. Conforme Swales e Feak (2004), esses fatores são: tópico, audiência, estratégias de apresentação, organização, estilo, desenvolvimento da informação e a apresentação final do texto. E esses fatores contribuem para a produção de textos com propósitos bastantes específicos. No tocante a essa questão, pode-se inferir o conceito de propósito comunicativo (SWALES, 1990), sendo ele um fator de imensa relevância ao moldar o jeito de ser e a “razão de existir de um dado gênero”. Desse modo, observa-se que “um artigo científico, um *abstract*, uma monografia, uma dissertação, uma resenha ou um livro têm funções diferentes. E cada um desses gêneros pode ser reconhecido pela maneira particular com que é construído” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 22), obedecendo critérios específicos para cada um deles.

Quando um autor pretende, por exemplo, enviar um artigo para ser publicado em um periódico, é comum que haja uma série de normas quanto ao eixo temático, formatação às normas editoriais, adequação no gênero, quantidade de laudas e diversas outras normas. Caso o texto não obedeça às normas requeridas, a publicação pode ser recusada. Ainda nesse aspecto, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam o seguinte:

Comumente se publicam artigos com o objetivo de divulgar, discutir ou apresentar dados referentes a um projeto de pesquisa experimental sobre um problema específico (artigo experimental) ou apresentar uma revisão de livros e artigos publicados anteriormente sobre o tópico (artigo de revisão) dentro de uma área de conhecimento específica. Em qualquer caso, o autor demonstra habilidade em:

1. selecionar referências bibliográficas relevantes ao assunto em foco;
2. refletir sobre estudos anteriores na área;
3. delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
4. elaborar uma abordagem para o exame desse problema;

5. delimitar e analisar um conjunto de dados/fontes de referência representativo do universo sobre o qual quer alcançar generalizações;
6. apresentar e discutir os resultados da análise desses dados/dessas referências;
7. finalmente, concluir por meio de generalizações sobre os resultados prévios dentro da área de conhecimento em questão/reformulando conceitos conhecidos ou apontando futuros desdobramentos teóricos na área (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 24).

As exposições acima dizem respeito principalmente a textos circulados na pós-graduação, resultantes de dissertações e teses, em que os autores já possuem um certo nível de familiarização com a escrita acadêmica. No entanto, quando se fala em autores graduandos, nota-se que nem sempre há o domínio das normas e familiarização com os gêneros acadêmicos. Partindo desse pressuposto e, tendo em vista que o Artigo Científico é um gênero de bastante notoriedade na comunidade científica, podemos afirmar que estar familiarizado a ele é essencial para “obter êxito em um cenário acadêmico de ‘publique ou pereça’” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 13). No curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), por exemplo, é bastante comum que professores solicitem aos graduandos a produção de um artigo como meio avaliativo em uma disciplina.

Os graduandos, assim como os demais participantes de uma comunidade discursiva desenvolvem competências para utilizar os gêneros textuais específicos dela. No entanto, as habilidades de um membro ingressante não podem ser equiparadas àquelas apresentadas por especialistas da área. Essa discrepância, embora previsível, só evidencia de forma mais acentuada a dificuldade do graduando ao produzir gêneros acadêmicos. Dessa forma, a obtenção de êxito ao produzir tais gêneros “demanda uma grande familiaridade com seu propósito, modo de construção e usos convencionais. O novato não possui tal familiaridade” (BEZERRA, 2002, p. 42). Assim, faz-se necessários esforços que contribuam para a ampliação do ensino de gêneros na universidade.

3.4 Gêneros e relações de poder nas práticas de letramento acadêmico

A esfera acadêmica é uma das mais exigentes áreas no que diz respeito à produção de escrita (RAMIRES, 2007). Uma série de normativas (que mudam ou se adaptam com o passar dos anos) delimitam a formatação dos textos. Contrariando um pensamento errôneo, a comunidade acadêmica não é estável, ela muda para

acompanhar as mudanças sociais. Nesse sentido, o contexto acadêmico deriva de uma natureza heterogênea, e sua comunidade possui interesses transitórios que refletem os interesses da sociedade. Sendo os gêneros estabelecidos em tradições retóricas ou convenções sujeitas a mudanças, faz-se importante investigar práticas de escritura, leitura e publicação desse meio, uma vez que, assim, poderemos compreender as relações de poder que os legitimam (MOTTA-ROTH, 1998).

Conforme a noção de convencionalidade e inovação abordadas em Bhatia (2001), os gêneros “não são criados da noite para o dia. Eles se desenvolvem por certo período e não são reconhecidos até que se tornem bastante padronizados” (BHATIA, 2001, p. 162). Desse modo, as ações retóricas refletem essa convencionalidade, que, erroneamente, pode ser assimilada como uma fórmula “permissiva” do gênero. O gênero textual, entretanto, envolve aspectos bastante versáteis (propósitos comunicativos, recursos linguísticos etc.), e essa versatilidade implica em atenuar a linha que separa, de um lado, o que vem a ser considerado inovação, e, do outro, a integridade genérica. Essa relação inovação/convencionalidade implica em relações de poder também porque o cenário que vemos é um espaço em que apenas os membros mais proficientes da comunidade podem estabelecer que tais mudanças são aceitáveis.

Vimos que a produção de gêneros acadêmicos é uma atividade de letramento (OLIVEIRA, 2017), e que o ensino superior implica interpretação e organização de novas áreas do saber (BEZERRA, 2012). Diante disso, Oliveira (2017), apoiado em Bezerra (2012), ressalta que o desenvolvimento do estudante está relacionado à capacidade de “ler, de compreender e de produzir gêneros acadêmicos da área específica” (OLIVEIRA, 2017, p. 36). Entretanto, se “tais gêneros do contexto acadêmico dividem-se em gêneros mais públicos e prestigiados ou ainda em gêneros oclusos” (OLIVEIRA, 2017, p. 36), é coerente inferir que nem sempre os estudantes têm acesso imediato a eles. Gêneros como resumo, fichamento, dissertação ou tese podem preceder ou suceder a produção de um artigo. Mas, para o estudante, apenas os três últimos são mostrados de maneira explícita, através, por exemplo, de uma busca no *google acadêmico*.

Assim, Oliveira (2017) destaca:

existem ainda os gêneros oclusos ou “gêneros fechados” que designam as práticas discursivas dos professores e profissionais da esfera acadêmica, no que se refere às atividades realizadas não publicamente. Trata-se de gêneros e práticas que se enquadram nas revisões, discussões e avaliações de produções de artigo, monografia, dissertação, tese, dentre outros tantos

textos que são produzidos pelos aprendizes e pesquisadores da comunidade, bem como a prática de pareceres, por exemplo (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Dessa forma, apenas os membros mais proficientes da comunidade têm acesso fácil aos gêneros ocultos. Oliveira (2017), acerca da produção de gêneros acadêmicos, salienta que há um processo de hierarquização entre os membros iniciantes e os mais experientes. “Trata-se de uma relação que está implícita nos gêneros e práticas sociodiscursivas que serve para a realização de regras convencionais da comunidade acadêmica” (OLIVEIRA, 2017, p. 37). À vista disso, a produção do artigo científico pode ser resultante de situações diversas -- pesquisas de disciplinas, iniciação científica, mestrado ou doutorado. Porém, quando falamos em artigos produzidos por graduandos na iniciação científica, o que se vê é que a publicação desses textos não é tão comum, exceto em revistas que são destinadas a graduandos. Dessa forma, quando um graduando pretende publicar um artigo, na grande maioria das vezes faz-se necessária a parceria com o coautor doutor.

Nesta questão, Meurer e Motta-Roth destacam que há uma relação desproporcional:

A relação entre poder e literacias acadêmicas pode ser definida nos seguintes termos: pesquisadores com maior poder são os produtores de texto, enquanto os iniciantes em cada área tornam-se o público-alvo para quem os mais poderosos escrevem. A expansão do ensino de redação acadêmica e a qualificação da prática de publicação em países em desenvolvimento constitui-se em condição primeira para a democratização no processo de produção de ciência e beneficiamento de seus resultados (MEURER; MOTTA-ROTH 2002, p.105-106).

Essa relação desproporcional é justificada pelo fato de “que o aluno, enquanto novo membro da comunidade, não traz para a universidade conhecimentos prévios indispensáveis para a produção de gêneros textuais” (MOTTA-ROTH, 2003). De acordo com Ramires (2007), um outro problema seria o desconhecimento das convenções comunicativas e pragmáticas necessárias para a produção dos gêneros acadêmicos por parte dos estudantes. Ainda de acordo com Ramires (2007), essa questão poderia ser resolvida se houvesse mais incentivo às práticas pedagógicas e nas relações interacionais de produção de conhecimento, e, dessa maneira, o ensino de gêneros textuais possibilitaria a inclusão dos estudantes como sujeitos autores na comunidade acadêmica.

3.4.1 O artigo científico como uma prática de Letramento acadêmico

A inserção do estudante de graduação no ambiente acadêmico exige dele o desenvolvimento da capacidade de lidar com novas práticas de escrita. Entre essas práticas, uma das mais valorizadas é a produção do artigo científico, que pode ser requerido como atividade avaliativa ligada às disciplinas ou ainda como parte de projetos de pesquisa, extensão ou iniciação à docência, entre outras possibilidades. Saber lidar com gêneros do mundo científico, tais como o artigo, é um pressuposto das práticas e eventos de letramento dos quais o aluno começa a participar ao ingressar na Universidade e à medida que avança na realização do curso de graduação. Gêneros acadêmicos como o artigo são construídos de acordo com convenções estabelecidas explícita ou implicitamente pelos membros especializados da comunidade científica. Essas convenções variam significativamente entre as diversas áreas disciplinares, como mostram os estudos de Hyland (2004), Parodi (2010) e Bhatia (2004), entre outros.

O artigo científico é um gênero que auxilia na ingressão dos estudantes na academia, especialmente na pós-graduação. Uma vez publicado, o artigo é visto com enorme notoriedade pela comunidade científica e pode contar pontos para seleções de cursos de pós-graduação. Swales (2004) nomeia o artigo como “artigo de pesquisa”, uma vez que ele é resultante sempre de uma pesquisa -- seja na graduação ou pós-graduação.

O artigo acadêmico é responsável por ser uma via de comunicação entre alunos, pesquisadores e professores. Esse gênero textual acaba por relatar os resultados provenientes de uma dada pesquisa e, ao produzir um artigo, o autor deve ter em mente que, além do texto ter o papel de convencer aos leitores da relevância da sua pesquisa, ele também deve obedecer a uma série de normas e formatações para que seja aceito pela comunidade científica. Contudo, apesar da necessidade de dominar a prática de produção desse gênero, nem sempre os estudantes estão familiarizados a ele; e infelizmente “ há pouco ou nenhum espaço para o ensino dos gêneros acadêmicos nos currículos de diversos cursos”. (BEZERRA, 2013, p.166).

Analisando o artigo em suas proporções retóricas, sabemos que o primeiro contato do leitor com o ele se dá pelo resumo (ou *abstract*, na sua versão em inglês). Dessa maneira, o resumo precisa trazer as informações primordiais do texto fonte,

convencer o leitor a respeito da relevância da pesquisa e contribuir para determinar, de maneira prévia, se o artigo será ou não útil para o pesquisador interessado. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 152), “o *abstract* resume as informações do texto mais longo, permitindo que os leitores tenham acesso mais rápido ao conteúdo desse texto. Em outras palavras, o *abstract* é um texto breve que encapsula a essência do artigo que se seguirá”.

Posteriormente ao *abstract*, no plano sequencial do texto, a seção de introdução também é responsável por seduzir o leitor causando uma impressão inicial positiva. É nela que os autores relatam os objetivos e também podem argumentar sobre a relevância do estudo. Conforme salienta Bezerra (2013, p. 166), “essa percepção da importância da introdução para o sucesso do artigo já orientava o trabalho de Swales (1990)”.

Além das seções de introdução e resumo, qualquer parte do artigo pode ser analisada através de padrões retóricos. E compreender os mecanismos retóricos de um texto pertencente a um dado gênero pode auxiliar na compreensão da essência do próprio gênero, seus propósitos sociais e aspectos acerca dos indivíduos que os manuseiam. Bezerra (2013) afirma que os modelos de padrões retóricos podem, além de uma ferramenta de análise, constituir também uma ferramenta pedagógica, auxiliando no ensino de gêneros e, conseqüentemente, no processo de letramentos acadêmicos. Estudar gêneros textuais -- a exemplo do artigo -- implica mais do que averiguar formas reducionistas de delimitação, frequentes em manuais de língua portuguesa, isto é, gêneros são eventos sociais que refletem estruturas de poder. Seu(s) uso(s) refletem propósitos bem específicos, que se popularizam em comunidades discursivas. Dessa forma, tem-se aqui que o processo de letramentos acadêmicos, seja por ensino implícito ou explícito, só é possível através de gêneros textuais.

Os letramentos acadêmicos são processos necessários ao sucesso do estudante no meio acadêmico. Dentro desses processos, destacam-se as habilidades de ler, compreender e produzir gêneros textuais, sendo, na comunidade científica, uns mais notórios que outros. Por assim dizer, o artigo científico ocupa lugar central quando falamos em práticas de leitura e escrita na universidade (e, por assim dizer, de letramentos), ele é responsável por uma via de mão dupla onde pesquisadores compartilham seus saberes com a comunidade e promovem sua pesquisa. Além do

mais, a publicação do artigo auxilia no ingresso do aluno na pós-graduação, visto que pode contar pontos em processos de seleção de mestrados e doutorados.

Admitindo que os gêneros são “uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos” (SWALES, 1990, p. 58). Pode-se inferir que produzir um determinado gênero implica estar ciente dos propósitos dele e da comunidade em que ele se insere. Esses propósitos, por sua vez, determinam aspectos como “razão de existir” (SWALES, 1990) dos gêneros, sua forma e funcionalidade. Diante disso, a organização do gênero em seus padrões retóricos irá refletir esses fatores, sendo ela um critério que poderá auxiliar pedagogicamente na compreensão deles. Dessa forma, compreender a organização retórica dos gêneros acadêmicos também é um meio de familiarizar-se com eles e, conseqüentemente, em maior ou menor passo, tornar-se letrado.

Com isso, tornar-se letrado implica em manusear de forma eficiente gêneros textuais -- e dentro deles sua estrutura retórica-- e assim adquirir mais poder para transitar dentro da comunidade acadêmica. Dessa forma, se faz necessário mais investimentos no ensino de gêneros na universidade e a ampliação de programas que estimulem a publicação de graduandos, para que o processo de letramentos acadêmicos se torne mais legítimo. A percepção da organização retórica do gênero é, por fim, um método em potencial para a compreensão dele, que poderá auxiliar no processo de letramentos.

4 A ANÁLISE DE MOVIMENTOS RETÓRICOS EM INTRODUÇÕES E ABSTRACTS

Vimos no primeiro capítulo do presente texto que a teoria de gêneros pautada em pesquisadores de ESP compreende-os como uma “uma classe de eventos sociocomunicativos, cujos membros partilham certo conjunto de propósitos comunicativos” (SWALES, 1990, p 188). Tais propósitos, por sua vez, moldam o gênero em sua razão de existir e, conseqüentemente, sua estrutura esquemática interna. Dessa forma, as análises de gêneros em ESP comumente se voltam ao estudo da organização do gênero, que, muitas vezes, se concretiza pela análise das unidades retóricas que foram empregadas nele - reconhecidas como unidades informacionais “dentro de uma estrutura hierárquica de distribuição das informações na arquitetura física do texto” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 124). Assim, frequentemente, as pesquisas nesse âmbito resultaram em padrões descritivos que auxiliaram na aprendizagem de gêneros, bem como a corrente ESP também se preocupava, em menor grau, em oferecer subsídios para que estudantes produzissem gêneros com eficácia.

A análise de gêneros em ESP⁴ tem como fins principalmente compreender gêneros e propósitos comunicativos, que são situados e constitutivos de contextos. Por vezes, a análise em ESP foi vista como um processo vulgar de ensino explícito de gêneros ou uma pedagogia de acomodação, questão discutida e debatida por pesquisadores. No entanto, tomaremos como critério primordial nesta pesquisa, o objetivo central da ESP, que é analisar gêneros a partir de contextos específicos. Dessa forma, não nos preocupamos, pois, em focar em técnicas de

⁴ É importante também ressaltar que, apesar das contribuições da ESP - especialmente sobre contextos, situações, propósitos comunicativos, entre outras questões chaves salientadas por tal abordagem linguística, não negamos as contribuições de outras correntes. Por exemplo, temos as questões centrais da abordagem retórica, que propôs a noção de que gêneros são formas de ação social. Dessa maneira, os gêneros na perspectiva retórica são compreendidos como “conceitos sociológicos que medeiam modos textuais e sociais de conhecer, estar e interagir em contextos determinados [situações tipificadas]” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 81). Ainda segundo os autores, essas situações são “cristalizadas” em textos, com formas linguísticas que reconhecemos facilmente, ainda que essas formas não sejam a chave para se conhecer um gênero.

Dessa maneira, apesar desta pesquisa ser embasada especialmente pela ESP, acreditamos que a ERG pode ser uma importante base complementar para estudos posteriores, uma vez que não nos detivemos a explaná-la neste trabalho.

aprendizagem de textos, mas sim nos próprios textos. Além do mais, embora a preocupação dos críticos em evitar um conceito de gênero a serviço da comunidade discursiva, ou à existência de um “pragmatismo vulgar” (PENNYCOOK, 1997), não se pode negar que a ESP trouxe valiosos subsídios para analisar gêneros, especialmente gêneros acadêmicos.

Dessa forma, como textos adotados para análise neste trabalho, à luz da ESP, a introdução (como parte integrante do artigo) e o resumo (como gênero textual ligado ao texto-fonte) têm suas funções específicas e distintas, mas também compartilham de características em comum, a saber o caráter introdutório e sintético de ambos. Uma vez semelhantes, eles vêm sendo alvos de dúvidas por parte de jovens autores ingressantes em práticas de letramentos acadêmicos (BHATIA, 1993). Além do mais, é possível que haja um tangenciamento de funções e informações dentro dessas duas peças genéricas que circulam dentro do artigo, tal como propõe Jucá (2002), em uma pesquisa comparativa acerca de resumos e introduções. O autor afirma o seguinte, a respeito de Bhatia (1993):

Bhatia (1993) realça uma diferença significativa entre o resumo e a introdução de artigos de pesquisa. Ele considera que, apesar de serem dois gêneros aparentemente similares, de partilharem o mesmo ambiente de publicação (precedendo o artigo) e de algumas particularidades formais (canal de comunicação, nível de formalidade etc.), “são muito diferentes em seus propósitos comunicativos, e, portanto, são instâncias de gêneros diferentes” (idem, p. 76). O resumo cumpre a função de ser representativo do texto todo, enquanto a introdução é “uma peça do discurso que introduz outras formas de discurso longo, seja um artigo de pesquisa, um relatório de projeto, relatório de laboratório ou mesmo um ensaio de estudante” (JUCÁ, 2002, p. 98).

Partindo dos conceitos abordados em ESP, bem como o conceito de movimentos retóricos, iremos, neste capítulo, dissertar a respeito da seção de introdução do artigo científico e do gênero resumo, quanto às suas formas, funções e propósitos comunicativos de ambos e como eles se inter-relacionam dentro de um texto-fonte (o artigo). Exibiremos os modelos retóricos adotados para analisar ambas as partes, sendo o modelo de Swales (1990) para a introdução e o modelo de Biasi-Rodrigues (1998) para o resumo, bem como suas subunidades informacionais, que chamaremos aqui de passos e subunidades. Os modelos adotados contemplam noções básicas para o tratamento da linguagem em uso, que descreve como o conteúdo tende a se acomodar no texto e constituir sua forma.

4.1 Resumos e introduções: diferenças e inter-relações

Frequentemente autores submetem resumos a bancas avaliadoras de eventos. Dessa maneira, caso seja aceito, o abstract antecipará, de maneira sintética, o conteúdo de um estudo, que será representado em um artigo científico. Para tanto, tem-se a necessidade de produzir um resumo que atenda com eficácia às exigências da revista e, conseqüentemente, da comunidade discursiva a que ele se destina. Tomando aqui o conceito de cadeias de gêneros (SWALES, 2004), pode-se afirmar que o resumo acadêmico está intimamente relacionado a outros gêneros textuais, especialmente ao artigo científico, e além de que abrirá caminhos para a divulgação do estudo dentro da comunidade.

A introdução do artigo científico é uma seção que compreende principalmente a contextualização do tema abordado, relatando o problema de pesquisa, por que ela se faz relevante e como o artigo pretenderá sanar a problemática através dos objetivos adotados. Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que, ao realizar essas ações na introdução, o autor vai estabelecendo a base do conhecimento que será compartilhado com o leitor. De modo que, para um possível leitor não pertencente à comunidade discursiva na qual são desenvolvidos estudos sobre a temática abordada no artigo, a introdução é a parte mais eficaz no que diz respeito à apreensão do conhecimento. Dessa forma, a introdução precisa “situar o leitor acerca do que se passa na literatura mundial sobre o assunto. Deve ser concisa e objetiva, principalmente no caso de artigos para revistas” (NAHAS; FERREIRA, 2005, p. 13).

Quando relacionada às outras partes do artigo, ela, juntamente ao resumo, acaba por ser uma via mais rápida de informação, onde pesquisadores podem inferir se o texto-fonte é relevante para o seu estudo, sem a necessidade de ler o texto na íntegra. Acerca deste e outros propósitos em comum entre introduções e resumos, Bathia (1993) afirma que tais partes integrantes do artigo:

(...) parecem ser muito semelhantes em termos de contexto de configuração: eles estão associados ao mesmo contexto de pesquisa; eles também usam o mesmo modo de escrita ou canal de comunicação e compartilham semelhantes relações, bem como o nível de formalidade. De fato, até mesmo membros especialistas da comunidade acadêmica às vezes falham em fazer uma distinção adequada entre os dois. No entanto, como veremos em breve, os dois aparentemente gêneros semelhantes são muito diferentes em sua comunicação e finalidades e, portanto, são instâncias de diferentes gêneros (BHATIA, 1993, p. 105).

