



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO



RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO MONOGRAFIA

Clara Regina Rodrigues de Souza

Campina Grande – PB, setembro de 2014

Clara Regina Rodrigues de Souza

RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO MONOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna.

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Williany Miranda da Silva**

Campina Grande – PB, setembro de 2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S729r Souza, Clara Regina Rodrigues de.
Retextualização no gênero monografia / Clara Regina Rodrigues de Souza. - Campina Grande, 2014.
148 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Williany Miranda da Silva".
Referências.

1. Linguística Aplicada. 2. Gêneros Acadêmicos.
3. Retextualização. 4. Monografia. I. Silva, Williany Miranda da.
II. Título.

CDU 81'33(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof.^a Dr.^a Williany Miranda da Silva - UFCG
(Orientadora)



Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra – UPE/ UFPE
(Examinador)



Prof.^a Dr.^a Maria Augusta G. de M. Reinaldo – UFCG
(Examinadora)

Dissertação Aprovada em 30 de setembro de 2014, com: Conceito A (nota 10,0).

À minha família...

À minha orientadora...

Bases indispensáveis que acreditam em mim...

Canção do Dia de Sempre

*Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...*

*Viver tão só de momentos
Como estas nuvens do céu...*

*E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência...esperança...*

*E a rosa louca dos ventos
Preso à copa do chapéu.*

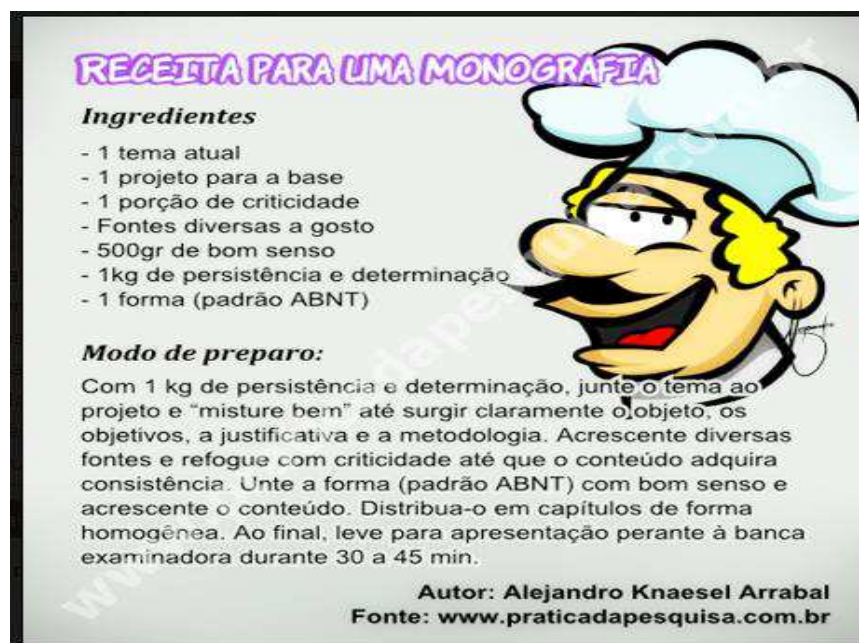
*Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.*

*Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!*

*E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...*

Mário Quintana

E assim começa a história...



(...) a elaboração de trabalhos monográficos é aprioristicamente encarada como algo extremamente complexo. Portanto, a tarefa de fazer uma monografia é quase sempre encarada como um fardo muito pesado e, muitas vezes, assumida subjetivamente como uma punição.

(Flávio Guimarães)

Agradecimentos

“Todos os dias quando acordo, Não tenho mais o tempo que passou, Sempre em frente”

Por volta dos meus sete anos de idade, com poucos recursos e um sonho desconhecido, tive de tomar uma séria decisão imposta por painha: ganhar uma bicicleta ou uma enciclopédia? Não ter aprendido a pilotar a magrela me dá orgulho ainda hoje. Ter vivido aquele cheiro de livros novos foi meu gás na busca do meu (des)conhecido. Aqui estou.

E comigo muitas pessoas cabem nesta dissertação! Sou grata a cada uma delas. Sou grata ao tempo cultivado e às ausências compreendidas. Agradeço...

A **Deus**, por me dar mais do que mereço, pelo dom da vida, pela saúde para seguir em frente.

Aos meus pais, **Olímpia** e **Leonardo**, por serem minha vida, meu refúgio; pelo amor mesmo a distância, pela presença com tanta ausência.

Ao meu marido, **Hiram**, por ser meu anjo e acalento, por me fazer forte e múltipla.

Aos meus irmãos, **Vitória**, **Thalia**, **Corrinha** e **Léo**, por serem minha torcida primeira, por serem minha primeira risada.

À minha orientadora, **Williany Miranda**, por ter acreditado em mim, por ter vivido a dissertação comigo, por desde a graduação favorecer e motivar meu crescimento de pesquisadora e de profissional; por ser firme em palavras e atitudes e alegre em abraços; principalmente, por compreender meu tempo.

À professora **Maria Augusta Reinaldo**, por ter aceitado ser minha arguidora, pelas pertinentes, necessárias e carinhosas contribuições no processo de escrita, desde a disciplina de *Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada*.

Ao professor **Benedito Bezerra**, que comecei a respeitar quando era o autor dos vários textos que lia, que passei a admirar depois da simpatia e humildade com que me recebeu na disciplina *Análise de Gêneros*, na UFPE. Agradeço pela bondade de ter aceitado ser meu arguidor, pelos trabalhos que realizou, pela aprendizagem na disciplina cursada e pelas contribuições no processo de escrita.

Ao professor **Edmilson Rafael**, pelos ensinamentos de pesquisador nas disciplinas *Estudos Linguísticos Contemporâneos* e, sobretudo, *Seminários de Pesquisa*.

À professora **Maria Auxiliadora Bezerra**, pela experiência de pesquisadora e de docente compartilhada na disciplina *Linguística Aplicada*, pelas inesquecíveis discussões e contribuições propiciadas.

Aos professores **Maria de Fátima** e **Marco Antônio**, pelas contribuições acrescentadas na disciplina *Formação do Professor*.

À **Aline** e **Diana**, por serem minhas amigas, por serem ouvidos, vozes, abraços, risos.

À **Samelly**, por entender que amigos são diferentes, mas têm uma amizade em comum.

À **Glenda**, por termos vivido juntas o processo de dissertar no Pós-LE, pelas emoções, viagens, aprendizagens, aflições e alegrias permitidas.

Aos **companheiros do Pós-LE**, Flávia, Elisa, Cláudia, Fran, Lorena, Marta, Raniere, Jhuliane e Lucielma, por todos os conhecimentos compartilhados.

Às amigas feitas na UFPE, em especial a **Monique Vitorino** e **Ivandilson Costa**.

Às amigas professoras da UEPB, **Aline**, **Diana**, **Paloma** e **Nayara**, pela motivação nesta nova fase profissional.

Aos que participaram do desafio de concluir um mestrado e uma segunda graduação (em Inglês) ao mesmo tempo. Agradeço em especial aos professores **Nielly Limeira**, **Marco Antônio** e **Suênio Stevenson**; e aos companheiros **Mariana Pimentel** e **Daniel Gouveia**.

Ao eterno **PET Letras** e a **minha eterna tutora Denise Lino**, pelas lembranças de um tempo bom, de aprendizagens e amizades.

A todos os **professores**, **funcionários** e **coordenadores**, sobretudo à **Sinara Branco**, do **Pós-LE** e da **UAL**.

A todos os meus **alunos**, por me fazerem professora.

À CAPES, pelo apoio financeiro e pela concessão de bolsa para a realização da pesquisa.

A todos que torceram pela conquista do Mestrado.

A todos, minha gratidão!!!

Resumo

A organização retórica de monografias é escrita a partir da consideração e da retomada de questões de pesquisa, postas na introdução. Com base nesta observação, a presente dissertação possibilita um estudo sobre retextualização ainda não contemplado na literatura, ao evidenciar uma conexão interna entre as seções que compõem o referido gênero: *introdução* e *análise de dados*. Para que alguma contribuição teórica seja alcançada, apreende-se como objeto de investigação a monografia e as estratégias de retextualização implicadas. Pretende-se responder à questão “De que maneira estratégias de retextualização na “seção de análise de dados” validam a produção de monografias?” por meio de objetivos que permitam, de forma geral: verificar as estratégias de retextualização como imprescindíveis à constituição do gênero em foco e, de forma específica: descrever o gênero monografia e interpretar a manifestação dessas estratégias na seção de “análise de dados”, realizada no gênero. A relevância dos resultados aponta para a contribuição de características do fenômeno da retextualização ainda não investigadas, e de descrições de monografias enquanto gênero situado em contexto sociorretórico. A sistematização dos dados baseou-se numa metodologia de cunho descritivo-interpretativista e de abordagem qualitativa, através de estudos de casos múltiplos, com exemplares do gênero em estudo, de sujeitos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e de Bacharelado em Ciências Sociais, do Centro de Humanidades, da UFCG. Dentre os pressupostos teóricos utilizados, Swales (1990; 2004) e Bhatia (2004) possibilitam a análise do referido gênero como ação sociorretórica; assim como Marcuschi (2008a) e Matencio (2002; 2003; 2004) embasam a investigação sobre o fenômeno investigado na escrita deste gênero. Os resultados obtidos atentam para a identificação de processos de retextualização internos, utilizados na seção-alvo “análise de dados”, que contribuem para validação do gênero, através das estratégias de adaptação, reformulação e argumentação, mobilizadas no percurso da produção escrita.

Palavras-chave: Gêneros Acadêmicos. Retextualização. Monografia.

Abstract

The rhetoric organization of monographs is writing from the consideration and resumption of research issues, placed in the introduction. Based on this observation, this dissertation provides a study of retextualization not yet covered in the literature, to highlight an inner connection between sections that make up this genre: introduction and data analysis. For some theoretical contribution is reached, we seized as the object of research monographs and retextualization strategies involved. Guided by the question, "what way retextualization strategies on "data analysis section" validate the production of monographs?", we intend to answer it from objectives that permit, generally: to check retextualization strategies as essential to the constitution of the genre in focus and, specifically: to describe monographs and to interpret the manifestation of these strategies in the section "data analysis" held in the genre. The relevance of the results points to the contribution of features of the retextualization phenomenon that had not yet investigated. In addition, this work contributes with the descriptions of monographs while genre set in the sociorethoric context. The data systematization was based on the descriptive-interpretativist methodology and on the qualitative approach, from multiple cases studies, with copies of the genres under study, produced by subjects of The Institutional Scientific Initiation Scholarship Program, recognized as PIBIC, in the Full Degree Course in Arts and in the Bachelor of Social Sciences, in the Humanities Center, of the UFCG. Among the theoretical assumptions used, Swales (1990; 2004) and Bhatia (2004) allow the analysis of the genre as a sociorethoric action; as well as Marcuschi (2008a) and Matencio (2002; 2003; 2004) supports research on the phenomenon investigated in the writing of this genre. The results obtained are a threat for the identification of internal retextualization procedures used in target section "data analysis", which contribute to the validation of the genre, through strategies of adaptation, recasting and argumentation, mobilized in the course of writing production.

Keywords: Academic Genres. Retextualization. Monograph.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Ilustração 1: Das monografias selecionadas para análise (p. 13)
- Ilustração 2: Caracterização da Análise de Dados em monografias (p. 19)
- Ilustração 3: Procedimentos de retextualização (p. 20)
- Ilustração 4: Estratégias de retextualização em monografias (p. 24)
- Ilustração 5: Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa (p. 31)
- Ilustração 6: Metáforas sobre gêneros (p. 33)
- Ilustração 7: Etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica (p. 35)
- Ilustração 8: Representação do contínuo de gêneros na graduação (p. 44)
- Ilustração 9: Análise de gêneros a partir do texto (p. 49)
- Ilustração 10: Análise de gêneros a partir do contexto (p. 50)
- Ilustração 11: Níveis de descrição genérica (p. 52)
- Ilustração 12: O movimento entre a Introdução e a Análise de Dados em monografias (p. 62)
- Ilustração 13: Caracterização da seção de discussão dos resultados (p. 64)
- Ilustração 14: Processo de retextualização em monografias (p. 79)
- Ilustração 15: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (p. 81)
- Ilustração 16: A retextualização dos gêneros acadêmicos (p. 84)
- Ilustração 17: O imbricamento entre intertextualidade e retextualização (p. 86)

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Questões de pesquisa nas monografias coletadas de Letras (p. 16)
- Quadro 2: Esquematização da análise de dados nas monografias coletadas de Letras (p. 16)
- Quadro 3: Questões de pesquisa nas monografias coletadas de Ciências Sociais (p. 17)
- Quadro 4: Esquematização da análise de dados nas monografias coletadas de Ciências Sociais (p. 18)
- Quadro 5: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização (p. 23)
- Quadro 6: Visão geral da organização retórica de monografias (p. 55)

- Quadro 7: Organização retórica de ML-1 e MCS-2 (p. 57)
- Quadro 8: Propósito de situar a pesquisa (p. 59)
- Quadro 9: Propósito de introduzir a pesquisa (p. 61)
- Quadro 10: Movimentos mais frequentes na seção de discussão (p. 64)
- Quadro 11: Síntese da organização retórica da seção de resultados e discussão (p. 66)
- Quadro 12: Propósito de analisar dados (p. 68)
- Quadro 13: Possibilidades de retextualização (p. 82)

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Estratégias de Adaptação na Análise em Monografias (p. 96)
- Gráfico 2: Estratégias de Reformulação na Análise em Monografias (p. 104)
- Gráfico 3: Estratégias de Argumentação na Análise em Monografias (p. 114)
- Gráfico 4: Processos de Retextualização na Análise em Monografias (p. 119)

LISTA DE SIGLAS

- ACIT: Adaptação via citação
- AJV: Argumentação via juízo de valor
- AP: Artigo de pesquisa
- APAR: Adaptação via paráfrase
- CARS: *Create a Research Space*
- FT: Fundamentação Teórica
- LA: Linguística Aplicada
- ML: Monografia(s) de Letras
- MCS: Monografia(s) de Ciências Sociais
- RA: Reformulação via acréscimo
- RR: Reformulação via reordenação
- TF: Texto-fonte

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS | 8 |
| 1.1 Contexto de pesquisa e critérios de coleta de dados..... | 10 |
| 1.2 Caracterização dos dados..... | 12 |
| 1.3 Sistematização dos dados e categorias de análise..... | 15 |
| CAPÍTULO II - O GÊNERO MONOGRAFIA | 27 |
| 2.1 Perspectivas de gêneros em contexto acadêmico..... | 29 |
| 2.2 O conhecimento científico na produção de monografias..... | 37 |
| 2.3 Dos estudos técnico-científicos à ação sociorretórica: o gênero em foco..... | 40 |
| CAPÍTULO III - PROPÓSITO COMUNICATIVO E ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO MONOGRAFIA | 47 |
| 3.1 Propósitos comunicativos e movimentos retóricos mobilizados..... | 59 |
| 3.2 Propósito comunicativo e movimentos retóricos: Analisar dados..... | 61 |
| CAPÍTULO IV - PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO | 78 |
| 4.1 Perspectivas de retextualização..... | 80 |
| 4.2 Retextualização e intertextualidade..... | 85 |
| 4.3 Estratégias de retextualização na “análise de dados” em monografias..... | 90 |
| 4.3.1 Adaptação por citação e paráfrase..... | 91 |
| 4.3.2 Reformulação por acréscimo..... | 103 |
| 4.3.3 Argumentação por juízo de valor..... | 109 |
| 4.3.4 O contínuo dos processos de retextualização interna..... | 116 |
| 5 UMA RETEXTUALIZAÇÃO FINAL | 124 |
| REFERÊNCIAS | 128 |
| APÊNDICE | 135 |

INTRODUÇÃO

Os gêneros como esquemas, resumos, resenhas, relatos, artigos e projetos se coadunam em monografias e evidenciam a aprendizagem de sujeitos do primeiro ao último período de cursos de graduação, mediante práticas de leitura e de escrita tanto em situação de sala de aula, quanto de pesquisa. As produções realizadas, por um lado, proporcionam o processo de ensino-aprendizagem orientado por um sujeito mais experiente - por vezes, o professor de dada disciplina. Por outro, favorecem o desenvolvimento científico em situações de investigação.

Seja por uma ou outra finalidade, pesquisas¹ vêm sendo realizadas sobre os gêneros desse contexto, notoriamente depois da abordagem metódica de Swales (1990), sobre a escrita para fins acadêmicos. No Brasil, Motta-Roth (2001) se preocupa com resumos, resenhas, projetos de pesquisa e artigos acadêmicos, revistos em Motta-Roth e Hendges (2010). A partir de 2004, inicia-se a coleção de quatro volumes, *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos*, sob a coordenação de Anna Rachel Machado, com o objetivo de ser um material didático sobre gêneros acadêmicos.

Dentre outros estudos, Bezerra (2001) contribui com análises de resenhas; também abordado, juntamente com o resumo, em Matencio (2002; 2003; 2004); e E. M. Silva (2012) mostra resultados do ensino desses gêneros na universidade, evidenciando o desenvolvimento da competência comunicativa acadêmica.

Além de trabalhos como estes, a qualidade da produção acadêmica de conhecimento tem sido propagada, incentivada e discutida desde 1999, pelo grupo de pesquisadores que defendem o movimento da pesquisa na graduação, através do Fórum Acadêmico de Letras - FALE, de iniciativa de professores da USP, e do Seminário de

¹Apresentamos uma revisão sistemática destas pesquisas no capítulo *O gênero monografia*.

Leitura e Produção no Ensino Superior, que teve sua oitava edição em julho de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte².

No entanto, apesar de as últimas duas décadas revelarem o crescente interesse sobre o estudo de gêneros acadêmicos, há ainda um campo promissor de investigação a ser explorado. Em revisão sistemática, Ferreira (2014) detecta que essa área é pouco contemplada, através de um recorte que faz dos anos 2000 a 2013, nos Periódicos da Capes e no SciELO, vinculado à FAPESP, ao BIREME e ao CNPq. Em segunda revisão, a autora seleciona seis revistas³ de *Qualis A1*, representativas da Linguística Aplicada (LA), de 1993 a 2013, e constata que apenas nove trabalhos diziam respeito à escrita na academia.

Além destas revisões, um incurso ao nosso próprio Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (leia-se Pós-LE), que tem a LA como abordagem constitutiva, também evidencia as pesquisas na área em questão como minorias dentre as demais dos estudos linguísticos. No programa, criado em 2004, constatamos⁴ que somente quatro⁵ dissertações investigaram produção escrita acadêmica, das 121 (cento e vinte e uma) defendidas entre 2006 e o primeiro período de 2014.

O breve estado da arte⁶ apresentado reflete a importância da realização de mais estudos sobre escrita acadêmica, constituída por gêneros textuais que têm o poder institucional de oficializar conhecimentos⁷. Comungando com Rodrigues (2012, p. 14),

²Na ocasião, apresentamos reflexões iniciais desta dissertação através da comunicação *Praticando a escrita na universidade: um estudo de monografias*.

³As revistas pesquisadas por Ferreira (2014) foram: Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA; Revista da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN; Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL; Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA; Revista de Estudos da Linguagem; e Trabalhos em Linguística Aplicada – TLA.

⁴A constatação foi possível por meio do endereço do Pós-LE: <http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 29 jul. 2014.

⁵São elas: Moraes (2006), Santos (2009), Andrade (2014) e Ferreira (2014).

⁶De acordo com Teixeira (2006), “Estado da arte” ou “do Conhecimento” é um instrumento que busca compreender e sistematizar a produção acadêmica sobre determinado tema, em período específico de tempo, através de levantamento bibliográfico em teses, dissertações, publicações em anais de congressos, seminários e em periódicos.

⁷Acerca da produção de conhecimento na academia, ler o segundo capítulo, mais especificamente o tópico *O conhecimento científico na produção de monografias*.

mais discussões acerca dessa escrita situada fortalecem “uma necessidade do aluno, que precisa aprendê-la; do professor, que precisa ensiná-la; e uma necessidade da ciência em si.”.

Pelos motivos elencados, a presente dissertação se justifica por ampliar os debates sobre os gêneros acadêmicos, partindo da consideração de que monografias apresentadas em fase conclusiva de graduação mobilizam as produções apreendidas em processo de ensino/ aprendizagem. A consequente mobilização indica que um enfoque investigativo voltado para este gênero em particular possibilita compreender a cientificidade esperada nas produções de seu meio, haja vista ser estabelecido pela (des)construção de conhecimentos validados, em um contínuo de apropriação, reflexão e contestação de saberes produzidos.

O contínuo estabelecido nos faz refletir sobre sua inter-relação com a retextualização, que propicia a efetivação do *saber-fazer científico*, conforme Matencio (2002; 2003; 2004). A reflexão desencadeada tem nos motivado desde trabalhos⁸ com esquemas, resumos e resenhas, durante a graduação em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), PB. Desde então, observamos que determinados gêneros, como estes citados, favorecem a análise do fenômeno mencionado, por serem produzidos na dependência de outros.

Nesse ínterim, em Souza (2009), e mais recentemente em (2014), constatamos que *resenhas* de graduandos são escritas a partir de *Textos-Fonte* (doravante, TF) - no caso, o livro de Koch e Elias (2009) - em três níveis inter-relacionados, quais sejam: 1) a *compreensão do TF*, 2) a *exposição do conteúdo do TF* e 3) a *apreciação do TF*. Observamos o primeiro nível como a base de qualquer processo de retextualização, já que permite julgar a consequência do processo de leitura de dado texto. Por sua vez, o

⁸Dos trabalhos realizados, destacamos o curso *Abordagens de leitura e de Compreensão em Gêneros Acadêmicos*, que ministramos em 2007, na graduação de Letras da UFCG. O curso, promovido pelo programa de Monitoria, contemplou a produção escrita de gêneros acadêmicos como decorrente da apropriação da leitura de textos cientificamente reconhecidos em seu contexto de pertencimento.

segundo e terceiro níveis como indispensáveis para a constituição de uma resenha, porque possibilitam a análise da capacidade expositiva e, sobretudo, argumentativa do produtor no seu contexto de ação. Concluímos que resenhas guardam semelhanças com o processo mencionado, embora este seja mais abrangente, incluindo uma infinidade de gêneros outros que circulam na academia.

Em Souza (2011), iniciamos pesquisa com monografias de graduação. Partimos da seção de introdução e identificamos retextualizações em nível textual e discursivo *de compreensão, exposição e apreciação em monografias*, decorrentes de um TF em particular: os projetos que as antecedem. Identificamos, também, práticas acadêmicas de leitura/escrita evidenciadas especificamente nas monografias, indicando que as circunstâncias e o desenvolvimento do sujeito entre a escrita do TF e do gênero retextualizado são dinâmicas e apontam para mudanças, por exemplo, no foco da pesquisa.

Outras pesquisas também investigam a escrita acadêmica como imbricada ao fenômeno em estudo. A pesquisa de Pereira (2007) investigou o discurso do outro em atividades de retextualização; analisou o fenômeno na seção de fundamentação teórica de monografias de conclusão de graduação e de especialização; comprovou que esta seção é construída através do discurso relatado advindo de textos-fonte diversos, em que alunos/produtores usam o discurso do outro como mera apropriação para a construção do seu texto.

Da mesma seção e gênero, Bessa (2007) teve como objeto de investigação a referência ao discurso do outro, através do recurso do discurso citado direto; demonstrou, observando atividades de retextualização, o pouco domínio de produtores organizarem o funcionamento do discurso citado direto, assim como a pouca habilidade em articularem o discurso de outrem ao do produtor da monografia. De forma geral, ambas as pesquisas ratificam que monografias são produzidas a partir de textos teóricos diversos.

Considerando tais pesquisas, também investigamos retextualização em monografias⁹, adotando como objeto de investigação **a monografia e as estratégias de retextualização implicadas na “seção de análise de dados”**. Os instrumentais de pesquisa para a coleta de dados são exemplares do gênero em foco, de sujeitos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), dos Cursos (que exigem a produção escrita deste gênero para o recebimento do título de graduado) de Licenciatura Plena em Letras e de Bacharelado em Ciências Sociais, do Centro de Humanidades, da UFCG.

A relevância da investigação consiste na contribuição de características do fenômeno da retextualização ainda não averiguadas e de descrições de monografias enquanto gênero situado em contexto sociorretórico. Algumas razões justificam a sua escolha: 1) por evidenciar práticas de leitura/escrita apreendidas na graduação, elucidando o processo de ensino-aprendizagem do meio; 2) por ser uma produção obrigatória em vários cursos - a exemplo dos selecionados - com a responsabilidade de autorizar o recebimento do título de graduado; 3) por oficializar a permissão para a continuidade no ambiente acadêmico, em pós-graduações e, por fim, 4) por mobilizar processos de retextualização de orientações teóricas apreendidas, que fornecem subsídios para análise de dados.

Além destes motivos, do ponto de vista da organização retórica, monografias são escritas em um contínuo que propicia um estudo sobre retextualização ainda não contemplado na literatura¹⁰, ao evidenciar uma conexão interna em que questões de pesquisa são anunciadas na introdução e retomadas tanto no relato do percurso

⁹As pesquisas que desenvolvemos anteriormente sobre retextualização tinham como suporte o Interacionismo Sociodiscursivo, através de Bronckart (2007), para tratar de gêneros em contexto acadêmico. A presente pesquisa se apoia nos estudos de abordagem sociorretórica, a partir de Swales (1990; 2004), conforme discutido no segundo capítulo.

¹⁰ O quarto capítulo, *Processos de retextualização*, ilustra o estado da arte sobre o referido fenômeno e, sobretudo, descreve e analisa a retextualização interna investigada nas monografias em estudo.

metodológico adotado, quanto na análise do objeto investigado, questionado e categorizado. Por fim, questões são discutidas e respondidas no tópico de conclusão.

Na conexão interna estabelecida, sua seção de análise evidencia o *fazer científico* do pesquisador, através da apreciação de dados pelo confronto com teorias e com o contexto social de investigação, demonstrando a relevância do estudo sobre o contínuo entre questões e análise de dados em monografias.

Em face dessa relevância e do cenário investigativo demonstrado, buscou-se responder à seguinte questão: **De que maneira estratégias de retextualização na “seção de análise de dados” validam a produção de monografias?** No intuito de resposta, objetiva-se de forma geral: **verificar as estratégias de retextualização como imprescindíveis à constituição do gênero em foco.** De forma específica: 1) **descrever o gênero monografia;** 2) **interpretar a manifestação dessas estratégias na “seção de análise de dados”, realizada no gênero.**

Para que as respostas à questão sejam apresentadas e os objetivos cumpridos, esta dissertação segue o seguinte plano organizacional: a presente introdução; o capítulo de metodologia; os três capítulos teórico-analíticos; as considerações finais; as referências que embasaram esta dissertação e o apêndice com as referências das monografias em estudo.

A introdução contextualiza a temática abordada, apresenta o objeto de investigação, justifica a realização da pesquisa, explicita a questão norteadora e os objetivos centrais. O primeiro capítulo, *Aspectos metodológicos*, contempla o tipo documental, a natureza qualitativa, o método indutivo e a técnica observacional-indutiva do trabalho.

O segundo, *O gênero monografia*, revisita considerações sobre gêneros a partir da abordagem sociorretórica, em que Swales (1990; 2004) e Bhatia (2004; 2009) favorecem os principais aportes teóricos para a descrição e interpretação do gênero em foco; em consequência, o capítulo discute e analisa a escrita científica em monografias.

O terceiro capítulo, *Propósito comunicativo e organização retórica do gênero monografia*, parte de estudos sobre a categoria *propósito comunicativo* e contempla a organização retórica de monografias, detendo-se na sua seção de análise. O quarto, *Processos de retextualização*, discute e analisa tais processos desencadeados na escrita de monografias, com base em estudiosos como Marcuschi (2008a) e Matencio (2002; 2003; 2004).

Por fim, os resultados obtidos atentam para a identificação de processos de retextualização internos, utilizados na seção-alvo “análise de dados”, que contribuem para validação do gênero, através das estratégias de adaptação, reformulação e juízo de valor mobilizadas no percurso da produção escrita.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo relata o percurso metodológico adotado para a realização do presente trabalho. Apresenta o contexto de pesquisa, os critérios de coleta de dados, a sistematização deles, bem como os procedimentos e as categorias de análise. A apresentação considera que o trabalho se encontra na *Linguística Aplicada*, que tem a análise de gêneros como um de seus interesses, com o respaldo de estudiosos na área, tais como Cavalcanti (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Kleiman e Cavalcanti (2007) e Moita Lopes (1996; 2006).

No geral, trata-se de pesquisa do tipo documental, com base em Cellard (2008), a partir de documentos públicos, possíveis de serem disponibilizados à extensão do contexto social de que faz parte. A pesquisa é de natureza qualitativa, ao relacionar dados e teorias discutidas, conforme Strauss e Corbin (2008); ao entender e interpretar o processo desencadeado, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), para a produção das monografias analisadas; assim como ao primar pela qualidade dos critérios adotados, segundo Deslauriers e Kérisit (2008), para que: 1) tenham eficácia de tempo e acessibilidade para o prazo dos vinte e quatro meses para conclusão; 2) resguardem ética e respeito tanto à resistência/ disponibilidade no fornecimento dos documentos para análise, quanto à preservação de faces dos produtores das monografias, tendo seus nomes ocultados, conforme submissão ao Comitê de Ética¹¹.

A natureza qualitativa adotada a partir de Strauss e Corbin (2008) possibilitou uma *flexibilização* na análise de uma amostragem representativa de dados, que permitiram ser interpretados através de estatísticas. Assim, confirma-se o entendimento destes autores de que aliar pesquisas qualitativas e quantitativas importa mais do que *dicotomizar* ambas e escolher uma em detrimento da outra.

¹¹ A presente pesquisa obteve parecer (de número: 831.393) aprovado pelo Comitê de Ética, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número: 35015614.3.0000.5182.

Ao assumir tais posturas metodológicas, com respaldo em Denzin e Lincoln (2008), utiliza-se o método indutivo - por partir da observação dos dados, com vistas à conclusão de que a monografia é um gênero acadêmico retextualizado. Além disso, adota-se metodologia de cunho descritivo-interpretativista, seguindo Moreira e Caleffe (2006), para a explicação/ interpretação dos dados descritos; através da técnica observacional-indutiva, porque os descreve, interpreta e analisa, a fim de melhor compreender os fenômenos implicados na investigação.

1.1 Contexto de pesquisa e critérios de coleta de dados

O trabalho desenvolvido situa-se em contexto acadêmico-científico, em que monografias decorrem de práticas de leitura/escrita em cursos de graduação. Em vista desse contexto, guiou-se por dois critérios de coleta de dados. O primeiro critério considerou **monografias de sujeitos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**, que tenham sido orientadas por professores distintos. O segundo selecionou **monografias de cursos avaliados como satisfatórios pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)**.

A escolha do PIBIC como referência se dá pela natureza do programa¹² de iniciar graduandos em práticas acadêmico-científicas, contribuindo na formação de bolsistas para o desenvolvimento de pesquisa, através de parceria entre Instituição de Ensino Superior (IES), orientador e bolsista. Em conjunto, cada qual tem deveres específicos, na intenção de que ocorra concessão de bolsa pelo CNPq e, assim, de que o programa tenha sua finalidade cumprida.

¹²Conforme disponível no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>, acesso em 17/06/2013.

Nessa tríade, as atividades desenvolvidas no PIBIC são atravessadas pelo suporte de uma IES de incentivar o fazer científico na graduação, de possibilitar que este espaço interaja com níveis mais avançados de pesquisa e de que alunos adquiram qualificação para a pós-graduação. Ademais, as práticas iniciantes de pesquisa são embasadas pela própria qualificação de docentes, com o reconhecimento acadêmico que conquistaram e a mediação que proporcionam entre estudantes de graduação e atividades científica, tecnológica, profissional e artístico-cultural.

Além disso, as atividades do programa são efetivadas pelo apoio institucional que bolsistas recebem para que desenvolvam práticas científicas a partir de problemas investigáveis. Com efeito, monografias escritas por *pibiquianos* interessam pelo processo de pesquisa desenvolvido em fase inicial do *fazer ciência* e pela qualidade institucional que lhes subjaz, embora se saiba que o critério de seleção não garante o caráter modelar dos trabalhos, nem exclui que boas monografias deixem de ser analisadas.

O segundo critério estabelecido para coleta dos dados advém da necessidade de delimitar o corpus de análise, sem perder de vista a credibilidade de monografias pertencentes a um contexto privilegiado de produção: no caso do PIBIC, pelo suporte institucional de pesquisa científica; no caso do Enade, pela indicação da qualidade de cursos de graduação, haja vista ser um instrumento de avaliação trienal que conceitua, na escala de 1 a 5, o desempenho de ingressantes e concluintes de graduações, por meio de uma prova de formação geral e específica¹³.

Com base nos critérios para delimitação da coleta de dados, foram selecionadas monografias de sujeitos que concluíram a graduação no triênio 2009-2011¹⁴, de cursos, do Centro de Humanidades, da UFCG, que obtiveram conceituação satisfatória no exame: 1) o de Bacharelado em Ciências Sociais, com conceito máximo 5; e 2) o de Licenciatura Plena em Letras em Língua Portuguesa, com conceito 4, próximo ao nível

¹³ De acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos> (acesso em 27/05/13).

¹⁴O referido período cíclico de avaliação corresponde à última divulgação do exame, em 2011, tomando como referência o ano de início da presente pesquisa, 2012.

máximo de pontuação. Particularmente, no caso das monografias de Letras, interessaram as da Área da Linguística, por ser o próprio contexto de pertencimento da presente pesquisa.

Para a realização da coleta, entrou-se em contato com as coordenações dos respectivos cursos, a fim de se saber quais sujeitos egressos do PIBIC haviam concluído a graduação no período desejado (2009-2011). Em consequência, foram coletadas seis monografias que haviam sido escritas por tais sujeitos e orientadas por professores diferentes entre si; foram três de Ciências Sociais, defendidas em 2011, e três de Letras, defendidas em 2011, 2010 e 2009, respectivamente.

