GÊNERO MONOGRAFIA EM CONTEXTO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA ESCRITA[1]

MONOGRAPH GENDER IN ACADEMIC WRITING CONTEXT

Clara Regina Rodrigues de Souza[2]
Williany Miranda da Silva[3]

RESUMO: O gênero monografia é uma ação social que organiza a cultura acadêmica em fase de conclusão de um curso universitário de Graduação e Especialização, bem como é uma ação textual esquematizada na produção escrita. Para o presente artigo, tomamos seis exemplares deste gênero, oriundos de um curso de Letras e de Ciências Sociais, para, através de um estudo de casos múltiplos, com uma metodologia descritivo-interpretativista, analisar o referido gênero e seus movimentos recorrentes na sua seção de introdução. Com o respaldo em abordagens sociorretóricas, de Swales (1990; 2004) e de Bhatia (2004; 2009), investigamos monografias no contínuo com outros gêneros de iniciação no meio científico. Concluímos que elas revelam uma prototipicidade marcada por movimentos mais gerais, como identificação de tema, apresentação de objeto, questão e objetivos de pesquisa. Além disso, por movimentos mais específicos, como, no caso dos nossos dados, a informação de que as pesquisas são derivadas de projetos desenvolvidos no programa institucional de fomento à formação de pesquisadores (PIBIC), adaptando-se ao contexto situacional e comunicativo que evoca.

PALAVRAS–CHAVE: Monografia; gêneros acadêmicos; escrita.

ABSTRACT: The monograph genre is a social action which organizes the academic culture at the conclusion stage of a Graduation and a Specialization university course, as well as it is a textual action laid out in written production. For this article, we select six copies of this genre, from Letters and Social Sciences courses, through a multiple case study, with a descriptive-interpretativist methodology, to analyze this genre and its recurring movements in your introduction section. Supported by sociorhetorical approaches, as Swales (1990; 2004) and Bhatia (2004; 2009), we investigate monographs in continuous with other initiation genres in the scientific domain. We

1 Este trabalho aprofunda questionamentos decorrentes da dissertação *Retextualização em monografias*, defendida em 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem em Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba. A pesquisa dissertada integrou o projeto investigativo *As estratégias textuais e discursivas nos gêneros orais e escritos: da sala de aula ao ambiente virtual*, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Williany Miranda da Silva. Outras versões do trabalho foram apresentadas e premiadas nos *IV* e *V Gêneros na Linguística e na Literatura*, respectivamente em 2013 e 2014, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFPE, e professora substituta do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve pesquisas, na área da Linguística do Texto e do Discurso e da Linguística Aplicada, que contemplam a produção de gêneros e retextualização na escrita acadêmica. E-mail: clararegina.r.s@gmail.com.

3 Professora Dra. da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, e membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e do Ensino. Contato: williany.miranda@gmail.com

conclude that they reveal a prototypicality marked by more general movements, as identifying theme, object presentation, question and research objectives. In addition, for more specific movements, in the case of our data, such as the information searches are derived from projects developed in the institutional promotion programme for the training of researchers (PIBIC), adapting to the situational context and communicative that evokes.

KEYWORDS: Monograph; academic genres; writing.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção de monografias, por vezes, causa temor a um sujeito antes mesmo de ingressar em cursos de graduação, por ecoar o mito de que é uma escrita para alguns poucos privilegiados a construir um trabalho de cunho científico. Essa repercussão se torna mais contundente em espaço acadêmico, em que alunos sofrem diante dessas cristalizações que supõem existir. Na tentativa de explicar para os leigos, para os que não têm familiaridade com práticas acadêmicas, o que é uma monografia, as definições são diversas e angustiantes, além de reforçar a ideia arraigada: "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 visão mitológica é atestada em manuais de metodologia científica que se apresentam como desmistificadores dessa produção de momento conclusivo de graduação, proliferando a crença de que escrever na academia é se adequar a uma linguagem objetiva, com regras estabelecidas. No entanto, mesmo se utilizando das regras, a falta de autonomia na escrita do gênero evidencia a insuficiência em seu domínio, já que costuma ser motivo de angústia e pavor depressão para graduandos.