Em Bhatia (1993), é interessante verificar que a utilização da nomenclatura “gêneros” (*genres* na versão em inglês) para referir-se tanto ao resumo quanto à introdução. Não acordamos, pois, com a noção de que a introdução se trata de um gênero,⁵ mas sim de uma parte integrante dele. Neste trabalho, a nível de nomenclatura, iremos referir-nos à introdução pelos termos “seção” ou “peça genérica”, conforme Jucá (2002). O resumo, entretanto, será referido como gênero, uma vez que ele possui a habilidade de circular isolado do texto-fonte, como por exemplo os resumos enviados à comissão avaliadora de periódicos, que são extraídos do artigo e possuem um propósito comunicativo distinto do artigo na íntegra.

Voltando à Bhatia (1993), é particularmente interessante verificar que o autor traz um exemplo de resumo e um exemplo de introdução, retirados de um artigo. Como resultado da análise das seções, o autor aponta:

Não encontramos qualquer diferença na forma como esses dois gêneros são escritos, exceto que a introdução dá um relato um pouco mais elaborado da descrição da pesquisa proposta, e o resumo inclui alguma indicação de conclusão da pesquisa. É um pouco intrigante notar que os dois são colocados juntos, um após o outro, no mesmo artigo. Eles servem o mesmo propósito comunicativo? Se o fizerem, então por que essa repetição desnecessária? Existe alguma justificativa para esse tipo de repetição por parte do escritor? Uma vez que se presume que ambos os textos são escritos pela mesma pessoa e destinam-se ao mesmo leitor, deve haver alguma justificativa para o papel que esses dois gêneros têm na retórica do artigo de pesquisa. Como um na verdade, os dois gêneros são muito diferentes em seus fins comunicativos, e devem, portanto, exibir diferenças na estruturação cognitiva, de modo que eles permaneçam distintos como gêneros. (BHATIA, 1993, p. 146).

Como meio de averiguar esses questionamentos, Bhatia (1993), começa analisando o resumo apresentado. O autor constatou que o resumo deve responder a quatro questões centrais, sendo (1) o que o autor fez?; (2) como ele fez?; (3) O que o autor encontrou?; e (4) O que o autor concluiu? Desse modo, respondendo a todas essas questões, o resumo atingiu com eficácia seu propósito comunicativo. A partir dessas concepções, diversos outros autores elaboraram modelos descritivos para a análise de resumos de artigos, dissertações, teses e outros gêneros acadêmicos, a exemplo do modelo de Biasi-Rodrigues (1998), que utilizaremos nas análises dos resumos.

⁵ Seguimos, então, acordados de que o resumo é um gênero textual, e a introdução, uma parte do gênero artigo.

Conforme Bhatia (1993) a introdução é um tipo de discurso que irá introduzir um outro discurso longo (texto-fonte). Alguns critérios podem alterar sua forma, tais como as restrições organizacionais do gênero a que ela se integra, o campo disciplinar em que se insere e o contexto ao qual se relaciona. Dessa maneira, nota-se que a introdução se mostra mais flexível a uma série de situações, uma vez que, diferente do resumo, ela não é requerida isoladamente e não é alvo de normas diretas de revistas.

Swales (1990) foi o pioneiro a analisar a organização retórica de introduções de artigos de pesquisa, e seu modelo inicial contava com as seguintes unidades funcionais e informacionais, denominadas de movimentos: (1) Estabelecendo um território; (2) Sumarizando pesquisas prévias, (3) Preparando a presente pesquisa e (4) Introduzindo a presente pesquisa. O trabalho de Swales (1990) deu origem a um modelo descritivo para análise de introduções de artigos (Modelos CARS), que veremos mais adiante neste mesmo capítulo.

Ao examinar a introdução adotada como exemplo sob a ótica da primeira versão do modelo CARS (1990), Bhatia (1993) ressalta que, tal como o resumo, a introdução também apresenta uma estrutura cognitiva composta por 4 unidades. No entanto, a natureza e o valor do discurso das informações esperadas para a introdução não são idênticos aos do resumo. No que diz respeito à similaridade e à discrepância entre resumos e introduções, Bhatia (1993) conclui que esses dois “gêneros”:

(...) podem receber status separados como dois gêneros independentes. Em termos de finalidade (s) comunicativa (s), o resumo é fiel e preciso, é um representante de todo o artigo. A introdução, por outro lado, apenas introduz o artigo sem divulgar tudo o que foi relatado nele. Isso ainda marca um elo entre o que foi relevante antes no campo de pesquisa e continua sendo no presente trabalho. Em outras palavras, a introdução serve a um propósito útil de fazer 'a história presente' relevante, colocando-o apropriadamente no contexto de "a história inicial", ou seja, colocar a pesquisa anterior em um campo específico de estudo. (BHATIA, 1993, p. 154)

Em suma, Bhatia conclui que os dois “gêneros” possuem propósitos comunicativos distintos e, conseqüentemente, diferenças formais e funcionais. O resumo cita todos os aspectos relevantes do texto-fonte, enquanto a introdução pretende justificar e motivar a pesquisa. Entretanto, estudos mais recentes mostram que a introdução em certos casos acaba absorvendo características dos resumos e vice-versa, em um processo dado como hibridismo, como veremos a seguir.

4.1.1 Hibridismo entre introduções e resumos

Silva e Santos (2015), em um trabalho comparativo entre introduções e resumos, adotam uma postura que aparenta divergir em parte do pensamento de Bhatia (1993), também pelo fato de que o gênero referido no último é diferente do referido no primeiro. Assim dizendo, Bhatia (1993) expôs a distinção entre resumo e introduções de artigos científicos, enquanto o trabalho de Silva e Santos (2015) é direcionado ao gênero artigo da Associação Portuguesa de Linguística/APL. Porém, para o presente estudo, o que se mostra particularmente interessante no trabalho tanto de Bhatia (1993) quanto no de Silva e Santos (2015) não é propriamente como resumos e introduções refletem o texto-fonte que compõem, mas sim como eles vão se relacionar entre si.

Inicialmente, Silva e Santos (2015), adotam uma nomenclatura particular ao reportar-se à seção de introdução e ao resumo como “gêneros incluídos”. Assim sendo, conforme os autores:

Os respectivos textos ocorrem de forma contígua ou incluída em textos do gênero Artigo/Comunicação publicados ao longo de dez anos nas atas dos encontros da Associação Portuguesa de Linguística (APL). É assumido o pressuposto de que os gêneros se podem influenciar mutuamente, em particular os que são usados no seio de uma dada formação sociodiscursiva (SILVA; SANTOS, 2015, p. 314)

Novamente, não partilhamos do pensamento de que a introdução situa-se na esfera funcional e discursiva como um gênero -ainda que seja um “gênero incluído” no artigo. Entretanto, o processo de assimilação de características de introduções em resumos e vice-versa -processo estudado por Silva e Santos- parece tornar-se cada vez mais naturalizado. Logo, a hipótese trazida pelos autores se mostra altamente intrigante para o presente estudo.

Voltando ao resumo, enquanto gênero acadêmico e profissional, conforme Lyda e Warchal (2013), se estrutura como uma versão mais curta de outro texto, “cujos pontos mais importantes preservam de forma condensada o padrão IMRD - padrão do artigo original- (Swales 1990)” (p. 114). Em consonância com esse pensamento, Hyland (2004) afirma que o *abstract* constitui uma réplica ou um “bilhete de identidade” do gênero maior, através do qual autores sintetizam as ideias mais relevantes do gênero maior a que se refere.

Com efeito, para Silva e Santos (2015), se o resumo é uma réplica do gênero maior, logo, ele irá partilhar características em comum com as partes constitutivas de tal gênero, especialmente a introdução. Nesse sentido, Silva e Santos (2015) buscam explicar a absorção/tangenciamento de características do gênero incluído introdução no gênero incluído resumo (e vice-versa). A grande problemática do trabalho de Silva e Santos (2015) é apreender de que forma ocorre a influência recíproca e absorção/tangenciamento de informações/funções entre introdução e resumo e se esse processo estaria sendo originado a partir de um outro processo, denominado pelos autores como hibridismo.

Nesse contexto, os autores evocam a noção de hipertextualidade, que, por sua vez, “é uma relação segundo a qual um texto resulta da transformação premeditada de um outro texto pré-existente” (SILVA; SANTOS, 2015, p. 317). Então, para os autores, o resumo mantém uma relação de hipertextualidade com o artigo em vários níveis.

Como resultado do estudo, os autores constataram que, em um dado período, houve uma evolução, ao longo da qual diversas funções foram progressivamente transferidas da Introdução (ou das seções introdutórias) para o resumo e vice-versa. E, segundo eles:

(...) equaciona-se no presente trabalho a relação entre ambos os gêneros – Abstract e Introdução – considerando igualmente o gênero Artigo (originariamente uma Comunicação em suporte oral, e, depois, um Artigo em suporte escrito). No processo evolutivo, assume-se como hipótese de trabalho que esses gêneros sustentam entre si relações de natureza diversa. O gênero Abstract emerge nas atas da APL como um novo gênero, integrado em textos do gênero Artigo, tendo-se autonomizado e tornado obrigatório a partir de 2008. Enquanto gênero, sustenta uma relação de hipertextualidade de gênero contíguo com o gênero Artigo, porquanto o resumo, apresenta, e com ele coexiste. Essa relação é extensível à Introdução, que, por sua vez, enquanto gênero, sustenta uma relação de inclusão em relação ao Artigo. A diferença é especialmente evidente quando se confronta o Abstract com a Introdução, ainda que, ao longo do período considerado, as propriedades internas dos Abstracts absorvam, pelo menos em parte, as da Introdução (ou secção introdutória) e, por essa via, também as do texto integral do gênero Artigo (SILVA; SANTOS, 2015, p. 318).

Logicamente, as condições de produção dos “gêneros” estudados por Silva e Santos (2015) não foram iguais às condições de produção dos artigos adotados para análise neste presente estudo. Por exemplo, a presença do resumo só se tornou obrigatória nas atas da APL em 2008. A partir de então, observou-se que os resumos passaram a incorporar características da introdução e vice-versa. Em contrapartida, foi interessante perceber que o resumo tendeu a absorver mais características da

introdução do que de outras partes do artigo, e a introdução começou a absorver características do resumo a partir do momento em que ele começou a ser requerido. Podemos pensar se um processo semelhante ocorre em artigos científicos, uma vez que já se tornou convencionada a presença tanto de resumos quanto de introdução no texto.

Em trabalho semelhante, Jucá (2002) analisa as diferenças quanto à forma e à função entre resumos e introduções de artigos de pesquisa e teses de doutorado. O pesquisador adotou um *corpus* de trinta textos (sendo 16 artigos e 14 teses de doutorado) das áreas: Economia, Educação, Economia, Linguística, Sociologia, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Farmácia e Enfermagem. Desses textos, foram extraídos as introduções e os resumos, analisados a partir dos modelos CARS de Swales (1990) e do modelo de Biasi-Rodrigues (1998) respectivamente.

O autor parte da noção de que:

(...) resumos e introduções devem cumprir funções comunicativas diferenciadas, dentro do gênero a que pertencem, e que a análise comparativa da organização textual pode evidenciar as especificidades de cada uma dessas peças genéricas bem como o conhecimento delas pelos seus produtores (JUCÁ, 2002, p. 98).

Ao decorrer do estudo, o autor verificou que algumas unidades informativas e retóricas esperadas para a introdução se mostraram mais estáveis ao serem recorridas em todos os textos analisados. No resumo, entretanto, o mesmo não ocorreu, e não foram verificadas unidades presentes em 100% do *corpus* analisado, demonstrando assim maior instabilidade por parte dos resumos. Algumas unidades, entretanto, previstas para o resumo não foram citadas nele, e quando isso ocorreu, o autor inseriu a unidade informativa omitida anteriormente no resumo dentro da seção de introdução. O mesmo aconteceu com unidades informativas previstas para a introdução, porém omitidas nela, que foram encontradas no resumo. Com efeito, Jucá (2002) concluiu que às vezes ocorre um “intercâmbio” das funções retóricas entre esses dois exemplares. Temos o seguinte exemplo de unidades informativas semelhantes, previstas em ambos os modelos:

No move 1 do modelo CARS (1990) há um step intitulado ‘revendo itens de pesquisas prévias’, enquanto que no modelo Biasi Rodrigues (1998) há na unidade retórica 2, uma subunidade intitulada “citando pesquisas/teorias/modelos anteriores”. O step do modelo CARS e a subunidade do modelo Biasi-Rodrigues prevêem uma informação muito semelhante, embora a primeira seja definida numa perspectiva teórica e a segunda se insira no campo metodológico (JUCÁ, 2002, p. 99).

Primeiramente, o autor assumiu que, ao inserir informações não previstas pelos modelos retóricos adotados, o autor poderia desconhecer em parte os padrões organizacionais e estruturais dos exemplares. Posteriormente, foi visto que, quando algo era dito no resumo, não era repetido na introdução, e, quando dito na introdução, não vinha antecipado no resumo. Esse processo não parece, por assim dizer, ser produto apenas do desconhecimento formal dos exemplares, mas que eles passaram a ser tão complementares que tendem a intercambiar funções, para que não se tornem repetitivos. Procuramos, pois, saber se esse processo é mais frequente em textos produzidos por graduandos ou por especialistas da Linguística.

Em seguida, nos próximos tópicos, veremos um pouco mais a fundo o modelo CARS (SWALES, 1990) e o modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998).

4.2 O Modelo CARS

O Modelo CARS (SWALES; 1990), que adotamos para investigar as estratégias que os Graduandos em Letras e especialistas do ramo da Linguística usam para distribuir as informações nas seções de introdução de artigos científicos, teve como alvo, a princípio, introduções de artigos acadêmicos das áreas de psicologia, física e educação, sendo adaptado posteriormente à análise de outros gêneros textuais (a exemplo de resumos de artigos científicos) de outras diversas áreas disciplinares. A saber, esse modelo construiu, “além de um trabalho investigativo, também um trabalho de caráter pedagógico” (DIAS; BEZERRA, 2013, p. 169).

A sua nomenclatura original *Create a Research Space*, (criar um espaço de pesquisa), em tradução livre para o português, diz respeito justamente à maneira com que o autor irá preparar o leitor, descrevendo o cenário de pesquisa, até afunilar o discurso para uma área central, um nicho mais delimitado onde sua pesquisa está inserida. Dessa forma, o Modelo CARS sinaliza um discurso em que o autor parte do contexto geral para o contexto específico, respondendo possíveis questionamentos relacionados à relevância da pesquisa, a problemática e o que a pesquisa se propõe a fazer, bem como diversos outros questionamentos.

Sendo o modelo um aparato para análise textual, seus objetivos não se traduzem em definir o passo a passo de uma introdução bem-sucedida, mas sim de investigação, ao se preocupar em responder como os autores (especialmente autores

proficientes da comunidade discursiva) enxergam a introdução, sua estrutura e funcionalidade. Assim, ao passo que estruturas textuais comecem a mudar, os modelos retóricos sofrem adaptações, a fim de acompanharem tais mudanças.

Inicialmente, o modelo foi composto por quatro partes argumentativas denominadas “Movimentos retóricos” (Moves). Porém esse modelo apresentou algumas limitações, especialmente porque ele pôde ser relacionado à estrutura primária de Hill *et al.* (1984), que fez menção à introdução, procedimento e discussão de uma forma mais simplista. Assim, o Move 1 e 2 fariam correspondência à introdução, o Move 3 ao procedimento e o Move 4 à discussão. Ademais, alguns pesquisadores, ao tentar aplicar o modelo, relataram dificuldades em separar o Move 1 do Move 2. Segue abaixo uma representação esquemática da versão inicial do modelo CARS (1984):

Figura 1: Versão inicial do modelo CARS (1984)

Move 1 – Estabelecendo o campo de pesquisa
Move 2 – Sumarizando pesquisas prévias
Move 3 - Preparando a presente pesquisa
Move 4 – Introduzindo a presente pesquisa

Fonte: Modelo CARS INICIAL: (Swales, 1984, p. 80)

A partir dessas indagações, Swales revisitou o modelo inicial de 1984, adaptando-o para uma versão composta por 3 Moves. Os Moves, por sua vez, são subdivididos em passos funcionais (*Steps*) que alternam entre opcionais e obrigatórios. Conforme ressaltam Motta-Roth e Hendges (2010), “cada uma dessas etapas do texto é interpretada como um movimento em um jogo de xadrez, cujo objetivo último é convencer o leitor da importância do artigo e, assim, persuadi-lo a seguir lendo o artigo até o fim” (2010, p. 83).

Conforme Swales (2004), a respeito da criação do modelo CARS:

A criação de um modelo para introduções de artigos de pesquisa na análise de gêneros foi, aparentemente, bastante bem-sucedido, em termos descritivos e pedagógicos. Há uma série de razões para isso: foi um modelo relativamente simples e funcional para a seção do gênero a qual se aplica (introdução) e possivelmente ofereceu um esquema que até então não estava disponível. [...]. Em outras palavras, ele reflete principalmente a pesquisa em um grande mundo, em grandes idiomas e em grandes obras (Swales, 2004, p. 226).

Vejamos, então, o modelo CARS, seguido de uma breve descrição de suas unidades e subunidades:

Figura 2: Modelo CARS - descrição de unidades e subunidades



Fonte: Modelo CARS (Swales, 1990)

4.2.1 Movimento Estabelecendo o território

O primeiro Movimento é denominado “Estabelecendo o território” e tem como objetivo apresentar ao leitor a área em que se insere sua pesquisa. Para tanto, o autor pode: estabelecer a importância da pesquisa (Passo 1), fazer generalizações sobre o tópico (passo 2) ou resenhar itens de pesquisas anteriores (passo 3). Conforme Motta-Roth e Hendges (2010), em estudo acerca de introduções de artigos de pesquisa, a partir de Swales (1990), sobre a presença desses três passos, afirma que, frequentemente, os autores adotam essas três estratégias em conjunto.

4.2.2 Movimento Estabelecendo um nicho

O próximo Movimento é denominado “Estabelecendo um nicho”. Em termos mais específicos, o nicho da pesquisa diz respeito a um segmento pouco explorado de uma determinada área de conhecimento. É nele que o autor vai inserir o seu trabalho. Esse movimento é composto pelos seguintes Passos, cujas funções são:

- Contra-argumentando (S1A): apresentar argumentos contrários a estudos prévios;
- Indicando uma lacuna (S1B): relatar que o desenvolvimento da temática apresenta limitações e precisa ser mais estudado;
- Levantando questionamentos (S1C): fazer perguntas em relação à temática com intuito de mostrar que ela é pouco estudada;
- Continuando uma tradição (S1D): seguir uma linha de pesquisa já estabelecida;
- Apresentando uma justificativa (S2): Dizer por quais motivos a pesquisa se faz relevante.

Segundo Dias e Bezerra (2013), “Estabelecendo um nicho” é previsto pelo Modelo CARS como uma marca típica das introduções de artigos de pesquisa. Esse movimento seria responsável por convencer o leitor sobre a importância da abordagem específica a ser utilizada” (2013, p. 177). Sua ausência, portanto, pode configurar certo desconhecimento das regras que norteiam o artigo científico.

4.2.3 Movimento Ocupando um nicho

O último Movimento retórico da seção de introdução é denominado “Ocupando o nicho”, e sua função é basicamente ocupar o espaço da pesquisa já determinado no Movimento 2. Ele é compreendido pelos seguintes passos: “Esboçando os objetivos” (Passo S1A), “Anunciando a presente pesquisa” (Passo S1B), “Anunciando os principais resultados” (Passo S2) e “Indicando a estrutura do artigo” (Passo S3).

A segunda versão do modelo, embora com um passo a menos, é mais sofisticada, uma vez que ganhou subunidades em cada unidade maior (Move) que o compõem. A nomenclatura *Steps*, referente às subunidades, foi proposta a partir de uma analogia ecológica referente aos três Movimentos resultantes. De acordo com Swales (1990), o Move 3 (Ocupando o nicho) é o mais relevante, visto que “a quantidade de trabalho retórico exigido para criar tal espaço depende da existência de competição ecológica, do tamanho e da importância do nicho a ser estabelecido e de vários outros fatores tais como a reputação do escritor” (SWALES, 1990, p. 141).

Vários pesquisadores já testaram a aplicabilidade do modelo CARS em seções de introdução de outros gêneros, assim como promoveram adaptações dele para outros gêneros distintos, inclusive para resumos acadêmicos, Motta-Roth (1995), Santos (1996), Araújo (1996), Biasi-Rodrigues (1998) e Oliveira (2017). Ele é considerado o marco inicial para a formulação de pesquisas cujo alvo fosse a organização retórica de resumos, a exemplo do trabalho de Santos (1996), cujo modelo foi bastante aplicado pela comunidade acadêmica. O tópico seguinte trará uma explanação do modelo de Biasi-Rodrigues, que empregamos em nossas análises para os resumos e que também surgiu subsequente ao trabalho de Swales (1990).

4.3 Movimentos retóricos em resumos- descrição do modelo de Biasi-Rodrigues

Conforme Biasi-Rodrigues, o resumo implica no processo de redução da informação semântica e subsidia o processo de formação de uma macroestrutura na memória. Kintsch e Van Dijk (1975) analisam relatos e resumos de histórias e desenvolvem uma teoria de estrutura semântica do discurso. Segundo os autores, “um discurso é interpretado, estocado e reproduzido em função de sua estrutura de conjunto que chamamos de macroestrutura” (p. 101). E conforme Van Dijk (2012), o resumo seria um modelo dinâmico, que adota padrões retóricos e linguísticos definidos por aspectos de compreensão entre o autor e o leitor.