De posse das monografias, o objeto de investigação **a monografia e as estratégias de retextualização implicadas na “seção de análise de dados”** foi delimitado a partir: 1) da observação da disposição retórica do gênero de considerar e responder a questionamentos de pesquisa; logo, 2) do contínuo entre as partes que as constituem. Desta maneira, os dados gerados correspondem à *introdução* e à *análise de dados*, conforme caracterizados e sistematizados.

1.2 Caracterização dos dados

Os dados coletados foram caracterizados a partir de um código alfanumérico para identificar as monografias de Letras (ML-1, ML-2 e ML-3), bem como as de Ciências Sociais (MCS-1, MCS-2 e MCS-3). Cada objeto de análise está representado na *Ilustração 1*, que reúne informações referentes ao curso, ao número de ordem e ao título.

Com atenção especial destinada aos títulos, observa-se que as monografias evidenciam temáticas que se assemelham, demonstrando particularidades de produção

de conhecimento das comunidades acadêmicas de pertença, conforme se depreende pela ilustração *Das monografias selecionadas para análise*:



Ilustração 1: *Das monografias selecionadas para análise*

A partir dos respectivos títulos na *Ilustração 1*, constata-se que as três monografias de Letras têm em comum o interesse em investigar *formação do professor*. ML-1 e ML-2 se preocupam com a formação inicial que perpassa o Curso de Licenciatura Plena em Letras, da UFCG; fazem isso através da interpretação de dados advindos da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos - II (PLPT-II). ML-1 analisa seminários apresentados no período de 2010.2, considerando que possibilitam aos seminaristas - tidos como alunos da disciplina e professores em formação - o ensaio de práticas docentes, como o desenvolvimento de estratégias e atitudes próprias da desenvoltura oral em sala de aula. Por sua vez, ML-2 analisa a prática docente de duas professoras formadoras, observando o ensino, a avaliação e as concepções de escrita das formadoras que lecionaram a referida disciplina em períodos distintos, 2008.1 e 2009.1.

Semelhantemente a ML-1, ML-3 também investiga formação do professor e oralidade. Desenvolve uma análise que reflete o estudo/ensino da oralidade a partir de graduandos de Letras da UFCG e da Universidade Estadual da Paraíba, assim como de

professoras egressas destas instituições, atuantes no Ensino Fundamental II. Preocupa-se com a formação de estudantes de Letras para a oralidade e com o trabalho com essa prática no Fundamental II.

Dadas as caracterizações, por amostragem, percebe-se que as monografias de Letras indicaram preocupação com questões relacionadas à língua(gem) – no caso, escrita e oralidade – e à atuação profissional diante destas questões – formação do professor, mobilização de estratégias na execução de seminários e avaliação. São preocupações diferentes das três monografias de Ciências Sociais que, em geral: I) partiram de problemas sociais e os relacionaram a considerações teóricas reconhecidas na literatura; e II) assemelharam-se metodologicamente por terem realizado pesquisa de campo, com vistas à observação e descrição de aspectos e comunidades sociais.

De modo mais específico, MCS-1 se contrapõe à problemática de que a pecuária no semiárido é vista de modo estático, advindo de uma inevitabilidade histórica. Com base nisso, analisa mudanças na agricultura familiar a partir de um processo de (re)pecuarização na área do Sítio Santo Izidro, no município de São José do Egito (PE) e no Assentamento da Barriguda, no município de Tuparetama (PE). Por seu turno, MCS-2 analisa como a mediação social está ligada às estratégias de efetivação, como a da caprinocultura, do atual modelo de desenvolvimento no Cariri Paraibano; e MCS-3 analisa a constituição da identidade cigana a partir dos ciganos que vivem na cidade de Patos (PB).

Apesar das especificidades quanto à temática, as seis monografias coletadas têm características em comum, ao revelarem o papel dos sujeitos que participaram do processo de produção: I) graduando que realiza trabalho de monografia; II) professor especialista que o orienta, tendo titulação de doutor, haja vista ser uma exigência institucional do PIBIC; e III) professor especialista em dada área que avalia o trabalho.

As monografias revelam, também, uma produção em situação espaço-temporal. Em se tratando do espaço, tanto se considera o institucional – seja do Curso de

Licenciatura Plena em Letras, da Unidade Acadêmica de Letras, da UFCG, seja do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, da Unidade Acadêmica de Sociologia –; quanto à situação geográfica: Campina Grande - PB. Em se tratando do tempo, as monografias foram defendidas publicamente no período 2009-2011.

A caracterização de dados apresentada possibilita compreender que as monografias de Letras e de Ciências Sociais têm elementos em comum que situam o gênero, mas também apresentam diferenças quanto ao modo de se fazer ciência. Essas características são consideradas e retomadas no segundo capítulo, *O gênero monografia*. Neste momento, com base nas semelhanças e diferenças demonstradas, sobretudo, a partir dos cursos, desenvolve-se a seguinte sistematização.

1.3 Sistematização dos dados e categorias de análise

Os dados foram sistematizados a partir da relação em monografias de considerar e retomar as questões de pesquisa, postas na introdução. *A priori*, o movimento é descrito separadamente nas monografias de Letras e de Ciências Sociais, por causa das particularidades de produção de cada uma, apresentadas no tópico anterior.

A descrição acontece a partir do *Quadro 1*, através do qual se confirma a observação de que as três monografias de Letras interessam por investigar temáticas linguísticas em relação à formação do professor. Em ML-1, a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização de conteúdos; em ML-2, o ensino, a avaliação e as concepções de escrita na atuação de professoras da disciplina PLPT II; e em ML-3 a(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) na formação/atuação de estudantes

de Letras para a aquisição de conhecimentos sobre oralidade. Vejamos as *Questões de pesquisa nas monografias coletadas de Letras*:

Quadro 1: Questões de pesquisa nas monografias coletadas de Letras

| | | |
|-------------------|-------------|---|
| Introdução | ML-1 | “Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?” |
| | ML-2 | “1) Como tem sido realizado o ensino e a avaliação de escrita na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), do Curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande?” e 2) “Quais as concepções de escrita que possuem as professoras que lecionam essa disciplina?” |
| | ML-3 | 1) “Que perspectiva(s) teórico-metodológica(s) fundamenta(m) a formação de estudantes de Letras para a aquisição de conhecimentos sobre oralidade?”; 2) “Os professores de Língua Portuguesa recém-formados percebem as implicações pedagógicas dessas orientações em sua prática docente?”; e 3) “Quais razões os professores apontam para o tratamento assistemático do ensino da oralidade?” |

Através do *Quadro 1*, observa-se, também, que as perguntas apresentadas são retomadas no decorrer das monografias e orientam a seção de análise de dados, conforme o *Quadro 2 (Esquematização da análise de dados nas monografias coletadas de Letras)*, que traz a parte do sumário com a referida seção:

Quadro 2: Esquematização da análise de dados nas monografias coletadas de Letras

| | ML-1 | ML-2 | ML-3 |
|-------------------------|---|----------------------------|---|
| Análise de dados | CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS | 4. ANÁLISE DOS DADOS | 4. ANÁLISE DOS DADOS |
| | 3.1 Identificação das unidades retóricas | 4.1. Práticas de ensino | 4.1. Oralidade como objeto de estudo em cursos de Letras: perspectivas teórico-metodológicas |
| | 3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura. | 4.2. Práticas de avaliação | 4.2. Oralidade como objeto de ensino em séries do Ensino Fundamental II |
| | 3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento | 4.3. Concepções de escrita | 4.3. Razões para o tratamento assistemático do ensino da oralidade em séries do Ensino Fundamental II |

De modo geral, o *Quadro 2* permite compreender uma tendência nas monografias de Letras, no contexto em apreço, de explicitar o capítulo de análise, atribuindo-lhe a nomeação: *Análise de dados*. De modo específico, cada tópico do capítulo retoma um dos aspectos de interesse investigativo, sinalizados através das questões de pesquisa.

Nas monografias coletadas de Ciências Sociais, a relação entre questões e análise ratifica a descrição requerida de problemáticas sociais em contextos situados. Em MCS-1, o processamento de mudança nas estratégias produtivas do semiárido a partir da crise do sistema pecuária/algodão. Em MCS-2, a formação e atuação de Agentes de Desenvolvimento Regional Sustentável em contexto de caprinocultura. Em MCS-3, a construção das relações sociais entre os ciganos de Sousa e os de Patos. As descrições realizadas são apontadas no *Quadro 3 (Questões de pesquisa nas monografias coletadas de Ciências Sociais)*:

Quadro 3: Questões de pesquisa nas monografias coletadas de Ciências Sociais

| | | |
|-------------------|--------------|---|
| Introdução | MCS-1 | 1) “como se processou a mudança nas estratégias produtivas desses atores (agricultores familiares inseridos em contextos de modernização), com a priorização do criatório de ruminantes em detrimento da agricultura”; e 2) “como ocorreram as transformações nas estratégias de reprodução social e, portanto, no posicionamento social desse estrato populacional face às mudanças mais gerais na realidade sócio-econômica-cultural que repercutem e são repercutidas pelos câmbios nos interesses, nos anseios e nas escolhas dos indivíduos” |
| | MCS-2 | 1) “como esse agente é formado dentro das instituições interventoras para atuar na construção de referências para uma projeção desenvolvimentista?”; 2) “Qual sua posição na propagação de uma ideia de desenvolvimento?”; e 3) “Que aspectos caracterizam uma operação prática do ADRS de “transporte e tradução” dessa ideia para os produtores rurais?” |
| | MCS-3 | 1) “Como os ciganos patoenses significam sua imagem e constroem sua identidade?”; 2) “Será semelhante aos ciganos de Sousa, como foi abordado por Sulpino há dez anos atrás?”; 3) “Como se constroem suas relações sociais diante da fronteira étnica”; e 4) “como vivem, como (re) constroem a sua identidade coletiva nos dias de hoje” |

As questões expostas no *Quadro 3* são retomadas por meio de descrição de dados tanto no decorrer de capítulos e tópicos, quanto nos títulos que os nomeiam. Por conseguinte, tem-se uma particularidade nas monografias coletadas de Ciências Sociais de não se explicitar quais são os capítulos de análise de dados, como se percebe no *Quadro 4 (Esquematização da análise de dados nas monografias coletadas de Ciências Sociais)*.

Quadro 4: Esquematização da análise de dados nas monografias coletadas de Ciências Sociais

| | MCS-1 | MCS-2 | MCS-3 |
|------------------|---|--|--|
| Análise de dados | CAPÍTULO 2 O PAJEÚ E A PECUÁRIA: DINÂMICAS DE (RE)PECUARIZAÇÃO E PROJETOS TERRITORIAIS | CAPÍTULO 2. OS ADRS COMO MEDIADORES DE UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO NO CARIRI PARAIBANO | 6. TODOS OS CAMINHOS LEVAM A ROMA, OU MELHOR, A SEVERINO |
| | 2.1 O processo de (re)pecuarização nos municípios do Pajeú e a agricultura familiar: o que os números revelam? | 2.1 Processos de (re) pecuarização no cariri paraibano | 6.1 A família Cavalcante em Patos |
| | 2.1.1 Crescimento e densidade dos rebanhos | 2.2 O projeto ADR e a formação de mediadores sociais | 6.2 A invisibilidade cigana |
| | 2.1.2 Desagriculturização e aumento das áreas de pastagem | 2.2.1 O ADRS na imposição e legitimação de um padrão para a caprinocultura no cariri paraibano | 6.3 Ser cigano em Patos |
| | 2.2 Reconversões Produtivas e as novas dinâmicas territoriais no Pajeú | 2.2.2 Os ADRS entre diferentes saberes e racionalidades sobre a caprinocultura no cariri paraibano | 6.4. Ciganos e meio- ciganos |
| | CAPÍTULO 3 RECONVERSÕES PRODUTIVAS E MUDANÇAS FIGURACIONAIS NO SÍTIO SANTO IZIDRO | | 7. O DESAFIO DE ESTAR EM PATOS, SEM QUE SE QUEIRA VIRAR UM PATOENSE |
| | 3.1 O Sítio Santo Izidro | | 7.1 Andarilhos no “mei” do mundo: eternos nômades |
| | 3.2 As dinâmicas da pecuária no sítio | | 7.2 O tempo de morada e os efeitos da sedentarização |

Tendo observado as características descritas nos quadros apresentados, particularmente, os *Quadros 1 e 2* permitem uma reflexão sobre a configuração do gênero em si e a desencadeada funcionalidade textual-discursiva em contextos sociais específicos, fato que permite categorizar os dados coletados em *gêneros*, conforme se analisa no segundo capítulo, *O gênero monografia*.

Por sua vez, os *Quadros 2 e 4* permitem reflexões designadas como *Propósito comunicativo e Movimentos retóricos*, cujos dados recolhidos participam das reflexões do terceiro capítulo, *Propósito comunicativo e organização retórica do gênero monografia*. Ademais, o par de quadros propicia a visualização da organização esquemática que estrutura o gênero em foco, através de propósitos que se relacionam com introdução, metodologia, análise e conclusão das pesquisas divulgadas nos dados em referência. Por fim, para que se efetivem mudanças, prometidas ou sinalizadas na seção de introdução, visualizadas pelos *Quadros 1 e 3*, recorre-se à categoria *Estratégias de retextualização*, contempladas no capítulo quatro, *Processos de retextualização*.

As categorias decorrentes, sobretudo a quarta, consideram que as monografias coletadas evidenciam a produção de conhecimento na seção de análise. Cientes da importância da particularidade dessa seção e no intuito de melhor compreender a sua constituição, elaboramos a *Ilustração 2 (Caracterização da Análise de Dados em monografias)*:



Ilustração 2: **Caracterização da Análise de Dados em monografias**
 Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados recolhidos

A *Ilustração 2* representa três modos de produzir conhecimento na seção de análise de dados, da maneira como evidenciam as seis monografias recolhidas: I) interpretar dados para um novo conhecimento apreendido - como acontece com ML-1, ML-2, ML-3; II) descrever dados para se obter um novo conhecimento - tal como MCS-2 e MCS-3; ou III) confrontar teorias e descrever dados, resultando na produção de conhecimento - caso de MCS-1.

Os três tipos de análise de dados são desenhados na *Ilustração 2* em círculos com órbitas aleatórias, demonstrando que distintos meios de análise poderiam ter sido apreendidos no percurso. No caso dos nossos dados, as monografias pesquisadas de Letras têm em comum a construção de análise por meios interpretativos, enquanto as de Ciências Sociais por meios descritivos. As particularidades de análise que as monografias de ambos os cursos mobilizam são retomadas no terceiro capítulo desta dissertação, no tópico *Propósito comunicativo e movimentos retóricos: Analisar dados*.

Além destas observações, as categorias apreendidas para análise indicam que os conhecimentos diversos mobilizados nas monografias remetem aos estudos de outrem, de modo parecido ao que acontece com os *procedimentos de retextualização* investigados por Matencio (2003), representados na *Ilustração 3*:

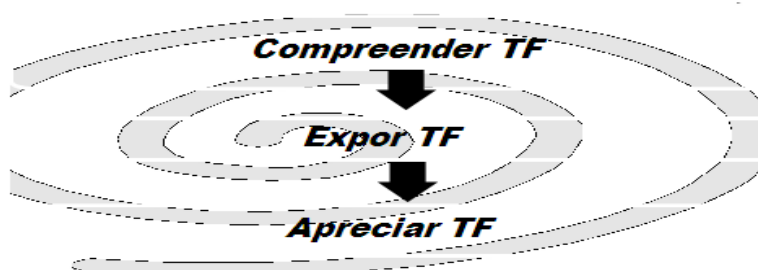


Ilustração 3: **Procedimentos de retextualização**
Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Matencio (2003)

Os procedimentos apresentados na *Ilustração 3* são discutidos em Matencio (2003) para mostrar que a retextualização funciona através da compreensão, exposição e

apreciação do Texto-Fonte (TF). Sabendo-se disso, observamos que tais procedimentos percorreram as monografias em foco, por terem partido de teorias lidas, ou seja, de TF diversos para serem escritas.

A dependência teórica no gênero supracitado e a relação com o fenômeno da retextualização foi comprovada através de Pereira (2007) e de Bessa (2007) e suas investigações sobre esse fenômeno na seção de fundamentação teórica de monografias. Em vista da comprovação de que monografias necessitam do suporte teórico de textos diversos, a *Ilustração 3* indica que os procedimentos evidenciados nos textos retextualizados seguem um percurso da compreensão até a apreciação, mas de maneira recursiva, conforme se desenha pelo espiral.

A recursividade desencadeada diz respeito à inter-relação dos procedimentos, de modo que embora a apreciação seja o procedimento alvo do fenômeno em relato, não tem lugar fixo de ocorrência depois dos outros dois, podendo ser contemplada antes deles. Ademais, a realização dos dois primeiros procedimentos não garante o cumprimento do terceiro.

Explicamos melhor essa recursividade em Souza (2014), quando analisamos que: (I) a *compreensão* de um texto fonte (TF) deve percorrer o gênero resenha, pela escrita deste depender da compreensão daquele; (II) a *descrição* do TF pode ser apresentada em parágrafos diversos no gênero, embora dificilmente seja no último parágrafo, conforme comprovaram as trinta resenhas analisadas, que traziam opinião sobre o TF neste parágrafo; (III) a *apreciação* do TF é feita em momentos diferenciados em resenhas, principalmente nos primeiros e últimos parágrafos, em que se contextualiza autor, obra e temática do TF e se discerne os aspectos positivos/ negativos do TF, indicando-o para leitores em potencial. Portanto, a pesquisa comprovou que a *apreciação* é o procedimento que se almeja na retextualização, porém, não precisa ser o último a ser exposto, podendo ser apresentado em parágrafos distintos.

A recursividade dos procedimentos de retextualização também é observada na produção das monografias coletadas, em que referenciais teóricos são apresentados na seção de fundamentação teórica, conforme Pereira (2007) e Bessa (2007), e mobilizados em todo o gênero, principalmente, através da relação de considerar e retomar questões de pesquisa, que se respaldam em teorias lidas, para problematizar um objeto de investigação.

Dos três procedimentos, a apreciação é o procedimento-alvo evidenciado, sobretudo, na seção de análise, diferenciando-se, por exemplo, da de fundamentação teórica, em que o conhecimento advém de discurso reportado. A seção de análise traz consigo o caráter de novidade do gênero, provando a autonomia do autor da monografia de observar, descrever dados e, conseqüentemente, de interpretar e analisar determinado objeto investigado, segundo os parâmetros postos na seção de introdução, via questões de pesquisa e complementares, como os objetivos.

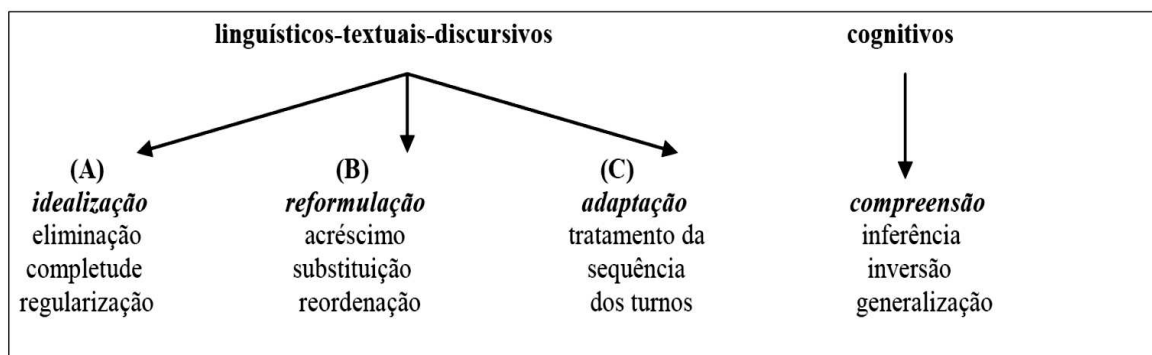
Em monografias, ocorre inicialmente uma inter-relação a partir de retextualizações externas, como advindas de um projeto - segundo pesquisamos em Souza (2011) - ou ainda, como acontece na seção de fundamentação teórica, composta por TF de suportes diversos (livros ou revistas especializadas, dentre outros); já em resenhas, o TF original pode vir de um livro.

Diferentemente das retextualizações externas apontadas no parágrafo anterior, estamos defendendo a relação entre a seção de “introdução” e a de “análise dos dados” como um processo de retextualização interna na produção de monografias. A defesa ocorre pela observação de que há uma dependência textual-discursiva que mobiliza estratégias no contínuo entre o texto-fonte (seção de introdução) e o retextualizado (seção de análise de dados) no decorrer do mesmo gênero.

Igualmente a Silva (2013), reconhecemos como *estratégias* as conceituadas operações de retextualização de Marcuschi (2008a), porque são materializadas

textualmente em decorrência de processos cognitivos, conforme o *Quadro 5 (Aspectos envolvidos nos processos de retextualização)* e a explicação que o segue.

Quadro 5: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi (2008a, p. 69)

Ao estudar a retextualização do texto oral para o escrito, Marcuschi considera a gradação existente entre os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos, em quatro processos. O primeiro processo, de idealização, diz respeito às adequações para que o texto retextualizado se aproxime de um modelo linguístico ideal, através da eliminação de marcas da oralidade, da completude da pontuação e paragrafação e/ou da adaptação ao novo texto.

O processo de reformulação permite a atuação sobre o texto, por meio do acréscimo, da substituição e da reordenação de marcas linguístico-textuais e informações apreendidas pela apropriação do TF. A adaptação compreende o tratamento dos turnos em textos orais; de modo geral, comporta citações não exploradas em Marcuschi (2008a), por não serem corriqueiras nos dados que o estudioso investigou.

O quarto processo, de compreensão, menos trabalhado pelo autor, suporta operações cognitivas mais complexas (envolvendo mudanças como inferências e possíveis falseamentos), evidenciando que um texto apenas é retextualizado quando é compreendido ou se tem certa compreensão dele (cf. Marcuschi, p. 70).

Os processos expostos no *Quadro 5* possibilitam a identificação das estratégias de retextualização mais recorrentes nas monografias coletadas, bem como sugere outras, conforme são esquematizadas na *Ilustração 4 (Estratégias de retextualização em monografias)*:



Ilustração 4: **Estratégias de retextualização em monografias**
Fonte: Elaborada pela autora, baseada em Marcuschi (2008a)

A *Ilustração 4* delinea que estratégias de retextualização acontecem através de processos linguísticos-textuais-discursivos, em um fio inseparável entre texto e discurso. Além disso, evidencia que dos *aspectos envolvidos nos processos de retextualização* abordados por Marcuschi, nossos dados revelaram as estratégias de adaptação e de reformulação por acréscimo e reordenação.

As primeiras estratégias emanam da própria explicação do linguista de que a adaptação foi menos recorrente nos dados que analisou, equivalendo a estratégias que reportam a voz do outro, materializando-se via citação e paráfrase. Porém, as pesquisas que temos desenvolvido comprovam a recorrência destas estratégias em gêneros acadêmicos escritos, como resumo, resenha e monografia.

As estratégias de reformulação advêm de informações *acrescidas e reordenadas* na seção de análise de dados, para que a questão investigativa orientadora do gênero

em foco seja respondida. A partir das considerações marcuschinianas, e do entendimento de que as estratégias de retextualização se relacionam ao gênero em que são mobilizadas, a argumentação via juízo de valor consolida a referida seção nas monografias coletadas.

Por causa dessas particularidades linguísticas-textuais-discursivas evidenciadas nos dados recolhidos, *estratégias de retextualização* é a quarta categoria de análise da presente dissertação. Esta categoria contribui para a validação do gênero monografia, em três níveis inter-relacionados: (I) *validação por adaptação via citação e paráfrase*; (II) *validação por reformulação via acréscimo e reordenação*; e (III) *validação por argumentação via juízo de valor*. A análise desses níveis é desenvolvida no quarto capítulo, *Processos de retextualização*, através de fragmentos como os que seguem:

Fragmento 1: Análise de Dados em ML-1: ACIT; RA

| | | |
|--------------|---|---|
| 1. | Segundo Vieira (2007, p. 111), o estudo do seminário como evento comunicativo extrapola sua definição como “conjunto de traços textuais” (BAZERMAN, 2005, apud VIEIRA, op. cit), pois há em sua prática vários fatores envolvidos: “o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades e interesses” , de modo que <i>não há um modelo pronto para sua realização.</i> | Adaptação¹⁵ (citação) |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | <i>Esta constatação é corroborada na observação dos seminários, já que,</i> | Reformulação (acrécimo) |
| 9. | <i>embora o encaminhamento e a situação comunicativa sejam os mesmos,</i> | |
| 10. | <i>cada seminário traz comportamentos particularidades na atuação.</i> | |
| ML-1 (p. 36) | | |

O *Fragmento 1* se encontra no primeiro parágrafo da seção de análise de dados de ML-1 e explicita o fenômeno da retextualização através das estratégias de *adaptação via citação* (ACIT) e de *reformulação via acréscimo* (RA). No fragmento, a adaptação decorre de citação direta, conforme sinalizamos, entre as linhas 1 e 7, pelo recurso tipográfico do negrito e da cor de fonte diferenciada, no caso, azul. Por sua vez, a reformulação ocorre pelo acréscimo de informações (linhas 8-10), que no fragmento exposto corresponderam a considerações sobre o objeto analisado em ML-1 (seminário).

¹⁵Os destaques realizados no *Fragmento 1*, e nos demais fragmentos, são de nossa responsabilidade.

O *Fragmento 2*, a seguir, expõe um trecho do primeiro tópico da seção de análise de dados de ML-3, em que se observa as estratégias de *argumentação* via *juízo de valor* (linhas 4-5) e de *adaptação* via *paráfrase* (linhas 6-8).

Fragmento 2: Análise de Dados em ML-3: AJV; APAR

| | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. É interessante destacarmos, nesses trechos de fala, o fato de A1 2. não afirmar com convicção quais materiais sobre oralidade foram 3. trabalhados na graduação e como eram realizadas as atividades acerca da 4. modalidade. Esse fato nos encaminha à percepção de <u>o quão fragmentado e</u> 5. <u>superficial é o tratamento da oralidade em âmbito acadêmico</u>, além de nos 6. servir como alerta para o que <u>Tardif (2002) afirma ao apontar a</u> 7. <u>necessidade de novos direcionamentos para os cursos de formação de</u> 8. <u>professor</u>. | <p><u>Argumentação</u> (Juízo de valor)</p> <p><u>Adaptação</u> (paráfrase)</p> |
|---|---|

(ML-3, p. 35)

As estratégias de retextualização que validam a escrita de monografias serão retomadas no quarto capítulo, a partir de fragmentos como estes expostos. Por ora, considerando a pergunta norteadora da presente dissertação (*De que maneira estratégias de retextualização na “seção de análise de dados” validam a produção de monografias?*), desenvolveu-se a sistematização das monografias coletadas, que permitiram ser organizadas nas quatro categorias: (1) *gênero*; (2); *propósito comunicativo*; (3) *movimentos retóricos*; e (4) *estratégias de retextualização*. Por seu turno, a quarta categoria se subdivide nos três níveis: (I) *validação por adaptação via citação e paráfrase*; (II) *validação por reformulação via acréscimo e reordenação*; e (III) *validação por argumentação via juízo de valor*. Assim, por meio destes níveis serão analisadas as estratégias implicadas na validação do gênero em estudo.

CAPÍTULO II

O GÊNERO MONOGRAFIA

2 O gênero monografia

A produção de monografias, por vezes, é vista como um obstáculo a ser vencido, que causa temor a um sujeito antes mesmo de ingressar em um curso de graduação, por se ecoar o mito de que é uma escrita para alguns poucos privilegiados, capazes de produzir um trabalho de cunho científico.

A visão mitológica repercutida se difunde em espaço acadêmico, onde alunos sofrem diante dessas cristalizações que se supõe existir. Propaga-se na extensão da comunidade acadêmica, na tentativa de explicar para os leigos, para os que não têm familiaridade com práticas acadêmicas, o que é uma monografia. As explicações são diversas e angustiantes, “é um trabalho que se faz para comprovar que se pode concluir o curso”, “é como se fosse um livro que se escreve a duras penas”.

A lenda é atestada em manuais de metodologia científica, intitulados como *Redação científica*, *Como escrever textos* e *Como fazer monografia*, conforme afirmam Motta-Roth e Hendges (2010). Os manuais se apresentam como desmistificadores dessa produção situada em momento conclusivo de graduação, proliferando a crença de que escrever na academia é se adequar a uma linguagem objetiva, mediante a utilização de regras estabelecidas.

No entanto, mesmo se utilizando das regras, a falta de autonomia na escrita do gênero evidencia a insuficiência em seu domínio, academicamente compreendido por graduandos como um “fardo muito pesado” ou “uma punição”, segundo Guimarães (2010). Diante dessa realidade, repensamos monografias como um processo, com características discursivas e textuais.

Para isso, o presente capítulo dimensiona as peculiaridades do gênero monografia, em que Swales (1990, 2004) e Bhatia (2004, 2009) são importantes aportes teóricos, embora outros também tenham colaborado com a discussão. Nesse sentido,

assume-se o gênero em foco como uma ação sociorretórica, situado em contexto sociodiscursivo e organizado através de movimentos retóricos.

Assim, em 2.1, *Perspectivas de gêneros em contexto acadêmico*, situa-se o embasamento teórico de abordagem sociorretórica que fundamenta a presente dissertação. Em 2.2, *O conhecimento científico na produção de monografias*, discute-se sobre o fazer científico mobilizado na escrita de monografias. Conclui-se o capítulo em 2.3, *Dos estudos técnico-científicos à ação sociorretórica: o gênero em foco*, em que se desenvolve a definição do referido gênero, com o suporte dos estudos de abordagem sociorretórica e a partir das monografias coletadas para este trabalho.

2.1 Perspectivas de gêneros em contexto acadêmico

Os gêneros transitam em práticas sociais constituindo situações comunicativas. Em cursos de graduação, por exemplo, esquemas, fichamentos¹⁶, roteiros, resumos, comentários, seminários, provas, resenhas, análises literárias, ensaios, debates, projetos de pesquisa, relatórios, relatos, projeto monográfico, artigos de pesquisa e monografia validam a aprendizagem de graduandos do primeiro ao último período.

Gêneros como estes de contexto acadêmico têm despertado o interesse de pesquisadores, notoriamente depois de Swales (1990), principal representante da teoria de gêneros oriunda do *English for Specific Purposes* (ESP). Esta obra de 1990 é um marco teórico que enfoca o estudo e ensino de variedades especializadas do inglês acadêmico, além de marcar a teorização e o desenvolvimento de metodologia para análise de gêneros em situação de pesquisa e de ensino em ESP.

¹⁶Sabemos que em manuais de Metodologia Científica, por exemplo, em Lakatos e Marconi (2001), o fichamento é tido como uma técnica de estudo. No entanto, compreendemo-lo, a partir da teoria de Swales (1990; 2004), como um gênero, por ser uma ação linguística retórica que possibilita aos membros do contexto de que faz parte a realização de propósitos comunicativos.

A obra apresenta os três principais e inter-relacionados conceitos, discutidos em estudos posteriores: a) *comunidades discursivas*, como “redes sociorretóricas” com objetivos comuns e propósitos comunicativos compartilhados; b) *propósito comunicativo*, enquanto uma propriedade privilegiada do gênero e a principal característica para afirmação do pertencimento de um texto a dado gênero; e a clássica definição de c) *gêneros* como uma classe de eventos comunicativos, através da qual membros de comunidades discursivas realizam propósitos comunicativos compartilhados¹⁷.

Na clássica definição, gêneros são concebidos como classes de eventos comunicativos e deles diferenciados, uma vez que estes podem ser aleatórios, idiossincráticos e motivados por um propósito único e distintivo. Além disso, são como ações linguísticas retóricas, que possibilitam à linguagem comunicar algo a alguém, para algum propósito, em momento e contexto específicos, por isso, são tidos como importantes ferramentas de ensino.

A partir da definição apresentada, o autor trabalha a noção de prototipicidade, através da compreensão de que protótipos de gêneros são reconhecidos por uma lógica subjacente capaz de influenciar e restringir a escolha de conteúdo e estilo em contexto situado. Segundo o linguista, o reconhecimento dos protótipos é um dos procedimentos que um analista deve seguir, em um percurso que parte do contexto para o texto e contempla a organização de gêneros em movimentos retóricos e, conseqüentemente, seus aspectos textuais e linguísticos.

O percurso analítico que Swales tracejou é representado pela contribuição metodológica de análise do conhecido modelo CARS (*create a research space*)¹⁸, exposto a seguir, na *Ilustração 5*:

¹⁷A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by expert members of parent discourse community, and thereby constitute the rationale for genre. (SWALES, 1990, p. 58).

¹⁸Criando um espaço de pesquisa.