As regras de redução de macroestruturas que medeiam os processos de compreensão são gerais, mas precisam ser especificadas em função de um discurso. De tal forma, um resumo de determinado texto (a nível de macroestrutura) é diferente, por exemplo, de uma descrição desse mesmo texto, e, para se chegar à

macroestrutura, Kintsch e Van Dijk (1993) apontam três processos essenciais, sendo eles: (1) apagamento, (2) generalização e (3) construção.

Diante disso, Biasi-Rodrigues (1998) busca compreender se os resumos de dissertações são macroestruturas que resultam da junção e condensação de informações relevantes do texto de origem. Para tanto, a autora se debruçou em estudos que exploram a produção de resumos como habilidade de compreensão e como os textos-fonte são condensados a partir dos processos de redução, a saber Terzi e Kleiman (1985; 1989), Brown e Day (1983) e Kintsch e Van Dijk (1975).

A problemática central da pesquisa de Biasi-Rodrigues (1998) se concentra no fato de que frequentemente alunos produzem resumos que são recortes do texto de origem, não resultando de sua compreensão e nem em um envolvimento significativo com ele. Com o intuito de investigar como se dá a relação entre resumos e o texto fonte em dissertações, Biasi-Rodrigues (1998) analisou as estratégias de condução de informações nesse tipo de texto. A análise e tratamento dos dados resultou na formulação de um modelo autoral de organização retórica de resumos de dissertações, que também levou em consideração o modelo CARS (Swales, 1990) e dos Moves propostos em Bhatia (1993). Segue abaixo o modelo de Biasi-Rodrigues na íntegra:

Figura 3: Modelo de Biasi-Rodrigues (1998) para resumos

Unidade retórica 1 - Apresentação da pesquisa	
Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	e/ou
Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	e/ou
Subunidade 2 - Apresentando a(s) hipótese(s)	
Unidade retórica 2 - Contextualização da pesquisa	
Subunidade 1 - Indicando área(s) de conhecimento	e/ou
Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	e/ou
Subunidade 3 - Apresentando um problema	
Unidade retórica 3 - Apresentação da metodologia	
Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	e/ou
Subunidade 1B - Relacionando variáveis/fatores de controle	e/ou
Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)	
Unidade retórica 4 - Sumarização dos resultados	
Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)	e/ou
Subunidade 1B - Comentando evidência(s)	
Unidade retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa	
Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	e/ou
Subunidade 1B - Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	e/ou
Subunidade 2 - Oferecendo/apontando contribuição(ões)	e/ou
Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões)	

Fonte: Biasi-Rodrigues (1998)

4.3.1 A unidade retórica 1- Apresentação da pesquisa

Se mostrou uma unidade bem recorrente em resumos de dissertações. Ela tem a função de informar o nicho, ou a subárea de pesquisa que o autor decidiu ocupar. É nela que será esboçado o tema central da pesquisa e onde ela se insere. O autor pode fazer generalizações sobre o tema e/ou apresentar os objetivos e/ou hipóteses ao situar o leitor dentro da pesquisa. A unidade retórica 1 é composta pelas subunidades retóricas: 1 A (Expondo o tópico principal), 1 B (Apresentando o(s) objetivo(s) e 2 (Apresentando a(s) hipótese(s)).

4.3.2 Unidade retórica 2- Contextualizando a pesquisa

Autores empregam essa unidade ao apontarem uma área geral no conhecimento e indica o espaço que o autor delinea para sua pesquisa. Ela é composta pelas subunidades 1-Indicando áreas do conhecimento, 2-Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores e 3-Apresentando um problema.

4.3.3 Unidade retórica 3- Apresentação da metodologia

Essa unidade recebeu também recebeu desdobramentos em subunidades, que não foram encontradas em dois trabalhos anteriores acerca de resumos, Santos e Motta-Roth e Hendges, mas que se justificam pela ocorrência dessas subunidades no *corpus* analisado pela autora. É composta pelas seguintes subunidades: 1A- Descrevendo procedimentos metodológicos gerais, 1B- Relacionando variáveis/fatores de controle e 2-Citando/descrevendo o(s) método(s).

4.3.4 Unidade retórica 4- Sumarização dos resultados

Também recebeu desdobramentos em subunidades que não estavam presentes em estudos anteriores, mas também justificada pela presença delas no *corpus*. Ela é composta pelas subunidades 1A-Representando fato(s)/achado(s) e 1B- Comentando evidência(s). Biasi-Rodrigues afirma que, em alguns resumos, os autores fizeram uma explanação muita ampla dos resultados, sendo inseridos, inclusive, comentários interpretativos que não se configuraram como conclusões. Temos em mente que os resumos de artigo têm um número menor de palavras, o que pode implicar uma explanação mais curta dos resultados, ou das outras unidades. Veremos, então, se a explanação dos resultados se mantém ampla em relação à proporção das outras unidades.

4.3.5 Unidade retórica 5- Conclusão(ões) da pesquisa

Unidade em que os autores fazem uma conclusão do estudo a partir dos resultados obtidos nele. Vejamos que as unidades 4 e 5 parecem semelhantes, a tal

ponto que não há uma linha completamente tênue para definir até onde o autor demonstra um dado encontrado por ele e quando começa a interpretar esses dados. Na verdade, é importante esclarecer que, em uma pesquisa anterior com artigos produzidos por graduandos em Letras, os autores não costumavam fazer uma distinção muito clara entre resultados e conclusões, ficando ao caráter da nossa interpretação diferenciar as duas unidades. Nesta unidade, foram acrescentadas as subunidades 1A-Relacionando hipóteses a resultados e subunidade 3-Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões).

Neste capítulo nos propusemos a ressaltar as distinções entre a introdução e o resumo do artigo científico, principalmente em relação ao conceito de propósito comunicativo (SWALES, 1990), que molda suas formas, refletindo na constituição das unidades retóricas/informacionais. Esse conceito se torna mais facilmente verificável no resumo, visto que ele, como um gênero textual, apresenta o(s) seu(s) propósito(s) particular(es) e circula também separado do texto-fonte. A introdução, entretanto, não é autônoma, mas uma parte de um gênero e, sendo assim, reflete ao propósito comunicativo dele e não serve a um propósito particular.

Os estudos de Jucá (2002) e Silva e Santos (2015) demonstraram que, apesar de distintos, os resumos e introduções se mostram interligados, especialmente por compartilharem de unidades retóricas de caráter similar, o que vem colocam-nos em um espaço contíguo/complementar, em que, muitas vezes, autores optam pela não repetição de informações entre eles. Por fim, a presença/ausência dessa contiguidade será mais à frente observada, na análise dos dados.

Sabemos que, ao tratar-se da linguagem, diante de toda sua riqueza e complexidade, estamos lidando com necessidades interpretativas. Desse modo, como salientado por Biasi-Rodrigues (1998) em pesquisa semelhante, o tratamento dos dados demanda cautela, visto que reflete na “delicada tarefa de delinear os contornos das unidades retóricas em termos de reconhecer as informações nelas contidas e demarcar suas fronteiras” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 123-124). Assim, esperamos melhor desmarcar essas “fronteiras” a que a autora se refere, para melhor seguir com a análise dos nossos dados.

5 METODOLOGIA

O processo de escrita de gêneros acadêmicos envolve um conjunto de práticas que levam o autor à familiaridade com esse tipo de escrita. Uma dessas práticas inclui a observação de texto, a fim de reproduzir suas sequências esquemáticas e estilo. Precisamos ser cautelosos ao adentrar em análises de gêneros por meio de estruturas esquemáticas sem que haja a forte tendência reducionista de querer reduzi-los às suas formas. Assim, conforme salientado por Miller (1994), "ainda que um dado gênero mantenha uma forma particular, não é coerente afirmar que tal especificidade é suficiente para determiná-lo e delimitá-lo."

Por isso, há fortemente a necessidade de salientar que, por mais que nossas análises sejam realizadas partindo de estruturas retóricas, não pretendemos estabelecer classificações ou se os textos desempenham ou não o papel do gênero artigo científico, bem como os pesquisadores de ESP também não pretendiam classificar como inadequados os textos que não se adequassem aos padrões estabelecidos. Antes disso, buscavam compreender como a comunidade discursiva aprendia o gênero.

Pode-se dizer que o mais coerente para não cair em fórmulas reducionistas de enxergar os gêneros textuais é combater a lógica do "aprender o padrão para escrever gêneros corretamente" e dar lugar ao "de que forma esse padrão pode refletir a realidade?"; "como ele vem mudando no decorrer do tempo?" ou até "até que ponto autores têm liberdade de desviar desse padrão?". Bem, se admitirmos que "o gênero torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social" (MILLER, 1994, p. 24), iremos aceitar que o padrão de um gênero estar em maior ou menor grau relacionado ao seu uso.

Certamente, não só os estudos de ESP, mas também estudos retóricos de gêneros, ainda irão comportar inúmeras pesquisas para melhor responder esses questionamentos. Mas, por ora, com essa pesquisa, esperou-se compreender como se dá o processo de distribuição de informações entre resumos e introduções de artigos científicos produzidos por graduandos e escritores especialistas da área.

Pretendeu-se ainda verificar se ambos os autores possuem um padrão de coerência e recorrência entre o resumo e a introdução dos textos selecionados, quais informações eles priorizam ao recorrer a estratégias retóricas, se os textos alcançam

aos propósitos comunicativos do gênero em questão (observando os propósitos e contextos que circundam cada autor no momento de produção) e se há muita disparidade entre as produções de autores novatos e autores experientes. Todo o passo a passo será relatado a seguir.

5.1 A escolha do corpus

Inicialmente, cogitamos em selecionar 60 (sessenta) artigos científicos escritos por dois grupos de autores, sendo: a) graduandos em letras e b) especialistas da área da Linguística aplicada. Entretanto, com o decorrer da coleta, nos deparamos com um cenário em que não foram encontrados uma quantidade tão numerosa de artigos escritos por graduandos e publicados em periódicos. Por esse motivo decidimos reduzir o nosso corpus para 20 (vinte) artigos no total. Em geral, o processo de escolha foi conduzido pelos seguintes passos:

5.1.1 A quantidade de textos

Como falamos acima, foram escolhidos 20 artigos científicos, publicados em língua portuguesa e divididos em dois grandes grupos, sendo: a) 10 artigos produzidos por estudantes de graduação em letras em universidades brasileiras e b) 10 artigos produzidos por especialistas da Linguística. Dentro desses artigos, selecionamos duas partes específicas, sendo: a) resumo e b) introdução. Ambas as partes foram submetidas à análise de unidades retóricas e subunidades pertinentes a modelos retóricos específicos.

5.1.2 A escolha do periódico

5.1.2.1 *Os artigos provenientes do grupo A (graduandos)*

Quanto à parte proveniente ao grupo A, buscamos revistas destinadas à publicação de artigos produzidos por graduandos em qualquer período do curso de Letras em universidades brasileiras. Escolhemos as revistas *Ao pé da letra e Revele: Revista virtual dos Estudantes de Letras*. A escolha desses periódicos se deu em

virtude da qualidade dos textos encontrados, do maior leque de artigos inseridos na área da Linguística e da existência de artigos publicados apenas por graduandos, sem a presença de coautor especialista. Dessa forma, esses dois periódicos foram os que mais se encaixaram nas nossas especificações para esta pesquisa.

5.1.2.2. Os artigos provenientes do grupo B (especialistas)

Inicialmente, o Qualis foi o critério mais relevante para a escolha do periódico. Dessa forma, foi feita uma pesquisa na plataforma sucupira da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em que selecionamos quatro revistas classificadas em A1e B1, no quadriênio 2013-2016, sendo elas: (1): *ALFA: Revista de Linguística*, (2): *CEL: Caderno de Estudos Linguísticos*, (3): *DELTA (Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada)* e (4) *Revista do GELNE*. Também como critério de seleção do corpus proveniente do grupo (b) de autores, houve preferência para artigos inseridos dentro da Linguística aplicada.

Por fim, com intuito de analisar textos mais recentes, o período de 2017 a 2021 foi especificado como margem temporal para a escolha. É importante salientar que não selecionamos artigos da Literatura, porque eles tendem a apresentar uma estrutura retórica diferenciada da qual iremos analisar, apresentando mais frequentemente artigos de natureza mais ensaística.

5.1.3 A escolha de autores por número de autores e co-orientadores

O objetivo a princípio era coletar textos escritos por até 2 (dois) autores, mas, especialmente quanto ao grupo (b) de autores, não tivemos tanta facilidade em encontrar artigos escritos com essa especificidade, por isso, ampliamos o número para até 04 (quatro) autores. Outro obstáculo na coleta de artigos no grupo (a) foi a dificuldade em encontrar textos produzidos apenas por graduandos, sem a presença de coautores com outras titulações. Por isso, não conseguimos distribuir igualmente a quantidade de artigos por cada revista escolhida.

Quanto ao grupo B, não foram encontradas dificuldades em selecionar textos de qualidade dentro dos moldes previstos para esta pesquisa. Com isso, mantivemos

o critério inicial de textos produzidos por até 2 (dois) autores, sendo ambos com titulação mínima de mestre.

5.1.4 Delimitação de autores por titulação

No grupo (a), escolhemos artigos produzidos por autores ingressos em cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Letras de universidades brasileiras, sem titulação de especialista e também não coletamos artigos produzidos por autores que já tivessem concluído o curso, com número máximo de 04 (quatro) autores por artigo.

No grupo (b), escolhemos artigos produzidos por autores com nível mínimo de mestre, já matriculados em curso de pós-graduação a nível de doutorado, com a participação máxima de dois autores por artigo.

5.1.5 Delimitação dos resumos por número de palavras

Sabemos que as normas para a formatação de resumos podem mudar de revista para revista. Para obter melhor resultado com as análises, decidimos definir um padrão geral para número de palavras no resumo, a fim de não ocorrer muita discrepância entre eles e essa limitação de palavras não influenciar na escolha dos mecanismos retóricos adotados pelo autor. Então, delimitamos o limite de 100 a 250 palavras por resumo. Resumos fora desse limite não foram utilizados em nossas análises.

Para melhor sistematização dos procedimentos, segue quadro ilustrativo:

Quadro 1: procedimentos metodológicos

1	A quantidade	20 artigos científicos no geral.
2	A quantidade de artigos no grupo A	10 artigos científicos
3	A quantidade de artigos no grupo b	10 artigos científicos
4	A escolha do periódico	Qualis A1
5	A escolha dos artigos por área do conhecimento	Artigos de Linguística, preferencialmente de Linguística aplicada
6	Escolha dos artigos por número de autores no grupo A	artigos produzidos por até 4 (quatro) autores, ambos doutores
7	Escolha dos artigos por número de autores no grupo B	Artigos produzidos por até 2 (dois) autores, sendo os três graduandos do curso de Letras, sem coautoria com especialista, mestre ou doutor
8	A delimitação temporal no grupo A	artigos publicados entre 2019 e 2021
9	A delimitação temporal no grupo B	artigos publicados entre 2018 e 2021
10	A delimitação dos resumos	resumos com número de palavras entre 250 a 350
11	Delimitação das introduções	não houve critérios para a escolha de introduções

Fonte: elaboração própria

Com isso, esclarecemos aqui, os aspectos e critérios que mediaram todo nosso processo metodológico e escolha do corpus. Vale salientar que esta pesquisa tem um caráter qualitativo porque buscamos compreender se há uma coerência na distribuição retórica de informações entre seções de resumos e introduções. Também há o caráter comparativo, visto que toda nossa pesquisa baseia-se na visão de grupos de autores distintos, buscando compreender suas diferenças e similaridades no processo de distribuição de informações entre as seções. No tópico a seguir, começaremos a tratar e analisar nossos dados, diante, especialmente, das concepções da ESP.

6 ANÁLISE GERAL DOS DADOS

Uma vez coletados os textos, a análise dos dados se concentrou em: (01) observação das unidades e subunidade retóricas empregadas pelo grupo (a) de autores nos resumos, (02) observação das unidades e subunidades retóricas empregadas pelo grupo (a) de autores nas introduções, (03) observação das unidades e subunidade retóricas empregadas pelo grupo (b) de autores nos resumos, (04) observação das unidades e subunidade retóricas empregadas pelo grupo (b) de autores nas introduções, (05) apontamento dos traços linguísticos empregadas nos resumos em geral, (06) apontamento dos traços linguísticos empregadas nas introduções em geral, (07) análise da inter-relação entre resumos e introduções no grupo (a) de autores, (08) análise da inter-relação entre resumos e introduções no grupo (b) de autores e (09) análise comparativa entre o grupo (a) e (b) sobre a inter-relação resumo/introdução.

Os nossos resumos e introduções foram analisados a partir do modelo de Biasi-Rodrigues (1998) e do modelo CARS (SWALES, 1990). O CARS teve sua criação destinada justamente à análise de introduções de artigos, sendo adaptado posteriormente para outros gêneros. Já o modelo proposto por Biasi-Rodrigues analisa resumos de dissertações, mas se torna válido para as nossas análises porque pode oferecer uma quantidade maior de unidades e subunidades retóricas, que podem “abarcas” melhor a flexibilidade da distribuição de informações. Esse modelo de Biasi-Rodrigues pode se aplicar também em nosso *corpus*, pois, como relata Oliveira (2017), os resumos acadêmicos se comportam de forma semelhante, todos em uma colônia de gêneros de resumos.

O modelo de Biasi-Rodrigues é também derivado do modelo CARS, e sua escolha, em virtude de outros modelos para resumos, é particularmente interessante para este trabalho porque, além do detalhamento das unidades e subunidades, é fruto de sua pesquisa extensa de doutorado. Assim, pode oferecer maior aporte teórico e mais exemplos de resumos, servindo até mesmo no momento das análises, se houver a necessidade de comparação de estratégias não previstas no nosso *corpus* com as estratégias encontradas no trabalho de Biasi-Rodrigues ou de traços linguísticos encontrados.

6.1 A análise dos dados segundo os modelos adotados

Os resumos e introduções de artigos podem compartilhar unidades informacionais de caráter idêntico ou semelhante. Em nossas análises, tratamos essas unidades informacionais como pontos de sobreposição, que permitem a conexão entre ambas as partes do texto. Logo, este nível de análise debruça-se mais propriamente entre as semelhanças que as duas partes tendem a apresentar e como tal semelhança pode permitir ou não o intercâmbio/revezamento de informações.

Também iremos verificar a presença/ausência de subunidades/passos não esperados pelos modelos CARS (1990) e de Biasi-Rodrigues (1998) e, quando presentes, se essas estruturas se repetem ou se reiteram entre as duas seções supracitadas. Antes de começarmos as análises, é importante salientar que os modelos retóricos são uma chave para compreender como uma comunidade discursiva trata e delimita o gênero, mas não um padrão estrito que não se modifique em áreas do conhecimento distintas e ao passar do tempo.

Os modelos retóricos são descrições embasadas em dados e ferramentas pedagógicas que guiam autores na produção e análise dos gêneros. Não significa, pois, que estejamos falando de um modelo estrito de regulamento, mas também não significa ser completamente aceitável produzir textos que se distanciem integralmente desse padrão. Inclusive, essa questão é discutida em Bhatia (2001), onde o autor reflete acerca do que vem a ser inovação e do que vem a ser desconhecimento das convenções. De qualquer forma, essa é uma questão que precisa ser muito debatida e, quem sabe, um tema para nossos estudos posteriores.

A nível de análise, faz-se necessário esclarecer que as unidades retóricas maiores (movimentos e unidades) não são delimitadas por frases ou parágrafos. Antes disso, se configuram pelo caráter informacional e funcional que carregam. Por isso, devemos ficar atentos, uma vez que duas ou mais unidades informacionais podem estar situadas no mesmo período frasal.

Também a nível de análise, devemos esclarecer que, para interpretarmos uma unidade maior (Unidade ou Movimento) dos modelos supracitados como realizada, basta a presença de uma unidade menor (Subunidade ou Passo), o que não implica a impossibilidade de haver várias unidades menores de uma mesma unidade maior em uma seção.

A organização deste capítulo se dá da seguinte forma: primeiramente apresentamos um tópico acerca da discussão da distribuição de informações em resumos dos grupos A e B de autores, de acordo com o modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998). Em seguida, discutimos a distribuição de informações em introduções dos grupos A e B de autores. Por fim, trazemos a análise comparativa do grupo A e B de autores, no que tange à distribuição de informações entre os resumos e as introduções dos artigos selecionados.

6.1.1 Ocorrências gerais em resumos, a partir de Biasi-Rodrigues (1998)

Tem-se neste tópico a demonstração e discussão das Unidades e Subunidades retóricas presentes nos resumos produzidos pelos dois grupos de autores. Para isso, expomos dois quadros ilustrativos a respeito das não/ocorrências dessas Unidades, seguidos da discussão sobre esses pontos, ao comparar o primeiro grupo de autores (grupo A) com o segundo grupo (grupo B). Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2: Organização retórica de resumos de graduandos a partir de Biasi-Rodrigues (1998)

Biasi-Rodrigues (1998)	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
Unidade retórica 1- Apresentação da pesquisa										
Subunidade 1A- Expondo o tópico principal	X		X		X					
Subunidade 1B Apresentando os objetivos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Subunidade 2 Apresentando as hipóteses										
Unidade retórica 2- Contextualização da pesquisa										
Subunidade 1- Indicando áreas do conhecimento							X		X	
Subunidade 2 – Citando pesquisas /teorias modelos anteriores	X	X	X	X			X			X
Subunidade 3- Apresentando um problema										
Unidade retórica 3- Apresentação da metodologia										
Subunidade 1A – Descrevendo os procedimentos gerais	X	X		X	X	X			X	X
Subunidade 1B- Relacionando variáveis/ fatores de controle										
Subunidade 2- Citando, descrevendo os métodos										
Unidade retórica 4- Sumarizando os resultados										
Subunidade 1A- Apresentando fatos / achados	X				X	X	X	X		X
Subunidade 1B – Comentando evidências										
Unidade retórica 5 – Conclusões da pesquisa										
Subunidade 1 A –Apresentando as conclusões			X						X	
Subunidade 1B –Relacionando hipóteses a resultados										
Subunidade 2 –Oferecendo apontamentos e sugestões									X	
Subunidade 3 Fazendo recomendações e sugestões										

Fonte: elaboração própria a partir de Biasi-Rodrigues (1998)

Então, como podemos observar no quadro 2, a unidade retórica 5-Conclusões da pesquisa foi a Unidade retórica menos recorrida, presente em 20 por cento dos artigos. O que se mostra interessante é a alternância entre a Unidade retórica 5 e a Unidade retórica 4-Sumarizando os resultados. Nesse ponto, é possível talvez apreender que o grupo A possa apresentar uma leve confusão do que vem a ser resultados e do que vem a ser conclusão, talvez por acreditarem que ambos tenham a mesma função (uma função finalizadora do discurso). Acredita-se também que expressar as conclusões seja ainda mais complexo que expressar os resultados, visto

que as conclusões demandam, além da habilidade de descrição, a habilidade de argumentação e interpretação dos dados obtidos. Outra possível explicação é que simplesmente os autores não sentem necessidade de expressar as conclusões no resumo, visto que o resumo é um gênero de poucas palavras, dessa forma os autores priorizam as outras unidades retóricas.

Vejamos também as ocorrências gerais em resumos de especialistas:

Quadro 3: organização retórica de resumos de especialistas a partir de Biasi-Rodrigues (1998)

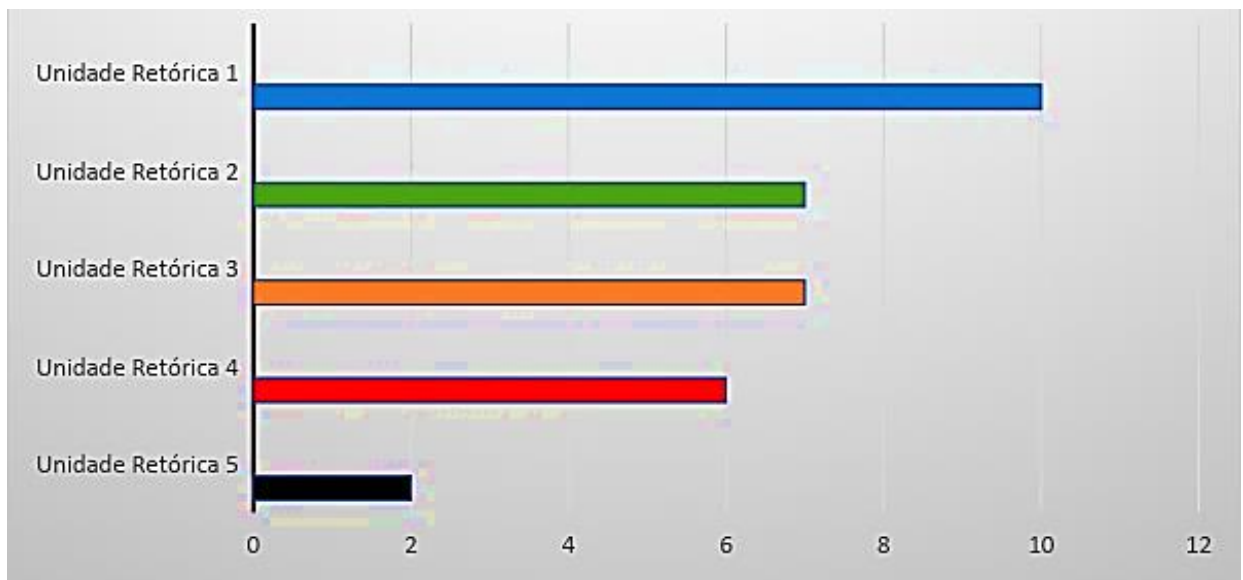
Biasi-Rodrigues (1998)	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
Unidade retórica 1- Apresentação da pesquisa										
Subunidade 1A- Expondo o tópico principal		X	X		X	X	X	X	X	X
Subunidade 1B Apresentando os objetivos	X			X	X		X		X	X
Subunidade 2 Apresentando as hipóteses			X							
Unidade retórica 2- Contextualização da pesquisa										
Subunidade 1- Indicando áreas do conhecimento	X		X							
Subunidade 2 – Citando pesquisas /teorias modelos anteriores				X	X		X	X	X	
Subunidade 3- Apresentando um problema										
Unidade retórica 3- Apresentação da metodologia										
Subunidade 1A – Descrevendo os procedimentos gerais	X	X		X	X	X		X		X
Subunidade 1B- Relacionando variáveis/ fatores de controle										
Subunidade 2- Citando, descrevendo os métodos		X		X						
Unidade retórica 4- Sumarizando os resultados										
Subunidade 1A- Apresentando fatos / achados	X	X	X	X	X		X	X		X
Subunidade 1B – Comentando evidências							X			X
Unidade retórica 5 – Conclusões da pesquisa										
Subunidade 1 A –Apresentando as conclusões									X	
Subunidade 1B –Relacionando hipóteses a resultados										
Subunidade 2 –Oferecendo apontamentos e sugestões										
Subunidade 3 Fazendo recomendações e sugestões										

Fonte: elaboração própria a partir de Biasi-Rodrigues (1998)

Aqui, assim como no grupo A, a Unidade retórica menos recorrida foi a Unidade 5-Conclusões da pesquisa. Desse modo, realmente, percebemos que expressar as conclusões não é prioridade para ambos os grupos de autores, diante da pouca quantidade de palavras em um resumo.

Os quadros acima mostram as ocorrências das Unidades e Subunidades retóricas nos dois grupos de autores. Entretanto, se focalizarmos as atenções apenas para o quantitativo de Unidades retóricas, veremos que suas ocorrências se deram em proporção quase igual entre os dois grupos. Vejamos, então, os gráficos abaixo:

Gráfico 1: Ocorrências gerais das unidades retóricas em resumos de graduandos



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 2: Ocorrências gerais das unidades retóricas em resumos de especialistas

Fonte: dados da pesquisa

Assim, como podemos ver nos gráficos, as variáveis se apresentam muito mais no âmbito das Subunidades do que das Unidades retóricas. Ou seja, a ocorrência das Unidades retóricas entre os dois grupos de autores se dá de formas mais ou menos parecidas, o que mudam são as subunidades empregadas para realizar a Unidade retórica. Mas essas variações de subunidades podem ser visualizadas nos quadros 2 e 3, visto que os gráficos acima representam unicamente as Unidades retóricas.

Quanto a essas Unidades retóricas, muito se tem falado acerca de um padrão genérico, que molda arquétipos de resumos. Seria esse padrão, conforme Gosden (1993), responsável por tipificar “a pesquisa científica e em particular o gênero AP (artigo de pesquisa) com seus componentes formalmente distintos - comumente Introdução, Método, Resultados/Discussão - e seus objetivos retóricos respectivos” (p. 57). Essa organização do resumo acadêmico é apontada na literatura pela sigla IMRD e reflete a estrutura do texto-fonte, que, por sua vez, tende a organizar-se em moldes mais ou menos semelhantes, seja o texto um artigo científico, uma dissertação ou tese, porém cada um seguindo seus padrões retóricos.

Ainda nesse ponto, Garcia (1967; 1992) defende que há cinco unidades temáticas no texto científico, sumarizadas pelo autor como IMRDC (Introdução, Métodos, Resultados, Discussão e Conclusão). Nota-se que, em relação a Gosden (1993), as unidades temáticas propostas em Garcia (1967; 1992) assumem a inserção

da unidade Conclusão. E, são essas unidades temáticas exibidas pelo autor (1992, p. 403), como:

Introdução: dar uma idéia clara e concisa do assunto, delinear sucintamente o plano de trabalho e indicar-lhe o propósito (...) mencionar outros estudos, pesquisas e conclusões relacionadas com o assunto em pauta (...) (GARCIA, 1967-1992, p. 403).

Método: compreende não apenas a indicação dos processos adotados na apuração e análise dos fatos, mas também a própria descrição ou exposição narrativa da experiência ou pesquisa e da aparelhagem e do material empregados.

Resultados: indica o método e descreve a experiência, expõem-se os resultados e aquilo que se apurou, se observou, e que vai, a seguir, ser analisado e discutido.

Discussão: é a interpretação mesma dos resultados, a indicação da sua importância, dos seus corolários e consequências; é, em suma, uma análise judicatória do que se apurou.

Conclusão (conclusões): depende do enfoque dado aos tópicos (ou seções) precedentes. Ela pode consistir: a) numa série de inferências a partir dos fatos apresentados, discutidos e interpretados; b) no enlace das conclusões parciais a que se possa ter chegado nos diferentes estágios da pesquisa e da discussão. Inclui, às vezes, uma espécie de previsão ou profecia a respeito do resultado de futuras pesquisas ou estudos decorrentes de fatos novos (GARCIA, 1992. p. 403).

A descrição das unidades temáticas exposta em Garcia (1992) remete parcialmente o modelo de Biasi-Rodrigues (1998). Em primeiro lugar, a unidade Introdução (GARCIA, 1992) pode ser interpretada como a adição das Unidades retóricas 1-Apresentação da pesquisa e 2- Contextualização da pesquisa do modelo de Biasi-Rodrigues (1996). Já as unidades temáticas Método, Resultados e Conclusão (GARCIA, 1992) se relacionam diretamente às Unidades retóricas 3-Apresentação da metodologia, 4-Sumarizando os resultados e 5-Conclusões. A unidade Discussão (Garcia, 1992) está inclusa dentro da Unidade retórica 4- Sumarizando os resultados (Biasi-Rodrigues, 1992), no sentido de que a autora insere na Unidade retórica 4 tanto uma exposição descritiva quanto interpretativa dos resultados.

Além da descrição de Garcia (1992), Santos (1995) e Motta-Roth e Hendges (1996) também propuseram uma formulação semelhante para resumos, a partir também do modelo CARS (Swales, 1990). Para Bhatia (1993), a organização das informações dos resumos é representada em quatro unidades temáticas (1. Introduzindo o objetivo, 2. Descrevendo a metodologia, 3. Sumarizando os resultados e 4. Apresentando as conclusões). Em estudo mais recente, Oliveira (2017) também

propõe um modelo para resumos de comunicação, a partir de cinco unidades temáticas. Assim, já está institucionalizado na comunidade acadêmica um protótipo de resumo que se organiza geralmente em quatro ou cinco Unidades temáticas, dependendo da visão do analista.

As Subunidades, entretanto, tendem a apresentar maiores variações de acordo com o gênero resumo em que circulam, área disciplinar ou nível de titulação dos autores. No que tange ao último aspecto, vemos, através dos quadros 2 e 3, algumas variações entre os grupos A e B de autores, especialmente no que diz respeito às Subunidades.

A visualização geral de Unidades e Subunidades retóricas nos resumos dos grupos A e B de autores demonstra que a Unidade retórica 1- Apresentação da pesquisa foi recorrida em 100 por cento do corpus observado, sendo a Unidade mais frequente em aparato geral. A presença dela se justifica, pois, pela necessidade de situar o leitor dentro da temática de pesquisa, para depois estreitar essa temática dentro de uma subárea/nicho. Geralmente, os sinalizadores linguísticos se configuram aqui com a presença de verbos na terceira pessoa, como podemos ver a seguir:

Exemplo 1, R1, Gp A: Un1 Apresentação da pesquisa, Subunidade 1B Apresentando os objetivos

O presente trabalho **tem como objetivo** apresentar, identificar e analisar as condições de produção do slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o” (...)

Exemplo 2: R1, Gp B, Un 1 Apresentação da pesquisa, Subunidade 1B- Apresentando os objetivos

À luz do aporte teórico da **Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)**, **esta investigação visa, tomando como corpus** de análise notícias de jornais e revistas digitais brasileiras publicados entre 2016 e 2018, **refletir acerca do processo** de formação de construções neológicas contemporâneas a partir do acréscimo do sufixo -ação a bases nominais, de origem portuguesa ou não.

Em estudos semelhantes sobre a organização retórica em colônia de gêneros resumos, tais como Oliveira (2017), Araújo (1999) ou a própria Biasi-Rodrigues (1998), também observou-se uma grande incidência desta “Unidade”. Ao observar; esses três estudos, que partem de variações de gêneros resumos, Melo e Bezerra (2021)

reforçam o caráter similar que apresentam as diversas ‘modalidades de resumos’, ainda que possuam ‘variações sutis’ (Melo e Bezerra, 2021, p. 208).

Tais similaridades reforçam o olhar para os vários conceitos que categorizam a inter-relação de gêneros no “mundo real”, conceitos tais como (01) Colônias de gêneros (BHATIA, 2004), (02) Ecologias de gêneros (SPINUZZI, 2004), (03) Repertórios de gêneros (ORLIKOWSKI; YATES, 1994), (04) Cadeias de gêneros (SWALES, 2004), (05) Hierarquias de gêneros (SWALES, 2004), (06) Gêneros disciplinares (BHATIA, 2004), (07) Sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2004), (08) Conjunto de gêneros (DEVITT, 1991) e (09) Redes de gêneros (SWALES, 2004).

Conceitos à parte, concentremo-nos novamente nas ocorrências da Unidade 1, agora no grupo A de autores, em que podemos verificar que a Subunidade 2- Apresentando as hipóteses não foi recorrida em nenhum dos textos. Ao formular uma hipótese, o autor expõe uma possível solução para a problemática de pesquisa. Em Oliveira (2017), a análise dos dados permitiu constatar que essa “Estratégia retórica” não foi muito recorrente, assim como os nossos dados apontam.

E, como apresentar uma hipótese está diretamente relacionada à problemática de pesquisa, não foi surpreendente que a Subunidade 3- Apresentando um problema (da Unidade 2) também não fosse recorrida nos textos dos graduandos. Por sua vez, apresentar um problema, conforme Oliveira (2017) remete à “obscuridade de um aspecto ou objeto no contexto de pesquisa” (p. 122). Dessa forma, pode-se entender que essa Subunidade requer autonomia e confiança do autor para “criticar” uma área de pesquisa ou teoria já firmada na comunidade discursiva, características que ainda estão sendo afloradas em graduandos.

Contudo, a Subunidade 2- Apresentando as hipóteses foi verificada em 10 por cento dos resumos de especialistas, e a Subunidade 3- Apresentando um problema não foi verificada em nenhum resumo. Ou seja, a baixa recorrência dessas subunidades se mostrou como um fato surpreendente, visto que é de se esperar de especialistas uma maior autonomia, segurança e familiaridade com a temática para se contrapor a aspectos teóricos já estabelecidos na comunidade acadêmica. Ao invés disso, os dois grupos de autores preferiram inserir teóricos e pesquisas anteriores na tentativa de realizar os estudos, aliando-nos com tais teóricos. No caso dessa Subunidade, temos a presença de verbos na primeira pessoa do singular ou plural. Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 3: R3, Gp B, Un 1 Apresentação da pesquisa, Subunidade 2- Apresentando as hipóteses

Neste artigo, **proponho** que as duas leituras envolvem estruturas e interpretações para o verbo acabar radicalmente distintas. O trabalho, **assumindo o arcabouço teórico** da Morfologia Distribuída, **apresenta evidências de que**: (1) na leitura culminativa, **temos**, tipicamente, controle, enquanto na leitura de recência, alçamento; (2) as orações infinitivas na leitura de recência veiculam informação temporal/aspectual não veiculada pelas infinitivas na leitura culminativa.

A Unidade 2-Contextualização da pesquisa foi recorrida em 70 por cento dos textos de graduandos, resultado similar ao de Oliveira (2017), cujas palavras do autor apontam-na para uma recorrência significativa na caracterização do gênero resumo de comunicação, sendo ele um ‘veículo de comunicação’ (Oliveira, 2017, p. 119). Em 60 por cento dos textos, a Unidade 2 se deu através da Subunidade 2 – Citando pesquisas /teorias/ modelos anteriores, que foi sinalizada através de citações indiretas e menções a teóricos, como podemos ver a seguir:

Exemplo 4: R4, Gp A, Un2 Contextualização da pesquisa, Subunidade 2- Citando teorias/modelos/ modelos anteriores

Nomes gerais são definidos por **Halliday e Hasan (1976)** como um caso limítrofe entre um item lexical e um item gramatical, por serem semanticamente generalizados. Além de **Halliday e Hasan (1976)**, outros trabalhos que contemplam o estudo dos nomes gerais são os de **Mihatsch (2006) e Koch (2004)**. Sobre pronomes indefinidos, tomou-se como base **Neves (2000), Mihatsch (2006) e Haspelmath(1997)**.

A alta ocorrência dessa subunidade se mostrou muito mais eficaz em direcionar a pesquisa em consonância com teóricos já consolidados na comunidade discursiva do que contrapor-se a eles, o que nos permite também interpretar que a autonomia/segurança dos autores graduandos ainda está em construção no que diz respeito a levantar pontos divergentes de autores já estabelecidos (como citado anteriormente).

Quanto ao grupo B, notamos que a Unidade 2-Contextualização da pesquisa também foi recorrida em 70 por cento dos resumos, com a Subunidade 2 – Citando pesquisas /teorias/modelos anteriores presente em 50 por cento dos textos. Vemos

aqui a citação direta e indireta de autores já renomados na literatura. Temos como exemplo:

Exemplo 5: R 5, Gp B, Un2 Contextualização da pesquisa, Subunidade 2- Citando teorias/modelos/ modelos anteriores

A multimodalidade, característica dos textos que reúnem dois ou mais códigos sígnicos (KRESS; van LEEUWEN, 2006) requer um enfoque que enfatize a verbo-visualidade (BRAIT, 2013) [...]

Se voltarmos as atenções novamente para a descrição das unidades retóricas de Garcia (1992), especialmente para a unidade Introdução, e para outros teóricos que sustentaram o padrão IMRD, veremos que a Introdução compreende tudo o que Biasi-Rodrigues (1998) divide em duas Unidades retóricas (Unidades 1 e 2). A saber, segue novamente a descrição do termo “introdução”, conforme Garcia (1992):

Introdução: dar uma idéia clara e concisa do assunto, delinear sucintamente o plano de trabalho e indicar-lhe o propósito (...) mencionar outros estudos, pesquisas e conclusões relacionadas com o assunto em pauta (...) (GARCIA, 1992, p. 403).

Logo, verifica-se que Garcia (1992) exprime a introdução como uma contextualização da temática, juntamente aos aspectos teóricos e à presença dos objetivos.

Ao observar tal descrição, notamos que suas características para a introdução assemelham-se justamente às Unidades retóricas 1-Apresentação da pesquisa e 2-Contextualização da pesquisa, tal como podemos ver abaixo:

Quadro 4: fragmento do modelo de Biasi-Rodrigues (1998)

Biasi-Rodrigues (1998)
Unidade retórica 1- Apresentação da pesquisa
Subunidade 1A- Expondo o tópico principal
Subunidade 1B Apresentando os objetivos
Subunidade 2 Apresentando as hipóteses
Unidade retórica 2- Contextualização da pesquisa
Subunidade 1- Indicando áreas do conhecimento
Subunidade 2 – Citando pesquisas /teorias modelos anteriores
Subunidade 3- Apresentando um problema

Fonte: elaboração própria a partir de Biasi-Rodrigues (1998)

Dessa maneira, vemos aqui que Biasi-Rodrigues (1998) dividiu em dois tópicos o que Garcia (1992) inserir na sua descrição de uma introdução. Dessa forma, talvez em uma possível adaptação do modelo de Biasi-Rodrigues (1998) para resumos, em trabalhos futuros, fosse uma possível junção das duas subunidades, podendo ser ilustrada da seguinte forma:

Sendo assim, seria mais coerente, diante dos dados obtidos em nossas análises, que as Unidades retóricas 1 e 2 de Biasi-Rodrigues fossem convertidas em apenas uma, da seguinte forma:

Quadro 5: junção das Unidades retóricas 1 e 2 de Biasi-Rodrigues (1998)

Unidade retórica 1- Apresentação/Contextualização da pesquisa
Subunidade 1A- Expondo o tópico principal
Subunidade 1B Apresentando os objetivos
Subunidade 2 Apresentando as hipóteses
Subunidade 3- Indicando áreas do conhecimento
Subunidade 4 – Citando pesquisas /teorias modelos anteriores
Subunidade 5- Apresentando um problema

Fonte: adaptado de Biasi-Rodrigues (1998)

Nesse caso, com essa junção, mediante a observação dos nossos dados, teríamos uma única Unidade retórica presente em 100 por cento do *corpus*, tanto no grupo A quanto no B. Essa ocorrência pode ser verificada nos quadros 2 e 3, quando observamos que autores omitem a Unidade retórica 2, mas mantém a 1.