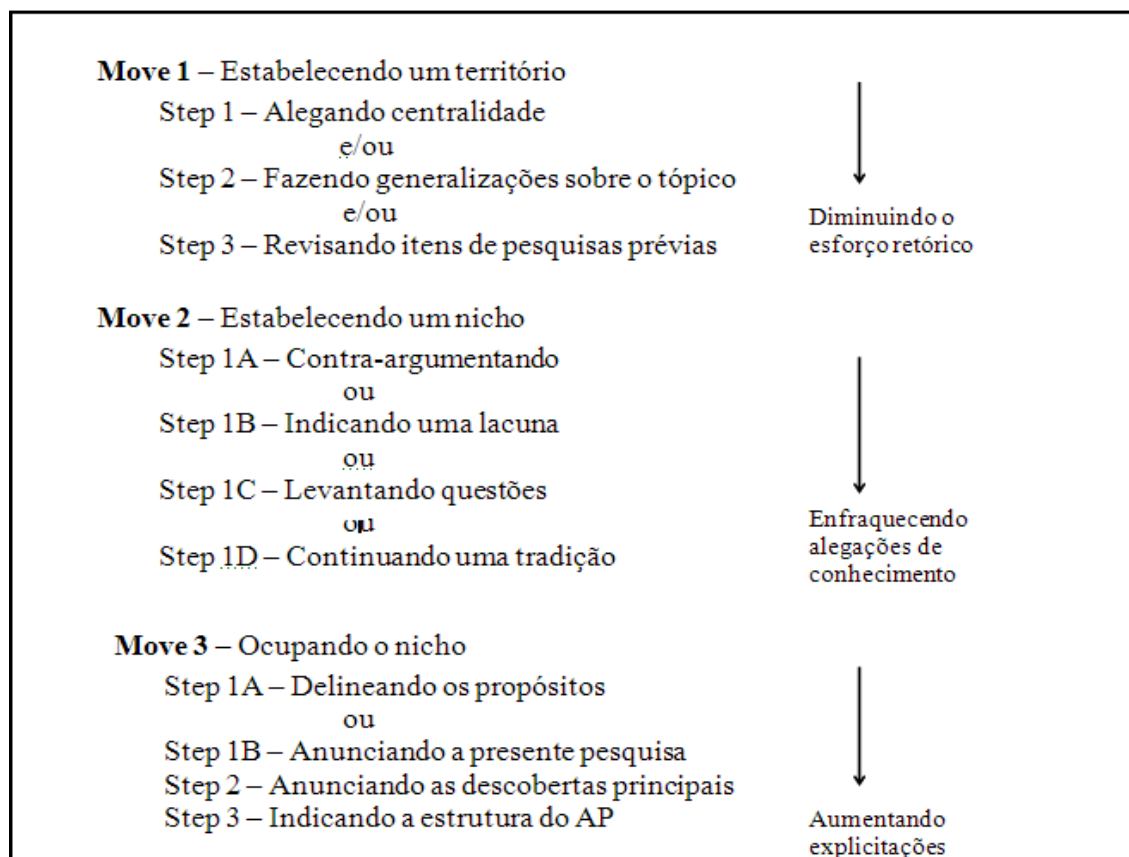


Ilustração 5: **Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa** (SWALES, 1990, p. 141)

O modelo CARS resulta da análise de 110 artigos de pesquisa (AP) - de física, educação e psicologia - e contempla a organização retórica das respectivas introduções dos AP, em que se observou a realização de três movimentos: São eles: 1. Estabelecendo um território; 2. Estabelecendo um nicho e 3. Ocupando o nicho.

No modelo, cada movimento é entendido como unidade retórica que possibilita a realização de propósitos, através de *steps* - compreendidos como estratégias retóricas - que se relacionam para o cumprimento do propósito do gênero. Os movimentos e as estratégias apresentados resultam de uma observação sistemática que considerou a frequência com que ocorrem nas introduções de AP.

Na medida em que o modelo proporciona o desenvolvimento de pesquisas diversas, sobretudo, acerca de produção acadêmica, também sofre críticas por causa, principalmente, do caráter *aplicacionista* de instrumentalizar a produção de gêneros. No

congresso de Gêneros, em 2012, no Canadá, o próprio Swales admite o recebimento de críticas negativas ao trabalho de 1990, como as de Ann Johns de que gêneros no ESP são abordados como enquadres estáticos e fixos.

Johns (1997 apud BAWARSHI; REIFF, 2013 [2010], p. 72) defende a participação dos sujeitos na produção dos gêneros, de modo que estudantes que precisam produzi-los necessitam assumir-se como etnógrafos, para que apreendam gêneros em seu contexto acadêmico. Johns (2002 apud BAWARSHI; REIFF, 2013 [2010], p. 72) advoga que estudantes¹⁹ precisam atuar como pesquisadores e teóricos de gêneros, para que estes sejam compreendidos em sua complexidade e dinamicidade.

Berkenkotter e Huckin (1995) criticam a ineficiência do ESP para promover o entendimento das funções de um gênero, considerando a necessidade de que sujeitos assumam o papel de agente, que usam gêneros em suas práticas sociais.²⁰ A crítica apresentada aponta as taxionomias, esquemas classificatórios e generalizações dos estudos sobre gêneros de abordagem sociorretórica.

Askehave e Swales (2001) questionam a pouca importância atribuída às categorias discursivas dos gêneros, ao terem sido considerados como eventos sociais e comunicativos; questionam, principalmente, o propósito comunicativo como a sua principal característica, desconsiderando a possibilidade de poder haver propósitos distintos em um mesmo gênero.

Dada a necessidade de revisão da noção de gênero, Swales (2004) apresenta um conceito mais flexível, assumindo que a definição de 1990 é falha porque desconsidera a capacidade de criação de gêneros novos. A flexibilidade consiste em definições metafóricas de gêneros, por meio de uma perspectiva multifacetada, situando-

¹⁹Tais estudantes que deveriam desenvolver uma postura autoetnográfica na escrita de gêneros são de um curso em English for Academic Purposes - EAP (Inglês para fins acadêmicos).

²⁰“Nor does a traditional rhetorical approach enable us to understand the functions of genre from the perspective of the actor who must draw upon genre knowledge to perform effectively.” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 3).

os nas circunstâncias em que ocorrem²¹, conforme sintetiza com *Metáforas sobre gêneros*, exposta na *Ilustração 6*:



Ilustração 6: **Metáforas sobre gêneros** (SWALES, 2004, p. 68 apud BEZERRA, 2006, p. 51)

A *Ilustração 6* sintetiza concepções metafóricas sobre gêneros, compreendidos como: a) ação social, quando orientam ações retóricas efetivas; b) padrões de linguagem, ao convencionarem o que é social e retoricamente apropriado; c) espécies biológicas, por situarem as mudanças funcionais em uma linha de tempo passado, presente e futuro; d) família e protótipos, pelo fato de se transformarem, podendo compartilhar e adquirir características entre si; e) instituições, através de processos de produção e recepção típicos, formados em uma rede de gêneros e valores que os sustentam; e f) atos de fala, por meio do desempenho de agentes em discursos direcionados, mais recorrentes em monólogos e poemas.

Ao definir gêneros através de metáforas, o autor defende que as várias formas de compreendê-los devem ser aceitas, porque cada procedimento metafórico resguarda especificidades relevantes. A visão mais flexível apresentada também reconsidera as noções de propósito comunicativo e comunidade discursiva, admitindo-se que um gênero

²¹More than ten years later, in the light of all various writings on genre over the last decade, I am less sanguine about the value and viability of such definitional depictions. For one thing, they fail to measure up to the Kantian categorical imperative of being true in all possible worlds and all possible times; for another, the easy adoption or definitions can prevent us from seeing newly explored or newly emergent genres for what they really are. Rather, I now believe that we should see our attempts to characterize genres as being essentially a metaphorical endeavor, so that the various metaphors that can be invoked shed, in varying proportions according to circumstances, their own light on our understandings. (SWALES, 2004, p. 61)

pode ter mais de um propósito, de modo que para um analista é recomendado iniciar com a consideração de um propósito oficial da visão de especialista e ir repensando tal propósito ao passo em que estuda o contexto do gênero e o entendimento que se têm sobre ele²².

As críticas recebidas pelo trabalho de 1990 também levam Swales a rever o conceito de *comunidade discursiva*, apresentando-a através de uma concepção mais dinâmica, com pressuposições ocultas e intuições sutis que unem pessoas em grupos sociais. Em Swales (2009 [1992]), apresentam-se seis novos critérios para o conceito, para que representem um mundo mais complexo:

- 1) [Comunidade discursiva] possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também ser, no todo ou em parte, aceitos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na conflituosa Associação Americana de Psicologia).
- 2) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros. (não houve mudança neste ponto; sem mecanismos, não há comunidade).
- 3) usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional.
- 4) utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries (Bazerman).
- 5) já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.
- 6) possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e progressão dentro dela. (SWALES, 2009 [1992], p. 207-208)

Por meio dos seis critérios reformulados, nesta dissertação, compreende-se que comunidades acadêmicas, como as do Curso de Licenciatura Plena em Letras e do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, têm um objetivo público de graduandos produzirem monografia como pré-requisito para conclusão do curso, como uma maneira de praticar mecanismos participativos. Nesse contexto, há uma hierarquia estabelecida,

²²Discutimos a revisão do propósito comunicativo no próximo capítulo desta dissertação.

uma vez que a referida produção acontece em momento de conclusão do curso, não em fase em que se é neófito (novo membro).

Diante dos critérios reformulados, Swales (2009 [1992], p. 214) apresenta comunidade discursiva como *uma rede de conexão interdisciplinar*. No entanto, afirma que as considerações revistas ainda não satisfazem, até porque “a ‘verdadeira’ comunidade discursiva pode ser mais rara e esotérica do que eu [ele] pensava.” (SWALES, 2009 [1992], p. 206).

Dada as problemáticas em torno do termo *comunidade*, compreendemos de maneira flexível o entendimento sobre *comunidade acadêmica*, onde se situam os dados recolhidos para a presente dissertação. Consideramo-la como o espaço discursivo em que sujeitos se apropriam da produção acadêmica, sendo constituídos enquanto profissionais através do que produzem. O processo de constituição dos sujeitos acontece em etapas, conforme discutidas por Ferreira (2014), através do gráfico que expomos na *Ilustração 7 (Etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica)*:

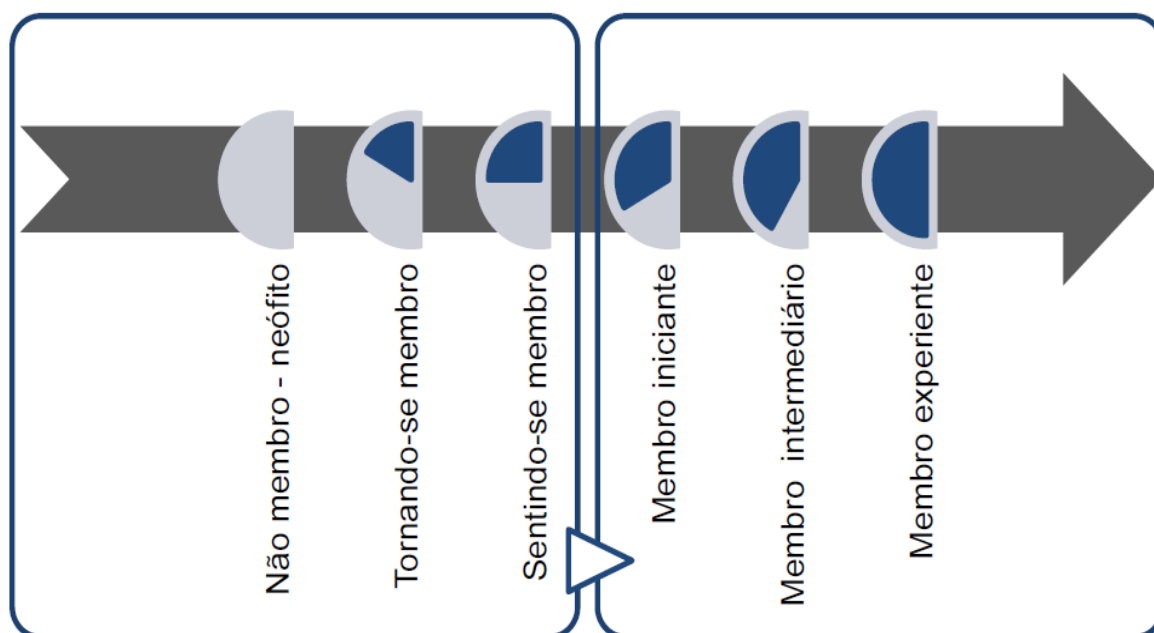


Ilustração 7: **Etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica** (FERREIRA, 2014, p. 167)

Segundo Ferreira (2014), um sujeito passa por seis etapas de pertencimento a uma comunidade acadêmica. As três primeiras etapas são de pré-aceitação, em que o sujeito ainda é neófito, torna-se membro e se sente membro, respectivamente. As demais etapas são de pós-aceitação, quando se passa de membro iniciante, intermediário a experiente.

No caso das monografias em análise, os seus sujeitos produtores poderiam ser considerados como membros experientes em suas comunidades acadêmicas de pertença, haja vista que, para a produção deste gênero, passaram pelas etapas anteriores de desenvolvimento da escrita acadêmica. Não obstante, embora sejam concluintes em seus cursos de graduação, são iniciantes no *fazer-científico*.

A partir do enfoque swalesiano discutido, trabalhos diversos sobre gêneros foram e vêm sendo desenvolvidos, dentre os quais os de pesquisadores brasileiros, conforme divulgado em Bawarshi e Reiff (2013 [2010]). Em meio a vários trabalhos, como outros em Biasi-Rodrigues *et alii* (2009), destacam-se os que analisam a estrutura retórica de: abstracts de artigos científicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996; RAMOS, 2004; 2011; SANTOS, 1995, 1996); resumos de dissertações (BIASI-RODRIGUES, 1998); e resenhas (ARAÚJO, 1996; BEZERRA, 2001; MOTTA-ROTH, 1995).

Destaca-se, também, a tese de Bezerra (2006), em que analisa gêneros introdutórios em livros que circulam na academia e defende a importância da análise dos gêneros na sua inter-relação com outros textos, como uma maneira de compreender as práticas que determinam e são determinadas pelas comunidades discursivas.

Mais recentemente, Dias e Bezerra (2013) verificaram, através do Modelo CARS, a organização retórica de introduções de artigos científicos da área de saúde pública, confirmando todos os movimentos retóricos propostos por Swales (1990). Os autores comprovam que o reconhecido marco teórico-metodológico swalesiano continua tendo a importância de orientar analistas de gêneros. Além do atual potencial analítico,

acrescentamos que o modelo também tem o devido valor de nortear alunos e profissionais na produção de gêneros.

Pensando nas contribuições de Swales (1990), nesta dissertação, busca-se entender o contexto sociorretórico em que monografias se encontram para, depois, compreender sua organização retórica, particularmente, na seção de análise de dados. Nesse percurso, sabe-se que os dados coletados revelam ações retóricas mais complexas do que as apresentadas através das introduções de artigos de pesquisa, no modelo CARS. Com isso, considera-se releituras do enfoque swalesiano, em Askehave, Swales (2001), Swales (2004) e Bhatia, (2004; 2009 [1997]).

2.2 O conhecimento científico na produção de monografias

Destinamos uma atenção particular à linguagem que constitui o gênero monografia. Parte-se do entendimento de que o gênero resulta de um trabalho de pesquisa em fase de iniciação do *fazer científico*. Com isso, discutimos as particularidades desse fazer relacionadas à produção escrita em que é oficializada.

Em linhas gerais, consideramos a ciência como um conhecimento (des)construído, testado e comprovado pelo ser humano. A construção acontece em contextos diferentes, com objetos distintos, sob perspectivas singulares e por pessoas com modos particulares de pensar. Tais especificidades revelam o conhecimento aceito por comunidades científicas, como apresentado por Kuhn (1996), através de um quadro histórico das revoluções científicas.

Nesse quadro, a ciência é apresentada como paradigmática, já que desencadeia uma sucessão de paradigmas aceitos como verdadeiros, com estabilidade durante algum tempo, até desaparecerem e/ou serem convertidos em outros, resultando no surgimento

de novas escolas científicas, com outros paradigmas. Dito de outra forma, ocorrem revoluções científicas com criação, quebra e substituição de paradigmas.

No caso das monografias coletadas, o fato de serem do Centro de Humanidades indica o respectivo paradigma de pensamento vigente. Nesse contexto, por exemplo, têm em comum a preferência metodológica de desenvolver pesquisas qualitativas, por meio de método indutivo. Além disso, por terem sido escritas por bolsistas do PIBIC, programa institucional que visa à formação científica, conforme contextualizado no capítulo de metodologia, revelam os interesses investigativos de sujeitos que participaram deste programa e, conseqüentemente, dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e Bacharelado em Ciências Sociais, da UFCG.

No processo de apropriação das práticas dos contextos em que se encontram, o estudo de paradigmas interessa a membros ingressantes nas escolas científicas, porque indicam os caminhos a serem percorridos, questionados e reinventados no fazer científico. Relações como estas perpassam as sociedades em constante transformação e se desenvolvem através de obstáculos e recursividades, uma vez que “o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996. p. 17).

Nesse sentido, o conhecimento científico se estabelece na busca de incompletudes teórico-empíricas a serem questionadas. Ao questioná-las, acaba enfrentando práticas sociais por vezes convencidas da soberania científica, mas na lida com aversões, estabelece território de aceitação, através de trabalhos outros de cunho científico. Longe da resistência que engessa a epistemologia, Bachelard (1996) defende que a cultura científica deve partir de um conhecimento aberto e dinâmico, caracterizado como científico através da existência de um *problema*, para o qual se busca apresentar resposta.

Ao observarmos manuais de metodologia, também comprovamos a relação entre dado *problema* e o *fazer científico*. Para Oliveira (2002), faz-se necessário que o problema seja definido no início de qualquer pesquisa científica e que tenha como resposta uma resolução dentro de certo campo teórico e prático. Para o autor, o problema de pesquisa científica é um fato, fenômeno, uma questão que gera discussão e busca por respostas e soluções.

Segundo Demo (2005), o *fazer científico* não cria conhecimentos, mas questiona a realidade, sabendo-se que ao descobrir algo se encobre o que não interessa ver no momento da descoberta. Assim, a ciência é a investigação do desconhecido, em um contínuo impulsionado por pergunta com fundamento teórico que questiona o ponto de chegada como o ponto de partida.

Essa concepção mais ampla assemelha-se à apresentada em manuais de metodologia sobre pesquisa qualitativa. Com Strauss e Corbin (2008), entendemos que, qualitativamente, ao invés de *problemas*, existem *questionamentos* de pesquisa, apresentados como perguntas que partem da descoberta de uma incompletude na literatura e nos dados de investigação, para que se tenha respostas que conduzam ao avanço do entendimento de questões teóricas. Com isso, perguntas produtivas conduzem à resposta, mas também a outras perguntas, revelando-se como mais complexas.

Com base nessas considerações, assumimos uma postura mais abrangente e tratamos como *questões* os questionamentos que conduzem a produção das monografias que analisamos. Observamos que, sobretudo, o rigor científico diferencia estas questões de outras do senso comum, porque relacionam questionamentos sobre especificidades em dados, que ainda não tinham sido contempladas, com embasamento teórico.

Por conseguinte, reafirmamos que a linguagem científica parte de um paradigma, conforme Kuhn (1996), e revela um conhecimento que, concomitantemente,

comprove o fazer ciência e possibilite a sua continuidade, uma vez que “(...) é preciso que a iniciação à prática científica não elimine de antemão, entre os iniciados, *todos* os possíveis ‘dissidentes’ futuros.” (DASCAL, 1978. p. 18. Grifos do autor). Portanto, o fazer científico nas monografias em análise indica movimentos de recursividade a questões e sucessão de respostas, mobilizando conhecimentos aceitos e apontando para outros a serem desenvolvidos.

2.3 Dos estudos técnico-científicos à ação sociorretórica: o gênero em foco

As monografias são gêneros produzidos em graduações e especializações. Quanto à sua natureza de produção, são trabalhos monoautorais e monotemáticos, apresentados em fase conclusiva da graduação ou de pós-graduação *latu senso*, com o poder institucional de autorizar o recebimento do título de graduado ou de especialista. No contexto em que se encontram, utilizam-se de ferramentas como os preceitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e de manuais de metodologia científica.

Essas ferramentas técnico-científicas evidenciam conhecimentos superficiais e formais quanto à natureza do trabalho monográfico, propiciando confusão entre monografias, dissertações e teses. Por exemplo, embora Lakatos e Marconi (2001, p. 150) considerem a monografia como o passo principiante da atividade científica do pesquisador, os autores dividem-na em três tipos, seguindo uma ordem crescente de dificuldade, originalidade, profundidade e extensão de produção, quais sejam: monografia, dissertação e tese.

Por sua vez, Oliveira (2002) afirma que

O uso do termo monografia, de forma generalizada para designar todo o tipo de trabalho confeccionado, durante a realização do curso de graduação, ainda que a base seja uma investigação científica, é incorreto.

Monografia significa a abordagem de um único assunto, ou problema, sob tratamento metodológico de investigação. Exige, portanto, que lhe seja dada especificação, um tratamento aprofundado e exaustivo, que não deve ser confundido com extensão. (OLIVEIRA, 2002, p. 236)

Apesar de este autor reconhecer particularidades não encontradas em outros trabalhos de investigação científica, igualmente conclui, no decorrer do seu texto, que dissertação e tese são tipos de monografia, dada a natureza de investigarem um dado problema à luz de um enfoque metodológico.

Também superficialmente, a ABNT apresenta uma definição de trabalhos acadêmicos:

trabalho de conclusão de curso de graduação, trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento

documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2011, p. 4).

Pela ABNT (2011), monografias podem ser de naturezas diversas, ocupando os seguintes eventos de conclusão: de graduação, graduação interdisciplinar, especialização e aperfeiçoamento.

Confirmando essa apresentação superficial, o referido documento normatiza a organização estrutural dos ditos trabalhos acadêmicos (as monografias), das teses e dissertações em: *elementos pré-textuais*, *elementos textuais* e *elementos pós-textuais*. A escrita desses três tipos de trabalhos é apresentada a partir de uma norma a ser seguida, desconsiderando as particularidades deles e os encaixando em formas prontas para serem usadas.

No entanto, abordagens superficiais, como as da ABNT e das orientações de metodologia científica, não garantem a produção do gênero monografia, por uma série de

fatores externos, tais como cognitivos e sociais, que não são contemplados. Por vezes, tais abordagens tornam a referida produção angustiante para o graduando, que se depara com várias normas a serem obedecidas em um limite entre 30 e 50 páginas.

Abordagens como estas nos remetem à discussão em Swales (1990) sobre a atenção a ser acrescida às nomenclaturas atribuídas aos gêneros por profissionais mais familiarizados com seu meio de atuação, porque acaba se sobressaindo a ação retórica à concepção do gênero:

As far as academic genres are concerned, many, if not most, are terms that incorporate a **pre-modifying nominal or purpose**: introductory lecture, qualifying exam, survey article, review session, writing workshop. Others reverse the order by using a **purposive head-noun**: grant application, reprint request and course description. Still others indicate the **occasion rather than communicative purpose**, such as final examination, plenary lecture, festschrift, faculty meeting or graduation address. (Swales, 1990, p.55. Grifos nossos).

Pelo que Swales (op. cit) discute, os profissionais, considerados como mais experientes, apresentam nomeações para os gêneros a partir dos propósitos, das orientações e das ocasiões a que servem, demonstrando uma ação sociorretórica evidente. Por exemplo, em um dado evento em que ocorram palestras, é notório que alguém irá proferir a palestra de abertura, sendo óbvia a nomeação do gênero como *palestra de abertura (introductory lecture)*.

Segundo o autor, essas nomeações discutidas demonstram, também, uma ação constrangedora para os que não estão familiarizados com determinados eventos comunicativos, porque não teriam o conhecimento das práticas sociais que mobilizam. A título de ilustração, quando profissionais nomeiam um gênero como *exame de qualificação (qualifying exam)*, para um neófito em contexto acadêmico, geram desconforto, por este não ter a vivência da ocasião reportada na nomeação. Por exemplo, uma dissertação pode ser produzida para um *exame de qualificação*, mas o

gênero em si não equivale à ocasião de qualificação. De modo análogo, apresentar uma monografia como uma produção de monografia pode causar desespero, pela não vivência da ocasião e dos propósitos do referido gênero.

Problemas como estes de se conceber gêneros pela sua ação sociorretórica nos fazem pensar sobre o fato de que *monografia*, *dissertação* e *tese* são nomeadas nos estudos técnico-científicos mencionados pelas funções que desempenham: trabalho monotemático, monográfico, dissertativo e trabalho de elaborar uma tese, esta compreendida como um conceito encontrado, em decorrência de um trabalho sistemático que revela o ponto de vista de alguém.

Estes trabalhos têm características compatíveis, porque tanto são produzidos na realização de pesquisa, quanto com um propósito similar de ser requisito parcial para o cumprimento de dado curso, resultando no recebimento de um título correspondente. Não obstante, tais trabalhos evidenciam particularidades que demonstram serem gêneros diferentes, não apenas porque são produzidos em contextos distintos, mas também, pelo motivo de o próprio contexto implicar diferenças discursivas e linguístico-textuais.

Com base nisso, consideramos monografias através de suas características discursivas, linguístico-textuais e do propósito oficial de validar uma graduação cursada. Assim, monografia é um gênero socialmente aceito como condição para o recebimento do título de graduado, expondo seu nível de competência profissional, atestando a credibilidade de professores especialistas - orientador e arguidor - e do Curso como um todo - com demais professores e a coordenação.

A partir dessa compreensão exposta, no decorrer da presente pesquisa produzimos o artigo *O profissional de letras em monografias* (SOUZA; SILVA. No prelo), que reflete sobre a formação do professor em cursos de Letras, por meio de ML-1 e ML-2. O artigo evidenciou que as monografias demonstram um contínuo de via dupla: entre a escrita e, sobretudo, a formação do profissional de Letras. Portanto, este gênero tanto decorre de práticas de leitura/escrita na graduação, quanto revela a habilidade do

produtor de analisar uma situação de interesse de sua comunidade acadêmica e, com isso, demonstrar a apropriação de práticas científicas e profissionais.

Do contexto acadêmico, consideramos monografias a partir do contínuo com outros gêneros, através de produções que iniciem o estudante no meio científico. Iniciação esta oriunda, por vezes, da leitura de teorias, pesquisa, estudos de outrem; por outro lado, advinda da escrita do graduando, da maneira como apresentamos na *Ilustração 8 (Representação do contínuo de gêneros na graduação)*, através de uma analogia com as “representações do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita” (MARCUSCHI, 2008. p. 41):

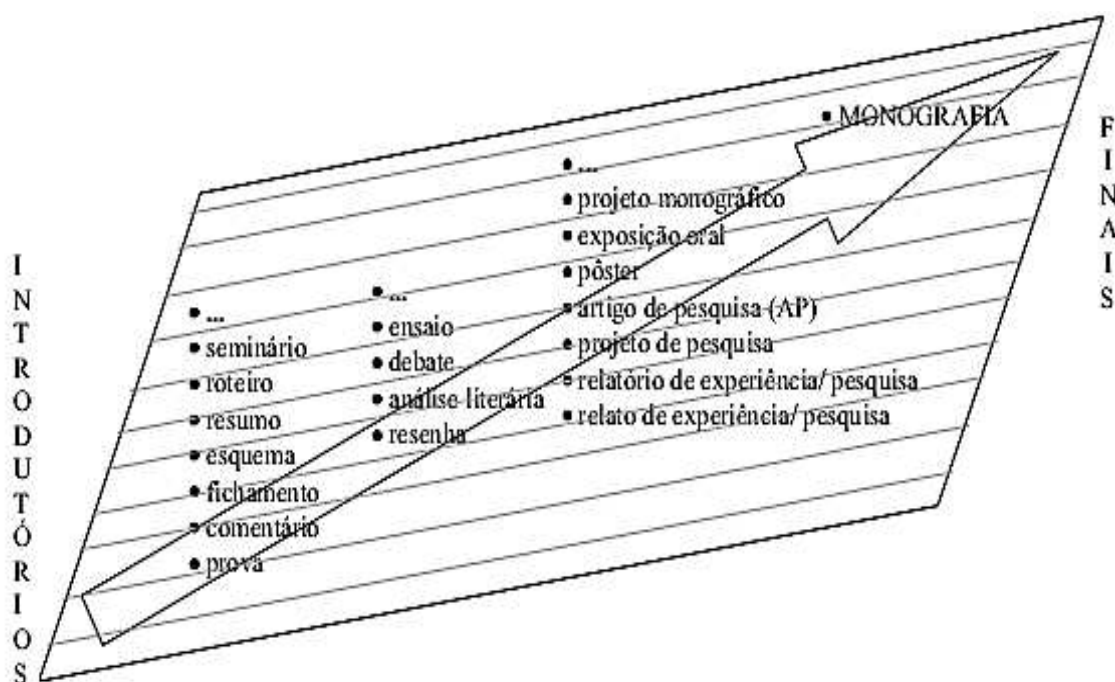


Ilustração 8: **Representação do contínuo de gêneros na graduação**
 Fonte: Elaborada pela autora, retextualizada de Marcuschi (2008a)

A *Ilustração 8* representa a ocorrência dos variados gêneros em cursos de graduação. Oferece amostragem que vai dos gêneros introdutórios aos finais nesse nível acadêmico, numa seta inclinada ascendente que simula o contínuo existente entre tais gêneros. Apresenta-os a partir de uma posição hierárquica, em que quanto mais distante da base de cada fase apresentada, maior a dificuldade para a fase em que se encontra; e quanto mais próxima do topo da seta, maior a autonomia acadêmica esperada.

De modo geral, são apresentados em quatro fases inter-relacionadas, conforme os pontilhados expostos, de ensino/aprendizagem. São elas: I. A inicial, com os gêneros concebidos como os topicalizados (esquema, fichamento, roteiro etc.), os expositivo-descritivos (resumo etc.) e os expositivo-descritivo-apreciativo-introdutórios (comentário, seminário, prova etc.); II. A intermediária, desenvolvida no percurso da interação com o ambiente acadêmico (resenha, análise literária, ensaio, debate etc.); III. A introdutório-científica, que demonstra inserção com práticas de pesquisa (relato de experiência/ de pesquisa, relatório de experiência/ de pesquisa, projeto de pesquisa, artigo de pesquisa, pôster, exposição oral, projeto monográfico etc.); e IV. A conclusiva (monografia).

O contínuo estimado assinala a flexível situabilidade dos gêneros, em conformidade ao que é assegurado por Berkenkotter e Huckin (1995), ao compreenderem que os gêneros se situam cognitivamente e continuam seu desenvolvimento à medida que participamos de atividades no ambiente de cultura²³.

Sob este respaldo, a ilustração exposta representa que os gêneros em foco são produzidos em momentos distintos de uma graduação, contudo seu ensino e sua aprendizagem se centram em momentos específicos. Esboça que a monografia não necessariamente é produzida no fim de dado curso e que dela se espera a produção prévia de outros gêneros, como os expostos na *Ilustração 8* - além de outros possíveis, não apresentados neste momento, a exemplo dos gêneros oclusos pesquisados por Swales (2004), indicados na ilustração pelo sinal de reticências. Em síntese, a ilustração aponta para um processo que permeia uma série de gêneros apre(e)ndidos no curso de graduação, situando a monografia em momento específico, a fase conclusiva do curso.

Em termos de Swales (2004), a *Ilustração 8* revela uma *rede de gêneros*, considerando que os gêneros nela apresentados se dispõem em relações intertextuais, que permitem aos neófitos do contexto acadêmico de graduação uma visualização do

²³*Situatedness*. Our knowledge of genres is derived from and embedded in our participation in the communicative activities of daily and professional life. As such, genre knowledge is a form of "situated cognition" that continues to develop as we participate in the activities of the ambient culture. (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995. p. 4. Grifos dos autores).

processo de produção de monografias. A ilustração revela, ainda, uma *hierarquia de gêneros*, já que os gêneros apresentados têm valores diferenciados em contexto acadêmico, indicando que alguns são mais prestigiados, como é o caso de monografias, que tem o poder de autorizar o recebimento da titulação de graduado.

Nesse contexto, a monografia é um dos gêneros que pode ocupar o evento *trabalho de conclusão de curso* (TCC). Todavia, a depender do curso, da instituição, do meio em que se encontre, o TCC pode ser constituído por gêneros outros, como o artigo de pesquisa (AP). Diante dessa possibilidade de escolha, graduandos podem optar por um gênero que comunica especificamente neste contexto de conclusão de graduação ou por outro ensinado/ aprendido para concluir dada disciplina, para divulgar pesquisa em congressos, para ser publicado em anais, revistas, periódicos ou em livros.

Portanto, o gênero monografia indica progressão no contínuo dos gêneros acadêmicos, visto que através deste, vários outros são desencadeados, inclusive o AP. Melhor dizendo, de uma monografia podem decorrer múltiplos AP, escritos para que a pesquisa desenvolvida seja divulgada e depois, de sua apresentação, para tornar públicos os resultados obtidos.

Em suma, pelas discussões apresentadas neste capítulo, com base em Swales (1990; 2004), entendemos que o gênero monografia é um ato textual-discursivo, que mobiliza ações sociorretóricas e possibilita aos membros do contexto de que fazem parte a realização de propósitos comunicativos, como o de validar um curso de graduação e legitimar a permissão institucional para se continuar pesquisas em pós-graduações. Comungando com o posicionamento de Swales (2004) de que gêneros devem ser definidos metaforicamente, a depender das circunstâncias ocasionadas, continuamos a prévia definição do gênero em estudo no capítulo que segue, em que abordamos seu funcionamento discursivo-textual.

CAPÍTULO III

**PROPÓSITO COMUNICATIVO E
ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO MONOGRAFIA**

3 PROPÓSITO COMUNICATIVO E ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO MONOGRAFIA

A noção de propósito comunicativo é imperativa para que os estudos respaldados na abordagem sociorretórica ofereçam outros mecanismos de construção e apropriação dos gêneros. Conforme o capítulo anterior, a própria definição clássica apresentada por Swales (1990) privilegia o propósito comunicativo como um critério que determina a forma, o conteúdo e estilo de gêneros.

Nesta perspectiva, propósitos são estabelecidos e validados socialmente através de processo de apropriação cognitiva, fazendo com que sujeitos reconheçam e produzam gêneros; além disso, são distribuídos textualmente e propiciam a organização da estrutura esquemática destes. Assim, gêneros são estruturados em movimentos retóricos, estabelecidos por meio de estratégias retóricas, que veiculam propósitos secundários para que o seu propósito comunicativo seja atingido.

No entanto, a perspectiva citada desencadeia a problemática de desconsiderar a criatividade de sujeitos produtores e o contexto social a que pertencem. Isto acontece pelo fato de gêneros serem vistos sob a ótica de propósitos abrangentes e estagnados, como se fossem uma característica inata e estivessem prontos para serem usados diante de necessidades exteriores.

O próprio Swales reconhece o problema de se conceber o propósito comunicativo como a característica principal de gêneros. Em Askehave e Swales (2001), discute-se a forma e o conteúdo como as primeiras manifestações que um analista deve observar em um gênero. Discorre-se, sobretudo, acerca da complexidade em se reconhecer propósitos comunicativos, haja vista serem construídos socialmente e, assim, pessoas diferentes, ainda que pertençam ao mesmo contexto social, explorarem o gênero para propósitos distintos daqueles 'socialmente reconhecidos'.

Como estes autores argumentam, a relação swalesiana (1990) estabelecida entre o propósito comunicativo do gênero (o critério privilegiado dele) e sua estrutura esquemática é problemática, haja vista a dificuldade de precisar se determinado propósito acontece na dependência de contextos situados ou de pessoas com necessidades diferenciadas de utilização de gêneros.