A Unidade retórica 3- Apresentação da metodologia também teve uma alta ocorrência no grupo A, estando presente em 70 por cento do *corpus*. Os sinalizadores linguísticos apontam para verbos no particípio e citações indiretas, tal como vemos no exemplo abaixo

Exemplo 6, R6, Gp A, Un 3- Apresentação da metodologia, S 1A – Descrevendo os procedimentos gerais

Os livros didáticos analisados foram Esferas das linguagens, de Campos e Assumpção, e Língua portuguesa: linguagem e interação, de Faraco, Moura e Maruxo Jr., aprovados pelo PNLD 2018 e destinados ao 2o ano do Ensino Médio. **Leite e Pereira (2010)**, ao investigar propostas de reescrita em livros didáticos e propor algumas definições para os critérios utilizados (linguístico, discursivo e supratextual), juntamente com Suassuna (2011), ao teorizar sobre o papel de mediador que cabe ao professor no trabalho com a reescrita, **nos serviram de aporte teórico.**

Acerca dessa “Estratégia retórica”, Oliveira (2017) salienta que é bastante frequente os autores demonstrarem preocupação em descrever o quadro teórico. Entretanto, diante da variação entre os modelos propostos por Biasi-Rodrigues (1998)

e Oliveira (2017), vemos que compor o quadro teórico não é esperado na Unidade 3 do modelo de Biasi-Rodrigues (1998). Em contrapartida, a autora insere a Subunidade 2 – Citando pesquisas /teorias/modelos anteriores como integrante da Unidade 2, e ela também esteve presente em boa parte dos textos.

Quanto ao grupo B de autores, a Unidade retórica 3-Apresentação da metodologia também esteve presente em 70 por cento do *corpus*, sendo a Subunidade 1A – Descrevendo os procedimentos gerais a mais frequente. Também houve a ocorrência da Subunidade 2- Citando, descrevendo os métodos em 20 por cento do *corpus*. Aqui, foram empregados verbos no pretérito perfeito e expressões como “etnográfica” e “qualitativo”. Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 7: R 8, Gp B, Un 3-Apresentação da metodologia, S Subunidade 2- Citando, descrevendo os métodos:

Trata-se de uma pesquisa etnográfica com enfoque qualitativo, que contemplou a observação e a coleta de dados em escolas públicas localizadas na cidade de São Luís [...] Realizamos, ainda, uma análise comparativa de duas produções textuais de alunos concluintes do ensino médio.

Ainda quanto à metodologia, Oliveira também afirma: “Há uma preocupação com as etapas de investigação, em que o autor dá informações sobre os dados, procedimentos e/ou métodos usados” (2017, p. 125). Essa observação, no entanto, não se fez presente no nosso *corpus*, uma vez que verificamos que os autores se preocuparam muito mais em delimitar o tipo de pesquisa e o *corpus* e quase nenhuma demonstração das etapas da pesquisa. Por fim, a Subunidade 1B- Relacionando variáveis/ fatores de controle não esteve presente em nenhum resumo de nenhum grupo.

A unidade retórica Unidade retórica 4 - Sumarizando os resultados foi recorrida em 60 e 80 por cento nos grupos A e B respectivamente, através principalmente da Subunidade 1A- Apresentando fatos / achados, recorrida em 60 por cento dos resumos de graduandos e em 80 por cento dos resumos de especialistas. Os marcadores linguísticos encontrados foram as expressões “como resultado”, “constatar” e “foi possível” e verbos no pretérito perfeito, como verificado nos exemplos abaixo:

Exemplo 8: R 6: Gp A, Un 4- Sumarizando os resultados, S 1A- Apresentando fatos / achados

Como resultado da análise, podemos notar o interesse das obras analisadas pela atividade de reescrita textual, priorizando a formação do aluno como autoavaliador e coavaliador dos textos de seus colegas [...]

Exemplo 9, R 8, Gp B, Un 4- Sumarizando os resultados, S 1A- Apresentando fatos / achados

[...] podemos constatar que a escolha pelo gênero dissertação escolar interveio negativamente na expressão da subjetividade nos textos analisados. Contudo, foi possível perceber [...]

A subunidade Subunidade 1B – Comentando evidências foi recorrida apenas em 20 por cento dos textos de especialistas e não foi recorrida por graduandos. Oliveira (2017) afirma que esse “Move” é tipicamente descritivo e realizado em seu modelo (para resumos de comunicação), através de apenas uma “Estratégia”, ER1 - Destacando os resultados.

Já os modelos propostos por Santos (1995) e Motta-Roth e Hendges também delimitam o resumo sem a presença de subunidades. Swales e Feak (2010), ao repensar na complexibilidade dos resumos no mundo atual de pesquisa, levando em conta também os contextos de produção distintos que resumos poderiam apresentar dentro da cadeia de gêneros resumo, propuseram uma descrição não definida para eles. Em trabalho posterior, Oliveira (2017) ilustra as considerações tomadas por Swales e Feak (2010) em um modelo de resumo que também não conteve a presença de subunidades retóricas.

Entretanto, com a aplicação do modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998), vemos que, ainda que a Subunidade 1B – Comentando evidências não tenha se realizado muitas vezes, ela ainda esteve presente em uma parcela considerável de resumos no grupo B. A ausência dessa subunidade nos resumos de graduandos tende a se justificar pela conjuntura temporal das pesquisas. Geralmente mestres e doutores têm acesso a sólidos resultados e evidências extraídos de uma pesquisa a longo prazo, que dará origem à dissertação ou tese. Os graduandos, entretanto,

desenvolvem pesquisas de curto prazo, resultantes de trabalhos de conclusão de cadeira ou, em menor grau, de projetos de iniciação científica.

A inserção dessa subunidade em Biasi-Rodrigues e na nossa análise se justificou ao fato de que os autores nem sempre se limitam a apresentar os resultados, mas também promovem comentários interpretativos, que não se configuram em conclusões (Biasi-Rodrigues, 1998, p. 123).

Voltando para Garcia (1992), quanto às unidades temáticas do resumo, vemos que o autor fomenta sua descrição dos resultados, estendendo-os em duas unidades temáticas, sendo elas: (01) Resultados e (02) Discussão. A unidade 02 diz respeito justamente ao que Biasi-Rodrigues (1998) nomeou de Subunidade 1B – Comentando evidências, no sentido de trazer sentenças interpretativas para a descrição dos resultados.

De modo, Biasi-Rodrigues (1998) salienta que nem sempre são encontradas delimitações concretas do que vem a ser descrição de resultados e do que vem a ser interpretação desses resultados. E que isso é critério mais do que suficiente para não existir duas unidades temáticas para os resultados da pesquisa. A ponderação da autora se mostra consideravelmente relevante nas nossas análises, visto que também tivemos dificuldade em discernir a descrição dos resultados da interpretação deles, ainda mais que a descrição dos resultados teve (aparentemente) uma incidência tão baixa nas nossas análises.

A última Unidade retórica, denominada de Conclusões da pesquisa, foi surpreendentemente pouco realizada em ambos os grupos de autores, sendo realizada em 20 e 10 por cento nos grupos A e B respectivamente, e através da Subunidade 1A –Apresentando as conclusões e Subunidade 2 –Oferecendo apontamentos e sugestões. Os sinalizadores linguísticos aqui encontrados são as expressões “contribuiu” e “concluimos”:

Exemplo 10: R 9, Gp A, Un 5- Conclusões da pesquisa, S2–Oferecendo apontamentos e sugestões.

Comprovada a teoria, este trabalho **contribuiu** para os estudos de estilo realizados com a metodologia dos ETBC, com resultados da descrição de itálicos em um corpus paralelo inglês/português brasileiro [...]

Exemplo 11, R 9, Gp B, Un 5- Conclusões da pesquisa, 1A –Apresentando as conclusões

Concluimos, com base nos exemplos analisados, que a referenciação intratextual apresenta-se, nesses gêneros, apesar de seu suporte virtual, de forma semelhante àquela observável em outros textos de meio impresso na língua espanhola.

Inicialmente, o modelo CARS (Swales, 1981; 1990), que deu origem aos modelos retóricos para resumos, não contava com uma unidade temática para a descrição das conclusões. De fato, não se espera que a introdução do artigo aborde as conclusões da pesquisa, ficando isso a cargo de uma seção específica no final do artigo. Mas, tem-se na literatura alguns teóricos que não incorporaram as conclusões à estrutura do resumo, talvez inclusive pela influência direta do modelo CARS. Em Gosden (1993), por exemplo, não são mostradas claramente menções às conclusões do estudo quando o autor esboça o protótipo IMRD.

A respeito disso, conforme Biasi-Rodrigues (1998), as conclusões ultrapassam a unidade temática discussão, do modelo IMRD, no sentido de trazer recomendações e sugestões para os leitores e fazer menção às hipóteses. Na literatura, comumente a organização do resumo é ilustrada com a presença da unidade temática Conclusões (IMRDC) ou com sua ausência (IMRD). Mesmo com a ausência explícita da unidade temática de conclusão, podemos inferir que aspectos dela seriam inclusos na unidade Discussão.

No sentido estrito do que propõe Biasi-Rodrigues (1998) para as conclusões, temos, em nossas análises, uma ocorrência relativamente baixa delas. Também, se levássemos em conta a Subunidade 1B – Comentando evidências da Unidade retórica 4-Sumarizando os resultados como uma possível subunidade conclusiva do resumo (a nível de interpretação dos resultados e comentários avaliativos), ainda sim a ocorrência das conclusões seria baixa, e ainda uma situação atípica para os resumos. Acreditamos, pois, que a ausência da conclusão nos resumos pode ser resultante de uma margem indefinida, que flutua entre Resultado, Discussão e Conclusão, na literatura acerca do gênero resumo.

Este tópico nos permitiu conferir as similaridades e diferenças que circundam a organização retórica de resumos produzidos por dois grupos de autores. As análises apontam para uma certa similaridade no que diz respeito às Unidades retóricas e variações quanto às Subunidades retóricas. Alguns pontos, como a baixa incidência

da Unidade retórica 5 – Conclusões da pesquisa, em ambos os grupos, embora atípicos, podem traduzir a falta de uma unidade teórica que esclareça com eficácia onde começa e onde termina uma unidade temática. Também acreditamos numa possível junção em trabalhos futuros das unidades retóricas 1 e 2 do modelo de Biasi-Rodrigues ao descrever um modelo exclusivo para análises de resumos de artigos científicos.

6.1.2 Ocorrências gerais em introduções, a partir de Swales (1990)

Tem-se aqui a demonstração e discussão dos Movimentos e Passos presentes nas introduções produzidas pelos dois grupos de autores. Para isso, expomos dois quadros ilustrativos a respeito das não/ocorrências dessas Unidades informacionais, seguidos da discussão sobre esses pontos, ao comparar o primeiro grupo de autores (grupo A) com o segundo grupo (grupo B). Vejamos o quadro a seguir, que aponta para a organização retórica em introduções de graduandos:

Quadro 6: organização retórica de introduções de graduandos a partir de Swales (1990)

SWALES (1990)	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
MOVE 1: ESTABELECENDO UM TERRITÓRIO										
P1: Alegando centralidade										
P2: Fazendo generalizações sobre o tópico	X		X	X	X		X	X	X	X
P3: Resenhando pesquisas anteriores	X	X			X	X	X			
MOVE 2: ESTABELECENDO UM NICHOS										
P1A: Contra-argumentando						X				
P1B: Indicando uma lacuna										
P1C: Levantando questionamentos						X				
P1D: Continuando uma tradição		X				X	X			
P2: [Apresentando uma justificativa- opc.]										X
Move 3: OCUPANDO UM NICHOS										
P1A: Esboçando os propósitos (objetivos)	X		X	X	X	X	X	X	X	
P1B: Anunciando a presente pesquisa										
P2- Anunciando os principais achados										
P3: Indicando a estrutura do artigo			X							X

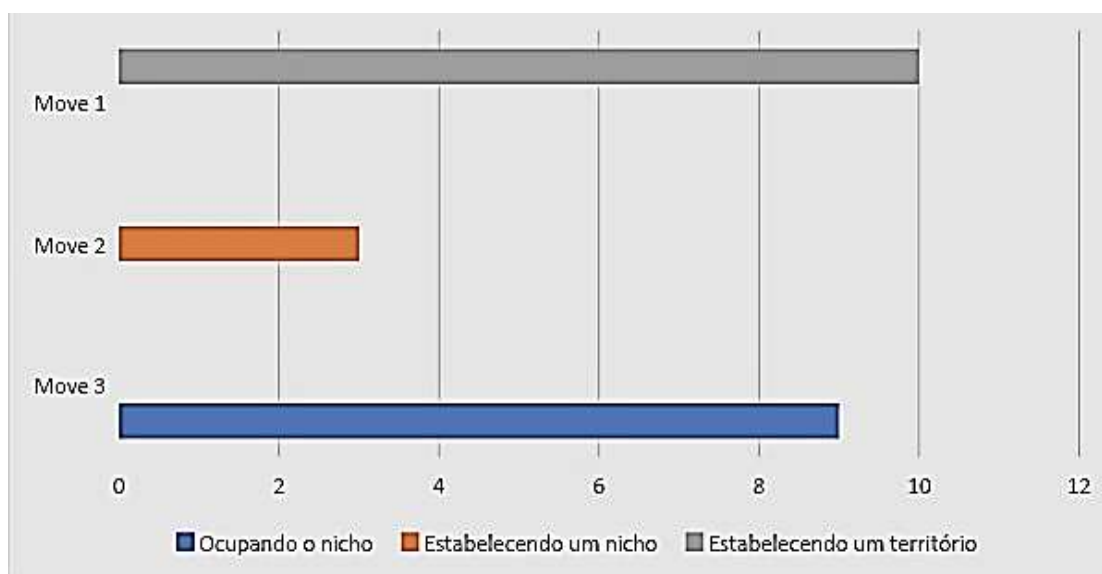
Fonte: elaboração própria

Quadro 7: organização retórica de introduções de especialistas a partir de Swales (1990)

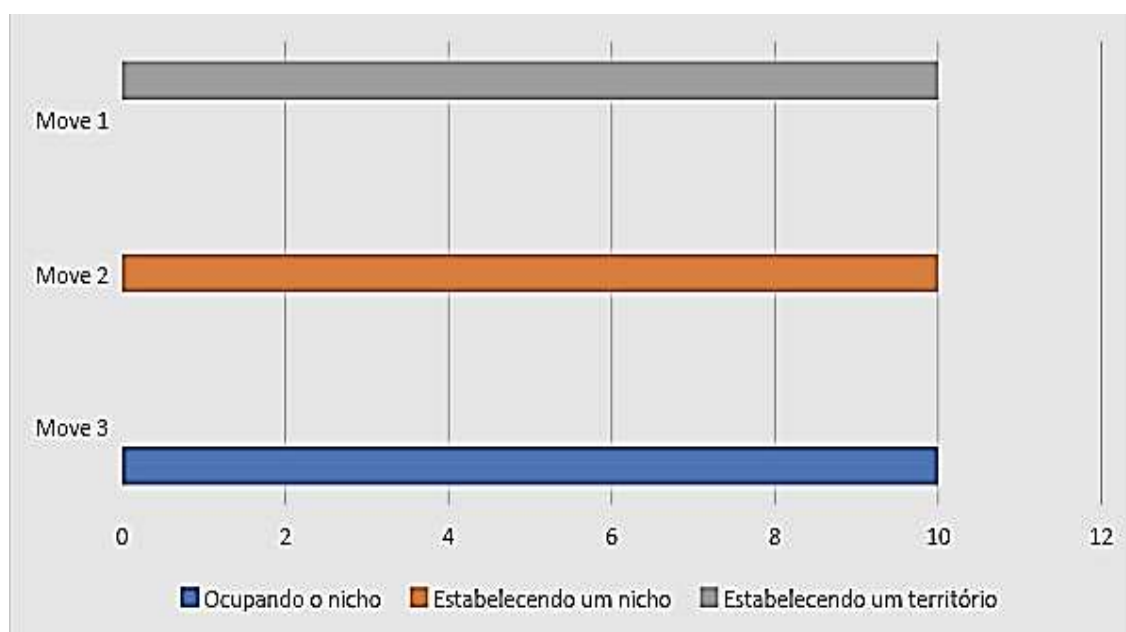
SWALES (1990)	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
MOVE 1: ESTABELECENDO UM TERRITÓRIO										
P1: Alegando centralidade	X				X					
P2: Fazendo generalizações sobre o tópico	X	X	X	X	X		X	X	X	X
P3: Resenhando pesquisas anteriores		X	X	X	X	X	X			
MOVE 2: ESTABELECENDO UM NICHOS										
P1A: Contra-argumentando		X					X		X	
P1B: Indicando uma lacuna								X		
P1C: Levantando questionamentos					X	X				
P1D: Continuando uma tradição	X		X	X			X	X	X	X
P2: [Apresentando uma justificativa- opc.]		x	x		X		x			
Move 3: OCUPANDO UM NICHOS										
P1A: Esboçando os propósitos (objetivos)	X			X	X		X			
P1B: Anunciando a presente pesquisa				X		X				
P2- Anunciando os principais achados								X		
P3: Indicando a estrutura do artigo	X	X	X		X	X	X	X	X	X

Fonte: elaboração própria

Os quadros acima mostram as ocorrências dos Movimentos e Passos nos dois grupos de autores. Entretanto, se focalizarmos as atenções apenas para o quantitativo de Movimentos, veremos que suas ocorrências se deram em proporção quase bem discrepante. Vejamos, então, os gráficos a seguir:

Gráfico 3: Ocorrências gerais dos movimentos retóricos em introduções de graduandos

Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 4: Ocorrências gerais dos movimentos retóricos em introduções de especialistas

Fonte: dados da pesquisa

Vemos, então, com os gráficos 3 e 4, que a maior diferença entre os dois grupos de autores se dá pela baixa incidência do Movimento 2 nas introduções de graduandos. O Movimento três também teve incidência menor nas introduções de graduandos. Já o grupo B apresenta recorrência dos três movimentos em 100 por cento das introduções. Esses gráficos, entretanto, permitem apenas a visualização das unidades maiores (Movimentos). Os quadros 4 e 5, apresentados mais acima, referem-se às unidades retóricas gerais encontradas nos grupos A e B respectivamente, inclusive às unidades menores (Passos) a partir do modelo CARS (*Creating a Research Space*), de Swales (1990).

Inicialmente, o modelo CARS (1984) era composto por quatro unidades informacionais/retóricas, que capturavam as funções de: a) estabelecer o campo de pesquisa, b) sumarizar pesquisas prévias, c) preparar a pesquisa e d) introduzir a pesquisa. No entanto, essa versão apresentava limitações, principalmente no que diz respeito à segunda unidade informacional (sumarizar pesquisas prévias), o que resultou em uma nova formatação para o modelo, agora com apenas três unidades informacionais, denominadas de Movimentos, sendo elas:

Quadro 8 Modelo CARS: Descrição das unidades retóricas

<p style="text-align: center;">MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO SITUAÇÃO</p>	<p>Passo 1 – Estabelecer a importância da monografia e/ou Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)</p>
<p style="text-align: center;">MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O PROBLEMA</p>	<p>Passo 1A – Contra argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Passo 1D – Continuar a tradição</p>
<p style="text-align: center;">MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICH O A SOLUÇÃO</p>	<p>Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a monografia Passo 2 – Apresentar os principais resultados da monografia Passo 3 – Indicar a estrutura da monografia.</p>

Fonte: Swales (1990, p. 141)

Cada um desses Movimentos é subdividido em unidades menores, denominadas Passos (*steps*), que variam entre opcionais e obrigatórios. A escolha desses passos, entretanto, tende a variar de acordo com os propósitos comunicativos do gênero que correspondem, à área disciplinar, aos interesses da comunidade discursiva e ao nível de escolaridade/titulação dos autores. A noção, inclusive, de propósito comunicativo, já foi considerada por Swales critério suficiente para identificação de um gênero, o que foi revisto pelo autor, diante da complexidade de identificar o(s) propósito(s) do gênero. As unidades informacionais/retóricas são caminhos, através dos quais os autores alcançam seus objetivos e os objetivos do gênero.

A ideia de Movimento retórico “está associada ao estudo dos padrões retóricos encontrados em diferentes textos, nos quais diferentes segmentos textuais desempenham diferentes funções comunicativas” (MOTTA-ROTH, 1995, p. 44). As unidades maiores (Movimentos) são determinantes, no sentido de criar um espaço lógico/textual/argumentativo em uma introdução de artigo, fazendo dela uma seção eficiente no que se propõe. Os Passos, entretanto, assumem maior flexibilidade, conforme os critérios elucidados acima.

Ao observar os quadros 4 e 5, vemos que o Movimento 1-Estabelecendo um território foi o mais constante nas introduções de graduandos, estando presente em 100 por cento do *corpus*. O Movimento 2- Estabelecendo um nicho, todavia, foi empregado apenas em 30 por cento do *corpus*. Já nas introduções produzidas por especialistas, percebemos a presença dos três Movimentos, com um número similar de Passos recorridos em cada um deles. Dessa forma, vemos que uma das grandes diferenças entre os grupos A e B seria a disparidade quanto às ocorrências do Movimento 2.

A grande ocorrência do Movimento 1 se justifica, conforme Gibbon (2012), pela necessidade de um espaço onde o autor esboce “o interesse ou a importância do tema, referindo-se a textos clássicos sobre o assunto ou a outros investigadores ativos na mesma área” (GIBBON, 2012, p. 221). Dentro desse Movimento, o Passo 2- Fazendo generalizações sobre o tópico foi o mais recorrente, em 80 por cento das introduções de graduandos e 90 por cento das introduções de especialistas. Nesse sentido, o Passo 2 “pode ser explicado pela estratégia de se procurar generalizar, conceituar, informar e argumentar sobre a relevância do trabalho” (SANTANA; GONÇALVES; QUEIROZ, 2019. p. 43).

Assim, são realizadas generalizações em termos de leituras e conhecimentos, tal como observamos no exemplo a seguir:

Exemplo 12: It 2, Gp. A, Move 1-Estabelecendo um território, P 2- Fazendo generalizações sobre o tópico

A audiodescrição “é tecnologia assistiva para a acessibilidade comunicacional das pessoas com deficiência, assim como instrumento para seu empoderamento” (LIMA, 2011, p. 1). A Nota Técnica N°213, estabelecida pelo MEC em 2012, tem como objetivo **apresentar orientações** para a descrição de imagem na geração de material acessível. Nesse sentido, **ela apresenta [...]**

Exemplo 13: It 2, Gp. B, Move 1-Estabelecendo um território, P 2- Fazendo generalizações sobre o tópico

Desde o início, a pesquisa em Aquisição de Segunda Língua (L2) **tem buscado descrever** possíveis semelhanças e diferenças entre a representação da gramática da língua materna (L1) e a gramática não-nativa.

O Passo 3-Resenhando pesquisas anteriores também teve um nível relativamente alto de ocorrências, com 50 por cento e 60 por cento de ocorrências nos grupos A e B respectivamente. Esse passo se faz relevante, segundo Santana, Gonçalves e Queiroz (2019), porque demonstra que o autor fez uma síntese do que é mais notável na literatura atual. Dessa forma, é comum que autores insiram citações diretas e indiretas com palavras chaves, que se mostram úteis até mesmo para o próprio leitor se situar na temática. Vamos observar os exemplos abaixo:

Exemplo 14: It 5, Gp A, Move 1-Estabelecendo um território, P3- Resenhando pesquisas anteriores

Na acepção dada por **Aristóteles (198-?, p. 33)**, “a Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”, isto é, uma técnica que vai buscar encontrar o que é próprio para persuadir. Partindo dessa visão clássica, **Reboul (1998, p. XIV)** define tal termo como sendo “a arte de persuadir pelo discurso”, entendendo como discurso, nesse caso, toda a produção verbal.

Exemplo 15: It Gp B, Move 1-Estabelecendo um território, P3- Resenhando pesquisas anteriores

Askehave e Nielsen (2004) defendem que é a característica hipertextual que assinala mais claramente a natureza bidimensional dos gêneros da Web, já que ativa os dois modos que configuram os gêneros nesse ambiente: o modo de leitura e o modo de navegação (FINNEMANN, 1999)

Um ponto particularmente interessante no Passo 3 diz respeito ao caráter das citações. Geralmente os graduandos realizaram mais citações diretas, enquanto os especialistas preferiram utilizar citações indiretas. O Movimento 2 assume particular interesse em partir de um ponto geral (a temática de pesquisa) para um ponto específico (uma subtemática em que o autor enxergue a necessidade de resolver/responder uma lacuna/problema). Dessa forma, o Movimento 2 necessita de autonomia e perspicácia do autor em encontrar uma subárea fértil, relevante e que, ao mesmo tempo, esboce uma certa obscuridade no quesito dúvidas a sanar, o que pode configurar um desafio para acadêmicos, que ainda não estão completamente imersos na comunidade discursiva.

Conforme Santana, Gonçalves e Queiroz (2019) “Esse Movimento significa introduzir pontos de vista opostos que tenham perspectivas de identificar uma lacuna na pesquisa antes que se acredite ter enfraquecido ou prejudicado os argumentos anteriores.” (SANTANA; GONÇALVES; QUEIROZ, 2019 p. 44). Dentro desse Movimento, o Passo 1D-Continuando uma tradição foi o mais recorrente, presente em 30 por cento do *corpus* no grupo A e em 70 por cento do *corpus* no grupo B.

Continuar uma tradição significa dirigir o estudo para uma linha de pesquisa ou de teorias muito bem esclarecidas na comunidade e assumir que está de acordo com elas, tal como podemos visualizar nos exemplos 16 e 17:

Exemplo 16: It 1: Gp A, Move 2-Estabelecendo um nicho, P 1D-Continuando uma tradição

Tomando como base a teoria discursiva, desenvolvida por Orlandi (2001) e levando em conta a memória discursiva e as materialidades linguísticas e não-linguísticas. Assim, nesta pesquisa, pretendemos seguir em consonância com os aspectos abordados em Orlandi (2001) (...)

Exemplo 17: Int 5: Gp B, Move 2-Estabelecendo um nicho, P 1D-Continuando uma tradição

Como aporte **teóricometodológico**, enfoca-se a multimodalidade a partir da Gramática do Design Visual de **Kress e van Leeuwen (2006)**, que oferece categorias úteis para o estudo das linguagens em textos verbo-visuais (...)

O Passo P1A-Contra-argumentando também se mostrou presente em nossas análises, embora em quantidade bastante reduzida. As nossas análises constataram a presença desse Passo em 10 por cento das introduções do grupo A e 30 por cento das introduções do grupo B. Ele se apresenta como uma forma de inserir pontos de vista divergentes, a fim de se identificar uma lacuna na área de pesquisa. A escolha desse passo demonstra que o autor se sente confortável para relatar um ponto de vista oposto a uma teoria já fundamentada. Esse passo também auxilia na construção de uma subárea de pesquisa mais delimitada e que o autor pretende inserir o estudo nesse espaço.

Swales (1990) enfatiza que a realização desse Passo se dá através de marcadores discursivos adversativos. Em nossas análises, também pudemos observar a presença desses marcadores, assim como advérbios de modo (infelizmente, diferentemente, contrariamente etc.). Vejamos, então os exemplos 18 e 19:

Exemplo 18: Int 2, Gp B, Move 2-Estabelecendo um nicho, P1A-Contra-argumentando

Este último autor defende que a língua ganha vida no seu funcionamento, que logicamente só acontece por meio da interação. **Já a nossa definição** de escrita é pautada na ideia de que ela é “espaço de interação/interlocução, em que o autor produz textos para interagir com seu(s) interlocutor(es), com vistas a alcançar algum objetivo” (LEITE; PEREIRA, 2010, p. 4).

Exemplo 19: Int 2, Gp B, Move 2-Estabelecendo um nicho, P1A-Contra-argumentando

Diferentemente do que a visão behaviorista previa, **entretanto**, observa-se que a transferência da L1 não ocorre de forma automática e mecânica. E, nesse caso, compreender o processo de transferência da L1, ainda que divergente da visão behaviorista, apresenta também alguns critérios capazes de legitimar alguns pontos de tal escola.

O Passo P1B-Indicando uma lacuna foi observado apenas no grupo B e com apenas 10 por cento de ocorrências. Ainda conforme Santana, Gonçalves e Queiroz (2019):

Ao utilizar o Passo 1B (Indicando uma lacuna) do Movimento 2, o autor tem intenção de ressaltar que o desenvolvimento daquela temática na literatura apresenta limitações e merece ser mais bem estudada (SANTANA; GONÇALVES; QUEIROZ, 2019, p. 440).

Nas nossas análises, verificamos que os autores empregaram traços linguísticos bem evidentes que compreendem as expressões “lacuna”, “falta”, “problematizar” e “analisar”, como podemos observar no exemplo a seguir:

Exemplo 20, Int 8, Gp B, Move 2-Estabelecendo um nicho, P1B-Indicando uma lacuna
Há uma lacuna ainda no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, uma vez que falta discutir, problematizar e analisar o que vem sendo produzido nas aulas de produção textual. É com este intuito que escrevemos este artigo. Nesse sentido, um conceito que será caro a este trabalho é o de “autoria”, compreendido, aqui, como uma categoria que permite olhar para o texto dos alunos a partir de uma posição analítica e não valorativa.

Já o Passo 1C-Levantando questionamentos também é um meio de transmitir que há obscuridade dentro da temática, que, conseqüentemente, necessita de mais estudos. Porém, diferente do Passo P1B-Indicando uma lacuna, agora essa obscuridade é ilustrada através de orações interrogativas diretas ou indiretas, como podemos ver abaixo:

Exemplo 19: Int 2, Gp B, Move 2-Estabelecendo um nicho, P 1C-Levantando questionamentos

nossa imersão nesses espaços passou a ser guiada pelas seguintes questões de investigação: Que ideologias de língua(gem) estão presentes nas páginas? Que ideologias de gênero estão presentes nas páginas? De que forma uma e outra (ideologias de gênero e de linguagem) se relacionam nessas páginas?

O passo P2- Apresentando uma justificativa é descrito por Swales (1990) como um opcional, entretanto encontramos esse passo em 40 por cento do corpus no grupo B, como podemos ver no exemplo abaixo:

Exemplo 21: Int 5, Gp B, Move 2- Move 2-Estabelecendo um nicho, P2- Apresentando uma justificativa- opc.

Assim, a importância deste estudo se sustenta por ser o infográfico um gênero textual que surge no jornalismo, passa às mais diversas mídias e esferas discursivas (TEIXEIRA, 2007) e é inserido, inclusive, em materiais didáticos, como recurso educacional na sala de aula, tanto presencial, quanto a distância.

Já o Movimento 3-Ocupando o nicho se justifica, conforme Gibbon (2012), pela necessidade de "preencher o espaço estabelecido no movimento 2 com uma pesquisa que justifique escrever o texto". (p. 221) Em conformidade com esse pensamento, Gonçalves (2019) descreve o Movimento 3 como uma forma de relatar como a pesquisa pode contribuir com um novo "conhecimento ou nova compreensão em contrastes com pesquisas anteriores a respeito do tema, este é também o lugar onde se descreve a estrutura organizacional restante do papel relevante da pesquisa" (p. 121).

Em nossas análises, constatamos que o Passo 1A Esboçando os propósitos (objetivos) foi o mais frequente, com ocorrências em 90 por cento das introduções do grupo A e 40 por cento das introduções do grupo B. Os sinalizadores linguísticos mais utilizados foram especialmente verbos no infinitivo. Vejamos os exemplos abaixo:

Exemplo 22: Int 9, Gp A, Move 3-Ocupando o nicho, P1A- Esboçando os objetivos

São **objetivos** gerais deste estudo: (i) **Estudar** o itálico como traço do estilo de duas traduções da obra Heart of Darkness para o português brasileiro; (ii). **Identificar** o estilo como atributo pessoal dos tradutores. São objetivos específicos deste estudo: (i) **Investigar** a conservação de itálico nas traduções; (ii) **Investigar** os acréscimos e omissões de itálico nas traduções.

Exemplo 23: Int 7, Gp A, Move 3-Ocupando o nicho, P1A- Esboçando os objetivos

O seu objetivo principal, nesse caso, é o de **descrever e analisar** como um aspecto específico do comportamento da linguagem metafórica no discurso – representado, aqui, pela noção (...)

O passo 1 do Movimento 3 tem um desdobramento, denominado de Anunciando a presente pesquisa, que só foi empregado em 20 por cento das introduções de especialistas. A menor incidência desse passo, especialmente dos objetivos, no grupo B se mostrou uma situação atípica, uma vez que delinear os objetivos se apresenta como um passo de extrema importância para a pesquisa. No entanto, essa ausência não se dá propriamente como um erro, porque os autores do grupo B não deixaram de realizar o Movimento 3. Porém, diferente dos graduandos, preferiram recorrer ao Passo 3: Indicando a estrutura do artigo, que esteve presente em 90 por cento das introduções. Os sinalizadores linguísticos mais empregados foram os marcadores de localização textual, a saber “na sequência”, “inicialmente”, “nas seções seguintes”, como podemos ver nos exemplos 24 e 25:

Exemplo 24: Int 3, Gp A, Move 3-Ocupando o nicho, P3- Indicando a estrutura do artigo
Na sequência, faço uma discussão e uma proposta para a estrutura interna das orações infinitivas nas duas leituras discutidas acima (recência e culminativa). **Nas seções seguintes**, desenvolvo as propostas (..)

Exemplo 25; Int Gp B, Move 3-Ocupando o nicho, P3- Indicando a estrutura do artigo
 Neste artigo, inicialmente, apresentaremos o conceito de “autoria” e de seus correlatos mencionados acima, mostrando os limites entre cada um desses conceitos; apresentaremos categorias linguísticas que permitem analisar a expressão de subjetividade em um texto; faremos uma discussão sobre autoria e ensino; e, por fim, realizaremos (...)

O passo 2- Anunciando os principais achados só esteve presente nas introduções do grupo B, em apenas 10 por cento dos textos. Ao analisar introduções de artigos científicos, Swales (1990) obteve resultado semelhante e afirma “O passo 2, *Announcing principal findings* (Anunciando os principais resultados), é geralmente ignorado (...)”. Ainda nesse aspecto, Gibbon (2012) relata um ponto de vista

interessante ao atrelar esse episódio à ideia de que mencionar os resultados da pesquisa na introdução é incoerente com a própria finalidade da introdução e que a alusão aos resultados quebra a “surpresa” e desmotiva a leitura.

Mesmo mencionados, como pode ser visualizados no exemplo 26, nota-se que os achados/resultados não foram descritos de forma tão explícita, ao invés disso os autores se detiveram a relatar que os resultados justificaram o estudo e as interpretações que esses resultados provocaram, tal como podemos perceber abaixo:

Exemplo 26, Int 8, Gp B, Move 3-Ocupando o nicho, P2- Anunciando os principais achados

Os resultados mais quantitativos do projeto servem como justificativa para a escrita deste artigo. É justamente por termos realizado essa pesquisa **que compreendemos** que, apesar de haver uma produção científica abundante. Dessa forma os resultados obtidos nesta pesquisa **apontam** para a necessidade de uma maior investigação a respeito da escrita e produção científica, visto que muito se tem exigido (...)

Outro ponto particularmente interessante que nossas análises demonstraram foi a presença de uma unidade informacional que não se encaixa no modelo CARS, que diz respeito à metodologia da pesquisa. Pelo menos algum aspecto metodológico foi recorrido em 10 por cento das introduções do grupo A e em 30 por cento das introduções do grupo B. Os procedimentos foram sinalizados com verbos no particípio, verbos no infinitivo e informações sobre o *corpus*. Observemos os exemplos 27 e 28:

Exemplo 27: Int 4, Gp A, unidade não esperada em Swales (1990), Apresentação de métodos

Para realizar esta pesquisa, **foi necessário fazer uma seleção dos itens**, pois não seria possível uma análise com um corpus tão grande, uma vez que este é apenas um trabalho introdutório **com o intuito de mostrar** essa relação de forma geral e, além disso, posteriormente, **instigar novas pesquisas**.

Exemplo 28: Int 5 Gp B, unidade não esperada em Swales (1990), Apresentação de métodos

A amostra deste estudo qualitativo é composta por cinco infográficos da esfera publicitária, selecionados a partir de uma busca no site Pinterest. **Como aporte teórico metodológico, enfoca-se a multimodalidade a partir da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006)**, que oferece categorias úteis para o estudo das linguagens em textos verbo-visuais [...]

A incidência dessa unidade informacional, embora não esperada, se mostra relativamente frequente e já se mostrou também recorrente em estudos semelhantes, a exemplo de Bernardino e Costa (2016). Não nos parece tão absurdo, então, pensar em um espaço para os métodos dentro da introdução, se há, inclusive, espaço para achados/resultados. Talvez, haja a necessidade de se começar a pensar em um padrão retórico, no qual estejam imersas descrições sobre os métodos. Nesse caso, seria mais evidente que essa unidade informacional fosse inserida no Movimento 3- Ocupando o nicho, através do acréscimo de um novo Passo.

Este tópico nos proporcionou uma visão global da distribuição de unidades retóricas em dois grandes grupos de autores. Os resultados do tópico em questão mostram que, na maioria das vezes, as unidades são distribuídas de acordo com o que se espera em Swales (1990), com exceção da baixa incidência do Movimento 2 nas introduções de graduandos e da presença de traços da metodologia nas introduções de ambos os grupos de autores.

Quanto ao Movimento 2, vemos que ele é o mais desafiador para graduandos, principalmente porque exige uma autonomia que ainda está sendo construída pelos estudantes. Essa evolução, inclusive, pôde ser vista nas nossas análises com a ocorrência do Movimento 2 em todas as introduções dos especialistas. Já a inserção de traços metodológicos demonstra que os modelos retóricos realmente necessitam de um novo olhar. E isso não implica dizer que o modelo CARS está obsoleto, pelo contrário, ainda se mostra extremamente funcional na análise de gêneros. Os gêneros textuais, portanto, não são estáticos e definidos de uma vez por todas e acompanham as transformações sociais (MARCUSCHI, 2002).

6.2 A distribuição de informações entre resumo e introdução nos dois grupos de autores

Muito se tem falado acerca da aquisição da escrita acadêmica e como ela pode representar um desafio para os estudantes de graduação. Conforme Bhatia (2004), “membros já estabelecidos de uma comunidade profissional possuem um conhecimento e compreensão muito maior do uso e exploração dos gêneros do que membros novatos” (p. 23). Ainda segundo o autor, muitas vezes, especialistas de uma comunidade discursiva exploram padrões genéricos para expressar intenções particulares, além das que já são socialmente conhecidas e compartilhadas dentro da comunidade (BHATIA, 2004).

“As comunidades discursivas são dinâmicas e plurais, e, nelas, seus membros engajam-se sobretudo por meio do discurso. As atividades de produção discursiva, tal como a prática de escrita de gêneros, concedem poder aos seus membros” (RAMIRES, 2016, p. 67). A autora ainda enfatiza que os graduandos assumem papel secundário nesse cenário. Tem-se, por exemplo, uma distribuição desigual quanto às bolsas de incentivo à pesquisa entre o quantitativo de alunos graduandos e doutores (Ramires, 2016).

Sobre esse aspecto, Meurer e Motta-Roth (2002) afirmam:

A expansão do ensino de redação acadêmica e a qualificação da prática de publicação em países em desenvolvimento constitui-se em condição primeira para a democratização no processo de produção de ciência e beneficiamento de seus resultados. (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p.105-106).

Ainda no que se refere às relações de poder dentro da comunidade discursiva, Figueiredo e Bonini (2006) defendem a existência de dois grupos de comunidades, aquelas que “possuem” os gêneros e que os moldam com base nas suas ideologias e aquelas que simplesmente reproduzem os padrões das comunidades alvo, como forma de inserção. Dessa forma, podemos perceber a hierarquia que existe dentro das comunidades discursivas, e a permanência nessa comunidade depende em maior ou menor grau das “normas” de produção de gêneros textuais (RAMIRES, 2016).

Entretanto, o ensino da redação acadêmica pode ser uma tarefa não tão fácil, ainda mais quando não se dá atenção necessária aos gêneros textuais. A saber, Aranha (2009) salienta a necessidade de se dominar os gêneros, mas, infelizmente, cursos de graduação no Brasil não incluem disciplinas suficientes que aflorem as habilidades de escrita dos alunos. Desenvolver tais habilidades vai muito além de apreender convenções estruturais, mas isso não implica que essas convenções também não sejam relevantes no processo de escrita de gêneros. A esse respeito, a

ESP, dentro das teorias de gêneros, se mostra consideravelmente provocativa ao enfatizar as questões estruturais de gêneros sem que tais questões se apresentem como definidoras deles.

Desse modo, “gêneros são identificados a partir de um conjunto compartilhado de propósitos comunicativos com restrições e permissões no uso das formas léxico-gramaticais e discursivas” (BHATIA, 2004, p. 23). Entretanto, nos parece bastante arriscado se pensar em uma linha que separe o que é proibido do que, possivelmente, possa ser aceito pela comunidade. Quando tratamos, pois, da linguagem em geral, tudo está sujeito a aspectos contextuais e interpretativos, e essa é uma questão problemática, especialmente para aqueles que estão ingressando em uma comunidade discursiva.

O modelo CARS (SWALES, 1990) e outros modelos retóricos derivados dele têm oferecido subsídios para a pedagogia de gêneros, auxiliando diversos autores nas mais diversas práticas de leitura e escrita acadêmica. Entretanto, os modelos são bastante flexíveis, resultando em formas diversas de escrever gêneros. No caso do artigo científico, as nossas análises nos tópicos anteriores mostraram, por exemplo, um padrão distinto no que se refere à organização retórica de seções de resumo e introdução produzidas por: a) graduandos e b) especialistas. Quanto aos resumos, os resultados mostram que a Subunidade1B-Apresentando os objetivos foi a mais utilizada pelos graduandos ao realizar a Unidade retórica 1-Apresentação da pesquisa, enquanto especialistas realizaram a Unidade retórica 1 com a Subunidade 1A-Expondo o tópico principal. Nas introduções, a escolha de Indicar a estrutura do artigo (P3) ao realizar o Move 3-Ocupando o Nicho se deu mais efetivamente nas introduções de especialistas, enquanto graduandos optaram pelo Passo P1A-Esboçando os propósitos (ver a descrição total de ocorrências de unidades retóricas nos tópicos anteriores).

Dentro do artigo científico, temos as seções de resumo e de introdução, que funcionam como portas de entrada para o texto na íntegra. Ambos têm caráter introdutório e compartilham algumas similaridades⁶. Os diversos modelos retóricos encontrados na literatura, propostos para as duas seções, possuem em seu sistema

⁶ Apesar de semelhantes, Bhatia (1993) afirma que suas naturezas cognitivas são distintas. Nesse ponto, as similaridades ficam a cargo de informações que sobrepõem em ambas as seções.

unidades informacionais de caráter semelhante, inclusive porque derivam de um modelo inicial (Modelo CARS).

No que diz respeito à organização das informações entre as seções supracitadas, consideramos, diante dos elementos em comum esperados para ambas, que os autores podem revezar esses elementos entre as duas seções. Dessa forma, tomando os modelos de Swales (1990) para introduções e de Biasi-Rodrigues (1998) para resumos, formulamos um arquétipo para ilustrar os possíveis pontos em comum que acreditamos que ambos os modelos possuem e testamos sua aplicabilidade a partir das nossas análises.