Nas discussões que desenvolvem, os autores afirmam ser inviável tomar propósitos *paradísticos* (ou seja, abrangentes) para a identificação e categorização inicial e antecipada de discursos, como se pertencessem a gêneros específicos. Assim, propõem identificação de gêneros por meio de procedimentos linguístico-textual e contextual, conforme representados nas Ilustrações 9 e 10, a seguir:

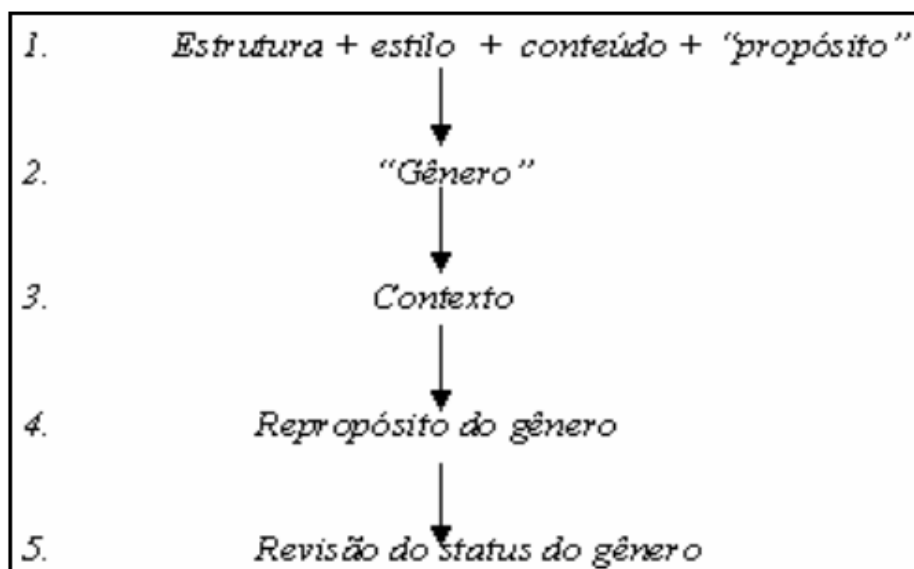


Ilustração 9: **Análise de gêneros a partir do texto**
Fonte: Askehave e Swales, 2001, p. 207

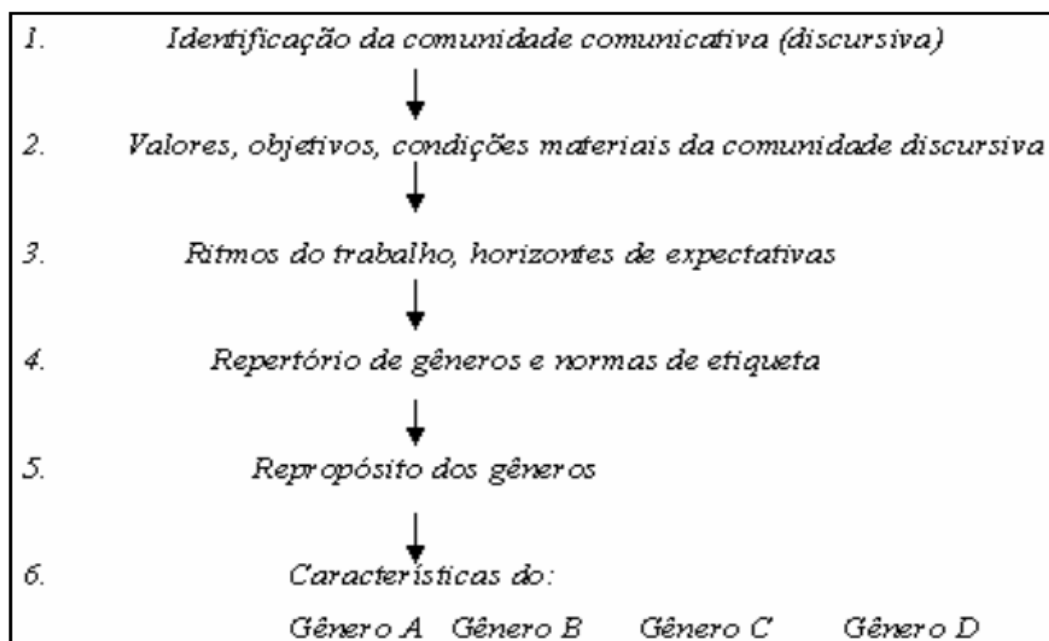


Ilustração 10: **Análise de gêneros a partir do contexto**

Fonte: Askehave e Swales, 2001, p. 208

As Ilustrações 9 e 10 demonstram que gêneros podem ser analisados a partir de uma abordagem tradicional (linguística) que considera o texto (Ilustração 9), ou uma abordagem alternativa (etnográfica), que parte do contexto (Ilustração 10). Na primeira abordagem, tanto “gêneros”, quanto “propósitos” são termos provisórios no estágio de procedimento inicial em que se encontram. Na segunda, a classificação de gêneros acontece em investigação do texto em contexto, como uma questão da linguística aplicada. Em quaisquer das abordagens, o propósito contribui para olhar situadamente o gênero, não podendo ser tomado como uma certeza a priori, nem um ponto de partida, mas de chegada.

Por estas razões, ambos os autores, e Swales (2004), defendem que uma análise de gêneros deve partir de propósitos provisórios para o reconhecimento de *repropósitos do gênero*. Principalmente na obra de 2004, Swales abandona o propósito como método imediato e o defende como sendo de longo prazo, que acaba identificando múltiplos propósitos comunicativos. Portanto, o autor reconhece a possibilidade de existência de mais de um propósito, de modo que para um analista de gênero é

recomendado iniciar com a consideração de um propósito oficial da visão de especialista e ir repensando tal propósito ao passo em que se estuda o contexto do gênero e o entendimento das pessoas sobre ele.

No Brasil, a categoria de propósito também se torna espaço fecundo de discussões e análises. Em Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), é aclarada a definição de propósito comunicativo a partir de diversos estudiosos da abordagem sociorretórica, considerando desde sua concepção inicial swalesiana (1990). Os autores diferenciam *propósito de função*, considerando aquele como característica constitutiva do gênero, importante para a compreensão e produção dele; e esta, como o papel que gêneros desempenham na sociedade. Assim, por estes poderem desempenhar múltiplas funções sociais, o propósito nem é único, nem predeterminado.

Os autores também diferenciam (op. cit., p. 236) *propósito de intenção*. Segundo apresentam, embora o propósito não seja algo somente imanente no texto, por corresponder a um processo de construção social; não deve ser confundido com “intenção do autor”, por não ser simplesmente uma realidade psicológica, como se o autor tivesse poder de impor a recepção de seu texto à sociedade.

Os estudiosos expõem as contribuições da concepção clássica de propósito, de Swales (1990), apresentando que tanto a estrutura serve para realizar o propósito, quanto a forma está a serviço da funcionalidade. No entanto, com Bhatia (1997) e a análise da ilustração *Níveis de descrição genérica* (apresentada na *Ilustração 11*), estes estudiosos consideram a versatilidade e níveis de generalização de propósitos comunicativos:

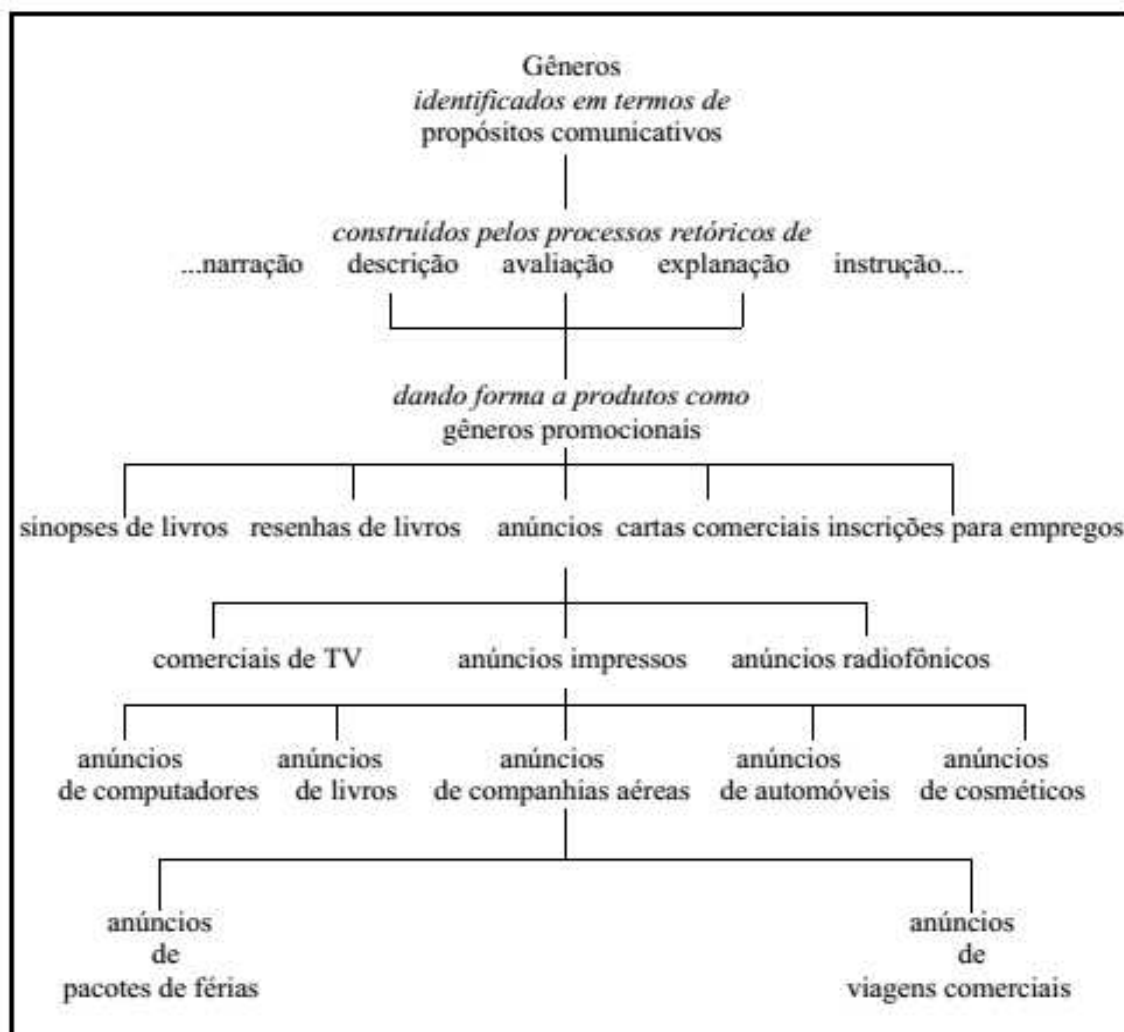


Ilustração 11: **Níveis de descrição genérica**

Fonte: Bhatia (1997, p. 632 apud Biasi-Rodrigues e Bezerra 2012, p. 246)

Da discussão que Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 246) desenvolvem por meio dos *Níveis de descrição genérica* (Ilustração 11), defendem que propósitos comunicativos são versáteis, implicando que devem ser definidos de forma específica nas diferentes formas de realização de um gênero em particular.

Como observamos na referida ilustração, em Bhatia (1997 apud Biasi-Rodrigues e Bezerra, 2012) os propósitos são desencadeados em níveis de generalização e especificação da descrição de gêneros; indo da sua identificação a partir dos propósitos a que servem, passando pela construção dos processos retóricos, até a sua forma. Nesta perspectiva, os gêneros apresentam a característica da versatilidade, porque acontecem

em vários níveis, tais como, do texto e contexto; do uso da linguagem que constitui os gêneros; e da amplitude da língua e da cultura.

Após a discussão teórica realizada, Biasi-Rodrigues e Bezerra (op. cit.) concluem que o propósito comunicativo continua um critério útil para o estudo dos gêneros, desde que não sirva para lhes atribuir rótulos, de modo que seja utilizado de forma específica, diretamente orientada para o gênero em análise.

Mais do que útil, o propósito é uma categoria recorrente para a análise de gêneros, como observamos a partir de pesquisas realizadas no Brasil. Dentre as quais, Biasi-Rodrigues (1998) constata que a organização das informações em resumos de dissertações é representada por uma estrutura cognitiva típica que tanto cumpre propósitos particulares, quanto se assemelham aos propósitos pertencentes a outros gêneros, como os que lhes deram origem.

Outra pesquisa, a de Bezerra (2001), reforça a importância do propósito comunicativo para reconhecer as diferenças no uso de resenhas produzidas por escritores experientes e iniciantes. A pesquisa contemplou exemplares de resenhas publicadas em periódicos da área de Teologia e de resenhas produzidas como tarefa escolar por estudantes de um curso de graduação na mesma área.

Além destas pesquisas, Bezerra (2006) põe os propósitos comunicativos manifestos por gêneros introdutórios como o ponto de chegada, e não como um dado reconhecido. Apoiado em teóricos como Bhatia (1997; 2004), o autor analisou gêneros introdutórios em livros acadêmicos, admitindo que se identificam pelo propósito comunicativo de introduzir uma obra acadêmica, formando uma colônia de gêneros, tais como introduções, prefácios, prólogos e apresentações.

Dessas abordagens, partimos da clássica definição de Swales, revista em Swales (2004), que compreende propósitos como múltiplos. Especialmente, com Bhatia (2004), analisamos-os como elementos característicos da estrutura esquemática de gêneros, através dos movimentos retóricos em que são constituídos. Essa postura de

análise assumida advém da própria consideração de Bhatia de que para um gênero ser enfocado em suas sutilezas, os propósitos precisam ser tomados em um nível mais baixo de especificidade. Por tais motivos, a análise que desenvolvemos compreende que propósitos organizam o gênero monografia, com traços específicos que evidenciam suas particularidades organizacionais.

Considerando estas discussões, observamos a estrutura esquemática das seis monografias em análise a partir dos propósitos comunicativos a que servem. No que diz respeito à disposição estrutural, inicialmente percebemos que monografias se organizam de modo similar ao que as normas técnicas apresentam sobre trabalhos acadêmicos, em elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

No entanto, com o desenvolvimento da análise, notamos que as de Ciências Sociais (MCS-1: *(Re)pecuarização e mudança social da agricultura familiar no sertão do Pajeú (PE): reconversões produtivas, reelaborações discursivas e mudança figuracional no Sítio Santo Izidro (PE)*; MCS-2: *A constituição de mediadores sociais em projetos de desenvolvimento: uma reflexão sobre os ADRS no contexto da (re)pecuarização no cariri paraibano*; e MCS-3: *"Andarilhos no meio do mundo": os diferentes caminhos trilhados pelos ciganos e o desafio de estar em Patos – PB*) não revelam uma estrutura fixa, da maneira como a ABNT pré-determina os elementos esperados em cada seção. Pelo contrário, revelam particularidades organizacionais desse gênero, conforme ilustramos no *Quadro 6*.

Por tais razões, ao invés de contemplarmos uma estrutura tradicional de monografias, preferimos apresentar uma organização esquemática em prol de propósitos comunicativos específicos evidenciados no gênero. Ao fazermos isso, relacionamos o que a tradição denomina de elementos estruturais de trabalhos científicos, como uma maneira de demonstrar que, embora tenhamos uma estrutura esquemática tradicional, há uma relação entre a tradição e os propósitos comunicativos do gênero, da maneira como expomos no *Quadro 6 (Visão geral da organização retórica de monografias)*:

Quadro 6: Visão geral da organização retórica de monografias

| Elementos estruturais | Propósitos comunicativos |
|---|--|
| <p>Elementos pré-textuais Capa (obrigatório), lombada (opcional), folha de rosto (obrigatório), errata (opcional), folha de aprovação (obrigatório), dedicatória(s) (opcional) (is), agradecimento(s) (opcional) (is), epígrafe (opcional), resumo na língua vernácula (obrigatório), resumo em língua estrangeira (obrigatório), lista de ilustrações (opcional), lista de tabelas (opcional), lista de abreviaturas (opcional), lista de símbolos (opcional) e sumário (obrigatório).</p> | <p>SITUAR A PESQUISA</p> |
| <p>Elementos textuais</p> <p>Introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> | <p>INTRODUZIR A PESQUISA</p> <p>FUNDAMENTAR TEORICAMENTE</p> <p>RELATAR METODOLOGIA</p> <p>ANALISAR DADOS</p> <p>CONCLUIR A PESQUISA</p> |
| <p>Elementos pós-textuais Referências (obrigatório), glossário (opcional), apêndice(s) (opcional) (is), anexo(s) (opcional) (is) e índice(s) (opcional) (is).</p> | <p>CREDENCIAR O TRABALHO</p> |

Por meio do *Quadro 6*, partimos do que expusemos em Souza (2011) sobre a tradicional organização de trabalhos monográficos, a exemplo do que ocorre pela ABNT e por manuais de metodologia científica, como Guimarães (2010). Na sequência, relacionamos a estrutura de monografias, dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, a sete propósitos comunicativos evidenciados nos dados coletados, admitindo que outros propósitos poderiam ter sido depreendidos de outros dados.

Em Souza e Silva (2014), verificamos que a relação estabelecida ocorre porque, em cursos de graduação, os sujeitos que escrevem monografias são usualmente apresentados às referidas normas para esta produção acadêmica. Como Rodrigues (2012) afirma, a produção acadêmica se fundamenta nas normas da ABNT e dos manuais de metodologia científica desde os anos de 1980, 1990 e 2000.

Contudo, a partir das monografias analisadas compreendemos que não há um enquadre organizacional unânime para este gênero, embora seja possível reconhecermos estruturas prototípicas recorrentes. Nesse sentido, as monografias evidenciam propósitos que as organizam retoricamente no seu contexto acadêmico de ação, desde os títulos atribuídos às seções que as compõem; conforme expomos no quadro 7, a partir das informações veiculadas nos sumários de ML-1 e MCS-2.

O sumário, assim como a capa, a folha de rosto, a dedicatória, os agradecimentos, os resumos, as listas de siglas, quadros, ilustrações, tabelas e gráficos fazem parte do propósito de *situar a pesquisa*. Os propósitos de *introduzir, concluir e credenciar a pesquisa/ o trabalho* são reconhecidos em seções específicas nas monografias analisadas: *introdução, considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndice*, respectivamente.

Todavia, esta hierarquia organizacional não aparece nos demais propósitos. Por um lado, as três monografias de Letras – como *A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes* (ML-1) - explicitam o espaço destinado aos fundamentos teóricos (Capítulo I), à metodologia (Capítulo II) e à análise de dados (Capítulo III), na mesma ordem esperada pelos elementos textuais defendidos pela ABNT.

Por outro, as três monografias de Ciências Sociais, como MCS-2, revelam uma organização diferenciada e uma variação disciplinar, em relação às de Letras, aclarando o fato de que as seções textuais não correspondem cada uma a um propósito comunicativo “publicamente reconhecido” (“oficial”). A própria organização dos seus capítulos aponta para um desprendimento da estrutura clássica apresentada pelas normas técnico-científicas, da maneira como expomos no quadro 7 - *Organização retórica de ML-1 e MCS-2*:

Quadro 7: Organização retórica de ML-1 e MCS-2²⁴

| ORGANIZAÇÃO RETÓRICA | SITUAR A PESQUISA | ML-1 | MCS-2 |
|----------------------|--------------------------|--|---|
| | INTRODUZIR A PESQUISA | INTRODUÇÃO (p. 8) | INTRODUÇÃO (p. 9) |
| | FUNDAMENTAR TEORICAMENTE | CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS (p. 13) 1.1 A exposição oral e o seminário (p. 13) 1.2 As unidades retóricas na execução do seminário (p. 16) 1.2.1 A caracterização das unidades retóricas (p. 18) 1.3 Mobilizando o conhecimento durante a execução do seminário (p. 21) | CAPÍTULO 1. MEDIAÇÃO SOCIAL, MODERNIDADE E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO (p. 15) 1.1 A mediação social como objeto de estudo (p. 15) 1.2 Modernização e a constituição de mediadores sociais: racionalização, diferenciação e mudança institucional (p. 18) 1.3 Políticas públicas, desenvolvimento e mediação (p. 22) |
| | RELATAR METODOLOGIA | CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS (p. 26) 2.1 Situando a pesquisa (p. 26) 2.2 Descrevendo o contexto de coleta de dados (p. 27) 2.3 As unidades retóricas: dados de análise (p. 32) | CAPÍTULO 2. OS ADRS COMO MEDIADORES DE UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO NO CARIRI PARAIBANO (p. 33) 2.1 Processos de (re)pecuarização no cariri paraibano (p. 35) |
| | ANALISAR DADOS | CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS (p. 36) 3.1 Identificação das unidades retóricas (p. 36) 3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura. (p. 39) 3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento (p. 47) | 2.2 O projeto ADR e a formação de mediadores sociais (p. 38) 2.2.1 O ADRS na imposição e legitimação de um padrão para a caprinocultura no cariri paraibano (p. 43) 2.2.2 Os ADRS entre diferentes saberes e racionalidades sobre a caprinocultura no cariri paraibano (p. 49) |
| | CONCLUIR A PESQUISA | CONSIDERAÇÕES FINAIS (p. 57) | CONSIDERAÇÕES FINAIS (p. 57) |
| | CREDENCIAR O TRABALHO | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (p. 60) ANEXOS (p. 64) | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (p. 61) ANEXOS (p. 66) |

²⁴ O quadro 7 faz parte da análise que apresentamos sobre organização retórica de monografias, em Souza e Silva (2014).

O *Quadro 7* ilustra que propósitos comunicativos estruturam a organização retórica de monografias, que podem ser sinalizados desde os títulos que nomearam os capítulos, tópicos e subtópicos de ML-1 e MCS-2. No caso da monografia de Ciências Sociais, não há um capítulo específico para a fundamentação teórica, metodologia e análise de dados, reforçando a evidência que não é possível equalizar *capítulos* com *propósitos comunicativos*. Mais de um capítulo pode ser usado para cumprir o propósito de fundamentar, por exemplo; ou um único capítulo pode unir análise de dados e metodologia.

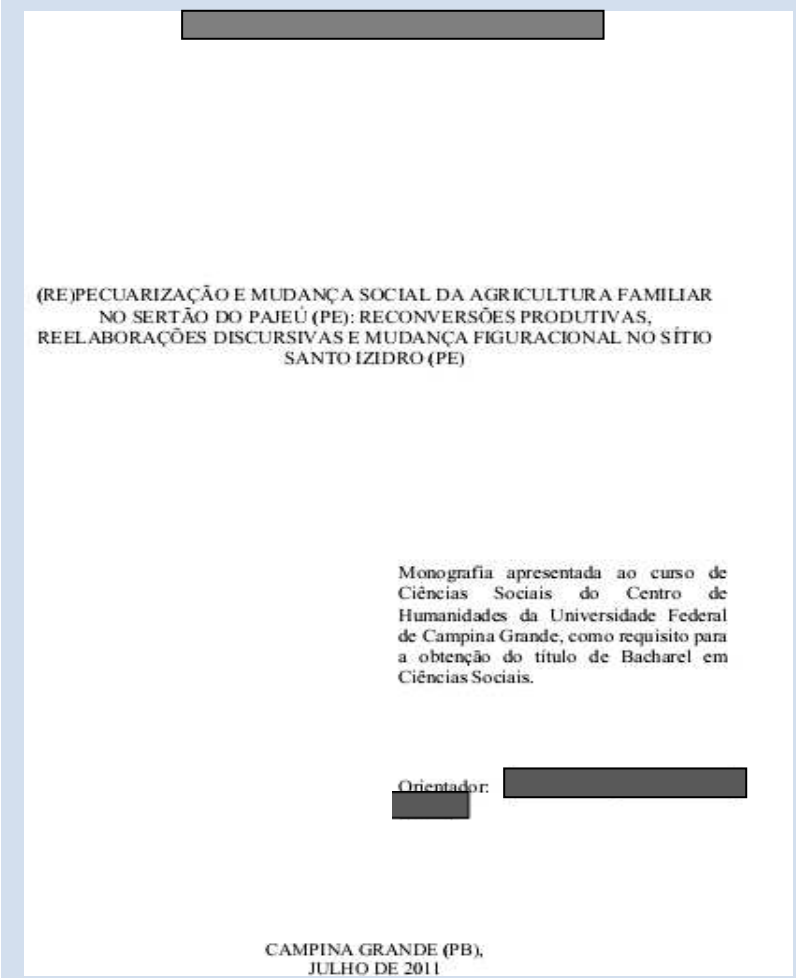
A distribuição de informações nas monografias proporciona a evidente reflexão de que o gênero monografia não precisa ser escrito a partir de uma estrutura organizacional fixa - melhor identificável em ML-1 - mas que se configura em propósitos comunicativos diversos, que orientam sua produção. O desprendimento de um enquadre para o gênero é perceptível, por exemplo, na seleção dos títulos dos Capítulos I e II de MCS-2: *Mediação social, modernidade e projetos de desenvolvimento* e *Os ADRS como mediadores de um projeto de desenvolvimento no cariri paraibano*. O fato de os capítulos não serem nomeados com títulos genéricos - tais como *Análise de dados* - revela autonomia na escrita acadêmica, por nortear o conteúdo temático a ser desenvolvido nos capítulos, auxiliando o leitor e cumprindo a estratégia de objetividade; sinalizando a leitura conforme o agrupamento lexical orienta semanticamente.

Em linhas gerais, cada propósito da organização retórica propicia a realização da monografia. Desses propósitos, partimos do propósito que *situa o gênero* (o primeiro), porque evidencia o contexto social e textual-discursivo de produção; consideramos o propósito que *introduz a pesquisa* (o segundo) e nos detemos no que *analisa dados* (o quinto), de modo que estes dois últimos nos permitem investigar a retextualização interna em monografias. Em suma, o foco desta dissertação é o quinto propósito, mas para que ele seja analisado, consideramos também os primeiros e segundo propósitos.

3.1 Propósitos comunicativos e movimentos retóricos mobilizados

Os primeiros movimentos retóricos que observamos nas monografias antecedem a produção propriamente dita. São movimentos observados nas seis monografias coletadas e que, para efeitos de análise, representamos a seguir a partir da folha de rosto de MCS-1²⁵.

Quadro 8: Propósito de situar a pesquisa

| Movimentos retóricos | Propósito comunicativo: I. Situar a pesquisa |
|------------------------------------|---|
| 1. Apresentando o produtor |  <p>(RE)PECUARIZAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL DA AGRICULTURA FAMILIAR NO SERTÃO DO PAJEÚ (PE): RECONVERSÕES PRODUTIVAS, REELABORAÇÕES DISCURSIVAS E MUDANÇA FIGURACIONAL NO SÍTIO SANTO IZIDRO (PE)</p> <p>Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.</p> <p>Orientador: [REDACTED]</p> <p>CAMPINA GRANDE (PB), JULHO DE 2011</p> |
| 2. Apresentando a temática | |
| 3. Localizando no tempo/ espaço | |
| 4. Apresentando a ação social | |
| 5. Apresentando o orientador | |
| 3. Localizando no tempo/ espaço | |

²⁵ Reproduzimos parte da folha de rosto, retirando elementos de identificação.

Os movimentos expostos de MCS-1 são prototípicos e estáveis no propósito comunicativo de *I. situar a pesquisa* que constituem. Indicam o gênero a partir da explicitação do aluno-produtor, do orientador, do arguidor, da temática, da localização geográfica e temporal, da exposição da ficha catalográfica, da dedicatória, dos agradecimentos, do resumo do gênero e da sumarização que o esquematiza. Evidenciam aspectos burocráticos envolvidos que esclarecem a sua ação social e legal de ser pré-requisito para a obtenção do título de graduado.

São cinco os movimentos depreendidos da folha de rosto das monografias analisadas que se relacionam ao propósito de *I. situar a pesquisa*: *1. apresentando o produtor*; *2. a temática*; *3. localizando no tempo/ espaço*; *4. apresentando a ação social e 5. o orientador*. Conforme a disposição no gênero, um mesmo movimento pode ser realizado mais de uma vez em prol de dado propósito, como se evidencia por *3. localizando no tempo/ espaço*. Assim, são demonstrados a partir da própria organização retórica do gênero, não para se ditar regras de como escrevê-lo.

Após a contextualização a partir do primeiro propósito, focalizamos os de *II. introduzir pesquisa* e de *V. analisar dados*, porque evidenciam o próprio fazer científico do gênero, que discutimos no capítulo anterior. Como temos observado, dos movimentos retóricos evidenciados em *introduzir a pesquisa*, interessa o movimento de apresentar questões.

No capítulo de metodologia, expusemos as questões que embasam as monografias coletadas. Neste momento, para exemplificar, reproduzimos a questão de ML-1 (Quadro 9, *Propósito de introduzir a pesquisa*), com destaque para o movimento de apresentar questões e a inter-relação evidenciada entre os dados e os conhecimentos teóricos. Vejamos:

Quadro 9: Propósito de introduzir a pesquisa

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: II. Introduzir a pesquisa |
|-------------------------------------|--|
| 1. Apresentando questão de pesquisa | “Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?” (ML-1) |

A seção de introdução em monografias tem os propósitos de seduzir e convencer o leitor em potencial para ler a pesquisa realizada. Dentre os vários movimentos retóricos realizados nesta seção, focalizamos o de apresentar a questão de pesquisa, pela sua importância de guiar toda a produção do gênero, evidenciando as práticas discursivas de sua comunidade acadêmica de pertença como, por exemplo, o que é interessante investigar em seu meio e quais embasamentos teóricos garantem a aceitação do trabalho perante os pares de pesquisadores da mesma comunidade. Esse movimento pontual na introdução, das seis monografias, foi retomado na análise de cada uma delas, conforme evidenciamos no tópico que segue.

3.2 Propósito comunicativo e movimentos retóricos: Analisar dados

A seção de análise em monografias é o espaço destinado no texto, pertencente ao gênero, para a produção de conhecimento, através de movimentos que, por exemplo, interpretam, descrevem, comparam e relacionam dados previamente caracterizados, sistematizados e categorizados. A produção acontece a partir de questões que orientam a análise de dados coletados, com base em aportes teóricos que contribuem para a

apreensão do objeto investigativo, afinal, como Saussure (1970) já dizia, “é o ponto de vista que cria o objeto.”.

No caso das monografias coletadas, todo o entorno de suas comunidades acadêmicas contribuem para a análise que desenvolvem. A maneira de analisar dados indica, a princípio, particularidades de seus respectivos cursos, como as monografias de Letras, que construíram análises interpretativas a partir de objetos linguísticos situados em contextos específicos; bem como as de Ciências Sociais, que descreveram problemáticas de contextos sociais determinados; conforme representamos, a partir das monografias em estudo, na *Ilustração 12 (O movimento entre a Introdução e a Análise de Dados em monografias)*:

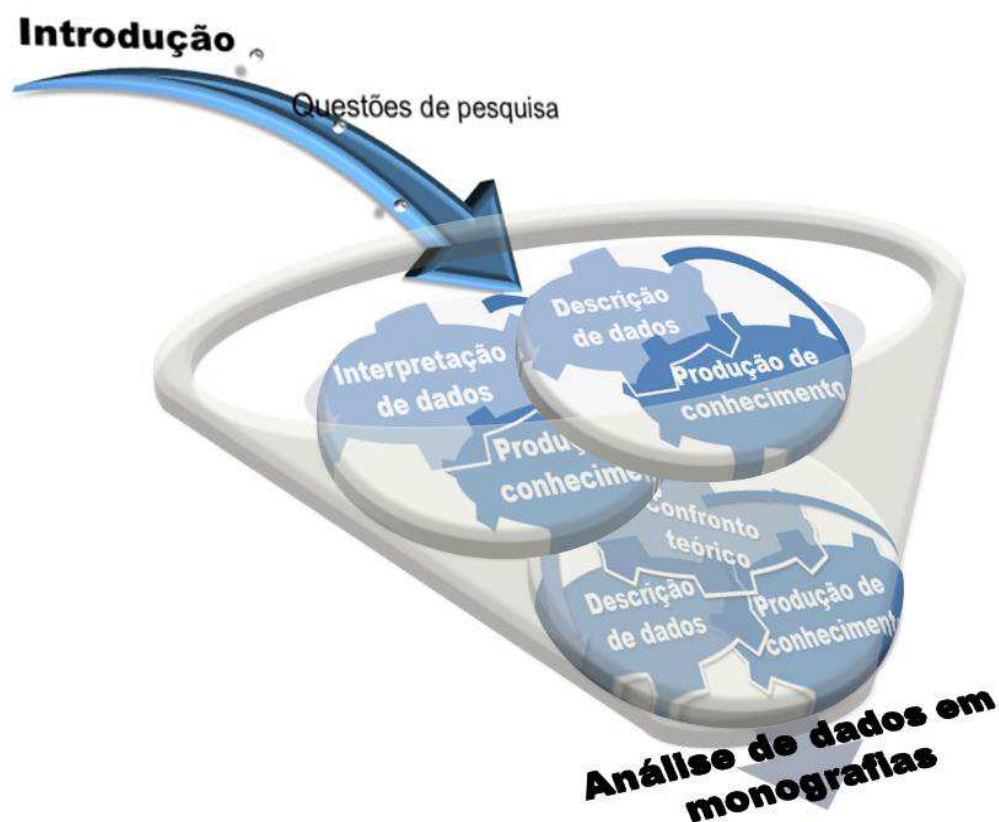


Ilustração 12: **O movimento entre a Introdução e a Análise de Dados em monografias**
 Fonte: Elaborada pela autora, a partir das monografias coletadas

A *Ilustração 12* representa a produção de conhecimento na análise de dados em monografias, demonstrando que esta seção é escrita a partir de lacunas ou contribuições

investigativas sinalizadas na introdução, na forma de questões de pesquisas. No processo de produção, três tipos de análise são desenvolvidos. O primeiro tipo produz conhecimento a partir da interpretação de dados; o segundo através de sua descrição; e o terceiro em decorrência de confronto teórico.

Os três tipos de produção de conhecimento são esboçados na *Ilustração 12* dentro de um funil, pelo fato de as monografias relacionarem conhecimentos diversos que possibilitam um resultado de investigação requerido no momento em que questões são postas na introdução. No funil, desenhamos os três tipos de percursos de produção em engrenagens, porque as monografias recolhidas evidenciam que a produção de conhecimento (no destaque para cada engrenagem, por ter sido a contribuição-alvo nas pesquisas realizadas) acontece entremeada às teorias estudadas e aos dados analisados.

As particularidades observadas evidenciam que embora o gênero em estudo tenha características textuais e discursivas recorrentes (como os propósitos comunicativos que apresentamos no *Quadro 6*, no primeiro tópico *Propósitos comunicativos e movimentos retóricos mobilizados*), a maneira de construir conhecimento a partir dessas características varia a depender de onde o gênero se encontra e das questões que lhe subjazem.

Na teoria de gêneros, faltam pesquisas que investiguem as especificidades da referida seção. No entanto, na presente dissertação, tanto partimos da observação dos nossos dados, quanto consideramos trabalhos similares ao que temos desenvolvido. Desde Swales (1990), nota-se a preocupação com a relação entre dados, teoria e análise.

O autor discute a falta de consenso sobre as características da seção de Discussão em Artigos de Pesquisa (AP), podendo ser um espaço de discussão de dados, apresentação de resultados e/ou de conclusão da pesquisa realizada. Diante da falta de consenso, adota a terminologia *Discussão* e discorre sobre os seus oito movimentos

retóricos mais frequentes, da maneira como são expostos no *Quadro 10 (Movimentos mais frequentes na seção de discussão)*:

Quadro 10: Movimentos mais frequentes na seção de discussão²⁶

| | |
|--------------------|--|
| MOVIMENTO 1 | - Retomada de informações |
| MOVIMENTO 2 | - Declaração dos resultados |
| MOVIMENTO 3 | - Explicação de resultado in(esperado) |
| MOVIMENTO 4 | - Referência a pesquisas anteriores |
| MOVIMENTO 5 | - Explanação |
| MOVIMENTO 6 | - Exemplificação |
| MOVIMENTO 7 | - Dedução e hipóteses |
| MOVIMENTO 8 | - Recomendação |

Fonte: Swales (1990, p. 172-173)

De acordo com Swales (1990), em discussões de dados em AP os movimentos apresentados no *Quadro 10* acontecem em ciclos, sendo empregados para: 1) recapitular pontos teóricos ou metodológicos importantes para o fortalecimento da discussão; 2) declarar os resultados e, sobretudo, as descobertas mais importantes; 3) comentar os resultados previsíveis e, com menos recorrência, os inesperados; 4) comparar os propósitos da pesquisa desenvolvida com os propósitos das teorias que lhe subjazem; 5) explicar resultados inesperados ou conflituosos na literatura, de modo intrinsecamente relacionado ao terceiro movimento; 6) utilizar exemplos que reforcem explicações construídas; 7) sustentar a generalização de um ou de todos os resultados depreendidos; e 8) defender ou sugerir investigações futuras.

Os oito movimentos que Swales (op. cit.) apresenta decorrem de trabalhos realizados acerca da seção de Discussão em artigos de pesquisa. Dentre tais trabalhos, Huckin (1987 apud Swales 1990) considerou esta seção diferente da seção de introdução, por ser construída em ciclos que se movimentam em direção ao próprio

²⁶ Swales (1990) se respalda em diversos estudiosos, como Huckin (1987), que estudaram a seção de Discussão, e apresenta a seguinte lista com os oito movimentos mais frequentes nos artigos que investigou: 1. *Background information*; 2. *Statement of results*; 3. *(Un)expected outcome*; 4. *Reference to previous research*; 5. *Explanation*; 6. *Exemplification*; 7. *Deduction and Hypothesis*; 8. *Recommendation*.

texto ou a elementos exteriores, em movimentos que situam os resultados de pesquisa, relacionando-os à literatura consagrada na área e os expandindo para outras situações investigativas.

Em sua obra pedagógica voltada para estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação em universidades dos Estados Unidos, Swales e Feak (2004 [1994]) orientam a produção de gêneros acadêmicos, como o artigo de pesquisa, através de suas partes constitutivas²⁷, no caso: título, *abstract*, introdução, metodologia, resultados, discussão e referências.

Dessas partes, as seções de resultados e a de discussão são referidas por Motta-Roth e Hendges (2010) como a *análise e discussão dos resultados* em AP. No entanto, mesmo com a referência à seção de *análise*, as autoras acabam discorrendo sobre *Resultados e Discussão*, a começar pela figura que expomos na *Ilustração 13* (*Caracterização da seção de discussão dos resultados*):



Ilustração 13: **Caracterização da seção de discussão dos resultados**
 Fonte: Swales e Feak, (2004, p. 269 apud Motta-Roth, Hendges, 2010, p. 127)

²⁷ Segundo os autores (p.155), artigos de pesquisa têm uma organização igual ou próxima ao que apresentam como IMRD: *Introduction, Methods, Results e Discussion*.

As autoras informam que, na referida seção, os dados são interpretados a partir de estudos desenvolvidos na área de investigação, em um movimento gradativo que se amplia a partir de questões sinalizadas na introdução. Nesse sentido, pela *Ilustração 13*, as estudiosas argumentam que os dados devem ser mais do que apresentados ou descritos, devem ser interpretados. Argumentam também que a interpretação acontece de acordo com as áreas do saber, podendo focalizar conhecimentos mais teóricos ou conectados ao mundo exterior.

Para a construção do conhecimento, as autoras expõem uma síntese dos movimentos retóricos mais recorrentes na literatura que tratou desta seção. Os movimentos dois e três expostos no *Quadro 11* são os mesmos do *Quadro 10*, os demais têm características semelhantes aos discutidos por Swales (1990). Vejamos.

Quadro 11: Síntese da organização retórica da seção de resultados e discussão

| | | |
|--------------------|---|---|
| MOVIMENTO 1 | - | Recapitulação de informação metodológica |
| MOVIMENTO 2 | - | Declaração dos resultados |
| MOVIMENTO 3 | - | Explicação do final in(esperado) |
| MOVIMENTO 4 | - | Avaliação da descoberta |
| MOVIMENTO 5 | - | Comparação da descoberta com a literatura |
| MOVIMENTO 6 | - | Generalização |
| MOVIMENTO 7 | - | Resumo |
| MOVIMENTO 8 | - | Conclusão |

Fonte: Motta-Roth; Hendges (2010, p. 128)

De acordo com Motta-Roth e Hendges (op. cit.), o *movimento 1* recapitula informações metodológicas indicadas previamente para estruturar resultados e discussão; o *movimento 4* avalia as consequências dos resultados obtidos para a área de estudo em que se insere; o *movimento 5* compara se os resultados são similares ou diferentes à literatura existente; o *movimento 6* generaliza informações referentes ao estudo desenvolvido ou à área como um todo; o *movimento 8* conclui a pesquisa apresentando sua significação para área e recomendando trabalhos futuros. Segundo as autoras, a conclusão realizada é usualmente apresentada em uma seção à parte, com mais detalhes e generalizações sobre uma ou mais descobertas.

Assim como estes três autores, Swales (2004) revisita a estrutura de AP e discute a problemática em torno de sua seção de Discussão, por se apresentar em diferentes configurações: Discussão, Discussão e Conclusão, Conclusão e Discussão Geral. O autor afirma que essa falta de clareza se sobressai em determinadas culturas, diferentes de outras, como a nossa brasileira, que faz uso da seção Considerações Finais, distinguindo-a da de Discussão.

Swales (2004) faz uma importante distinção entre a seção de Introdução e a de Discussão em artigos de pesquisa, considerando aquela como o lugar de apresentar as descobertas da área, através de metodologias e teorias de outrem, deixando a pesquisa divulgada no artigo em segundo plano. O movimento contrário se dá na Discussão, momento em que o pesquisador evidencia os resultados de sua pesquisa, enquanto os trabalhos alheios são utilizados como suporte de confirmação, comparação ou contradição.

Essas características textuais e discursivas apresentadas a partir da conhecida seção de discussão em AP, conforme Motta-Roth e Hendges (2010), Swales (1990; 2004) e Swales e Feak (2004 [1994]), fundamentam a observação de características semelhantes na seção de análise de dados em monografias. Os dados coletados nesta dissertação evidenciam que a análise desenvolvida no gênero também tem movimentos de retomar, declarar, avaliar e comparar, que percebemos pelas discussões promovidas por estes autores.

Assim como falta consenso acerca das características recorrentes na seção de discussão de AP, as monografias de Ciências Sociais também evidenciam particularidades quanto ao modo de construir análise, não destinando uma seção específica para tal construção. Por esse motivo, ao invés de investigarmos a *seção* em que se analisam dados, tratamos do *propósito* de *analisar dados*, através dos cinco movimentos apresentados no *Quadro 12 (Propósito de analisar dados)*:

Quadro 12: Propósito de analisar dados

| | |
|----------------------|---|
| MOVIMENTO 1 - | Retomando informações |
| MOVIMENTO 2 - | Descrição dos dados e do contexto de pesquisa |
| MOVIMENTO 3 - | Avaliando descobertas |
| MOVIMENTO 4 - | Comparando descobertas com a literatura |
| MOVIMENTO 5 - | Declarando resultados |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Motta-Roth e Hendges (2010), Swales (1990; 2004), Swales e Feak (2004 [1994]) e das monografias coletadas.

Os cinco movimentos mais recorrentes na análise desenvolvida nas monografias em estudo²⁸ estão dispostos no *Quadro 12* pela frequência com que ocorrem para o cumprimento do propósito em questão. A ocorrência se dá em um contínuo recursivo e gradativo, porque os dados são articulados e ampliam progressivamente as respostas para as questões de pesquisa sinalizadas.

A inter-relação desenvolvida na análise confirma os postulados de Swales (2004) de que os movimentos são unidades discursivas ou retóricas que realizam funções comunicativas, identificáveis pelo conhecimento sobre o gênero a que pertencem. Nesse sentido, sabendo-se que um dos objetivos do gênero monografia é desenvolver um trabalho iniciante de pesquisa científica, é justamente o propósito de analisar dados que constrói o conhecimento científico esperado.

Curiosamente, cinco das seis monografias coletadas iniciam a análise de dados com o mesmo movimento de *retomar informações*. Este *movimento 1* é utilizado para recapitular informações que sustentam a análise desenvolvida, persuadindo o leitor ao guiar a sua leitura, conforme demonstram os fragmentos que seguem.

O *Fragmento 3* expõe o primeiro capítulo da análise de dados de ML-1, que recapitula abordagens teóricas como uma forma de convencer sobre a credibilidade da pesquisa desenvolvida. Vejamos:

²⁸ Os demais movimentos apresentados pelos autores supracitados podem ser observados em monografias na seção de considerações finais.

Fragmento 3: Analisar dados²⁹

| Movimentos retóricos | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|---|---|-----|
| 1.Retomando informações | Segundo Vieira (2007, p. 111), o estudo do seminário como evento comunicativo extrapola sua definição como “conjunto de traços textuais” (BAZERMAN, 2005, apud VIEIRA, op. cit), pois há em sua prática vários fatores envolvidos: “o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades e interesses”, de modo que não há um modelo pronto para sua realização. Esta constatação é corroborada na observação dos seminários, já que, embora o encaminhamento e a situação comunicativa sejam os mesmos, cada seminário traz comportamentos particularidades na atuação. | 1. |
| | | 2. |
| 3.Avaliando descobertas | | 3. |
| 4.Comparando descobertas com a literatura | | 4. |
| | | 5. |
| | | 6. |
| | | 7. |
| | | 8. |
| | | 9. |
| | | 10. |
| | | 11. |
| | ML-1 (p. 36, Grifos do autor) | |

É notável pelo *Fragmento 3*, de forma geral, a relação intrínseca entre os movimentos retóricos; de forma específica, a relação entre teoria, avaliação de descobertas e comparação com a literatura - característica mais recorrente nas monografias de Letras. Principalmente quando ocorre a retomada de teoria (movimento 1), outros dois movimentos são utilizados, o de avaliar as descobertas (movimento 3) significativas para a área de pesquisa (linhas 7-8) e o de comparar (movimento 4) seus pontos convergentes e divergentes (linhas 8-11). A relação estabelecida confirma o entendimento de Swales (2004) de que movimentos são identificados por sua funcionalidade discursiva, ao invés de serem por características formais e estruturais, como parágrafos ou frases.

Desse modo, a funcionalidade de retomar informações (movimento 1) tem uma especificidade diferente no primeiro parágrafo de análise de ML-2. No parágrafo, também acontece uma retomada de informações teóricas, mas de modo diferente do fragmento de ML-1, em que de uma retomada teórica explícita decorrem movimentos avaliativos (movimento 3) e comparativos (movimento 4). No parágrafo exposto no *Fragmento 4*, ML-2 evidencia que a recapitulação de teoria (movimento 1) organiza os aspectos estruturais e discursivos considerados na análise, como observamos a seguir:

²⁹ Os movimentos expostos são identificados em uma escala de cor: azul, azul claro, grafite, cinza e verde claro, para facilitar a visualização deles no propósito de analisar dados.

Fragmento 4: Analisar dados

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|-------------------------|--|----------------------------|
| 1.Retomando informações | <p>Observando, à luz da teoria lida, o conjunto de dados coletados, pudemos identificar o tipo de prática de ensino e de avaliação de cada professora, assim como as concepções de escrita subjacentes a essas práticas. Assim, nossa análise focaliza esses três itens (práticas de ensino, práticas de avaliação e concepções de escrita).</p> <p style="text-align: right;">ML-2 (p. 26, Itálicos do autor)</p> | 1. 2. 3. 4. 5. |

O *Fragmento 4* demonstra que ML-2 também recapitula informações metodológicas (movimento 1), ao lembrar que a análise focaliza “práticas de ensino, práticas de avaliação e concepções de escrita” (linhas 4-5). Outra especificidade do *movimento 1* é comprovada pelo primeiro parágrafo da análise de ML-3:

Fragmento 5: Analisar dados

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|-------------------------|---|--|
| 1.Retomando informações | <p>Conforme apresentado na introdução, procuramos responder nossas questões a partir de três momentos, conforme os objetivos específicos. No primeiro momento identificamos os <i>contextos em que a oralidade aparece como objeto de estudo</i> em situação de formação; no segundo, investigamos a <i>relação</i> entre o estudo da oralidade em situação de formação e o ensino da modalidade em séries do Ensino Fundamental II – <i>formação e prática docente</i> – e; por fim, identificamos as <i>razões do tratamento assistemático do ensino da oralidade em séries do Ensino Fundamental II.</i></p> <p style="text-align: right;">ML-3 (p. 34, Itálicos do autor)</p> | 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. |

O *Fragmento 5* apresenta a retomada de informações (movimento 1) da seção de introdução (linha 1), orientando como esta seção estrutura a análise desenvolvida, em três momentos: 1. oralidade como objeto de estudo em contexto de formação; 2. oralidade como objeto de estudo e seu ensino na primeira fase da Educação Básica; 3. relação entre formação e prática docente.

O primeiro movimento de retomar informações, teóricas, também se faz presente nas monografias de Ciências Sociais, como no início da análise de MCS-3:

Fragmento 6: Analisar dados

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|---|---|--|
| <p>1.Retomando informações</p> <p>2.Descrição dos dados e do contexto de pesquisa</p> | <p>Adentrar um novo campo, conhecer novos sujeitos sociais assim como as relações que são formadas e mantidas entre si e a sociedade é um dos grandes objetivos do antropólogo. Para que isto aconteça, faz-se uso de alguns mecanismos que possibilitem a mediação entre o “eu e o outro”: é o caso de se buscar o meio, ou melhor, o sujeito capaz de intermediar o contato. Neste caso, a cidade de Patos se mostrou um campo totalmente novo, e a busca por um bom mediador era imprescindível.</p> <p style="text-align: right;">MCS-3 (p. 47)</p> | <p>1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.</p> |

O *Fragmento 6* mostra que a recapitulação de teoria (movimento 1) sinalizada na introdução e no capítulo de fundamentação, *A questão da etnicidade na percepção antropológica*, de MCS-3, é usada como justificativa para a análise desenvolvida. Na justificativa construída, o *movimento 1* se relaciona com o *movimento 2*, através da descrição do contexto de pesquisa e da apresentação do próprio objeto investigativo: a etnicidade da família patoense e cigana de Severino.

A relação entre esses dois movimentos é mais recorrente nas monografias de Ciências Sociais, haja vista que o tipo de conhecimento que produzem é predominantemente descritivo. Diferentemente, o contínuo entre ambos os movimentos é menos recorrente nas monografias de Letras, por se constituírem em análises interpretativas, que primam pela inter-relação, comparação e apreciação, garantida, sobretudo, pelos movimentos três, quatro e cinco.

Nas monografias de Ciências Sociais, o movimento de descrever os dados e o contexto de pesquisa evidencia que particularidades descritivas se estendem no decorrer da análise desenvolvida, intercalando-se, principalmente, à retomada de informações (movimento 1) teóricas e metodológicas que orientam o leitor da monografia acerca do percurso analítico desencadeado. Na inter-relação estabelecida, sobressai o *movimento 2*, da maneira como ilustrado pelo *Fragmento 7*:

Fragmento 7: Analisar dados

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|--|--|--|
| 2. Descrição dos dados e do contexto de pesquisa | O Pajeú é uma microrregião geográfica relativamente homogênea com uma área de aproximadamente 8.778 Km ² , inserida na mesorregião do Sertão Pernambucano, que está localizada numa área sob influência do clima semiárido (mas que possui um microclima de altitude nos municípios de Triunfo e Santa Cruz da Baixa Verde), com predominância do bioma caatinga, tem boa parte de sua área integrada ao complexo geológico do Planalto da Borborema, com altitudes que variam de 500 a 1200 metros acima do nível do mar, possui solos rasos, mas relativamente férteis, e tem índices pluviométricos em torno de 600 mm anuais. | 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. |
| | MCS-1 (p. 29) | |

O segundo movimento acontece desde o primeiro parágrafo de análise de MCS-1, que introduz o capítulo *O Pajeú e a pecuária: dinâmicas de (re)pecuarização e projetos territoriais*, com informações descritivas do objeto investigativo, apresentando dados geográficos sobre o contexto de pesquisa.

De modo parecido, MCS-2 também inicia análise com a declaração de dados, segundo exposto no *Fragmento 8*:

Fragmento 8: Analisar dados

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|--|---|---|
| 2. Descrição dos dados e do contexto de pesquisa 1. Retomando informações | A proposta deste capítulo é discutir a aplicação dos conceitos abordados na primeira parte em uma delimitação empírica que envolve agentes de desenvolvimento relacionados a uma articulação de políticas públicas, cuja estratégia de intervenção manifesta-se num processo que denominamos de (re)pecuarização que está em curso na microrregião do Cariri Paraibano. As políticas articuladoras desta estratégia são guiadas por instituições diretamente envolvidas na constituição de mediadores sociais com intuito de implementar uma proposta de intervenção para a pecuária de caprinos. | 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. |
| | MCS - 2 (p. 33) | |

Mesmo o *movimento 2* predominando no propósito de analisar dados em MCS-1, MCS-2 e em MCS-3, chama a atenção o início da análise de MCS-2, em que este movimento além de descrever os dados, informa a organização do capítulo. Também interessa observar que na predominância da descrição dos dados, outros movimentos são intercalados, como é o caso da retomada de informações teóricas (movimento 1), que tem a função de nortear e fundamentar a análise desenvolvida.

Como ilustrado pelos fragmentos expostos, o *movimento 2* envolve a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa, de tabelas, fotos, entrevistas e depoimentos que reforçam a investigação social desenvolvida nas monografias de Ciências Sociais, que organizam páginas através da declaração de dados.

A título de ilustração, observamos pelo *Fragmento 9* a declaração de que MCS-I analisa o processo de (re)pecuarização na microrregião do Pajeú:

Fragmento 9:

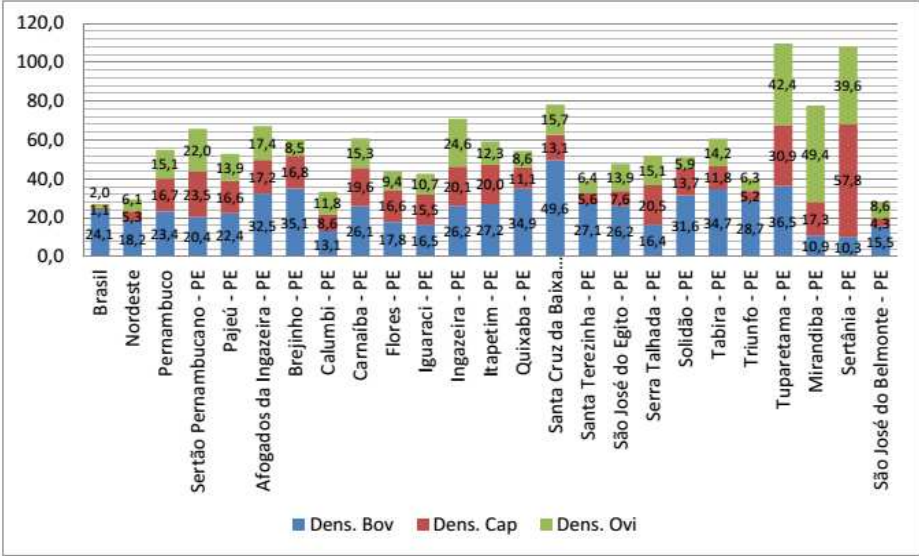
| Movimentos retóricos | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|--|---|---|
| 2. Descrição dos dados e do contexto de pesquisa | <p>O processo de (re)pecuarização na microrregião do Pajeú, ocorre baseado no aumento no efetivo de ruminantes (com destaque para a bovinocultura e principalmente para a ovinocultura), associada à redução das áreas de lavoura temporária e correspondente aumento das áreas destinadas à pastagens (chama atenção o fato de que, contrariamente à lógica de Pernambuco, Nordeste, Brasil e do Sertão Pernambucano, mesorregião da qual faz parte, as áreas de pastagens naturais, também sofrem ligeiro aumento). De maneira geral, no Pajeú, que tem 61% da área sob domínio da agricultura familiar, entre os anos de 1990 e 2009, segundo dados da Pesquisa Pecuária Municipal, ocorreu um incremento de 21% no efetivo de bovinos e de 55% no rebanho ovino, enquanto que o rebanho caprino sofreu uma leve diminuição de 4%. Esses dados, associados a uma diminuição das áreas de lavoura temporária sob uma taxa de 27% e a um correlativo aumento das áreas de pastagens plantadas (33%) e das pastagens naturais (3%), segundo dados do Censo Agropecuário, entre 1995 e 2006, dão o tom mais geral de como tem ocorrido o processo de (re)pecuarização nessa microrregião. (...)</p> <p>Nesse contexto de avanço da pecuária, se considerarmos, unificadamente, os rebanhos dos ruminantes economicamente relevantes para o Sertão Pernambucano (bovinos, ovinos e caprinos), veremos que houve, entre os anos de 1990 e 2009, aumento no efetivo de ruminantes em todos os municípios com exceção de Triunfo, Carnaíba, Ingazeira e Santa Terezinha. Nos dois primeiros casos, devemos considerar o fato de terem perdido território no ano de 1991, quando da criação dos municípios de Santa Cruz da Baixa Verde e Quixaba, antigos distritos de Triunfo e Carnaíba, respectivamente, pois se considerarmos a variação entre o ano de 1995 e 2009, segundo dados da Pesquisa Pecuária Municipal, veremos que estes municípios sofreram aumentos de 153% e de 60%, respectivamente.</p> | <p>1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29.</p> |
| MCS-I (p. 34-35) | | |

O *Fragmento 9* se inicia com a descrição do *aumento do número de efetivo de ruminantes* (linhas 1-17), no primeiro parágrafo do fragmento, estendendo-se a outro parágrafo ocultado, mas indicado pelas reticências nos parênteses. O parágrafo iniciado

por “Nesse contexto” (linhas 18-29) continua com o *movimento 2*, desta vez, declarando os dados por partes, com a descrição dos “rebanhos dos ruminantes economicamente relevantes para o Sertão Pernambucano”. Na análise desenvolvida, toma-se o objeto de investigação (o processo de (re)pecuarização na microrregião do Pajeú) como um dado, em que predomina o movimento que o descreve.

O *movimento 2* também diz respeito à exposição dos dados, através de gráficos, tabelas, fotos, entrevistas e depoimentos, seguidos de descrição, como explicamos pelo *Fragmento 10*:

Fragmento 10: Analisar dados

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|--|---|--|
| 2. Descrição dos dados e do contexto de pesquisa | <p data-bbox="491 965 1289 1021">Gráfico 1 – Densidade dos rebanhos (cabeça/Km²) – Brasil, Nordeste, Pernambuco, Sertão Pernambucano, Pajeú e municípios do Pajeú</p>  <p data-bbox="775 1581 1299 1608">Fonte: Elaborado a partir Pesquisa Pecuária Municipal (2009)</p> | 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. |
| | <p data-bbox="395 1637 1337 1787">Se compararmos caprinos e ovinos, apesar da (ainda) maior existência de caprinos, tomando como referência o ano de 2009 na microrregião do Pajeú como um todo, verificaremos que a proporção de ovinos já é maior que a de caprinos em nove dos seus dezessete municípios, o que ocorre também em Mirandiba e São José do Belmonte, microrregião de Salgueiro.</p> <p data-bbox="1166 1794 1337 1816">MCS-1 (p. 38)</p> | 22. 23. 24. 25. 26. 27. |

O *Fragmento 10* evidencia que MCS-1 descreve a pecuária na microrregião do Pajeú a partir do gráfico exposto *Densidade dos rebanhos (cabeça/Km²) – Brasil, Nordeste, Pernambuco, Sertão Pernambucano, Pajeú e municípios do Pajeú*.

Este movimento de apresentar dados e os descrever também organiza várias partes da análise nas monografias de Letras, como um caminho que leva a movimentos interpretativos que inter-relacionam dados, teoria, avaliação e comparação. Logo, embora as monografias de Letras construam análises, predominantemente, interpretativas e as de Ciências Sociais descritivas, há afinidades entre ambas as áreas do saber que zelam pela discussão de aspectos qualitativos de dados, relacionando-os a conhecimentos teóricos consagrados. Como exemplo da declaração de dados nas monografias de Letras, apresentamos o *Fragmento 11*:

Fragmento 11: Analisar dados

| Movimento retórico | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|--|--|---|
| 2. Descrição dos dados e do contexto de pesquisa | <p>Exemplo 06: Trecho de fechamento do seminário 07</p> <p>S 07. 1: (...) É:: Esperamos que tenham todos entendido. Então, alguma pergunta sobre nosso trabalho? ((S 07.2 relembra a pergunta)) ... Ai vem, olha o PRINCIPAL a pergunta, olha!! (...) se elas fizessem a repregunta vocês teriam a condição de responder uma prova ou algo desse tipo? ((silêncio)) Tem ((duvida)) não?... não mesmo? Então acho que nós cumprimos a meta.</p> <p>Exemplo 07: Trecho de avaliação dos seminários 03 e 04 Monitora: se perguntássemos a vocês, vocês teriam condições de responder a pergunta?</p> <p>Exemplo 08: Trecho de avaliação dos seminários 05 e 06 Estagiária: Sobre o seminário 06... vocês têm condições de responder a pergunta?</p> | 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. |
| 3. Avaliando descobertas | <p>Como se observa no exemplo 06, o seminarista caminha para conclusão da sua apresentação e é lembrado da pergunta. Nesse trecho, fica evidente a necessidade em cumprir com o que é solicitado na disciplina - apresentação e resposta da pergunta norteadora – dado confirmado pela expressão: “o PRINCIPAL a pergunta” e pela preocupação também revelada pelos sujeitos que podem avaliar o percurso dos seminários (mestranda e monitora), conforme observamos nos Exemplos 07 e 08. Essa afirmação recai, ainda, sobre uma importância secundária dada às outras estratégias, tendo em vista que aparecem como pano de fundo para que se desenvolvam os conhecimentos para que se chegue à conclusão da questão, “meta”, e se cumpra com a atividade.</p> | 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. |

O *Fragmento 11* traz a exposição de uma transcrição de dados (linhas 1-14) seguida de sua descrição. Com este movimento, o sujeito produtor da monografia demonstra que compreende a seção de análise de dados como um espaço onde se aprecia os dados, sendo necessária, para tanto, a exposição e a descrição deles. No decorrer da descrição, outros movimentos podem ser intercalados, como o de avaliar descobertas a partir da declaração realizada.

O *movimento 5* que investigamos nas monografias coletadas declara resultados alcançados, inter-relacionando análise e conclusão de pesquisa, como ilustra o *Fragmento 12*:

Fragmento 12: Analisar dados

| Movimentos retóricos | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|--------------------------|---|---|
| 5. Declarando resultados | <p>Verificamos, pois, na unidade retórica de abertura, que as estratégias “Situar a questão/tema” e “Contextualizar no eixo” são as de maior incidência entre os eventos escolhidos, enquanto que a estratégia “Projeção das fases” não aparece em nenhum dos seminários, por fim, a estratégia “Apresentação” confirma-se em S 06, S 07 e S 09 dos seis seminários selecionados para a análise.</p> <p>No que diz respeito à unidade retórica de fechamento, a estratégia “Solução” parece ser um aspecto relevante nas exposições, pois quatro a realizaram, em contrapartida à “Retomada”, presente em dois dos seis seminários e, por último, a estratégia identificada como “Debate”, fora observada unicamente em S 09.</p> <p>Com base na descrição de ocorrências de estratégias, é possível perceber as formas de apropriação do evento enquanto potencializadores de interação entre seminaristas e audiência para a mobilização de conhecimentos que interagem e integram um evento maior, a aula, conforme explicitado, no quadro 01 (p. 17).</p> <p style="text-align: right;">ML-1 (p. 37. Grifos nossos)</p> | 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. |

Declarando resultados foi elencado como o *movimento 5* por ser menos recorrente no propósito de avaliar dados. Possivelmente, no entanto, pesquisas futuras identificarão mais exemplares deste movimento no propósito de concluir a pesquisa. No *Fragmento 12*, este movimento acontece quando os parágrafos apresentados de ML-1 trazem informações sobre a maior e menor recorrência das estratégias mobilizadas na produção de seminário.

Das monografias coletadas, apenas ML-1 evidencia o referido movimento, utilizado para discutir o conhecimento produzido e para encadear as partes constitutivas de análise e conclusão do gênero monografia. Nas monografias de Ciências Sociais, a análise é concluída da maneira como foi desenvolvida, com a descrição e o relato de dados. Nas demais monografias de Letras, a análise se conclui com a interpretação de dados apresentados.

A particularidade de o movimento cinco ter sido utilizado em ML-1 evidencia que esta monografia se utiliza de escrita acadêmica mais proficiente em comparação às demais análises desenvolvidas, haja vista seu propósito de analisar dados ter sido concluído com informações que generalizaram e retomaram toda a análise desenvolvida. Além disso, a escrita se mostra mais autônoma ao ter se constituído mediante os cinco movimentos esperados.

De forma geral, os cinco movimentos apresentados confirmam a afirmação de Bhatia (2004) de que os propósitos comunicativos podem ter dupla função. Nos dados que o autor pesquisou, o propósito de introduzir o livro também evidenciava o propósito de promovê-lo. Nas monografias em estudo, analisar dados tem propósitos múltiplos, como, por exemplo, o de promover o pesquisador pela sua habilidade de produzir ciência; o de persuadir o leitor pela constatação de que o trabalho desenvolvido tem fundamento científico.

Desse modo, *analisar dados* nas monografias coletadas demonstra que há um sujeito que se posiciona perante seus dados a partir de direcionamentos teóricos que perpassam o gênero em foco e, sobretudo, a partir de questões de pesquisa. A partir dessas constatações, a análise das estratégias de retextualização poderá oferecer alternativas viáveis para se compreender o processo de inserção dos sujeitos em suas produções, bem como a forma de apropriação desses movimentos retóricos analisados. Assim, o próximo capítulo contemplará algumas estratégias evidenciadas no percurso da produção monográfica.

CAPÍTULO IV

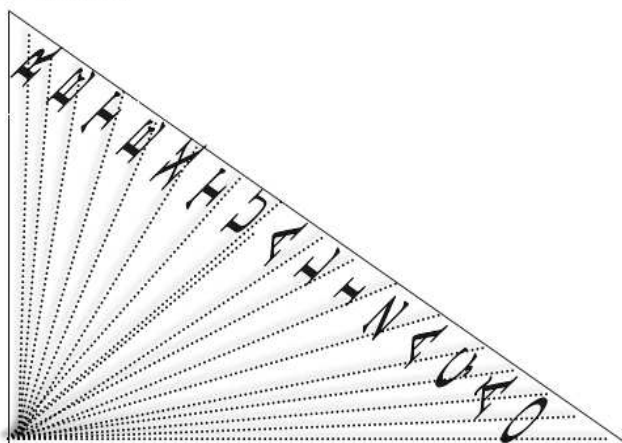
Processos de retextualização

4 Processos de retextualização

O gênero monografia é escrito em um processo de retextualização constituído por práticas textuais e discursivas de ensino/aprendizagem desenvolvido em disciplinas cuja didática visa a um ideal de aluno, que consiga produzir conhecimento a partir da apropriação de textos diversos. Nesse meio, alunos leem textos teóricos para produzir resumo, resenha; para responder a uma prova; para interpretar dados e realizar pesquisas.

As situações processuais em que textos são transformados em outros são diversas, interessando-nos as que se refletem em monografias. Com este foco, representamos o *Processo de retextualização em monografias* através da *Ilustração 14*, que construímos com base na triangulação de dados apresentada em Souza (2009):

Práticas textuais/ discursivas:
situações de ensino/aprendizagem;
produção e apropriação de gêneros
diversos.



Textos-fonte: orientações teóricas;
gêneros diversos.

Ilustração 14: **Processo de retextualização em monografias**
Fonte: Retextualizada de Souza (2009)

Com a *Ilustração 14*, compreendemos que monografias decorrem das práticas desenvolvidas na graduação, em situações de ensino/aprendizagem com, por exemplo, os professores e demais alunos das disciplinas cursadas e com o professor orientador do trabalho. Nesse contexto, o gênero é escrito em um processo de retextualização a partir de textos-fonte (TF) variados, como as teorias que os fundamentam e os diferentes gêneros que os precederam, como esquemas, resumos, resenhas e o projeto monográfico. Além disso, olhando a arquitetura interna do gênero, sua seção de análise é escrita na inter-relação com a de introdução.