Quadro 9: Modelo dos pontos de sobreposição entre os modelos Swales (1990) e Biasi-Rodrigues (1998)

	RESUMO / SUBUNIDADES		INTRODUÇÃO / PASSOS
U1	Subunidade 1A- Expondo o tópico principal	M1	P2: Fazendo generalização(ões) sobre o tópico
	Subunidade 1B Apresentando os objetivos	M3	P1A: Delineando os objetivos
	Subunidade 2 Apresentando as hipóteses	M2	P1C: Provocando questionamento
U2	Subunidade 1- Indicando áreas do conhecimento	M1	P1: Alegando centralidade
	Subunidade 2 – Citando pesquisas /teorias modelos anteriores	M1 M2	P3: Revisando pesquisas prévias (literatura) P1A: Contra-argumentando P1D: Continuando uma tradição
	Subunidade 3- Apresentando um problema	M2	P1A: Contra-argumentando P1B: Indicando uma lacuna P1C: Provocando questionamento
U3	Subunidade 1A – Descrevendo os procedimentos gerais Subunidade 2- Citando, descrevendo os métodos	M3	P1B: Apresentando a presente pesquisa
U4	Subunidade 1A- Apresentando fatos / achados Subunidade 1B – Comentando evidências	M3	P2- Apresentando os principais achados
U5	Subunidade 1 A –Apresentando as conclusões		_____
	Subunidade 1B –Relacionando hipóteses a resultados	M3	P2- Apresentando os principais achados
	Subunidade 2 –Oferecendo apontamentos e sugestões Subunidade 3 Fazendo recomendações e sugestões		_____

Fonte: elaboração própria a partir de Swales (1990) e Biasi-Rodrigues (1998)

Como podemos perceber, os pontos de intersecção/sobreposição entre o resumo e a introdução do artigo científico, como retratados pelos modelos de Biasi-Rodrigues (1998) e Swales (1990), se dão através das subunidades. Sendo assim, os Movimentos e Passos não estão diretamente relacionados, e Subunidades de caráter

semelhante podem vir inseridas nas primeiras ou nas últimas Unidades retóricas (Movimentos, Unidades) de ambos os modelos.

Bhatia (1993) salienta que a correspondência entre resumo e introdução se dá mais propriamente entre as Unidades retóricas 1 e 2 (Apresentação da pesquisa e Contextualização da pesquisa) com o Movimento 3 (Ocupando o nicho) de Swales (1990). Entretanto, a Unidade retórica 4-Sumarizando os resultados aparenta ser bastante similar ao que Swales (1990) chamou de “Anunciando os principais achados” (Passo 2 do Move 3). Dessa forma, iremos, então, observar se, conforme Bhatia (1993), a correspondência se dá realmente apenas nesses pontos, ou também em outros, além de ressaltar os pontos de não correspondência.

6.2.1 Pontos de correspondência entre resumos e introduções

Identificados os possíveis pontos de intersecção no corpus selecionado, iremos visualizá-los em pequenos trechos que indiquem a(s) unidade(s) retórica(s) menor(es) recorrida(s), a fim também de testar a aplicabilidade do quadro 6 (acerca de pontos de intersecção), começando sempre com o resumo e depois partindo para a introdução.

Também observamos a presença de unidades informacionais não previstas para as seções, de acordo com os modelos adotados e se essas unidades estariam suprimindo em uma seção alguma lacuna que ficou em aberto na outra.

6.2.1.1 Pontos de correspondência entre resumo e introdução no grupo A

Voltando a Bhatia (1993), tem-se a ideia de que o resumo e a introdução do artigo apresentam uma forma aparentemente semelhante. Exceto pelo fato de a introdução ser um relato mais elaborado da descrição da pesquisa, enquanto o resumo inclui algumas descrições da conclusão (p. 146). O autor questiona o fato de ambos serem colocados um após o outro e se seus propósitos comunicativos são idênticos.

Mais à frente, Bhatia (1993), entretanto, conclui que, apesar de compartilharem o mesmo autor e leitor e do mesmo gênero textual, a introdução e o resumo têm praticamente nada em comum a nível de propósito comunicativo. Assim, o autor relata “o resumo começa onde a introdução acaba” (BHATIA, 1993, p. 185). Mas, apesar da diferença nas suas estruturas cognitivas, os propósitos de ambos não apresentam um nível tão alto de variações, a fim de que possam ser considerados como gêneros distintos. Então, o autor conclui que eles são “subgêneros” do gênero maior que integram e que possuem ambos grande quantidade de sobreposições.

A nível de Unidades retóricas, Bhatia (1993) salienta que as sobreposições se dão entre as primeiras Unidades dos resumos com o que Swales (1990) denominou de Movimento 3 (Ocupando o Nicho). Ao analisar o nosso *corpus*, contudo, acreditamos que as sobreposições entre ambos os “subgêneros” se comportam de uma forma parcialmente distinta do que foi exposto em Bhatia (1993). Nossas hipóteses apontaram para um esquema de sobreposições que pode ser visualizado no quadro 10.

As análises das sobreposições no grupo A mostraram o seguinte esquema:

Quadro 10: Pontos de sobreposição no grupo A

Resumo- Subunidades		Introdução- Passos		Ocorrências
U1	Apresentando os objetivos – S1B	M3	Esboçando os objetivos- P1A	70 %
U1	Expondo o tópico principal – S1A	M3	Esboçando os objetivos-P1A	10 %
U1	Expondo o tópico principal – S1A	M1	Fazendo generalizações sobre o tópico-P2	20%
U1	Apresentado os objetivos- S1B	M2	Continuando uma tradição-PID	10%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores- S2	M1	Resenhando pesquisas anteriores- P3	40%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores- S2	M1	Fazendo generalizações sobre o tópico- P2	10%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores- S2	M2	Continuando uma tradição-P1D	20%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores- S2	M2	Contra-argumentando-P1A	10%
U3	Descrevendo os procedimentos gerais-P1A	X	Citando aspectos metodológicos- (Não previsto)	20%
U5	Apresentando as conclusões- S1A	X	Citando as conclusões (Não previsto)	10%

Fonte: Elaboração própria

Com a visualização do quadro 8, percebemos que as sobreposições entre as seções de resumo e introdução dos textos de graduandos vão além do Movimento 3, tal como afirma Bhatia (1993). Aspectos dos Movimentos 1 e 2 se relacionam com as unidades retóricas 1 e 2. Essas relações se deram principalmente a nível do Movimento 1 (com o Passo Resenhando pesquisas anteriores) e da Unidade retórica 2 (com a Subunidade Citando teorias/modelos anteriores), com ocorrência total de 40 por cento do *corpus*. Em consonância com o que afirma Bhatia (1993), vemos também um alto nível de relação de Movimento 3 (com o Passo Esboçando os objetivos) com a Unidade retórica 1 (com a Subunidade Apresentando os objetivos), com ocorrência total de 70 por cento do *corpus*.

Nos exemplos abaixo, as sobreposições se apresentam no sentido de repetir/reiterar a citação de uma base teórica, embora com naturezas diferentes, no primeiro exemplo, relatando claramente que o teórico irá embasar a pesquisa; e, no segundo exemplo, apenas citando este teórico.

Exemplo 29: R 1, U2-Contextualização da pesquisa, S1A-Expondo o tópico principal
Tomando como base a teoria discursiva, desenvolvida por **Orlandi (2001)** e levando em conta a memória discursiva e as materialidades linguísticas e não-linguísticas, iremos (...)

Exemplo 30: Int 1: Move 1 Estabelecendo um território, P3-Resenhando pesquisas anteriores

De acordo com **Orlandi (2001)**, as condições de produção relacionam, principalmente, os sujeitos e a situação. Elas podem ser consideradas em dois sentidos (...)

Então, conforme Bhatia (1993), vemos que realmente a sobreposição encontrada do que diz respeito a mencionar teóricos não se configura dentro da mesma natureza cognitiva, visto que os propósitos em ambos os trechos são claramente distintos.

O maior índice de sobreposição se deu com o Movimento 3 com a Unidade retórica 1, tal como previsto em Bhatia (1993). Essa relação ocorreu através

principalmente da repetição do objetivo e um maior detalhamento do objeto de análise no resumo. Tal como podemos ver nos exemplos abaixo:

Exemplo 31: R 4, U1-Apresentação da pesquisa, S1B-Apresentando os objetivos

Esta pesquisa **tem como objetivo** analisar a relação entre os nomes gerais coisa, negócio, trem, cara, pessoa e indivíduo e os pronomes indefinidos algo, alguém, nada e ninguém no português brasileiro.

Exemplo 32: Int 4, Move 3 Ocupando o nicho, P1A- Esboçando os objetivos

Este trabalho **busca analisar** a relação entre nomes gerais e pronomes indefinidos no português oral de Minas Gerais.

E, nesse caso, temos uma sobreposição de informações, cujos propósitos são de mesma natureza cognitiva. Assim como realçou Bhatia (1993), ao afirmar que os objetivos são pontos de sobreposição com natureza idêntica.

De fato, os objetivos remetem a um caráter de extrema importância, que irá direcionar o leitor na compreensão do que se busca alcançar com a pesquisa. Em virtude disso, sabe-se que grande parte dos exemplares de resumos se iniciam justamente pela descrição dos objetivos. Em certas ocasiões, nota-se o acréscimo de aspectos teóricos e metodológicos aos objetivos, aspectos que são mais claramente explicitados na introdução.

Em alguns casos, a sobreposição desses objetivos se mostra com a simples repetição deles, sem inclusão de outros aspectos. Já em outros, notamos a delimitação de objetivos geral e específicos. Assim, o que percebemos é a repetição do objetivo descrito no resumo, como forma de objetivo geral, e a inclusão dos objetivos específicos.

Vejamos, agora a os pontos de sobreposição nos resumos e introduções de especialistas:

Quadro 11: Pontos de sobreposição no grupo B

Resumo- Subunidades		Introdução- Passos		Ocorrências
U2	Indicando áreas do conhecimento-S1	M1	Alegando centralidade-P1	10%
U1	Apresentando os objetivos- S1B	M3	Delineando os objetivos- P1A	40%
U1	Expondo o tópico principal- S1A	M1	Fazendo generalizações sobre o tópico- P2	60%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores- S2	M1	Resenhando pesquisas anteriores-P3	20%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores- S2	M2	Continuando uma tradição-P1D	50%
U4	Apresentando fatos/achados- S1A	M3	Apresentando os principais achados-P2	20%
U1	Expondo o tópico principal-S1A	M1	Resenhando pesquisas anteriores-P3	20%
U3	Descrevendo os procedimentos gerais-S1A	X	Citando aspectos metodológicos (Não previsto)	20%
U1	Expondo o tópico principal-S1A	M3	Anunciando a presente pesquisa-P1B	10%
U2	Apresentando um problema-S3	M2	Indicando uma lacuna-PIB	10%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores-S2	M1	Fazendo generalizações sobre o tópico-P2	10%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores-S2	M2	Contra-argumentando-P1A	10%
U5	Apresentando as Conclusões-S1A	X	Apresentando a conclusão Não esperado	10%
U2	Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores-S1A	M1	Fazendo generalizações sobre o tópico-P2	10%

Fonte: elaboração própria

O quadro acima permite visualizar que os pontos de sobreposição também foram além do que salienta Bhatia (1990?). Inclusive, a maior incidência de sobreposições se deu através do Movimento 1 (com o Passo Fazendo generalizações sobre o tópico) com a Unidade 1 (com a Subunidade Expondo o tópico principal), tal como podemos ver a seguir:

Exemplo 33: R 2, U1-Apresentação da pesquisa, S1A-Expondo o tópico principal

Este artigo discute a aquisição da regra de retração do acento do inglês por falantes do português brasileiro, lançando luzes sobre a influência da L1 e do ensino na aquisição de uma L2. A regra de retração do acento do inglês têm adquirida (...)

Exemplo 34: Int 4, Move 1-Estabelecendo um território, P2-Fazendo generalizações sobre o tópico

Desde o início, a pesquisa sobre a regra de retração do acento do inglês tem buscado descrever possíveis semelhanças e diferenças entre a representação da gramática da língua materna (L1) e a gramática não-nativa.

As sobreposições mostradas nos exemplos acima se dão ao ato de citar a temática da pesquisa e contextualizá-la, mas em caráter cognitivo parcialmente distinto, visto que, no exemplo 33, o propósito é apresentar o estudo, contextualizando a temática, e, no exemplo 34, temos apenas o propósito de contextualizar a temática.

Um divergente do que mostrou Bhatia (1993) foi observado com a presença de pontos de sobreposição entre o Movimento 2 (através do Passo Continuando uma tradição) com Unidade 2 (através da Subunidade 2 Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores) em 50 por cento do corpus. Observemos, então, os exemplos a seguir:

Exemplo 35: R4, U2- Contextualização da pesquisa, S2 -Citando teorias/modelos anteriores

Pautamo-nos em estudos de gênero como ação social (MILLER, 2009a, 2009b, 2009c; BAZERMAN, 2006, 2009a, 2009b; SWALES, 1990; BHATIA, 1993); gênero textual digital (MARCUSCHI, 2010; ASKEHAVE; NIELSEN, 2004) e hipertexto (LEMKE, 2002; FINNEMANN, 1999).

Exemplo 36: In 4, Move 1-Estabelecendo um território, P3-Resenhando pesquisas anteriores

Askehave e Nielsen (2004) defendem que é a característica hipertextual que assinala mais claramente a natureza bidimensional dos gêneros da Web, já que ativa os dois modos que configuram os gêneros nesse ambiente: o modo de leitura e o modo de navegação (FINNEMANN, 1999)

Temos aqui a repetição de algumas bases teóricas, tanto ao citar pesquisas anteriores como continuar uma tradição de pesquisa. Também podemos observar a

inserção de novas bases teóricas no resumo, para compor o quadro teórico. Dessa forma, o exemplo 35 mostra que os autores pretenderam embasar claramente a pesquisa, enquanto, no exemplo 36, os autores buscaram contextualizar o território em que a pesquisa se insere, que também se mostra uma forma mais velada de embasamento teórico.

Ao observar os pontos de sobreposição entre os dois grupos de autores, notamos que a maior diversidade de tais pontos ocorreu no grupo B de autores, com total de 14 pontos de sobreposição. Um fato bastante atípico foi a presença das conclusões tanto na seção de introdução quanto no resumo, embora não esteja prevista para a introdução. Podemos visualizar essa ocorrência nos exemplos abaixo:

Exemplo 37: R9, Gp B, U5-Conclusões da pesquisa, S1A-Apresentando as conclusões

Comprovada a teoria, este trabalho **contribui** para os estudos de estilo realizados com a metodologia dos ETBC, com resultados da descrição de itálicos em um corpus paralelo inglês/português brasileiro (...)

Exemplo 38: Int 9, Gp B. Unidade atípica

O estudo da estilística tradutória **permite determinar** padrões da escolha dos tradutores, e, assim, identificar o estilo e/ou autoria do tradutor. A investigação com o subcorpus HOD confirma a motivação/escolha peculiar de cada tradutor, **sendo uma pesquisa potencialmente útil para justificar a existência da autoria tradutória, fazendo do tradutor não apenas um instrumento linguístico, mas uma presença efetiva no texto. A confirmação da presença do tradutor nos seus trabalhos poderia trazer o reconhecimento e a regulamentação da profissão, e oferecer parâmetros para a formação de novos tradutores.**

Quanto ao grupo A, observamos que houve um total de 10 variantes de sobreposição, com duas variantes bastante atípicas, a saber a presença da descrição dos procedimentos metodológicos em 20 por cento dos artigos. Vejamos os exemplos abaixo:

Exemplo 39: R 4, Gp A, U3-Apresentação da metodologia, S1A-Descrevendo os procedimentos gerais

A partir de um **corpus de doze gravações orais** feitas na cidade de Caeté-MG, com pessoas heterogêneas, **buscou-se observar** o número de ocorrências dos nomes gerais, bem como **analisá-los**, focando na relação que eles mantêm com os pronomes indefinidos. **Esses dados fazem parte de um corpus** maior pertencente ao projeto “O uso dos nomes gerais nos falares mineiros”.

Exemplo 40: Int 4, Gp A, Unidade atípica

Para realizar esta pesquisa, **foi necessário fazer uma seleção dos itens**, pois não seria possível uma análise com um corpus tão grande, uma vez que este é apenas um trabalho introdutório **com o intuito de mostrar** essa relação de forma geral e, além disso, posteriormente, **instigar novas pesquisas**.

Com isso, concluímos que a aplicação do nosso arquétipo de pontos de sobreposição entre os modelos de Swales (1990) e Biasi-Rodrigues (1998) nos permitiu verificar que o grupo B incorpora um leque maior de pontos de sobreposição nos textos. Nos permitiu ainda observar, na distribuição de informações entre resumos e introduções, alguns pontos atípicos, como a ocorrência de pontos de sobreposição de informações através de unidades não esperadas, especialmente na introdução. Citar os aspectos metodológicos e as conclusões, embora não esperados em Swales (1990), ainda foram recorrentes em uma pequena parte do *corpus*, a fim de promover elos entre as seções supracitadas.

Além do mais, verificamos que os pontos de sobreposição podem, de certo modo, partir de informações de caráter cognitivo equivalente, tal como os objetivos, a menção de pesquisas anteriores e as contextualizações sobre a temática. Verificou-se ainda a presença de pontos de sobreposição por meio de unidades retóricas não previstas em alguma das seções, a exemplo da metodologia e das conclusões do estudo.

Gostaríamos de salientar ainda que o nosso arquétipo de pontos de sobreposição, ilustrado no quadro 6, se mostrou aplicável em nosso corpus, sendo verificado a presença de 70 por cento de nossas hipóteses de pontos. Mas, isso não implica afirmar que a natureza cognitiva e os propósitos que circundam essas unidades informacionais sejam idênticas, o que, de fato, aponta para as implicações

de Bhatia (1993). No entanto, encontramos casos em que essas naturezas se mostraram idênticas ou semelhantes.

6.2.1.2 O intercâmbio de informações entre as seções de resumo e introdução

Outra de nossas hipóteses no início do desenvolvimento desta pesquisa era a de que as seções supracitadas pudessem revezar as unidades informacionais de caráter semelhante. Dessa forma, elaboramos dois quadros ilustrativos, que se referem à observação da alternância de informações entre resumos e introdução nos dois grupos de autores.

A nível de interpretação, referimo-nos à omissão de informações pelo uso de asteriscos. Também a nível de interpretação, optamos por demonstrar também quando ocorreram revezamentos de informações também quando elas não fossem esperadas em uma determinada seção, demonstrando que os autores seguiram o que era esperado em Swales (1990) e Biasi-Rodrigues (1998). Caso contrário, os autores contrariaram o que se era esperado a fim de suprir a falta de uma informação em alguma das seções citadas.

Quadro 12: revezamento de informações entre resumos e introduções no grupo A

Resumo	Introdução	Ocorrências
Descrevendo os procedimentos gerais-P1A	***** (Não é previsto)	3
Apresentando fatos/achados- S1A	*****	5
Apresentando os objetivos- S1B	*****	2
Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	*****	2
Expondo o tópico principal –S1A	*****	1
*****	Citando aspectos metodológicos (Não previsto)	1
Apresentando as conclusões- S1A	***** (Não previsto)	1
***** (Não previsto)	Indicando a estrutura do artigo-P3	1
Indicando áreas do conhecimento-S1	*****	2
Indicando a estrutura do artigo (Não previsto)	*****	1
*****	Fazendo generalizações sobre o tópico-P2	2
***** (Não previsto)	Apresentando uma justificativa-P2	1

Fonte: elaboração própria

Como podemos ver, o maior índice de revezamento de informações se dá com a descrição dos resultados. A seguir, temos, em menor quantitativo, o revezamento da descrição dos métodos, em que autores se mantiveram em consonância com o Modelo CARS, ao não inserir informações de caráter metodológico na introdução.

Verificamos ainda que dois autores se contrapõem aos modelos retóricos citados, ao inserir aspectos da metodologia e da estrutura do artigo em seções em que não eram esperados. Por fim, a visualização geral do quadro 12 constatou o revezamento de 22 informações revezadas entre as seções de resumo e introdução. Assim, verificamos que o intercâmbio de informações não se dá de forma muito acentuada no grupo A

Quanto ao grupo B, vemos que o revezamento de informações se dá nas seguintes disposições:

Quadro 13: revezamento de informações entre resumos e introduções no grupo B

Resumo	Introdução	Ocorrências
Descrevendo os procedimentos gerais-S1A	***** (Não esperado)	6
Indicando a estrutura do artigo (Não esperado)	*****	1
Apresentando fatos/achados- S1A	*****	6
*****	Fazendo generalizações sobre o tópico-P2	2
*****	Continuando uma tradição-PID	2
*****	Resenhando pesquisas anteriores-P3	2
*****	Contra-argumentando-P1A	2
Indicando áreas do conhecimento-S1	*****	1
**** (Não esperado)	Indicando a estrutura do artigo-P3	7
*****	Anunciando a presente pesquisa-P1B	1
Anunciando a presente pesquisa-P1B	****	1
*****	Apresentando uma justificativa-P2	1
*****	Citando aspectos metodológicos (Não previsto)	1
Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores-S2	*****	1
Apresentando um problema-S3	*****	1
Comentando evidências-S1B	*****	1
Apresentando as conclusões-S1A	**** (Não esperado)	1

Fonte: elaboração própria

Como podemos perceber, as maiores ocorrências de revezamento de informações se dão em relação aos resultados, em total de 6 ocorrências, e em relação aos procedimentos gerais, também com total de 6 ocorrências. Como os procedimentos não são esperados para a introdução pelo Modelos CARS, podemos dizer que, nessas 6 ocorrências, no que diz respeito unicamente aos procedimentos, os autores se mantiveram em consonância com Swales (1990). O segundo maior índice de informações revezadas se configura na indicação da estrutura do artigo. Nesse sentido, os autores se mantiveram em consonância com Swales (1990), ao inserir a estrutura do artigo apenas na introdução.

Em contrapartida, notamos duas ocorrências em que os autores se contrapõem aos modelos retóricos citados, ao revezar informações acerca da estrutura do artigo e dos procedimentos, inserindo-os nas seções em que não estavam previstos. A visualização geral do quadro 13 constatou o revezamento de 37 informações revezadas entre as seções de resumo e introdução.

Por fim, constatou-se que, na maioria dos casos, não houve grande percentual de revezamentos, com exceção da menção dos resultados, que foi revezada em 50 e 60 por cento dos artigos de graduandos e especialistas, respectivamente. Sendo assim, no grupo B de autores, a distribuição geral das informações entre resumo e introdução se deu mais propriamente por repetição e detalhamento das unidades informacionais, sendo o revezamento um mecanismo que também auxiliou nessa distribuição, porém em menor grau.

Quanto ao grupo A, diante da omissão de informações, especialmente no Movimento 2 das introduções, esperava-se que o resumo pudesse suprir essas omissões através dos pontos de sobreposição. No entanto, essa hipótese não se comprovou, uma vez que nenhum dos resumos trouxe informações relevantes que pudessem suprir a omissão do Movimento 2. Quanto aos Movimentos 1 e 3, também tivemos baixas ocorrências de revezamentos, com exceção da presença da metodologia na introdução (não esperado no Modelo CARS), para suprir a ausência dela o resumo em 10 por cento dos artigos. Por fim, a distribuição de informações que foram recorridas nos resumos e introdução se deu também através da reiteração e detalhamento delas em alguma das seções.

Neste capítulo, pudemos investigar como se deu a distribuição de informações entre as seções de resumo e as seções de resumo e introdução de artigos produzidos por: a) graduandos e b) especialistas. As nossas análises foram subdivididas em três níveis, sendo 1) análise da distribuição retórica de informações em resumos de artigos nos dois grupos de autores, conforme modelo de Biasi-Rodrigues (1998), 2) análise da distribuição retórica de informações em introduções de artigos nos dois grupos de autores, conforme o Modelo CARS (Swales, 1990) e 3) análise comparativa da distribuição de informações entre resumo e introdução nos dois grupos de autores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcuschi (2002) declara que os gêneros textuais não são instrumentos estanques, nunca sujeitos à criatividade humana. O autor salienta a natureza maleável, dinâmica e plástica dos gêneros. “Eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (MARCUSCHI, 2002, p. 20), assim, tem-se a complexidade de analisá-los diante dos aspectos sociais e funcionais que os circundam.

Ao longo das várias tradições de estudos de gêneros, foram desenvolvidos conceitos para o termo gênero textual. Na ESP (Inglês para fins específicos), Swales (1990) defende que eles compreendem “uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos.” (1990, p. 58). Esses propósitos, por sua vez, são a razão de existir do gênero e moldam sua estrutura interna e estilo (Swales, 1990).

Nesse sentido, a ESP se mostrou inovadora ao focalizar as atenções para as questões estruturais do gênero, sem que tais questões fossem concebidas como suficientes para apreendê-los. Inicialmente, a ESP deteve-se a investigar o processo de aprendizagem da língua inglesa em contextos específicos. Na tentativa, então, de auxiliar nas análises das práticas de leitura e escrita nesses contextos, começaram a surgir os modelos retóricos, arquétipos estruturais baseados em dados.

O resultado desses modelos demonstrou como uma comunidade discursiva entende um gênero como tal, que propósitos os membros da comunidade buscam alcançar ao escolherem empregar certas unidades retóricas a outras e como os padrões retóricos refletem os propósitos do gênero que se referem.

Swales (1984), teórico pioneiro na ESP, elaborou o primeiro modelo retórico para análise de introduções, que foi reformulado posteriormente, resultando em um modelo mais enxuto, porém ainda mais funcional. O resultado do trabalho de Swales foi o modelo CARS (1990), adaptado posteriormente para outros gêneros textuais, também de notoriedade na academia. E, a aquisição da familiaridade com artigo, bem como outros gêneros acadêmicos se dá a partir de eventos de letramentos.

Também, diversos estudiosos que abordaram a temática dos letramentos acadêmicos e escrita na universidade, tais como Figueiredo e Bonini (2011), Meurer e Motta-Roth (2002) e Bezerra (2012), enfatizaram a importância do ensino de

gêneros acadêmicos a estudantes de graduação. Nesse aspecto, ingressar em uma comunidade discursiva só é possível através da leitura e escrita de gêneros textuais.

O artigo científico sempre foi alvo de estudos que buscaram salientar sua esquemática cognitiva, no ímpeto de investigar seus propósitos comunicativos. Dentro do artigo, temos a seção de introdução como ponto de partida para a leitura do texto na íntegra, e, ainda dentro do artigo, encontramos o resumo, que é um gênero que pode circular desacompanhado do seu texto-fonte. Assim, inúmeros estudos também tomaram como objeto de estudo a seção de introdução acadêmica e a colônia de gêneros resumo. A exemplo disso, temos o trabalho de Biasi-Rodrigues (1998) a explorar o resumo de dissertação, que resulta em um modelo autoral para análise desse gênero.

Para ingressantes na academia, produzir resumos e introduções de artigos parece ser uma tarefa confusa. Bhatia (1993) elucida o caráter similar que esses “subgêneros” podem apresentar, questionando inclusive se ambos compartilhavam os mesmos propósitos comunicativos. Como resultado de suas análises, o autor conclui que introduções e resumos não possuem nada em comum, a nível de propósitos comunicativos. O que, entretanto, parecem partilhar são informações semelhantes, mas de natureza cognitiva distintas.

Assim, os resultados aqui obtidos demonstraram que, partindo do conceito de colônia de gêneros (BHATIA, 2004), temos a ideia de que o discurso acadêmico pode ser “colonizado” pelo discurso promocional, gerando “a circulação de construtos genéricos híbridos” (BEZERRA, 2017, p. 60). O artigo científico, por exemplo, vem se tornando cada vez mais um meio pelo qual pesquisadores divulgam seus trabalhos na comunidade científica. Porém essa apropriação do discurso promocional pode acontecer em níveis diferentes entre membros iniciantes e membros experientes da comunidade. Dessa forma, vimos em nossas análises que os autores já consolidados na academia têm muito mais autonomia para manipular os gêneros e criar novos padrões, a fim de atender objetivos pessoais, inclusive quando recorrem a unidades retóricas não previstas.

Vimos ainda que, de fato, as seções partilham de informações similares, mas, em alguns casos, de natureza cognitiva distinta. A nível de unidades retóricas, foi possível observar que a distribuição de informações entre resumos e introduções vai além de elementos pertinentes ao Movimento 3-Ocupando o nicho, tal como afirma Bhatia (1993).

Foi possível observar que, apesar de os modelos retóricos traçarem as ocorrências esperadas para as seções do artigo analisadas, em alguns casos, os autores (especialmente do grupo B) recorreram a estratégias não previstas, como por exemplo, a exposição da metodologia na seção de introdução. Dessa maneira, entretanto, pôde-se perceber que a presença de tais ocorrências se deu no intuito de realizar os movimentos retóricos previstos na seção do resumo.

A análise evidenciou que, na grande maioria dos casos, não houve um intercâmbio/revezamento de informações entre as seções supracitadas. Quando houve algum nível de intercâmbio, foi representado por omissões de uma dada informação no resumo e a inserção dela na introdução ou vice-versa, de tal forma que pudemos observar várias vezes a repetição de informações entre as seções e a continuidade e explanação mais detalhada do que foi dito previamente nos resumos.

Os textos produzidos por especialistas demonstraram maior articulação das unidades informacionais, e, inesperadamente, apresentaram mais ocorrências não previstas, dando a entender que provavelmente esses autores têm maior autonomia para “inovar” os padrões retóricos em decorrência dos propósitos comunicativos de seus textos. Dessa maneira, pôde-se inferir que as duas partes do texto, embora distintas, podem fundir-se, ainda que em menor grau, em partes complementares, especialmente quando elas compõem um texto-fonte, tal como o artigo científico.

Esse estudo nos possibilitou investigar, a partir da ESP, as estratégias retóricas que os graduandos e especialistas utilizam para distribuir as informações entre resumos e introduções de artigos acadêmicos e a eficácia em que os seus textos atingem ao propósito acadêmico do artigo científico, uma vez que escrever na universidade implica lidar com gêneros textuais com propósitos bem específicos, e, muitas vezes, esses objetivos não são atingidos devido à baixa familiarização com as convenções que determinam um gênero como tal. Assim, nem sempre os textos atingem os seus propósitos comunicativos, e isso se mostrou mais evidente no grupo A de autores.

Em nossas análises, constatamos que a maioria dos autores de ambos os grupos seguiu em parte os padrões retóricos esperados para o artigo científico, ainda uma porcentagem de autores no grupo A não tenha realizado o *Move 2* da introdução (Estabelecendo um Nicho), o que configura um desconhecimento das convenções que

regem o gênero analisado nessa pesquisa. O grupo B, entretanto, apresentou maior coerência em relação aos modelos esperados e maior clareza na redação das unidades retóricas.

Quanto à relação entre as informações presentes no resumo e na introdução, pudemos constatar que a maioria dos autores, em geral, quando houve a possibilidade de expor uma informação de natureza parecida em ambas as partes do artigo, notamos que houve uma preferência maior pela introdução. Talvez isso possa ser compreendido devido ao caráter objetivo do resumo e à sua estrutura curta, com limite definido de palavras.

Verificamos também que os autores, frequentemente, fazem generalização acerca da temática da pesquisa, relatam os objetivos, indicam os procedimentos metodológicos e resenham pesquisas anteriores. Em contrapartida, eles raramente indicam a estrutura do artigo, levantam hipóteses, apresentam a justificativa da pesquisa, entre outros. Mas isso não configura propriamente uma falha porque as subunidades retóricas tanto da introdução quanto do resumo podem variar entre opcionais e obrigatórias, dependendo do critério de importância para o autor confere às informações.

As informações foram melhor distribuídas nos resumos e elas foram relativamente coerentes com o artigo na íntegra. O resultado aqui obtido nos permitiu concluir que os graduandos em Letras realizam, em parte, os movimentos retóricos esperados para o gênero estudado e conseguem regularmente atingir ao propósito comunicativo dele e que os autores especialistas costumam recorrer a mais unidades retóricas em suas seções, inclusive unidades não previstas.

Outro ponto particularmente relevante que as nossas análises demonstraram aponta para a não contiguidade das seções de resumos e introduções. Ou seja, as seções, embora partilhadas de unidades retóricas semelhantes, não desenvolveram a função de complementar uma à outra. Nesse caso, a seção de resumo continua a funcionar como um gênero textual independente, enquanto a introdução é muito mais dependente do texto fonte. Além do mais, observamos que os resumos não apresentaram alterações nas suas formas e funções, unicamente pelo fato de serem acompanhados pela introdução. Ou seja, não observamos aqui um caráter híbrido entre as seções. Quanto à clareza das informações e sua organização, na maioria dos casos, de ambos os grupos de autores, a distribuição de informações se deu de forma clara e coerente.

A partir dessa análise dos dados, pôde-se inferir que o gênero artigo científico parece apresentar certa flexibilidade quanto à organização de unidades retóricas, refletindo o contexto em que eles são produzidos e as expectativas da comunidade discursiva. Com a análise do *corpus*, encontramos ainda dados que evidenciam que a distribuição de informações entre resumos e introduções de um mesmo gênero pode variar em detrimento da titulação acadêmica dos autores que os produzem, e assim a organização retórica de ambas.

Observamos ainda que seções de resumo e introdução produzidas por graduandos não realizam na íntegra as unidades retóricas esperadas para elas. E, como uma possível remediação, também foi observado que as seções poucas vezes assumem papel de intercambiar informações que foram omitidas em uma delas. No que tange as seções produzidas por especialistas, notamos que a maioria realiza as unidades retóricas esperadas. Logo, a distribuição de informações entre as seções se deu muito mais no sentido de reiterar algo previamente dito ou ampliar o detalhamento no relato das informações.

Outro ponto particularmente interessante que nossos resultados demonstraram diz respeito à inserção de unidades para além do que se espera nos modelos adotados. Citar algum aspecto metodológico na introdução, por exemplo foi um fato atípico. E esse evento não se deu apenas como forma de remediar a omissão dos métodos no resumo. Em muitos casos, autores dos dois grupos inseriram aspectos metodológicos em ambas as seções, mesmo não estando previstos pelo Modelo CARS. Por sua vez, A justificativa do estudo se fez presente em resumos de graduandos, mesmo não estando previsto em Biasi-Rodrigues (1998).

Não interpretamos, entretanto, esse fato como uma falha, e acreditamos que modelos futuros possam agregar aspectos da metodologia como unidade esperada para a introdução, mais especificamente no Movimento 3-Ocupando o nicho. Mas, precisamos ainda pensar até que ponto agregar novas unidades a modelos retóricos servirá de fato como reflexo aos propósitos comunicativos dos gêneros aos quais tais modelos se dirigem. Também é pertinente buscar compreender como tais acréscimos nos modelos retóricos legitimam as relações de poder dentro da comunidade discursiva. Diante desses aspectos, propomos uma atualização nos modelos retóricos, a fim de acompanhar as mudanças contextuais e sociais que circundam a produção de gêneros.

Com base nos resultados provenientes deste estudo, pretendemos contribuir para as pesquisas acerca dos gêneros textuais, especialmente no âmbito dos gêneros acadêmicos, expondo padrões retóricos que refletem o contexto, a organização e os propósitos do gênero, diante de quais argumentos os autores priorizam quando sentem a necessidade de produzir resumos e introduções de artigos.

Buscamos responder aos questionamentos acerca da relação resumo-introdução, que impulsionaram esta pesquisa. Dessa forma, este estudo poderá contribuir mais especificamente para pesquisas futuras que venham a abordar similaridades e diferenças no que tange as seções de resumo e introdução do artigo científico e os pontos de sobreposição entre eles, a fim de auxiliar na compreensão cada vez mais clara da funcionalidade das seções e seus propósitos dentro de um gênero maior.

Com base nos resultados provenientes deste estudo, pretendeu-se também expor os padrões retóricos que refletem o contexto, a organização e os propósitos do gênero, diante de quais argumentos os autores priorizam quando sentem a necessidade de produzir um artigo. Dessa forma, este estudo, além de poder contribuir com pesquisas na área, poderá apontar caminhos para facilitar o ensino dos gêneros a fim de tornar mais acessível a imersão dos graduandos nas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, S. The development of a genre-based writing course for graduate students in two fields. *In*: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Ed.). *Genre in a changing world*. Colorado: The WAC Clearinghouse; Indiana: Parlor Press, 2009, p. 465-482.

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, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. Scientific writing as a social act: a review of literature of the sociology of science. *In*: ANDERSON, P.V., BROCKMANN, R. J.; MILLER, C. R. (Ed.). *New essays in technical writing and communication: research, theory and practice*. Farmingdale, NY: Baywood Publishing Company, 1983.

BAZERMAN, C; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, Â. P. (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BERNARDINO, C. G.; COSTA, R. L. S. A introdução de artigos acadêmicos e as diferenças entre culturas disciplinares. *Revista Intersecções*, v. 9, n. 1, p. 151-170, fev. 2016.

BEZERRA, B. G. O propósito comunicativo como critério de identificação de gêneros textuais. *In*: SOARES, M. E. (Org.). *Pesquisas em linguística e literatura: descrição, aplicação, ensino*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002, p. 62-64.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, 2012, p. 443-461

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, B.; PRADINES, K. Padrões de recorrência entre resumos e introduções de artigos científicos de alunos de graduação. *Revista do GELNE*, v. 22, n. 2, p. 39-51, 2020.

BHATIA, V. K. *An Investigation into Formal and Functional Characteristics of Qualifications in Legislative Writing and its Application to English for Academic Legal Purposes*. 1982. Tese (Ph.D) – University of Aston in Birmingham, 1982.

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

- BHATIA, V. K. Methodological issues in genre analysis. *Hermes - Journal of Linguistics*, n. 16, p. 39-59, 1996a.
- BHATIA, V. K. Nativization of job applications in South Asia. In: BAUMGARDNER, R. J. (Ed.). *South Asian English: Structure, use and users*. Urbana: University of Illinois Press, 1996, p. 158-173.
- BHATIA, V. K. Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*, v. 16, n. 3, p. 181-196, 1997a.
- BHATIA, V. K. The power and politics of genre. *World Englishes*, v. 16, n. 3, p. 359-371, 1997b.
- BHATIA, V. K. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d' Histoire*, v. 75, n. 3, p. 629-651, 1997c.
- BHATIA, V. K. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. *Writing: Texts, processes and practices* (Ed.). London: Longman, 1999, p. 21-39.
- BHATIA, V. K. Genres in conflict. In: TROSBORG, A (Ed.). *Analysing professional genres*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000, p. 147-162.
- BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. *Revista de Letras*, v. 1, n. 23, p. 159-195, jan./dez. 2001.
- BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London/New York: Bloomsbury Publishing, 2004.
- BIASI-RODRIGUES, B. Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gêneros. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 12, n. 1, p. 231-249, 2012.
- BURKE, K. Rhetoric - old and new. *The Journal of General Education*, v. 5, n. 3, p. 202-209, 1951.
- CAETANO, J.; MARIAN, J. Uma análise dos movimentos retóricos da seção de introdução de artigos científicos baseados nos estudos de Swales (1990). *Caderno PAIC 2018-2019*, v. 20, n. 1, p. 477-498, 2019.
- CHAMBERS, F. A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, v. 1, n. 1, p. 25-33, 1980.
- CRYSTAL, D.; Davy, D. *Investigating English Style*. London: Longman, 1969.
- DIAS, F. G. R.; BEZERRA, B. G. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v.12, n. 1, p. 163-182, 2013.
- EWER, J. R.; LATORRE, G. *A course in basic scientific English*. London: Longman, 1969.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Revista Linguagem em (dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) –Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISHMAN, J. A. *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass: Newbury House, 1971.

GIBBON, A. O modelo de Swales e o metadiscorso: um estudo sobre as introduções. *Letrônica*, v. 5, n. 2, p. 219-237, 2012.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). *Syntax and semantics: speech acts*. London: Brill, 1975. p. 41-58. 3 v.

GUSTAFSSON, M. On some syntactic properties of English law language. In: LAURÉN, C.; NORDMAN, M. (Ed.). *From office to school: special language and internationalisation*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1975, p. 39-48.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A; STREVEENS, P. *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longmans, 1964.

HERZBERG, B. *The politics of discourse communities*. In: CCC CONVENTION, 1985, New Orleans.

HOEY, M. P. *On the Surface of Discourse*. London: Allen and Unwin, 1983.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A.; SWAN, M. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL quarterly*, v. 30, n. 4, p. 693-722, 1996.

JOHNS, A. M. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOHNS, A. M.; PRICE-MACHADO, D. English for specific purposes: tailoring courses to student needs - and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed). *Teaching English as a second or foreign language*. 3. Ed. Boston: Heinle and Heinle, 2001.

JOHNS, A. *Genre and Pedagogy*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

JOHNSON, R. K. (Ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JUCÁ, D. C. N. Resumos acadêmicos e seções de introdução: diferenças quanto à forma e à função. In: SOARES, M. E. (Org.). *Pesquisas em linguística e literatura*:

descrição, aplicação, ensino. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002, p. 98-101.

KINTSCH, W; VAN DIJK, T. A. Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, n. 40, p. 99-116, 1975.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1955.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157- 16, June. 1998

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de letramentos acadêmicos: teorias e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

ŁYDA, A.; WARCHAŁ, K. *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research*. Basileia: Springer Science & Business Media, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. São Paulo: EDUSC, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Org.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994a, p. 23-42.

MILLER, C. R. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MOTTA-ROTH, D. Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. *Revista do Mestrado em Letras*, Santa Maria, n. 17, p. 93-110, 1998b.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção Textual na Universidade*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAHAS, F. X; FERREIRA, L M. Análise dos itens de um trabalho científico. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 20, p. 13-16, nov. 2005.

OLIVEIRA, J. H. P. *Análise de gêneros em contextos específicos: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

PAIVA, F. J. O.; DUARTE, A. L. M. Uma análise do artigo acadêmico experimental: as práticas discursivas e as experiências de escrita de alunos iniciantes do curso de letras. *Mosaico*, v. 16, n. 1, 2017.

PENNYCOOK, A. *Vulgar pragmatism, critical pragmatism and EAP. English for Specific Purposes*, v. 16, n. 4, p. 253-269, 1997.

RAMIRES, V. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. *Veredas On-line*, Juiz de Fora, n. 1, p. 66-79, 2007.

SANTANA, F. J. S.; GONÇALVES, G. S; QUEIROZ, N. S. Introduções do gênero monografia: uma análise à luz do modelo CARS, de John Malcolm Swales. *Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 3, n. 2, p. 36-48, 2019.

SILVA, P. N.; SANTOS, J. V. Da introdução ao resumo/abstract: o surgimento de um gênero híbrido nas atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Lisboa, v. 10, p. 313-336, 2015.

SOARES, M. S. *Letramento: um tema de três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, M; BASSETTO, L. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

SWALES, J. M. *Writing scientific English*. London: Nelson, 1971.

SWALES, J. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, R.; SWALES, J.; KIRKMAN J. (Ed.). *Common ground: Shared interests in ESP and communication studies*. New York: Pergamon Press, 1984, p. 77-86.

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

SWALES, J. M. Discourse community and the evaluation of written text. In: ALATIS, J. E. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992: Language, Communication, and Social Meaning*. Washington: Georgetown University Press, 1992, p. 316-323.

SWALES, J. M. *Research genres: Explorations and applications*. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005.

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. *ASp. la revue du GERAS*, n. 69, p. 7-19, 2016.

VAN DIJK, T. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

YUNICK, S. Genres, registers and sociolinguistics. *World Englishes*, v. 16, n. 3, p. 321-336, [1997] 2003.

ZUIN, A. A. S.; BIANCHETTI, L. O produtivismo na época do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726-750, out./dez. 2015.