Considerando o processo de retextualização como parte constitutiva do gênero em foco, no presente capítulo, primeiramente, discorre-se sobre as principais perspectivas teóricas que enfocaram o fenômeno da retextualização. Em seguida, situa-se a análise das monografias coletadas, que evidenciam processos, realizáveis a partir de estratégias de retextualização.

4.1 Perspectivas de retextualização

Partimos do entendimento de que a terminologia *retextualização* é uma novidade no que respeita a estudos relativos à língua(gem). O fenômeno, no Brasil, é oficialmente revelado pela tese de doutorado de Travaglia (1993), tido como parte do processo da atividade tradutória.

A estudiosa defende que as produções de textos traduzidos devem contemplar a intenção comunicativa de um escritor, em detrimento de uma prática sistemática, na qual a língua é tratada como um sistema estável. Em sua pesquisa, a retextualização é um processo em que um texto, na modalidade escrita em dada língua, é produzido a partir de outro texto, na mesma modalidade, mas em outra língua.

Desde o seu estudo, o fenômeno adquire diferentes percursos de investigação. Marcuschi (2008a) situa-o no contínuo existente entre os gêneros textuais orais e escritos, conforme evidencia com o gráfico que apresentamos na *Ilustração 15* (*Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita*):

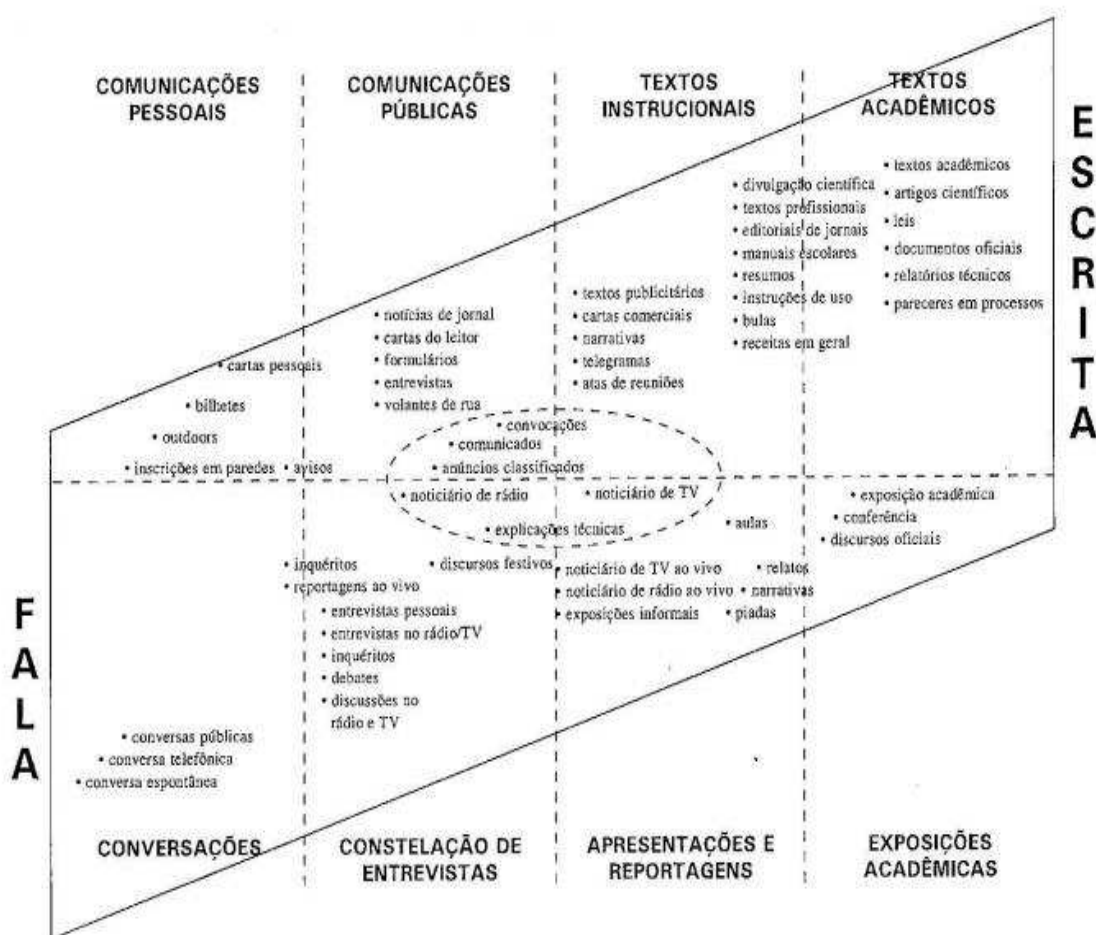


Ilustração 15: **Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita** (MARCUSCHI, 2008a, p. 41)

Ao estudar a retextualização enquanto operações realizadas na passagem/ transformação do texto falado para o escrito, o linguista a compreende como um processo com operações complexas capazes de interferir no código, bem como no sentido de um texto. Para o autor, esse processo diz respeito ao “(...) dizer de outro modo, em outra modalidade, ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém” (p. 47).

Sabendo-se disso, a *Ilustração 15* representa a fala e a escrita numa perspectiva não dicotômica. Sob o ponto de vista sociointeracional, os textos de cada modalidade (falada e escrita) estão distintos e correlacionados com base nos usos socialmente feitos do código linguístico. Como o autor demonstra no decorrer do estudo, esses usos acontecem em atividades rotineiras e automatizadas, compreendidas como *atividades de retextualização*, conforme ilustradas no seguinte *Quadro 13* (*Possibilidades de retextualização*):

Quadro 13: Possibilidades de retextualização

| | | | | |
|-------------------|---|---------------------------------|---|----------------------|
| 1. <i>Fala</i> | → | <i>Escrita</i> (entrevista oral | → | entrevista impressa) |
| 2. <i>Fala</i> | → | <i>Fala</i> (conferência | → | tradução simultânea) |
| 3. <i>Escrita</i> | → | <i>Fala</i> (texto escrito | → | exposição oral) |
| 4. <i>Escrita</i> | → | <i>Escrita</i> (texto escrito | → | resumo escrito) |

Fonte: MARCUSCHI (2008a, p. 48)

Através do quadro que denomina de *Possibilidades de retextualização*, o estudioso explica o fato de serem diversas as atividades de retextualização praticadas socialmente, envolvendo variação de registros, gêneros, níveis linguísticos, assim como estilo. Expõe possibilidades de ocorrência dessas atividades, que envolvem reformulações de gêneros da modalidade falada para a escrita, da falada para a falada, da escrita para a falada e da escrita para a escrita. Ao discuti-las, situa seu estudo na “*passagem do texto falado para o texto escrito*” (MARCUSCHI, 2008a, p. 49).

Para Dell’Isola (2007), a retextualização é a transposição de um gênero em outro, constituindo-se em uma proposta metodológica que o centraliza no ensino de língua materna. A proposta é advinda da urgência de formar leitores e escritores

capazes de compreender a relação interacionista sócio-histórica entre escritor-texto-contexto-leitor.

Conforme apresenta, o gênero textual passa a ser visto a partir de sua flexível estabilidade. Com isso, a produção escrita leva em consideração o uso da língua e os aspectos envolvidos no trabalho com os gêneros, como interlocutores, contextos de situação, elementos linguísticos variados e de diferentes níveis que abrangem seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e argumentos.

Enquanto prática, a proposta favorece que as atividades de escrita no contexto da sala de aula sejam capazes de promover a associação entre os textos e o mundo real, focalizando primeiro os propósitos comunicativos e, depois, os aspectos linguísticos. Em decorrência, tem-se uma operação complexa capaz de interferir no código, bem como no sentido dos gêneros envolvidos.

Segundo Dell'Isola (2007, p. 41), o cumprimento dessa prática metodológica faz emergir a produtividade “da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às informações de base”. A partir dessa proposta de retextualização, gêneros são criados com especificidades que revelam características de um texto-fonte, mas também com particularidades que os situam em outro contexto social, com outras propriedades textual-discursivas.

Anteriormente à proposta pedagógica de relacionar às aulas de produção textual o fenômeno da retextualização, Matencio (2002; 2003; 2004) propunha uma metodologia para o ensino de Língua que tem na sua base os gêneros textuais. Por meio da análise de resumos e resenhas produzidos por estudantes do Curso de Letras da PUC Minas e da Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, a metodologia contempla a

necessidade de que as disciplinas que se incumbem da aprendizagem da leitura e da escrita na universidade devem realizar um trabalho em que o

processo de leitura/escrita seja visto de forma integrada – talvez tratado numa única disciplina, em que se focalize a atividade de retextualização – e considere, sempre, além da configuração dos textos para os quais se pretende retextualizar: (i) as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da retextualização, (ii) o modo de fazer-científico que se encontra subjacente às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas no texto-base e (iii) os conflitos teóricos e metodológicos também esboçados no texto-base. (MATENCIO, 2003, p. 9)

De acordo com autora, em contexto acadêmico de ensino/ aprendizagem, os gêneros são retextualizações que permitem a análise de textos científicos e de vulgarização científica e, sobretudo, das práticas sociais em que circundam. Nesse sentido, o ato de retextualizar leva o aluno, portanto, a pensar sobre a linguagem, funcionalidade, enfim, sobre as características textuais e discursivas do gênero retextualizado e do gênero de partida. Dadas as constatações, o presente trabalho guarda semelhanças com os estudos de Matencio, por considerarem a retextualização do texto escrito para o texto escrito, em contexto acadêmico-científico.

Afirma a estudiosa que a referência aos saberes já consolidados na academia mobiliza o *saber-dizer* científico; por sua vez, a apropriação de conceitos e a referência a tais saberes implica o *saber-fazer científico*. Assim, a conscientização da existência do processo de retextualização permite ao acadêmico cumprir a necessidade de escrever palavras que lhe sejam próprias, de adquirir autoridade para iniciar e sustentar uma produção; permite, principalmente, o alcance do *fazer-ciência*.

Nesse ambiente de ensino/ aprendizagem, os saberes são validados a partir de práticas de retextualização, conforme apresentamos na *Ilustração 16*:



Ilustração 16: **A retextualização dos gêneros acadêmicos** (SOUZA, 2009, p. 26)

Através da *Ilustração, A retextualização dos gêneros acadêmicos*, discutimos em Souza (2009) a escrita na academia como oriunda de atividades de retextualização. Embora saibamos que os gêneros em ambiente acadêmico não se esgotam nos exemplos ilustrativos, representamos esse contexto os gêneros que partem de, no mínimo, outro para ter sua função social cumprida, quais sejam: resumo, resenha, comentário, pôster, conferência, palestra, monografia, dissertação, tese. Do que apresentamos, essas atividades de retextualização acontecem em três níveis de *compreensão do Texto Fonte (TF)*, *exposição do conteúdo do TF* e *apreciação do TF*. A partir da análise deles, concluímos que, principalmente, a *apreciação* legitima a qualificação do sujeito na produção científica, por reverberar a autonomia de quem produz ciência.

Conforme debatemos, os gêneros em espaço acadêmico são, pois, retextualizações, por causa do seu caráter científico de se pautar no *já dito*, ou de resultar de gêneros previamente produzidos. Portanto, a escrita acadêmica implica a sustentação dos sujeitos em seu meio através do modo de construção teórica dos gêneros, dos conhecimentos aceitos e compartilhados e, sobretudo, da apropriação e apreciação destas práticas acadêmicas, resguardadas por meio de gêneros.

4.2 Retextualização e intertextualidade

Os gêneros acadêmicos mobilizam a retextualização ao serem produzidos em práticas científicas interdependentes de textos-fonte (TF) diversos. Tal interdependência nos faz questionar os pontos limítrofes entre este fenômeno e a intertextualidade, por esta também resultar em produções textuais a partir de TF.

Este questionamento nos acompanha desde Souza (2011b), quando refletimos sobre as interfaces entre ambos, através da análise do contínuo entre o TF (o livro de Koch e Elias, 2009) e uma das 30 resenhas coletadas em contexto acadêmico. No trabalho realizado, consideramos a intertextualidade como um critério que favorece a retextualização, como representamos na *Ilustração 17 (O imbricamento entre intertextualidade e retextualização)*:

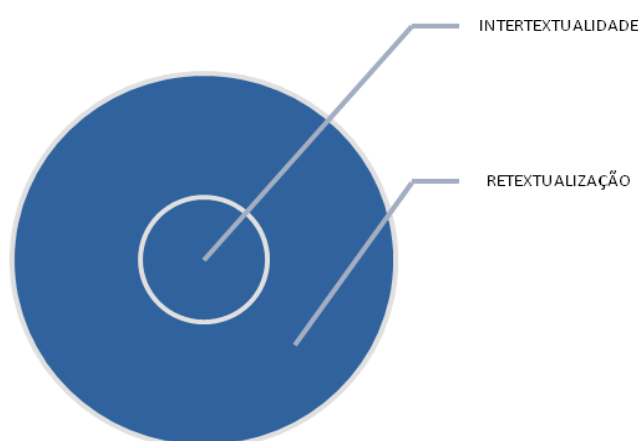


Ilustração 17: **O imbricamento entre intertextualidade e retextualização** (SOUZA, 2011b, p. 5)

Por meio da *Ilustração 17*, discutimos que a intertextualidade é uma das consequências do ato de retextualizar, sendo um critério contido em uma prática de escrita/leitura mais abrangente, propiciando a produção de um novo gênero com informações de um ou mais TF. A análise desenvolvida demonstrou que resenhas de livros são escritas em três níveis de adequação ao gênero. O primeiro nível é o da adequação textual, em que é mobilizado o conjunto de critérios de textualização, tratados em Marcuschi (2008b): coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. O segundo é o da adequação ao gênero e ao seu funcionamento comunicativo. O terceiro corresponde aos aspectos de

ordem discursiva, revelando atitude e estilos independentes ou mais autônomos em relação ao TF.

A partir desse breve entendimento dos níveis de domínio na resenha, constatamos que a intertextualidade está contida nos procedimentos de retextualização de *compreender, expor e apreciar* um texto-fonte. Por exemplo, no primeiro parágrafo da resenha analisada, o resenhista retextualiza o conteúdo veiculado no primeiro capítulo do livro, demonstrando a compreensão das ideias do TF através do critério da intertextualidade. Esta constatação nos faz retomar as reflexões iniciais supracitadas, a fim de sistematizar as especificidades que distinguem esse critério da retextualização. Assim, neste momento da dissertação nos detemos à intertextualidade, para que ambos possam ser compreendidos e diferenciados.

O termo *intertextualidade* foi utilizado primeiramente por Kristeva no fim dos anos 1960 (apud Fairclough, 2001, p. 133), em suas conceituadas apresentações sobre o trabalho de Bakhtin. O enfoque bakhtiniano estudara a abordagem translinguística para a análise de textos, ou seja, a abordagem intertextual, indicativa de que textos (enunciados pelo entendimento bakhtiniano) se constituem através de elementos de outros textos. Apesar disso, este linguista não introduz a terminologia *intertextualidade*, mas subsidia o termo. Como se observa, Bakhtin [Volochínov] (2009 [1929]) desenvolve seu trabalho a partir da historicidade da palavra na palavra, através das considerações sobre o *discurso de outrem: discurso indireto, direto e indireto livre*.

Segundo Costa Val (2001; 2004), a intertextualidade ganha destaque nos estudos linguísticos em 1981, ocasião em que Beaugrande e Dressler a entendem como o sétimo princípio da textualidade, o qual diz respeito a fatores que fazem um texto depender do conhecimento de outros. Como a autora afirma, este princípio é a condição para a produção e recepção de determinados gêneros, a exemplo dos que circulam em contexto acadêmico, como resumo, resenha. Em sentido mais amplo, o princípio processa um texto como resposta a outros.

Para Marcuschi (2008b, p.129), a intertextualidade diz respeito às “relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação”. Nesse sentido, reconhece-se um texto dentro de outro a partir do que se conhece dos outros, de modo que a ausência desse conhecimento textual prévio pode interferir no reconhecimento dessa relação entre textos. Por motivos como estes, o autor assegura o consenso de se admitir que todos os textos são escritos a partir de outros, até mesmo pelo fato de atualizarem discursivamente a língua na forma de um gênero. No entanto, o estudioso apresenta estratégias linguístico-textuais que explicitam essa relação intertextual, tais como a citação direta e a paráfrase, discutidas no tópico seguinte desse capítulo.

Koch e Elias (2009) definem intertextualidade como o princípio de que todo texto remete a outro ou a outros, funcionando como a base de todo e qualquer dizer, seja como uma resposta ao que foi dito ou ao que ainda será. As estudiosas distinguem a intertextualidade não explícita da explícita, sendo esta mais comum em contexto científico por causa da credibilidade acrescida por argumentos de autoridade. Desse modo, compreendem-na como uma estratégia textual que escritores utilizam para atingir o plano da interação. No geral, defendem que as relações entre textos evidenciam o conhecimento que escritores têm de textos e, sobretudo, a indissociabilidade entre leitura e escrita.

Pela ótica da Análise do Discurso, Fairclough (2001, p. 114) define a intertextualidade como a propriedade dos textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, para, por exemplo, os assimilar, contradizer e ironizar. O analista compreende dois tipos de intertextualidade, por um lado, a *intertextualidade manifesta* explicita outros textos em um texto, podendo ser: *sequencial*, em que há alternância de diferentes textos ou tipos de discurso em um texto; *encaixada*, indicando que um texto ou tipo de discurso está contido na matriz de outro; e *mista*, compreendida como a fundição de textos ou tipos de discurso de forma mais complexa e menos facilmente separável.

Por outro lado, a *interdiscursividade* indica a constituição de um tipo de discurso através da combinação de elementos de ordens de discurso. De forma geral, o estudo apresentado compreende como sujeitos interpretam textos e os relacionam para construir posicionamentos políticos e ideológicos.

Na perspectiva dos novos estudos retóricos, Bazerman (2006, p. 87) discorre sobre a construção de sentido textual através da relação que os textos mantêm entre si, partindo do pressuposto de que “quase todas as palavras e frases que usamos já havíamos ouvido ou visto antes”. Para este autor, a intertextualidade são as relações explícitas e implícitas estabelecidas entre um texto com outros textos antecedentes, contemporâneos ou futuros (em potencial).

Bazerman (op. cit.) apresenta técnicas para o estabelecimento destas relações: citação direta e indireta (mais facilmente reconhecíveis e analisáveis); menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações; comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada; uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos; e uso de linguagem e de formas linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos. Diante dessas técnicas percorridas, e mais precisamente da análise desenvolvida de citações diretas e indiretas, o estudioso assume posicionamento similar ao de Fairclough, ao concluir que a intertextualidade é mais do que a relação entre textos, dizendo respeito ao uso e ao posicionamento de quem a usa enquanto escritor que elabora seus próprios argumentos.

Silva (2011, p. 68) afirma a intrínseca relação entre intertextualidade e retextualização, por ambos os processos revelarem a compreensão de um texto-base e a apropriação do gênero resenha (seu objeto empírico de análise). Com base nisso, a autora (p. 120) considera as operações de retextualização de Marcuschi (2008a) como operações de intertextualidade para a análise de resenhas de esfera acadêmica

(terminologia que emprega). Assim, acaba tratando a retextualização como sendo mais abrangente do que a intertextualidade.

Em sua tese, Silva (2013) analisa os processos de retextualização evidenciados em exposições orais de esfera acadêmica. A autora revisita (p. 58) as considerações sobre a relação entre retextualização e intertextualidade, tratando esta como inerente àquela, propiciando ao produtor do gênero se apropriar do propósito comunicativo, conteúdo e estilo dos textos-base.

Matencio (2003) também considera a retextualização como maior do que a intertextualidade, uma vez que revela a compreensão de um texto-fonte à medida que seleciona informações dele, utilizando-se de orientações argumentativas nem sempre similares ao texto primário. Assim, a própria mudança de gênero subjacente ao processo de retextualização revela alterações discursivas nos propósitos comunicativos e na funcionalidade do gênero retextualizado.

Nesse sentido, a autora afirma que a atividade de retextualização envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade –, bem como relações entre discursos – a interdiscursividade. Portanto, a retextualização é uma atividade em que a produção de um novo texto não exclui a intertextualidade na base de sua construção, mas não se resume a esse processamento.

4.3 Estratégias de retextualização na “análise de dados” em *monografias*

A retextualização pressupõe um texto em outro através de um processo de apropriação e produção textual realizável a partir de estratégias, cuja compreensão é uma atividade complexa, porque depende, sobretudo, da situação textual-discursiva em que são mobilizadas. Diversos autores as compreenderam de modos distintos, porém, a

análise que desenvolveram guarda traços em comum, haja vista serem evidenciadas no mesmo fenômeno.

Matencio (2002) analisou em resumos acadêmicos estratégias linguísticas, textuais e discursivas de gerenciamento de vozes, seleção, apagamento, generalização, retomada e reformulação. Silva (cf. 2013, p. 58) em exposições orais na esfera acadêmica investigou estratégias de eliminação, substituição, acréscimo, reordenação tópica, retomada, condensação, paráfrase, reformulação, complementação, inserção e construção.

Marcuschi (2008a) discorreu em retextualizações de textos orais para escritos sobre as operações (que consideramos como estratégias textuais, por se materializarem em textos) de eliminação, completude, regularização, acréscimo, substituição, reordenação, tratamento dos turnos, inferência, inversão e generalização.

A partir dos dados coletados para este trabalho, verificamos que a análise desenvolvida no gênero monografia mobiliza as estratégias de citação, paráfrase acréscimo, reordenação e juízo de valor.

4.3.1 Adaptação por citação e paráfrase

As estratégias de adaptação consistem em trazer a voz de outrem para dentro do texto, podendo ser de forma direta por *citação*, ou indireta por *paráfrase*, quando se utiliza as próprias palavras para retomar o que disseram. Desde Eco 1996 [1977], a paráfrase é vista como o resumo que se faz, com palavras próprias, do texto de outro autor, enquanto a citação é a reprodução de trechos de outro escritor identificáveis por causa do uso de aspas.

Especificamente os estudos sobre paráfrase têm repercussão no Brasil com a clássica tese de Hilgert (1989), que a definiu como uma atividade de constituição textual, a que se recorre para reformular etapas de desenvolvimento textual da própria formulação (autoparáfrase) ou da formulação alheia (heteroparáfrase). A definição se dá pelas funções *linguístico-discursiva*, de promover a condução e o desdobramento temático atrelado à adequação linguística; *interacional*, de instaurar a solidariedade conversacional, conferindo dinâmica e continuidade à interação; e *organizacional*, de garantir unidade temática ao definir atividades linguísticas dominantes e subsidiárias.

Conforme o autor, há uma equivalência semântica entre o enunciado parafrástico e o de origem, permitindo o uso de palavras próprias e de ordem sintática diferente, com a finalidade de resolver problemas de formulação no curso da evolução textual, cujos enunciados constituintes evidenciam variações sintático-lexicais e/ou fonético-suprasegmentais. Para Hilgert (2010), a resolução de problemas linguísticos, ao deslocar sentidos que costuram a tessitura textual, é uma razão subjacente que determina a paráfrase.

Com Hilgert (1989) e (2010 [1993]), compreendemos a paráfrase como um fenômeno complexo, que permite ser estudado sob mais de um enfoque investigativo. Ao partirmos das considerações apresentadas por este autor, entendemos que o fenômeno é disposto em determinado texto mediante um processo de adaptação. O entendimento é desencadeado da investigação de que a análise, desenvolvida nas monografias coletadas, faz uso das reformulações parafrásticas para que dados sejam interpretados a partir do que autores distintos fizeram em outras ocasiões. Com menos recorrência, a análise também se vale da citação, revelando que ambas as estratégias são utilizadas na produção de conhecimento do referido gênero.

A maneira de utilização dessas estratégias tem relação com o pertencimento de um sujeito a determinada comunidade acadêmica. De acordo com Hoffnagel (2009), incorporar o trabalho de outro autor ao texto é uma atividade retórica que permiti a um

escritor a sustentação de seu argumento, criando espaço de pesquisa ao se mostrar hábil e fiel à sua comunidade. Para a autora, a obrigatoriedade de citar trabalhos anteriores traz consigo as responsabilidades que o escritor deve assumir de saber o momento de citar, o modo de ativar o material citado (citação direta ou paráfrase) e, sobretudo, a sua credibilidade, já que tanto pode consagrar a permanência quanto prejudicar a aceitação entre os pares.

A linguista discute que a incorporação dos trabalhos de outrem acontece a partir de uma padronização para as ciências em geral, cujas áreas de conhecimento seguem as mesmas convenções de citação. No entanto, cada área disciplinar revela as convenções mais aceitáveis, podendo ser em forma de citação direta curta (até três linhas), longa ou de paráfrase, como um resumo de uma única fonte ou de uma generalização, em que o material citado é atribuído a dois ou mais autores.

Sabemos que as referidas estratégias são mais evidenciadas na seção de fundamentação teórica de gêneros como a monografia, da maneira como Bessa (2009) e Pereira (2009) investigaram; bem como a pesquisa de Bernardino (2009), que averiguou os tipos de paráfrase utilizados nesta seção do referido gênero, defendendo que a reformulação faz parte de sua constituição, por precisar se embasar em outros autores. Ademais, nossos dados também comprovam que o momento de fundamentar teoricamente o texto é o de realizar citação e paráfrase. Contudo, a análise desenvolvida no gênero supracitado também se utiliza de ambas as estratégias, como meio de sustentar o conhecimento produzido.

Do mesmo modo que nossos dados se situam em fase conclusiva de graduação, Fabiano (2007) também investigou a escrita de alunos desse nível de ensino. Em sua tese, pesquisou a paráfrase em monografias de Letras, questionando as implicações de a repetição do que outros autores dizem ser considerada como produção de conhecimento na universidade. As decorrências apontam para a problemática de a paráfrase estagnar a

escrita acadêmica, na medida em que a incorporação de outros discursos impede de um texto tomar sua própria forma.

Fabiano (op. cit.) enfatiza que atualizar e retomar conhecimento não implicam em sua produção e transformação, por isso é difícil de aceitar a sua utilização como análise de dados, quando ocorre o problema de os textos parafraseados serem empregados como se fossem a voz de quem o parafraseou. Essa inadequação resulta em análises com leituras descritivas, incapazes de produzir conhecimentos por sequer terem conseguido se apropriar do que leram.

Assim, a paráfrase seria um primeiro estágio de produção textual, de modo que se um sujeito na academia estacionar nele, não produzirá conhecimento, apenas repetirá o que já se consagrou. Conforme a pesquisadora, este nível de produção é, pois, para um escritor atualizar seu leitor sobre o assunto que discorre ou para retomar pesquisas que sustentem seu ponto de vista.

Partindo de autores como Bernardino (2009), Bessa (2009), Eco 1996 [1977], Fabiano (2007), Hilgert (1989; 2010 [1993]), Hoffnagel (2009) e Pereira (2009), entendemos a citação e a paráfrase de maneira mais geral, como estratégias de retextualização que adaptam a retomada de outros autores na produção textual. Com base em Marcuschi (2008a), observamos que ambas as estratégias subsidiam a análise desenvolvida em monografias. Por meio da citação, o produtor do referido gênero confere a credibilidade do seu trabalho ao trazer a sua contribuição para conhecimentos já consagrados, conforme ilustra o *Fragmento 15*:

Fragmento 15: Análise de Dados em ML-1: ACIT

| | Questão de pesquisa | Análise de Dados | |
|----------------------------------|---|--|----------------------------|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. | “Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?” ML-1 | Baseados nesse estudo, podemos acrescentar à ideia apresentada por Dolz, Schneuwly (et. al. op cit., p. 220-221) , de que “a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna” , a noção de didatização dos conhecimentos. ML-1 (p. 56) | Adaptação (citação) |

O *Fragmento 15* traz o penúltimo parágrafo de análise de ML-1, no tópico *As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento*. Como se percebe, a citação (linhas 2-6) é utilizada para reiterar (“podemos acrescentar à ideia apresentada por”) a contribuição teórica da análise desenvolvida na monografia. A análise chega a uma importante constatação a partir de sua questão de pesquisa, ao relacionar a teoria lida aos dados e mostrar o caráter de novidade teórica descoberta de que o evento seminário funciona para mobilizar conhecimentos.

Quando a análise subsidiada teoricamente é disposta através de paráfrase, além de aferir a contribuição da monografia, o produtor do gênero revela sua autonomia em reformular o que outros autores disseram e adaptar essa reformulação ao seu texto, da maneira como evidencia o seguinte fragmento:

Fragmento 16: Análise de Dados em ML-1: APAR

- | | | |
|--|---|----------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. | <p>Desta forma, quando nos referimos à situação de formação de professor no ensino superior e podemos relacioná-lo à aula, comprovamos a afirmação de Matencio (op. cit, p. 97) validada para sala de aula, no tocante ao evento basear-se em um projeto de gerenciamento do evento determinado por um objetivo fundamentalmente didático e a consciência da alternância de papéis, que neste caso vai do professor para o aluno.</p> | <p>Adaptação (paráfrase)</p> |
|--|---|----------------------------------|

ML-1 (p. 39-40)

O *Fragmento 16* se encontra no segundo tópico de análise de ML-1, *As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura*, momento em que o produtor da monografia reforça a relação entre o evento seminário, outras atividades de sala de aula e teorias lidas. Na análise dessa relação, utiliza-se de paráfrase para que dados sejam analisados através do conhecimento depreendido de Matencio acerca da formação do professor.

Ao relacionar a prática de seminário à formação do docente, o produtor da monografia se apoia em Matencio para comprovar que as características didáticas do seminário guardam semelhanças com a situação didática de sala de aula estudada por

esta autora. Com isso, a paráfrase sustenta a análise desenvolvida ao passo que garante o encadeamento da monografia, ao inter-relacionar suas partes constituintes de fundamentação e análise de dados.

Ambos os fragmentos representam a ocorrência dessas estratégias na análise das monografias em foco, em que citação e paráfrase esteiam o conhecimento produzido no gênero. No entanto, identificamos em ML-2 e MSC-3 que tais estratégias são utilizadas como se fossem o próprio conhecimento produzido, confirmando a problemática apresentada por Fabiano (2007) de que repetir outros autores não equivale a produzir conhecimento.

Ao avaliarmos que outros autores são referidos como subsídio para análise desenvolvida em ML-2, constatamos apenas três casos de paráfrase e nenhum de citação. Em comparação às análises desenvolvidas nas outras monografias, averiguamos que ML-2 é a que menos se utiliza das estratégias de adaptação.

Considerando a retomada de outros autores para o desenvolvimento do texto, verificamos a maior recorrência da paráfrase, de 86% na análise das seis monografias, em detrimento da citação, de 14%, da maneira como projeta o *Gráfico 1 (Estratégias de Adaptação na Análise em Monografias)*:

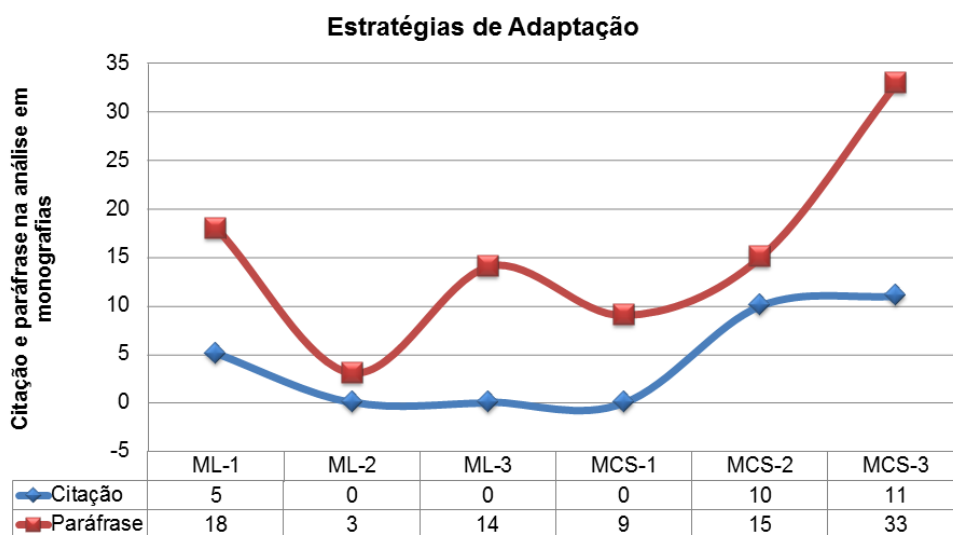


Gráfico 1: **Estratégias de Adaptação na Análise em Monografias**
 Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Como se observa pelo *Gráfico 1*, três (ML-2, ML-3 e MCS-1) das monografias não se utilizam de citação para analisar dados; ML-1 e MCS-3 fazem uso de 22% e 25%, respectivamente, da citação em relação à paráfrase; e MCS-2, com 40%, foi a que mais expôs citação. As ocorrências dessa estratégia não equivalem à metade das paráfrases realizadas, já que os números apontam ML-2, ML3 e MCS-1 com 100%; ML-1 e MCS-3 com 78% e 75%; e MCS-2 com 60% de paráfrases.

Os números revelam que a análise desenvolvida nas monografias de Ciências Sociais usa mais estratégias de adaptação do que as de Letras, o que tem relação com os tipos de conhecimentos produzidos no propósito de analisar, que discutimos através da *Ilustração 2 (Caracterização da Análise de Dados em monografias)* e da *Ilustração 12 (O movimento entre a Introdução e a Análise de Dados em monografias)*, respectivamente nos capítulos *Aspectos Metodológicos* e *Propósito Comunicativo e Organização Retórica do Gênero Monografia*.

Os índices comprovam que as três monografias analisadas de Letras primam mais pela discussão e interpretação dos dados, ao passo que as três de Ciências Sociais pela descrição deles. Isto ocorre porque nestas monografias as adaptações são realizadas no decorrer da descrição dos dados, na medida em que a fundamentação teórica utilizada também é apresentada. Diferentemente, outros autores são acionados na análise das monografias de Letras para sustentar as contribuições discutidas e interpretadas.

De forma geral, as monografias em foco evidenciam que autores devem ser incorporados ao conhecimento produzido na análise de dados como um meio de contrargumentar teorias e, sobretudo, de explicitar a contribuição da pesquisa realizada a partir de outros conhecimentos já consagrados.

Na incorporação realizada, é preferível a utilização da paráfrase, pois evidencia a habilidade do produtor da monografia de interpretar e reformular outros textos que subsidiem sua análise. Não obstante, mais importante do que utilizar uma ou outra

estratégia é a maneira de realizar isso, conforme Hoffnagel (2009), por se tratar de estratégias retóricas responsáveis por estabelecer um pesquisador na comunidade acadêmica.

As inadequações na relação entre análise e teoria em ML-2 e MSC-3 revelam sua inabilidade na permanência do espaço de pesquisa. Segundo o *Gráfico 1, Estratégias de Adaptação na Análise em Monografias*, ambas as monografias evidenciam os extremos entre usar pouco a citação e a paráfrase ou de empregá-las em excesso. Através desta constatação, interessou-nos investigar essa singularidade nos nossos dados.

Verificamos que a análise de ML-2 se vale de paráfrases não explicitadas para interpretar dados, conforme exemplificamos a partir *Fragmento 17* e de trechos da fundamentação teórica (FT) do gênero. Vejamos:

Fragmento 17: Análise de Dados em ML-2: APAR

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|--|--|---|----------------------------------|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. | <p>“1) Como tem sido realizado o ensino e a avaliação de escrita na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), do Curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande?</p> <p>2) Quais as concepções de escrita que possuem as professoras que lecionam essa disciplina?”</p> <p style="text-align: right;">ML-2</p> | <p>Analisando as práticas docentes dos sujeitos da nossa pesquisa, observamos que as duas professoras mantêm posturas diversificadas: a professora 1 parece estar mais apegada a uma postura baseada na epistemologia tradicional, já que na maioria de suas aulas prevalece a “transferência” de conteúdos para os alunos, embora demonstre certas características sociointeracionistas, a exemplo de algumas reflexões sobre o objeto de estudo em aulas expositivo-dialogadas. Essa professora mantém uma postura aplicacionista de ensino, partindo sempre da teoria para a prática (esta corresponde a reflexões nas próprias aulas, ou através de exercícios). Já a professora 2 demonstra guiar-se por uma epistemologia construtivista sociointeracionista, seguindo um modelo reflexivo de ensino, já que ela sempre colocava os alunos em situação de escrita e depois discutia oralmente com eles suas próprias produções, na sala de aula, de acordo com a teoria que estava sendo estudada, trabalho que contava, em primeiro lugar, com a participação dos alunos. (...)</p> <p style="text-align: right;">ML-2 (p. 26)</p> | Adaptação (paráfrase) |

Segundo a **epistemologia tradicional**, inspirada no Empirismo e Positivismo, e apoiada na Psicologia Comportamentalista, o conhecimento é visto como uma descrição do mundo, ou seja, um conjunto de verdades de natureza ontológica. **O professor com esta visão, em sua aula, descreve os objetos, independentemente do contexto do observador.** O aluno, por conseguinte, aprende a reproduzir o mundo físico e social, descrevendo apenas o que “aprendeu” com o professor. Assim, diz-se que **o professor é um transmissor de informações, enquanto o aluno é apenas um receptor, repetidor dessas informações** (MORETO, op.cit.).

ML-2 (Grifos nossos, p. 14)

Opondo-se a esta visão, tem-se uma postura docente baseada em uma **epistemologia construtivista sociointeracionista**, segundo a qual o conhecimento é uma “representação que o sujeito faz do mundo que o rodeia, em função de suas experiências na interação com ele” (MORETTO, 2008, p. 34). O **conhecimento** deixa de ser visto como representação do mundo para tornar-se uma **construção individual mediada pelo social. O saber agora está ancorado por um contexto**, e não mais isolado do mundo, como ocorria na linha de pensamento anterior.

ML-2 (Grifos nossos, p. 15)

O *Fragmento 17* expõe o primeiro parágrafo de análise de ML-2, em que a voz de outro autor é incorporada na análise ao trazer a epistemologia tradicional e a construtivista sociointeracionista para interpretar as práticas docentes das professoras 1 e 2, sujeitos de investigação. Entretanto, as considerações teóricas são parafraseadas na análise sem que a estratégia utilizada seja sinalizada, embora a paráfrase seja identificável a partir da seção de fundamentação teórica (FT).

A paráfrase não explicitada é um empecilho na análise desenvolvida na monografia coletada, pois, ao invés de haver produção de conhecimento, há repetição das considerações de Moreto (2008) acerca das epistemologias, postas na FT do gênero, como destacamos nos trechos expostos da FT. Assim, não se tem a teoria a serviço da análise, como instrumento de confirmação ou de refutação do que fora produzido, mas se tem a teoria tomada como se fosse a voz do próprio autor da monografia.

A falta de instrumentalização das estratégias de adaptação também se revela em MCS-3, conforme explanamos pelo seguinte fragmento:

Fragmento 18: Análise de Dados em MCS-3: ACIT e APAR

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|---|---|--|--|
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 | 1) Como os ciganos patoenses significam sua imagem e constroem sua identidade?; 3) Como se constroem suas relações sociais diante da fronteira étnica; 4) como vivem, como (re)constroem a sua identidade coletiva nos dias de hoje | <p>Vale ressaltar que, em se falando de alianças sociais, é através do casamento também que os jovens podem ascender socialmente, pois adquirem um novo status de família. O casamento é, pois, uma forma de amadurecimento e orgulho para a família e o grupo. Apesar da legitimidade da endogamia grupal, devido o sangue ser um elemento identitário cigano, os casamentos “pra fora”</p> <p>servem como mecanismo cultural para a incorporação de novos membros no grupo. É o caso de várias mulheres não ciganas que são captadas para a comunidade via casamentos, mulheres que, como destaquei, por meio da aliança, maternidade e sociabilidade passam a ser incorporadas no sistema de parentesco e consideradas uma “quase cigana”. [...] Os grupos estabelecem princípios internos de classificação, definindo critérios de inclusão/exclusão e pautas para definir os pertencentes. Assim, encontram no casamento misto, portanto nas alianças, uma outra forma de recrutamento. Para os que possuem o “sangue cigano” uma jurin pode ser uma “quase cigana” mesmo que lhe falte a tão importante substância.</p> <p>(SULPINO, 1999, p. 87-8)</p> | Adaptação (citação) |
| 23 | MCS-3 | | |
| 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 | | <p>É importante levar em conta que a exogamia, de acordo com Lévi-Strauss, é uma expressão social que constitui em uma regra de reciprocidade, e que</p> <p>categorias exógamas e categorias endógamas não constituem entidades independentes e dotadas de existência objetiva. Devem ser consideradas mais como pontos de vista, ou perspectivas diferentes, mas solidárias, de um sistema de relações fundamentais, no qual cada termo é definido por sua posição no interior do sistema. (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 89-90)</p> | Adaptação (paráfrase) Adaptação (citação) |
| 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 | | <p>Desta forma, a exogamia corresponde a um jogo de trocas, cuja consistência é complexa, consciente ou não, buscando adquirir garantias e prevenir-se contra possíveis riscos no terreno das alianças e das rivalidades. O matrimônio constitui para os ciganos uma operação de troca, da mulher em troca da formação de alianças sociais, alianças estas que podem se constituir nas relações de compadrio, na medida em que, ao que parece, muitos ciganos têm como compadres/comadres, padrinhos/madrinhas, pessoas influentes da cidade. Como bem mostra Lévi-Strauss,</p> <p>existe uma transição contínua da guerra às trocas e das trocas aos intercasamentos. E a troca das noivas é apenas o termo de um processo ininterrupto de dons recíprocos,</p> | Adaptação (citação) |

| | | | |
|----|--|--|-----------------------|
| 52 | | que realiza a passagem da hostilidade à aliança, da angústia à confiança, do medo à amizade. (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 107) | |
| 53 | | | |
| 54 | | | |
| 55 | | Assim sendo, o que podemos extrair das relações | |
| 56 | | matrimoniais é a ideia de que o casamento por toda parte é considerado uma ocasião favorável para criar-se e/ou desenvolver-se um ciclo de trocas, não necessariamente amigáveis, como frisou Lévi-Strauss, mas importantes para a configuração da organização grupal. O que nos parece é que em Patos há uma | Adaptação (paráfrase) |
| 57 | | predisposição ao casamento “pra fora”, pois esta é a forma que parece ser recorrente no grupo. A boa aceitação da | |
| 58 | | exogamia foi percebida inicialmente através de conversas e | |
| 59 | | relatos dos próprios ciganos, que relatam os casamentos de | |
| 60 | | antigamente e o modo como eram realizados: como uma | |
| 61 | | espécie de contrato, onde os pais já combinavam com quem | |
| 62 | | os filhos iriam casar. | |
| 63 | | | |
| 64 | | | |
| 65 | | | |
| 66 | | | |
| 67 | | | |
| 68 | | MCS-3 (p. 73-74) | |

O *Fragmento 18* evidencia que MCS-3 toma outros textos como se fosse o próprio conhecimento produzido na análise desenvolvida, diferenciando-se de ML-2 por explicitar as estratégias de adaptação realizadas. Em MCS-3, a quantidade de paráfrases e de citação nos dois capítulos em que análises são realizadas chama à atenção, haja vista que na análise a teoria deve ser mobilizada na sustentação de conhecimento, mas não na substituição dele.

Os parágrafos expostos de MCS-3 foram retirados das páginas 73 e 74, em que são escritas três paráfrases e cinco citações, dentre as quais, duas paráfrases e três citações são expostas no referido fragmento. Duas das citações são incorporadas no texto como se fossem de autoria do produtor da monografia, conforme evidenciado: I) nas linhas 8-23, iniciadas por “servem como mecanismo cultural para a incorporação de novos membros no grupo”; II) linhas 28-36, encabeçadas por “categorias exógamas e categorias endógamas não constituem entidades independentes e dotadas de existência objetiva”.

Nos dois casos, as citações são adicionadas ao texto para dar continuidade aos enunciados apresentados pelo produtor da monografia, sem que seja sinalizada a mudança de autoria do que fora apresentado. O leitor acaba conseguindo recuperar que

se trata do discurso alheio pela disposição com que é apresentado, em conformidade às normas da ABNT de que uma citação com mais de três linhas deve ser escrita com recuo de 4 cm, seguida do nome do seu autor, do ano de publicação e da página em que se encontra. No entanto, apesar de a autoria ser posposta, o próprio escritor do gênero não relaciona seu conhecimento às citações, deixando ao cargo destas a responsabilidade de evidenciar o conteúdo que se pretendia construir.

A outra citação (linhas 49-54) do *Fragmento 18* é introduzida na análise através do enunciado “Como bem mostra Lévi-Strauss,” (linhas 47-48), apontando que se trata de outra voz, porém, acaba-se não interpretando a citação e já se tirando uma conclusão dela, como se o conteúdo apresentado tivesse sido produzido pelo escritor da monografia: “Assim sendo, o que podemos extrair das relações matrimoniais é” (linhas 55-56).

Além disso, observa-se que as paráfrases são menos recorrentes: I) linhas 25-27: *a exogamia, de acordo com Lévi-Strauss, é uma expressão social que constitui em uma regra de reciprocidade*; II) linhas 56-61: *o casamento por toda parte é considerado uma ocasião favorável para criar-se e/ou desenvolver-se um ciclo de trocas, não necessariamente amigáveis, como frisou Lévi-Strauss, mas importantes para a configuração da organização grupal*.

Quando utilizadas, as paráfrases se relacionam com as citações (a primeira paráfrase introduz a segunda citação e a segunda paráfrase reformula a terceira citação), o que comprova a pouca autonomia na escrita acadêmica pelo despreparo em reformular o que autores escreveram. Logo, quando a reformulação é realizada, a citação que a originou também é apresentada no texto, evidenciando a inabilidade em se posicionar com palavras próprias.

Outrossim, nota-se que a análise desenvolvida em MCS-3 busca respostas para as questões de pesquisa, expostas na primeira coluna do *Fragmento 18*. Todavia, as respostas, que mostram a identidade dos ciganos de Patos, suas relações sociais e a

(re)construção de sua identidade nos dias atuais, acabam revelando mais sobre o que outros autores escreveram do que o conhecimento produzido na análise de dados.

Contudo, entre ambas as estratégias de adaptação, é justamente a paráfrase que resguarda maior autonomia de um sujeito na escrita acadêmica, pelo trabalho de ter de compreender e dizer com palavras próprias as ideias de outro autor. Desse modo, a citação é a estratégia primária da adaptação, ao passo que a paráfrase indica um nível de proficiência maior na escrita acadêmica, por exigir a reformulação do que fora apresentado. À parte às diferenças, ambas as estratégias podem ser utilizadas na análise de dados mediante adaptações textuais e discursivas, para que as questões sejam respondidas, validando, portanto, a pesquisa realizada.

4.3.2 Reformulação por acréscimo e reordenação

As estratégias de reformulação por acréscimo e reordenação são identificáveis na materialidade linguística da análise desenvolvida nas monografias em estudo, sendo utilizadas no seu encadeamento textual a partir das questões de pesquisa norteadoras. As reformulações implicam alterações das características linguístico-textuais e discursivas, indicando que formulações decorrem de traços pré-estabelecidos para que ocorra a produção de conhecimento.

Segundo Marcuschi (2008a), o *acrécimo* introduz informações ao TF. De acordo com Silva (2013, p. 57), esta estratégia acrescenta ao TF “uma palavra, expressão, sintagma ou enunciado”. Por sua vez, conforme a discussão marcurschiana, a *reordenação* consiste em uma estratégia que reorienta e encadeia a argumentatividade advinda de um TF, relocando argumentos postos no fim para o início de situações textual-discursivas. Conforme o linguista, a referida estratégia foi pouco recorrente nas

retextualizações de textos orais para escritos, de modo que é mais frequente em domínios mais complexos de escrita, a exemplo de artigos de pesquisa.

Ambas as estratégias foram as mais fecundas na análise das monografias em estudo, da maneira como contabilizamos através do *Gráfico 2 (Estratégias de Reformulação na Análise em Monografias)*:

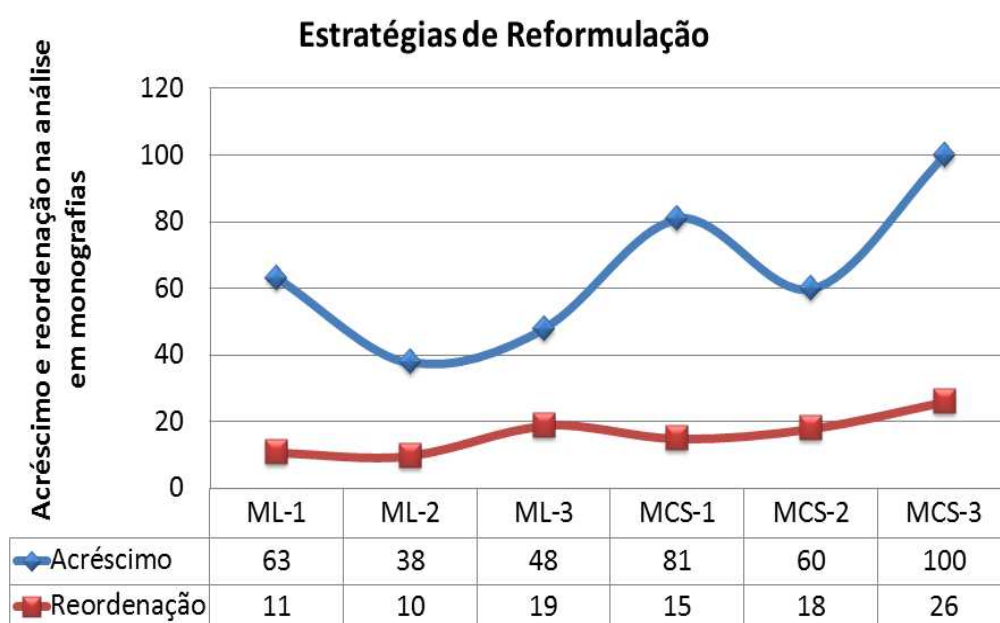


Gráfico 2: **Estratégias de Reformulação na Análise em Monografias**
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

O *Gráfico 2* revela que na análise de dados das seis monografias há uma recorrência maior da estratégia do acréscimo em relação à reordenação, de 85% em ML-1, 79% em ML-2, 71% em ML-3, 84% em MCS-1, 77% em MCS-2 e 79% em MCS-3. Logo, a reordenação ocorreu nas monografias em foco com 15%, 21%, 29%, 16%, 23% e 21%, respectivamente.

As porcentagens indicam que estratégias descritivas como os acréscimos são mais utilizadas porque ampliam a análise de dados questionados à luz de concepções

teóricas. Assim, o acréscimo é uma estratégia descritiva que contribui para a construção de respostas às questões de pesquisa postas, à medida que acrescenta informações sobre os dados de análise. Na inserção de informações, a reordenação encadeia as construções textual-discursivas tecidas.

Por razões como esta de interdependência, as reordenações são menos utilizadas do que os acréscimos. Não obstante, a quantidade de vezes em que construções foram reordenadas comprova os pressupostos de Marcuschi (2008a) de que são mais utilizadas em escritas mais complexas, como é o caso do gênero monografia que analisamos.

No processo de reformulação, as duas estratégias supracitadas se materializam na análise das monografias coletadas, como nos fragmentos discutidos nas linhas que seguem. A começar pela estratégia mais utilizada, o *acrécimo* é usado para ampliar informações dadas anteriormente, como no *Fragmento 19*, na próxima página, que evidencia a inter-relação por acréscimo entre a segunda questão de pesquisa de ML-2 e os parágrafos iniciais do seu terceiro tópico de análise.

Neste fragmento, é notório que a identificação solicitada na questão posta gira em torno das *palavras concepções de escrita, professoras e disciplina*, a partir das quais a análise é desenvolvida. Conforme a terceira coluna do referido fragmento, as características de *descontextualizada, mediadora de informações, instrumento de resposta e mesclada entre a visão estruturalista e sociointerativa* são acrescentadas a *concepções de escrita*. Tais informações são desenvolvidas através da análise da postura didática da professora 1, que ministrou a disciplina de Prática de Leitura e Produção Textual II, respectivamente um dos sujeitos e o contexto de pesquisa de ML-2. Vejamos:

Fragmento 19: Análise de Dados em ML-2: RA

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|--|---|---|---|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. | 2) “Quais as concepções de escrita que possuem as professoras que lecionam essa disciplina?.” (ML-2) | <p><i>Através da análise das atividades propostas pela professora 1, percebemos que seus comandos de produção escrita são, em geral, descontextualizados, aos quais subjazem uma visão de escrita como mera mediadora de informações, servindo apenas como um instrumento utilizado para dar respostas à professora, deixando de lado a sua função social. Vejamos alguns exemplos:</i></p> <p><i>Identifique o modelo de escrita presente nas citações abaixo. Justifique sua escolha com dados teóricos discutidos em sala.</i></p> <p><i>“A escrita é um produto, sendo que o crescimento da qualidade do texto escrito é conhecido por meio de pré-testes e pós-testes que comparam dois grupos de estudantes (...)”</i></p> <p><i>(Prova Final)</i></p> <p><i>Apresente as características básicas dos três modelos teóricos sobre escrita vistos em sala.</i></p> <p><i>(Avaliação da aprendizagem, Unidade I)</i></p> <p><i>Além dessa visão, a professora 1 demonstra mesclar uma visão estruturalista com uma visão sócio-interativa de escrita. Observamos, por exemplo, que nas suas correções, tanto aparecem comentários que remetem puramente à estrutura como alguns que remetem a aspectos pragmáticos da escrita. Pensando no primeiro aspecto, vemos constantemente essa postura na correção de seus textos, como em “Seus períodos estão muito longos! Reveja!”; Recuo dos parágrafos? Reveja!”. Essa postura parece mais evidente em um bilhete deixado ao final da resenha de um aluno, na qual ela dá um modelo estrutural a ser seguido:</i></p> <p><i>(ML-2, p. 34)</i></p> | <p><i>Reformulação (acréscimo)</i></p> <p><i>Reformulação (acréscimo)</i></p> |

Por meio do *Fragmento 19*, ilustramos que a análise desenvolvida nas seis monografias faz uso de acréscimos para descrever dados. Além dessa estratégia, a *reordenação* contribui para a progressão textual da análise, encadeando as informações

acrescidas às questões de pesquisa às apreciações realizadas e ditas de modos diferenciados, conforme se observa no *Fragmento 20*:

Fragmento 20: Análise de Dados em ML-3: RA

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|---|---|---|--|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. | 3) “Quais <i>razões</i> os <i>professores</i> apontam para o <i>tratamento assistemático</i> do <i>ensino da oralidade</i> ?” (ML-3) | <i>A prática de P3 também contraria a perspectiva de ensino-aprendizagem dos gêneros orais, pois está intrínseco na afirmação da professora que oral não precisa ser ensinado porque os alunos já sabem falar. É viável que consideremos que não compete ao professor de língua Portuguesa ensinar a falar, mas desenvolver a competência linguística dos alunos para o reconhecimento e utilização da língua falada de acordo com as variadas situações de uso, considerando o interlocutor, o objetivo e a mensagem a ser transmitida.</i> (ML-3, p. 48) | <i>Reformulação (acréscimo)</i> <i>Reformulação (reordenação)</i> |

O *Fragmento 20* traz um trecho de análise de ML-3 que se relaciona com a terceira questão de pesquisa apresentada na introdução do gênero. A questão solicita o porquê de professores tratarem o ensino da oralidade de modo assistemático. O trecho de análise expõe uma dessas razões identificadas, o fato de alunos já saberem falar, através da estratégia de acréscimo (nas linhas 1-5).

Conforme apresentado, o referido fato é posto no fim do acréscimo realizado (linha 5), sendo reordenado para o início do período seguinte, no trecho “É viável que consideremos que não compete ao professor de língua Portuguesa ensinar a falar” (linhas 5-6). Com isso, realizou-se uma troca que alterou a ordem de informações apresentadas no texto, evidenciando que a reordenação interdepende de outras estratégias, como o acréscimo, da maneira como também se evidencia no *Fragmento 21*:

de aclarar que os ADRS conseguem efetivar a comunicação com os trabalhadores, mais do que conseguem os mediadores institucionalizados, como os da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater). Dessa forma, a reordenação muda o enfoque do tópico discursivo do parágrafo exposto no fragmento supracitado, o qual deixa de ser a contradição na mediação entre os ADRS e os caprinocultores, para ser os benefícios da mediação com os ADRS.

Como se percebe, a reordenação é facilmente identificável por marcas linguístico-textuais, como foi o caso de *ou seja*, resultando da compreensão das informações apreendidas a serem reformuladas. No fragmento analisado, além dessa apropriação do que foi reformulado, a estratégia também contribuiu para o acréscimo de informações requeridas pela questão de pesquisa apresentada, tendo sido uma argumentação final sobre o papel do ADRS na mediação estabelecida.

Ambos os fragmentos 20 e 21 confirmam a discussão em Marcuschi (cf. 2008a, p. 86) de que, na reordenação, um argumento posto por último é reformulado para ser o primeiro, de modo que o contrário disso também ocorre. Além disso, ratificam a assertiva do autor de que a reordenação é identificável em situações textuais complexas que envolvam sujeitos com um nível mais proficiente de escrita. No que respeita essa complexidade, os produtores das monografias em questão têm vivência da escrita desse meio pelas produções desenvolvidas na graduação e, mais especificamente, no PIBIC.

4.3.3 Argumentação por juízo de valor

A estratégia *juízo de valor* são as apreciações realizadas em torno de um objeto investigativo. Diferentemente das demais estratégias apresentadas nesta dissertação, que tiveram respaldo em pressupostos teóricos por terem sido investigadas por outros

estudiosos, o juízo de valor foi apreendido através de uma observação sistemática da análise desenvolvida nas monografias em foco.

Percebemos que de maneiras diferenciadas, algumas construções revelam um posicionamento do sujeito escritor do gênero em face ao seu objeto de análise. De forma geral, a posição argumentativa assumida busca a resolução de questões de pesquisa sinalizadas na introdução do gênero. Muitas das vezes, a utilização de determinadas palavras contribui para a realização do juízo de valor, conforme apresentamos nos seguintes fragmentos, a começar pelo 22:

Fragmento 22: Análise de Dados em ML-1: AJV

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|--|---|--|--------------------------------------|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. | “Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?” (ML-1) | <u>Ao determos nossa apreciação nas estratégias mais recorrentes “Situar a questão”, da abertura e a “Solução”, do fechamento, perceberemos que ambas representam uma preocupação clara em atender à necessidade da disciplina, pois se a pergunta é a motivadora e orientadora do seminário, atingir a Solução parece ser o que define o cumprimento do evento.</u> (ML-1, p. 38) | <u>Argumentação (juízo de valor)</u> |

O *Fragmento 22* parte da questão de pesquisa porque após apreciar as estratégias mais recorrentes na realização de seminários as relaciona às unidades retóricas e à mobilização dos conteúdos, requeridos desde a seção de introdução do gênero. Todo o fragmento da coluna *Análise de Dados* revela a argumentação realizada pelo sujeito escritor de ML-1 acerca do seu objeto investigativo. A estratégia utilizada se evidencia, principalmente, a partir das palavras *apreciação*, *percebemos* e da locução *parece ser*, porque contribuem para explicitar a opinião do sujeito escritor sobre as características mais importantes para a efetivação do evento seminário.

De modo semelhante, o verbo *permitir* também denuncia a utilização desta estratégia, conforme o *Fragmento 23*:

Fragmento 23: Análise de Dados em ML-1: AJV

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|---|---|--|--|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. | “Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?” (ML-1) | Essas estratégias (“Situar a questão/ tema” e “Solução”), assim como a “Contextualização”, pelo número de ocorrência e o enfoque dado pelos seminaristas, <u>permite-nos apontá-los como critérios indicadores do bom encaminhamento do seminário.</u> (...) Por outro lado, a ausência da “Projeção”, estratégia da unidade de abertura, como recurso de ligação entre esta fase e a instrumental, <u>não nos permite defini-la como um critério avaliativo da qualidade da exposição, pois a sua ausência é registrada em todos os seminários em questão, fator que não compromete a realização dos mesmos.</u> (ML-1, p. 38) | <u>Argumentação (juízo de valor)</u> <u>Argumentação (juízo de valor)</u> |

Os dois juízos de valor expostos no *Fragmento 23* decorrem de características identificadas nos dados, sinalizadas nas linhas 1-4 e 7-9. A partir das identificações postas, constroem-se argumentos valorativos que revelam o posicionamento do sujeito escritor de ML-1 através do verbo *permitir*: “permite-nos apontá-los como critérios indicadores do bom encaminhamento do seminário” e “não nos permite defini-la como um critério avaliativo da qualidade da exposição, pois a sua ausência é registrada em todos os seminários em questão, fator que não compromete a realização dos mesmos”. Tais trechos valorativos explicitam a opinião posta em ML-1 sobre as especificidades importantes para a caracterização de seminários.

Frequentemente, o juízo de valor se ratifica através de palavras de cunho concessivo, como se evidencia a seguir através de trechos de análise de ML-1, em que o juízo de valor é apontado pelas palavras concessivas *ainda que* e *embora*:

Fragmento 24: Análise de Dados em ML-1: AJV

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|---|---|---|---|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. | “Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?” (ML-1) | <p><u>Ainda que os seminários em questão complementem um contexto de ensino superior, de formação de professor, muitas das etapas que configuram sua utilização no ensino básico deveriam permanecer, principalmente aquelas que atendem a uma proposta e que facilitam a construção do conhecimento. Nesse caso, a divisão das falas/partes torna didático o processo de exposição e debate, e contribui para a transmissão das informações, havendo a necessidade de um cuidado com a conexão, a fim de não tornar o texto fragmentado.</u> (ML-1, p. 42)</p> <p>A preferência pela reprodução da fala ocorre com contextualização da proposta temática do seminário, incluindo a questão norteadora. <u>Essa maneira de introduzir, não prejudicou o andamento do seminário, embora deixe de atestá-los, num primeiro momento, como especialistas.</u> (ML-1, p. 43)</p> | <p><u>Argumentação (juízo de valor)</u></p> <p><u>Argumentação (juízo de valor)</u></p> |

No primeiro trecho do *fragmento 24*, o argumento construído caracteriza o seminário e suas partes constituintes a partir da oração concessiva “Ainda que os seminários em questão complementem um contexto de ensino superior”. No segundo, o argumento julga as características de um seminário analisado e a conduta de um dos seus seminaristas por meio da concessão “embora deixe de atestá-los, num primeiro momento, como especialistas”.

Em outros casos, palavras que modificam situações linguístico-textuais e discursivas e que imprimem elogios asseveram a utilização do juízo de valor. Por exemplo, no *Fragmento 25*, os advérbios certamente e muito apontam para a certeza e a intensidade atribuída à maneira de ciganos contarem suas histórias, ao passo que interessante explicita a opinião do sujeito escritor de MSC-3 sobre os costumes ciganos.

Vejamos:

Fragmento 25: Análise de Dados em MCS-3: AJV

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|----------------------------|--|--|--------------------------------------|
| 1. 2. 3. 4. 5. | 1) “Como os ciganos patoenses significam sua imagem e constroem sua identidade? MCS-3 | <u>Certamente é uma forma muito interessante de se contar na história, traçando relações de parentesco ou proximidade com personagens históricos de destaque, ou mesmo, personagens de mitologias.</u> (MCS-3, p. 50) | <u>Argumentação (juízo de valor)</u> |

Além destas observações, o fragmento exposto evidencia que o argumento valorativo que opina sobre a *contação* de história de ciganos patoenses é uma resposta para a primeira questão de pesquisa de MCS-3, porque mostra como a imagem e identidade cigana se constitui nas histórias que contam.

No tocante a monografias como esta de Ciências Sociais, nossos dados revelaram especificidades de juízo de valor que explicamos por meio do *Fragmento 26*:

Fragmento 26: Análise de Dados em MCS-3: AJV

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|---|--|---|--|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. | 3) “Como se constroem suas relações sociais diante da fronteira étnica”; 4) “Como vivem, como (re)constroem a sua identidade coletiva nos dias de hoje”. (MCS-3) | <u>Interessante observar como em alguns momentos nós pesquisadores nos deparamos com certas informações que nem sequer foram vistas ou perguntadas ao sujeito, como foi o caso das armas portadas.</u> (MCS-3, p. 51) <u>Se observarmos bem, tal especificidade tem a sua lógica quando passamos a adotar a vida em deslocamento como questão de análise: se os ciganos se pensam enquanto seu deslocamento, então, estar agora num terreno, tendo que viver em casas construídas e não transportáveis implica em uma custosa adaptação. Logo, não podemos esperar que eles funcionem como moradores de vila e de cidade como nós, não-ciganos, estamos acostumados a ser, há muitas gerações.</u> MCS-3 (p. 58) | <u>Argumentação (juízo de valor)</u> <u>Argumentação (juízo de valor)</u> |

No *Fragmento 26*, expomos dois trechos de análise de MCS-3 em que o sujeito escritor do gênero explicita sua subjetividade para com seu objeto de investigação, sobretudo, por meio das construções “nós pesquisadores” (linha 2) e “moradores de vila e

de cidade como nós” (linhas 14-15). No primeiro trecho, o juízo de valor é sobre a imprevisibilidade de o pesquisador ter descoberto um costume cigano. No segundo trecho de argumentação, o pesquisador opina sobre o novo costume cigano de viver sem a sua característica primária de deslocamento.

Ambos os trechos se relacionam à terceira e à quarta questão de pesquisa, ao argumentarem sobre os atuais costumes de ciganos. As argumentações postas evidenciam a linguagem subjetiva empregada em Ciências Sociais. A utilização dessa linguagem aponta para uma maneira de mostrar a indissociação entre o fazer-científico nesta área e, grosso modo, a própria sociabilidade do pesquisador.

Assim, a construção do juízo de valor é perpassada por palavras, que imprimem uma opinião formada a partir da análise de um objeto investigativo, como *apreciação*, *percebemos*, *parece ser*, *permitir*, *ainda que*, *embora*, *certamente*, *muito* e *interessante*. Além disso, a própria linguagem subjetiva revela o juízo construído sobre um objeto.

Em síntese, o juízo de valor constrói posicionamentos críticos nas monografias. Dada a sua importância analítica, contabilizamos a ocorrência desta estratégia no *Gráfico 3 (Estratégia de Argumentação na Análise em Monografias)*:

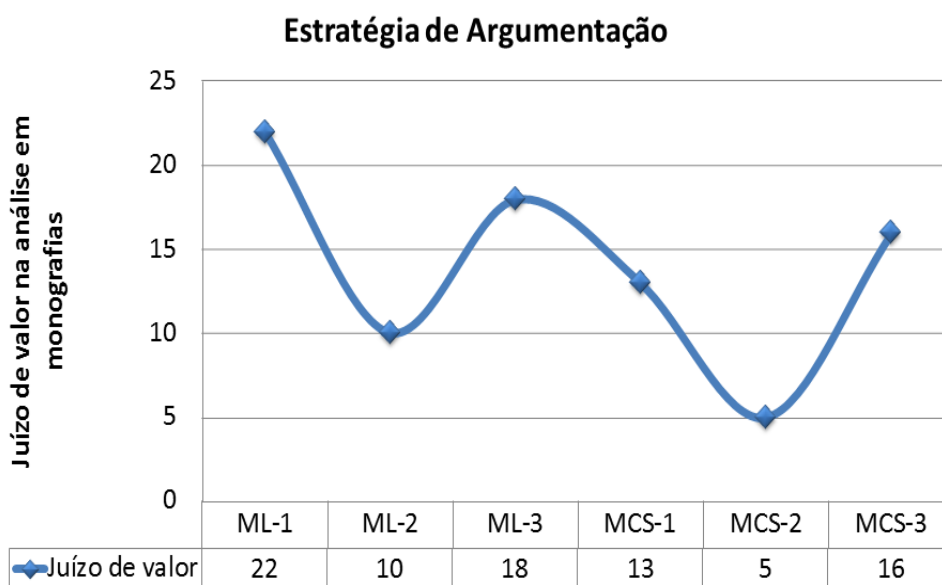


Gráfico 3: **Estratégia de Argumentação na Análise em Monografias**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Conforme o *Gráfico 3*, as monografias de Letras se utilizam da estratégia *juízo de valor* mais do que as de Ciências Sociais. Considerando que a soma da estratégia de argumentação nas seis monografias equivalem a 100%, ML-1 se valeu de 27%; ML-2 de 12% e ML-3 de 21%, resultando em 60% do total da referida estratégia. Logo, pouco menos da metade de juízo de valor ocorreu nas análises das monografias de Ciências Sociais, como se comprova com os 15% de MCS-1; 6% de MCS-2 e 19% de MSC-3.

Por amostragem representativa, as estatísticas indicam que as monografias de Letras constroem mais análises interpretativas, com argumentos sobre resultados encontrados e descritos, do que as monografias de Ciências Sociais, com estratégias mais descritivas. Embora o índice de 40% também seja representativo nas monografias deste curso, por vezes o juízo de valor construído é usado para reforçar o entrelaçamento entre pesquisa e pesquisador, revelando um caráter diferenciado em relação às monografias de Letras.

Em linhas gerais, o argumento valorativo compõe uma idealização do que se espera encontrar na seção de análise, por este ser um espaço em que se espera a autonomia do escritor do gênero de se posicionar diante de seu objeto investigativo. Não obstante, as seis monografias comprovam que o juízo de valor construído na análise de dados do gênero em foco tem fundamento argumentativo, necessitando de estratégias descritivas prévias, para que dados sejam interpretados e um posicionamento valorativo sobre eles construído.

Assim, o juízo de valor que perpassa a análise desenvolvida em monografias acontece de modo inter-relacionado às demais estratégias apresentadas. Por este motivo, reafirmamos que as estratégias de retextualização foram apresentadas nesta dissertação em tópicos diferenciados por decisão nossa, mas na análise das monografias em estudo necessitam uma das outras para a produção de conhecimento esperado para o gênero.

4.4 O contínuo dos processos de retextualização interna

A inter-relação entre as estratégias realizadoras dos processos de adaptação, reformulação e argumentação ocorre no contínuo entre questões de pesquisa e análise de dados, sendo utilizadas para descrever, relacionar, comparar, interpretar e se posicionar criticamente perante um objeto investigativo.

De forma geral, nossa investigação comprovou que o processo de reformulação foi o mais recorrente na análise de dados das monografias em estudo, segundo ratificamos pelo *Fragmento 27*:

Fragmento 27: Análise de Dados ML-2: RA; RR, AJV e APAR

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|--|--|---|---|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. | <p>“1) Como tem sido realizado o ensino e a avaliação de escrita na disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), do Curso de Letras da UFCG, campus de Campina Grande? e 2) Quais as concepções de escrita que possuem as professoras que lecionam essa disciplina?”</p> <p>(ML-2)</p> | <p><i>[Em relação às correções realizadas pela professora 1, observamos a presença dos tipos resolutivo, indicativo e textual-iterativo, sendo que estes dois últimos prevalecem, e em geral chamam a atenção dos alunos para os erros, incoerências ou imprecisões de suas respostas, focalizando aspectos macrotextuais.] [Mas não apenas focalizam os erros; muitas vezes, a professora utiliza os bilhetes para elogiar as respostas dos alunos, como em “comentários pertinentes!”] [Observamos, porém, que ela também se preocupa com os aspectos pontuais, microtextuais, os quais ela corrige através da resolução imediata do problema.] Embora concordemos com Ruiz (2001) e Serafini (1989), quando afirmam que esse tipo de correção é mais inapropriado, acreditamos que as condições de produção referentes a essa atividade, em específico, justificam a atitude da professora: primeiro, o seu foco, naquele momento, não era ensinar os alunos a “escreverem” determinado gênero textual, mas que os alunos demonstrassem domínio da teoria estudada na sala de aula; então, a correção de aspectos textuais eram secundários. Talvez por isso ela, de modo prático, apenas mostre (ou lembre) ao aluno a forma mais apropriada de escrever.</i></p> <p>ML-2 (p. 31-32)</p> | <p>Reformulação (acréscimo)</p> <p>Reformulação (reordenação)</p> <p>Reformulação (acréscimo)</p> <p>Argumentação (juízo de valor)</p> <p>Adaptação (paráfrase)</p> |

O parágrafo exposto no *Fragmento 27* é produzido no penúltimo tópico de análise de ML-2, *Práticas de avaliação*. O parágrafo se inicia com a estratégia de acréscimo, indo de “Em relação” (linha 1) a “aspectos macrotextuais” (linha 7), em que se descreve o modo de o sujeito de pesquisa (a professora 1) avaliar textos dos alunos de PLTP II, contribuindo para que as questões de pesquisa apresentadas sejam respondidas.

A partir da referida estratégia, desencadeia-se uma *reordenação* acerca dos erros que a professora corrige, de modo que são apresentados no fim do primeiro período do parágrafo e retomados no início do período seguinte “Mas não apenas focalizam os erros”. Na sequência, outro acréscimo descreve a atitude da professora 1 de se preocupar também com os aspectos microtextuais dos textos dos alunos de PLPT-II (linhas 10-13).

Através das descrições no processo de reformulação, o sujeito escritor da monografia julga a atitude da professora 1 a partir da observação e descrição posta do contexto de pesquisa e da relação com os pressupostos teóricos parafraseados. A inserção da paráfrase “Ruiz (2001) e Serafini (1989) (...) afirmam que esse tipo de correção é mais inapropriado” (linhas 14-16) demonstra o fundamento teórico do juízo de valor emitido.

O juízo atribuído se inicia com “Embora concordemos” (linha 13) e termina com o argumento que ratifica a opinião do sujeito escritor de ML-2 sobre as atitudes da professora 1 “Talvez por isso ela, de modo prático, apenas mostre (ou lembre) ao aluno a forma mais apropriada de escrever” (linhas 23-25). A referida estratégia é evidenciada pela concessão sinalizada por *embora*, pela apreciação encabeçada por *acreditamos* e pela opinião aferida por *talvez*.

De forma geral, em apenas um parágrafo se percebe que as estratégias de retextualização acontecem em um contínuo textual-discursivo que contribui para a

produção de análise em monografias. O contínuo observado parte do fato de que as monografias coletadas validam o caráter científico esperado para o gênero, através de pressupostos teóricos que as fundamentaram, conforme também demonstra o seguinte fragmento:

Fragmento 28: Análise de Dados ML-1: RA; ACIT e AJV

| | Introdução (Questão de pesquisa) | Análise de Dados | |
|---|---|--|---|
| 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. | “Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?” ML-1 | <i>Baseados nesse estudo, podemos acrescentar à ideia apresentada por Dolz, Schneuwly (et. al. op cit., p. 220-221), de que “a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna”, a noção de didatização dos conhecimentos.</i> <i>Trazer tais estratégias, apenas, não garante a qualidade do evento e a apreensão do conteúdo por parte da audiência, sendo necessário e relevante uma proposta de ação que promova a interação entre os conteúdos e a plateia, e destes entre si, numa construção efetiva do conhecimento.</i> ML-1 (p. 56) | <i>Reformulação (acréscimo)</i> <i>Adaptação (citação)</i> <i>Argumentação (juízo de valor)</i> |

O *Fragmento 28* retoma o primeiro fragmento (de número 15) através do qual analisamos a citação como estratégia de retextualização. Na ocasião, discutimos a referência direta a Dolz e Schneuwly adaptada à ML-1 (linhas 2-6). Neste momento, ilustramos que a citação posta se insere na estratégia de *acréscimo*, que introduz a característica de seminários acadêmicos didatizarem conhecimentos.

Além disso, a relação entre uma estratégia do processo de reformulação e uma do processo de adaptação coaduna no juízo de valor (linhas 7-12) em que o sujeito de ML-1 defende uma nova proposta de seminário “que promova a interação entre os conteúdos e a plateia, e destes entre si, numa construção efetiva do conhecimento”.

O capítulo de análise de ML-1 é finalizado com estes parágrafos expostos, como uma resposta para a questão de pesquisa posta, revelando a apropriação de dados

analisados a partir de teorizações fundamentadas, e contribuindo com um caráter de novidade com os estudos lidos de Dolz e Schneuwly (2004). O fragmento apresentado revela a necessária relação entre teorias lidas e apreciação do objeto de pesquisa, através de estratégias como, por exemplo, *citação* e *juízo* de valor. Com isso, as estratégias investigadas contribuíram para a validação da escrita do gênero em estudo, juntamente com o *fazer científico* esperado para monografias.

Deste modo, os fragmentos 27 e 28 comprovaram que as estratégias dos processos de adaptação, reformulação e argumentação ocorrem em um contínuo de retextualização. No contínuo, não há uma hierarquia para a disposição dos processos, mas uma inter-relação entre eles para que a seção de análise produza conhecimento e alcance o *fazer científico* do gênero. A partir destas constatações, contabilizamos a frequência com que estes processos perpassam a análise produzida nas monografias que estudamos, através do *Gráfico 4 (Processos de Retextualização na Análise em Monografias)*:

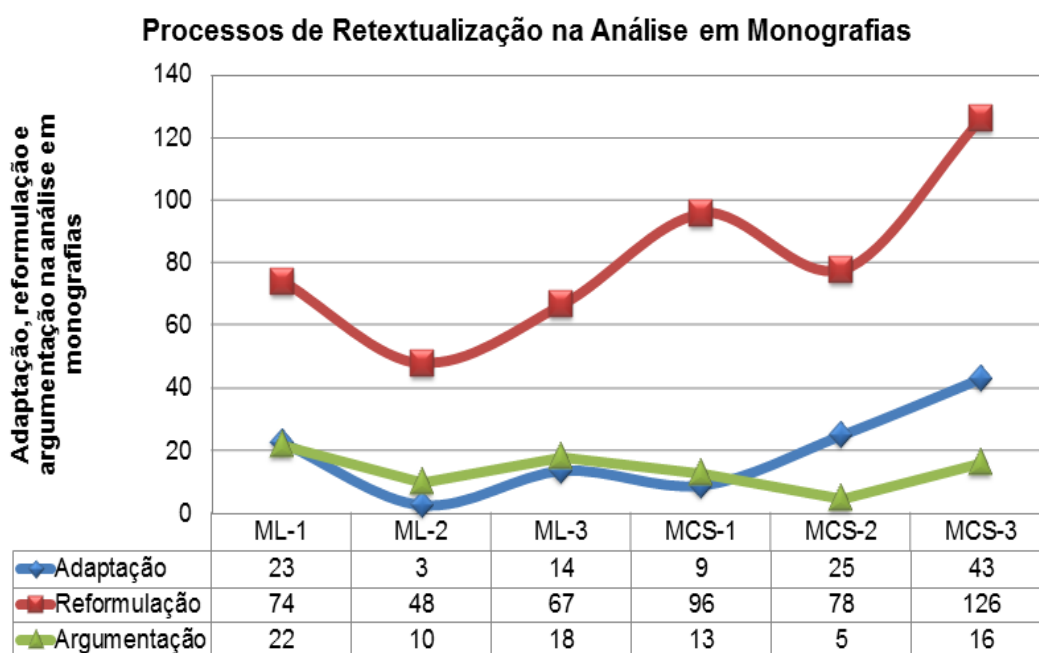


Gráfico 4: **Processos de Retextualização na Análise em Monografias**
 Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

Comparando a ocorrência dos três processos em cada análise das seis monografias investigadas, o *Gráfico 4* confirma que o processo *reformulação*, realizável pelas estratégias acréscimo e reordenação, foi o mais recorrente. Em relação aos demais processos, registram-se um total de 63% de reformulações em ML-1; 79% em ML-2; 68% em ML-3; 81% em MCS-1, 72% em MCS-2; e 68% em MCS-3. Logo, foram 69% de reformulações nas monografias de Letras e 74% nas de Ciências Sociais, revelando que ambos os cursos se valem com maior frequência de estratégias descritivas para analisar o objeto investigativo.

As adaptações ocorreram mais nas monografias de Ciências Sociais, com 18%, do que nas de Letras, com 13%. A diferença de 5% confirma que as monografias de Ciências Sociais realizam mais citação e paráfrase porque a análise que desenvolve é produzida em capítulos que mesclam teoria e análise, mesmo com os primeiros capítulos do gênero destinados à metodologia e fundamentação teórica.

O que os números não revelam é o fato de que os 12% de adaptações se diferenciam também qualitativamente dos 18%, porque nas monografias de Letras, paráfrases e citações serviram para reafirmar o suporte teórico e para evidenciar a contribuição à teoria. Por este motivo, tais estratégias têm papel importante na produção da análise do gênero, já que evidenciam a autonomia do seu produtor de aliar as interpretações teóricas à contribuição do trabalho realizado. Por outro lado, os 18% foram em parte utilizados como a própria análise do sujeito escritor do gênero, revelando inadequações quanto à funcionalidade de paráfrase e citação.

O processo *argumentação* predominou nas monografias de Letras (18%, 16% e 18%, respectivamente) em detrimento às de Ciências Sociais (11%, 5% e 9%). No total, foram 18% contra 8% de argumentações nas análises de um e do outro curso, comprovando a existência de estratégias mais interpretativas em Letras e mais descritivas em Ciências Sociais.

No geral, os índices confirmam que o processo de reformulação foi o mais utilizado, com 72%, em relação aos 15% de adaptação e os 13% de argumentação. Apesar de a argumentação ter sido menos utilizada, é o processo que melhor caracteriza a seção de análise de dados de monografias, porque evidencia a produção de conhecimento e o posicionamento crítico esperado no gênero.

Diante dos resultados, ao menos dois motivos podem ser elencados para explicar a menor recorrência do processo de argumentação, via juízo de valor, em relação aos outros dois processos. Por um lado, o posicionamento crítico esperado decorre de apropriação do objeto investigativo e das teorias que fundamentam o gênero monografia, por isso os demais processos se sobressaem, porque descrevem o objeto de investigação e relacionam teoria à análise.

Por outro lado, o baixo índice de argumentação se explica pelo próprio gênero em que ocorre, uma vez que seus sujeitos escritores se encontram em fase iniciante do *fazer-científico*. No capítulo *O gênero monografia*, discutimos através da ilustração *Etapas de desenvolvimento da escrita acadêmica* que o produtor do referido gênero é visto como o sujeito experiente para a sua comunidade de graduação. No entanto, o gênero situa um sujeito no princípio de pesquisas mais avançadas, revelando a sua pouca habilidade de sustentar seu próprio conhecimento, produzido através de estratégias de posicionamento crítico, como o juízo de valor.

Independentemente dos índices de recorrência, comprovamos que a argumentação é usada no decorrer da análise de dados em movimentos cíclicos produzidos pelas estratégias de retextualização, que encadeiam a análise desenvolvida nas monografias em estudo. Por este motivo, compreendemos que os movimentos retóricos que organizam a estrutura composicional e discursiva do gênero, conforme discutimos no capítulo *Propósito comunicativo e organização retórica do gênero monografia*, relacionam-se com tais estratégias.

A título de explanação, retomamos o último fragmento considerado, no terceiro capítulo, sobre o propósito de analisar dados:

Fragmento 12: Analisar dados

| Movimentos retóricos | Propósito comunicativo: V. Analisar dados | |
|--------------------------|---|---|
| 5. Declarando resultados | <p>Verificamos, pois, na unidade retórica de abertura, que as estratégias “Situar a questão/tema” e “Contextualizar no eixo” são as de maior incidência entre os eventos escolhidos, enquanto que a estratégia “Projeção das fases” não aparece em nenhum dos seminários, por fim, a estratégia “Apresentação” confirma-se em S 06, S 07 e S 09 dos seis seminários selecionados para a análise.</p> <p>No que diz respeito à unidade retórica de fechamento, a estratégia “Solução” parece ser um aspecto relevante nas exposições, pois quatro a realizaram, em contrapartida à “Retomada”, presente em dois dos seis seminários e, por último, a estratégia identificada como “Debate”, fora observada unicamente em S 09.</p> <p>Com base na descrição de ocorrências de estratégias, é possível perceber as formas de apropriação do evento enquanto potencializadores de interação entre seminaristas e audiência para a mobilização de conhecimentos que interagem e integram um evento maior, a aula, conforme explicitado, no quadro 01 (p. 17).</p> <p style="text-align: right;">ML-1 (p. 37. Grifos nossos)</p> | 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. |

O fragmento retomado evidencia o movimento retórico de declarar dados, no qual percebemos a utilização de estratégias de retextualização para que a questão de pesquisa de ML-1 (“Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização de conteúdos?”) fosse respondida. O *acréscimo* é a primeira estratégia utilizada, ao descrever os resultados obtidos no parágrafo inicial, indo de “verificamos” (linha 1) a “seminários selecionados para a análise” (linha 6). Em consequência, através do *juízo de valor* o produtor da monografia se posiciona nos demais parágrafos acerca dos resultados declarados.

Assim, no movimento de declarar resultados são utilizadas as estratégias de acréscimo e juízo de valor. Igualmente, nossos dados revelam que no primeiro movimento de retomar informações são produzidos acréscimos, paráfrases e citações; no movimento de declarar dados há acréscimo e reordenação; no de avaliar descobertas

ocorre juízo de valor; e no de comparar descobertas com a literatura acontece o acréscimo.

Ao fazermos esta relação entre movimentos e estratégias temos consciência de que mobilizamos duas áreas que estudam a linguagem para olhar um mesmo objeto empírico: análise de dados em monografias. Sabemos que a) *propósitos e movimentos retóricos* e b) *processos e estratégias de retextualização* advêm de teorias distintas. Assim, por um lado, temos o respaldo da abordagem sociorretórica; por outro, o suporte da Linguística de Texto.

À parte às diferenças teóricas, as monografias em estudo revelaram que na análise de dados do referido gênero: 1) informações são retomadas através de estratégias descritivas e interpretativas de dados e de teorias que os fundamentam; 2) dados são declarados através de descrições acrescidas e reordenadas no texto de análise; 3) descobertas são avaliadas por meio de posicionamento crítico; 4) descobertas são comparadas com a literatura consagrada da área mediante estratégia argumentativa; e 5) dados são declarados através de estratégias descritivas, interpretativas e argumentativas. Portanto, reiteramos que a análise é construída através de estratégias descritivas, interpretativas, declarativas, comparativas e argumentativas.

5 UMA RETEXTUALIZAÇÃO FINAL

Os autores em cujos trabalhos nos inspiramos, desde os clássicos que se preocupam com a ação sociorretórica dos gêneros aos que se dedicam à sua estruturação textual, adotam uma perspectiva de escrita situada. A atividade de escrever é, em suma, o processo movido pela função que os textos desempenham em contextos específicos, em que se manifestam os propósitos múltiplos a que servem, por meio do contexto, do gênero, do produtor e do leitor do texto.

No contínuo da produção escrita, a retextualização é um fenômeno responsável pela dinâmica interativa dos gêneros. Em comunidades acadêmicas, vários gêneros são transformados em outros, como em situações avaliativas em que alunos leem textos diversos para realizar uma prova discursiva.

Pensando nas especificidades da escrita situada, observamos que em cursos de graduação, o gênero monografia mobiliza o processo de ensino/aprendizagem de graduandos. Por meio desta observação, a presente dissertação respondeu à pergunta de pesquisa: **De que maneira estratégias de retextualização na “seção de análise de dados” validam a produção de monografias?**

A resposta para a pergunta teve início no capítulo, *O gênero monografia*, em que definimos o referido gênero, através de Swales (1990; 2004), como uma ação sociorretórica que possibilita aos membros de comunidades acadêmicas a validação de seu curso de graduação e a permissão institucional para realizar trabalhos de pesquisa em pós-graduações.

No terceiro capítulo, *Propósito comunicativo e organização retórica do gênero monografia*, caracterizamos o gênero pelos seus propósitos de *situar, introduzir, fundamentar teoricamente, relatar metodologicamente, analisar dados, concluir a pesquisa, expor referências, anexos e apêndices*. Através destes propósitos que

organizam monografias, definimos o propósito de analisar dados por meio dos movimentos retóricos *Retomando informações, Declarando dados, Avaliando descobertas, Comparando descobertas com a literatura e Declarando resultados*.

A resposta para nossa pergunta de pesquisa contemplou a discussão sobre a inter-relação entre o texto de introdução do gênero e o de análise de dados, considerando que questões de pesquisa guiam a análise produzida. Com esta constatação, no quarto capítulo, *Processos de retextualização*, explicamos como a análise de dados é escrita através de uma retextualização interna a partir da introdução. Mostramos que o contínuo é desencadeado através dos processos de adaptação, reformulação e de argumentação, realizáveis pelas estratégias de paráfrase, citação, acréscimo, reordenação e juízo de valor, que compõem textual-discursivamente a análise.

Discutimos os resultados obtidos no último tópico, *O contínuo dos processos de retextualização interna*, no quarto capítulo, em que confirmamos a ocorrência da adaptação, reformulação e a argumentação inter-relacionadas na análise desenvolvida em monografias. Chamou-nos a atenção o fato de a argumentação ter sido o processo menos utilizado, com 13%, contra os 15% de adaptação e os 72% de reformulação. Esperávamos que tal processo predominasse na análise das monografias de Letras e de Ciências Sociais, por evidenciar o posicionamento do sujeito produtor do gênero acerca de seu objeto investigativo.

A pouca argumentatividade evidencia que o aluno em fase final de graduação ainda é iniciante na escrita acadêmica ao se posicionar criticamente através de linguagem apreciativa, embora sejam bolsistas egressos do PIBIC e de cursos bem conceituados pelo ENADE. O pouco posicionamento não desqualifica as monografias produzidas, e recolhidas pelos rígidos critérios de coleta, contudo, aponta para a necessidade de se trabalhar mais estratégias argumentativas de escrita, de se dar mais

atenção à produção acadêmica na graduação, de se pesquisar mais sobre as particularidades desse contexto de ensino/aprendizagem.

Por estes motivos, refletimos sobre o fato de que a análise de dados em monografias deve ir além da descrição e explicação de dados; deve apreciá-los a partir de determinada discussão teórica. Isto implica a contraposição à constatação, ilustração ou à confirmação de teoria. Apreciar é se posicionar enquanto pesquisador que analisa dados para confrontar teorias, concomitantemente à contribuição teórico-metodológica a ser feita, bem como ao contexto social de pertencimento dos dados que, qualquer que seja, é de sua natureza ser problematizado, de maneira que não se restringiria a nenhum enquadramento teórico.

Além dessa reflexão, o gênero monografia foi compreendido a partir do seu contexto sociorretórico de ser produzido e reconhecido para o recebimento do título de graduado; analisado a partir da escrita científica em que é validado, ao induzir o sujeito que o escreve no percurso do *fazer ciência*; e apresentado como decorrente de um contínuo que perpassa a escrita acadêmica, de modo que a sua produção aponta para uma série de outros gêneros previamente produzidos.

Considerando o contexto sociorretórico, é limitante engessar gêneros em dada estrutura prototípica, porque agem em situações estabelecidas. Por esta razão, reafirmamos que monografias são produzidas em condições sociocomunicativas, mas é cognitivo o seu reconhecimento e a sua representatividade social. Com base nisso, o ponto de chegada do nosso trabalho é o fato de que gêneros são um contínuo refazer. Por este motivo, o seu ensino se dá através de textos que pertençam a eles, o que se contrapõe à transmissão de propriedades formais fixas, dada a sua dinamicidade subjacente. Ensinam-se estratégias textuais para que sejam produzidos. Ensina-se a parafrasear, citar, reformular, argumentar, a elaborar questão, objetivo, a coletar dados, a sistematizá-los, a fazer revisão bibliográfica.

Ensina-se a produzir análise em monografias através de estratégias de retextualização. Posto isto, a presente dissertação contribuiu com a realização de estudo sociorretórico do gênero e com a descoberta de uma retextualização interna que o estrutura. Não obstante, sabemos da necessidade de outros trabalhos avaliarem a aplicabilidade destas estratégias no ensino do referido gênero, através de pesquisas que envolvam o sujeito escritor e o seu professor orientador.

Reiteramos que não basta ensinar a um graduando que uma monografia com boa estrutura tem começo, meio e fim, mas que sua produção escrita se torna adequada com o conteúdo produzido. Também é insuficiente apresentar *dicas para se fazer* uma boa monografia, porque elas não garantem a apropriação escrita do gênero. Tanto uma quanto outra situação evidenciada nas charges de Alejandro Arrabal, que apresentamos no início desta dissertação, na verdade, satirizam como é angustiante o processo de escrever monografias, como Guimarães (2010) considera, por ser um “fardo muito pesado”. No entanto, é um gênero que se revela indispensável para iniciar um sujeito nas práticas de pesquisa científica.

Nesse sentido, concluímos que as estratégias de retextualização validam a escrita de monografias porque são os instrumentos que permitem a um graduando cumprir os processos de adaptar, reformular e argumentar que contribuem para a construção do fazer-científico do gênero.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, João Paulo dos Santos de. **Retextualização no gênero prova**. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2014.
- ARRABAU, Alejandro Knaesel. **Orientador Drácula**. Disponível em: <http://www.praticadapesquisa.com.br/search/label/Humor%20Cartum>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- _____. **Receita para uma monografia**. Disponível em: <http://www.praticadapesquisa.com.br/search/label/Humor%20Cartum>. Acesso em: 01 mar. 2014.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. **Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- _____. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 77-75.
- ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.
- ASSMAN, Selvino José. Vico, um gênio solitário e renovador. **Revista das Ciências Humanas**. v. 4. n. 7. Florianópolis, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 1985.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Orientando sobre normas para trabalhos técnico-científicos**. São Leopoldo: ABNT, mar. 2008.
- _____. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos: NBR 14724:2011**. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, mar. 2011. Válida a partir de 17.4.2011.
- BACHELLARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929]. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse, 2010.
- _____. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. São Paulo: Parábola, 2013. Tradução de Benedito Gomes Bezerra.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel.

BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos (2009). **A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem, UFRN) – Natal.

BESSA, José Cezinaldo Rocha (2007). **Referência ao discurso do outro**: uma análise de problemas de relação de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication**: cognition, culture, power. Hillsdale, NJ: LEA, 1995.

BEZERRA, Benedito Gomes (2001). **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

_____. (2006). **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____. Colônia de gêneros introdutórios: o que é e como se constitui. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith; BARROS, Kazue Saito Monteiro de. (Orgs.) **Um linguista, orientações diversas**. Recife: Universitária da UFPE, 2009a. V. 2, p. 265-281 (Coleção Luiz Antônio Marcuschi).

_____. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b, p. 95-115.

BHATIA, Vijay K. [1993]. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

_____. A análise de gêneros hoje [1997]. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete (1998). **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

_____. O gênero resumo: uma prática discursiva de comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 49-75.

_____; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha.

CAVALCANTI, M. **Applied Linguistics**: Brazilian perspectives. AILA Review. Amsterdam. v. 17. p. 23-30, 2004.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 17. p. 133-144, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-317. Tradução de Ana Cristina Nasser. (Coleção Ciências Sociais).

Costa Val, Maria da Graça. **Repensando a textualidade**. In: Azevedo, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 34-51.

_____. Texto, textualidade e textualização. **Pedagogia cidadã cadernos de formação língua portuguesa**. São Paulo: UNESP, v. 1, 2004. p. 113-128

DASCAL, Marcelo. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. São Paulo: Global, 1978. (Série linguagem, comunicação e sociedade).

DELL'ISOLA, R. L Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Sandra Regina.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153. Tradução de Ana Cristina Nasser. (Coleção Ciências Sociais).

DIAS, Fernanda Goulart Ritti; BEZERRA, Benedito Gomes. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 12, n. 1, 2013, p. 163-182.

DOMINGUES, Ivan. A questão do plágio e da fraude nas humanidades. **Revista Ciência Hoje**, Minas Gerais, v. 49, n. 289, p.36-41, jan./fev. 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996 [1977]. Tradução de Plínio Martins Filho.

FABIANO, Sulemi (2007). **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. 210 p. Tese (Doutorado em Letras, Universidade Estadual Paulista), Araraquara.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992]. Tradução de Izabel Magalhães (Coord. de tradução, revisão técnica e prefácio).

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim (2014). **Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em letras**. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

GUIMARÃES, Flávio Romero. **Como fazer?** Diretrizes para a elaboração de trabalhos monográficos. 4. ed. Leme - SP: CLEDIJUR, 2010.

HOFFNAGEL, Judith C. A prática de citação em trabalhos acadêmicos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1. Brasília: Universidade de Brasília. 2009, p. 71-88.

HILGERT, José Gaston. **A paráfrase**: um procedimento de constituição do diálogo. 1989. 462f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 1989.

_____. [1993]. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI; DINO (Org.). **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo. Humanitas, 2010, p. 117-146.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva. 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 2. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 1. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

_____. **Trabalhos de pesquisa**: diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 4. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MARCUSCHI, L. Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Breve excursão sobre a linguística do século XX. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008b.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, março de 2003.

_____. **O recurso ao discurso do outro na formação inicial**: um estudo de textos de alunos de Letras. Intercâmbio (CD-ROM), São Paulo, v. 14, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, Francineide Ferreira de. **Apropriação da escrita acadêmica por professor em formação e implicações na sua prática pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

_____. (Org.). **Redação acadêmica**: princípios básicos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

_____. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em economia, linguística e química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, Santa Maria, UFSM, 18 (1-2), p. 53-90, jan./ dez. 1996.

_____.; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEREIRA, Crígina Cibelle [2007]. **Formas e função do discurso do outro no gênero monográfico**. 233f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

QUINTANA, Mário. **Eu passarinho**: poesia. São Paulo: Ática, 2006. p. 23. Coleção Para gostar de ler. V. 41. Seleção e organização de Fabio Weintraub e Fabricio Waltrick. Colagens de Mariana Newlands.

RAMOS, Wiliam César (2004). **Equacionamento das fases linguística e linguístico-computacional de um programa computacional de auxílio à escrita de abstracts**. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. (2011). **Um roteiro para a escrita de abstracts de artigos de pesquisa**: estrutura retórica e técnicas de argumentação. 345f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – SP.

RODRIGUES, Márcia Candeia (2012). **Gêneros acadêmicos escritos**: crenças e estratégias de aprendizagem. 332f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, M. B. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text**, 16(4), p. 481-499, 1996.

_____. **Academic abstracts**: a genre analysis. 1995. Dissertação (Mestrado em Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, Joelma da Silva (2009). **Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em letras**. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, Ana Virgínia. **Recursos linguísticos em resenhas acadêmicas e a apropriação do gênero**. Curitiba: Appris, 2011.

_____. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.). **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho?, 2012, p. 38-67.

_____. (2013). **Com a palavra, o aluno**: processos de retextualização na exposição oral acadêmica. 231f. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Elizabeth Maria da (Org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de (2009). **A escrita do gênero resenha em contexto acadêmico**: uma prática de retextualização. 147f. Monografia (Curso de Letras/ habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

_____. (2011a). **Do projeto à monografia**: o imbricamento da retextualização em gêneros acadêmicos.. 73f. Monografia (Curso de Especialização/ Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual Discursivo) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

_____. As interfaces entre retextualização e intertextualidade: um estudo de resenha acadêmica. In: **Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**: ECLAE, Natal-RN, v. 5, out. 2011b.

_____. 2014. **A retextualização do gênero resenha em contexto acadêmico**. No prelo.

_____. ; SILVA, W. M. Praticando a escrita na universidade: um estudo de monografias. In: **Anais do VIII Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior**, 2013, Natal - RN.

_____. O gênero monografia: funcionamento discursivo-textual e estrutura retórica. In: XAVIER, Manassés Morais (Org.). “**Professor, o que é língua?**”: re(des)construindo saberes sobre o ensino de português. Campina Grande – PB: Realize, 2014. p.930-947.

_____; 2014. **O profissional de letras em monografias**. No prelo.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha.

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

_____. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009^a, p. 197-220. Tradução de Benedito Gomes Bezerra.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b, p. 33-46. Tradução de Benedito Gomes Bezerra.

_____. Texts and Commentaries: Toward a Reception Study of “Genre in Three Traditions” (Hyon, 1996). Conferência realizada em: **Genre 2012**: Rethinking Genre 20 Years Later, an international conference on genre studies. Carleton University Ottawa: Canada, 26 de jun. de 2012. Disponível em: <http://www3.carleton.ca/genre2012>. Acesso em out. de 2013.

_____; FEAK, C. B [1994]. **Academic writing for graduate students**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2004.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação - educação**. São Paulo, v. 5, p. 59-66, 2006.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves (1993). **A Tradução numa Perspectiva Textual**. Tese de Doutorado. USP: São Paulo.

APÊNDICE: Fontes bibliográficas dos dados coletados

| Monografias de Letras | |
|------------------------------|---|
| ML-1 | MEIRA, G. H. S. (2011). A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes . 75 p. Monografia. (Curso de Letras/ habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande - PB |
| ML-2 | LIRA, D. M. (2010) Práticas de ensino e de avaliação e concepções de escrita em curso de formação inicial de professor de língua materna . 43 p. Monografia. (Curso de Letras/ habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande - PB |
| ML-3 | SILVA, P. S. L. (2009) Saberes sobre oralidade mobilizados na formação e na atuação de professores de língua portuguesa . 67 p. Monografia. (Curso de Letras/ habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande - PB |

| Monografias de Ciências Sociais | |
|--|---|
| MCS-1 | NUNES, A. M. B. (2011). (Re)pecuarização e mudança social da agricultura familiar no sertão do Pajeú (PE): reconversões produtivas, reelaborações discursivas e mudança figuracional no Sítio Santo Izidro (PE) . 61 p. Monografia. (Curso de Ciências Sociais/ bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande - PB |
| MCS-2 | MENESES, V. F. (2011). A constituição de mediadores sociais em projetos de desenvolvimento: uma reflexão sobre os ADRS no contexto da (re)pecuarização no cariri paraibano . 69 p. Monografia. (Curso de Ciências Sociais/ bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande - PB |
| MCS-3 | CAMILO, A. S. (2011). "Andarilhos no meio do mundo": os diferentes caminhos trilhados pelos ciganos e o desafio de estar em Patos – PB . 112 p. Monografia. (Curso de Ciências Sociais/ bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande - PB |