Diante dessa realidade, objetivamos situar o processo de escrita de monografias enquanto uma ação social e textual; mais especificamente, analisar o referido gênero e seus movimentos recorrentes na sua seção de introdução. Este trabalho resulta da dissertação de Mestrado que defendemos em 2014, por um programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (doravante LA), e como parte de um projeto de pesquisa que desenvolvemos desde 2010, acerca do tratamento dado às estratégias textuais de gêneros orais e escritos em ensino e aprendizagem. Aqui, aprofundamos nossos estudos sobre propósitos comunicativos em monografias, enfocando a ação de introduzir uma pesquisa neste gênero. O trabalho se justifica por ampliar os debates sobre os **gêneros acadêmicos, partindo da consideração de que** estas produções de fase conclusiva de graduação mobilizam outras apreendidas em práticas de ensino/ aprendizagem. A consequente mobilização indica que um enfoque investigativo voltado para este gênero em particular possibilita compreender a cientificidade esperada em seu meio, por ser estabelecido pela (des)construção de conhecimentos validados, em um contínuo de apropriação, reflexão e contestação de saberes produzidos.

Pesquisas vêm sendo realizadas sobre tais gêneros, 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 abordadas, juntamente com o resumo, em Matencio (2002; 2003; 2004); bem como E. M. Silva (2012) e Ferreira (2015) mostram resultados do ensino e da aprendizagem desses gêneros na universidade, evidenciando o desenvolvimento da competência comunicativa acadêmica.

No entanto, apesar de as últimas duas décadas revelarem o crescente interesse sobre o estudo de gêneros acadêmicos, há ainda um espaço promissor de investigação a ser explorado. Em revisão sistemática, Ferreira (2014) detecta que esse campo linguístico é pouco contemplado, 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 revistas4 de *Qualis A1*, representativas da 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, que tem a LA como abordagem constitutiva, também evidencia as pesquisas na sub**área em questão** como minorias dentre as demais dos estudos linguísticos. No programa, criado em 2004, constatamos[5] que somente quatro[6] 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 arte apresentado reflete a importância da realização de mais estudos sobre escrita acadêmica, constituída por gêneros textuais que têm poder institucional de oficializar conhecimentos. Discussões acerca dessa escrita situada importam por esta ser objeto de estudo e aprendizagem para alunos, de ensino para professores e de produção, divulgação e/ou investigação para pesquisadores. De um lado, concordamos com Bazerman (2015), estudantes demonstram sua capacidade de aprendizagem e inteligência em situações diversas para atender a determinadas exigências institucionais e docentes, mediante a produção de respostas a questões e tarefas. De outro lado, professores (re)orientam e avaliam a aprendizagem de seus alunos pela escrita, além de conduzir sua própria prática docente. Ainda em outro posicionamento, pesquisadores desenvolvem suas pesquisas na produção escrita, porque na medida em que escrevem, refletem sobre seus experimentos, suas descobertas, seus questionamentos e resultados.

Em face das considerações apresentadas, este artigo segue um plano organizacional em quatro tópicos, afora as considerações iniciais e finais. No primeiro, situamos nosso contexto de pesquisa e o caráter de LA seguido. No segundo, apresentamos o

4 As 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.

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

6 São elas: Morais (2006), Santos (2009), Andrade (2014) e Ferreira (2014).

embasamento teórico de abordagem sociorretórica que nos fundamenta. No terceiro, apontamos a linguagem científica mobilizada na escrita de monografias e tratamos de defini-la, segundo o aval de estudos da sociorretórica e dos dados coletados. No quarto, seguimos com a descrição do gênero, enfocando sua ação textual em propósitos comunicativos e movimentos retóricos.

SITUANDO A PESQUISA DE LINGUÍSTICA APLICADA

Considerando estudiosos como Cavalcanti (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Kleiman e Cavalcanti (2007) e Moita Lopes (1996; 2006), nossa investigação se posiciona nos estudos de LA, a partir de um problema situado de linguagem: a prática de escrita em contexto universitário. Além disso, porque tem a análise de gêneros textuais como um de seus interesses, da mesma maneira que trabalhos desses estudos também têm. Ao entendermos que a LA investiga questões de linguagens em conjunturas sociais múltiplas, compreendemos o referido contexto como problemático e problematizado em nosso artigo. Nesse sentido, as escolhas teórico-metodológicas que fazemos decorrem da situação de escrita ora contextualizada.

Desenvolvemos uma 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 fazem parte. Adotamos metodologia de natureza qualitativa, na relação entre dados e teorias discutidas, conforme Strauss e Corbin (2008), bem como de cunho descritivo-interpretativista na análise de seis monografias, produzidas por sujeitos advindos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em cursos, do Centro de Humanidades, de uma Universidade Federal brasileira, que obtiveram conceituação satisfatória no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade): I) o de Bacharelado em Ciências Sociais, com conceito máximo 5; e II) o de Licenciatura Plena em Letras em Língua Portuguesa, com conceito 4. No caso das monografias de Letras, interessaram as da Área da Linguística, por pertencerem ao contexto da presente pesquisa.

Estas monografias foram recolhidas por meio de quatro critérios para geração de dados. O primeiro critério é a seleção de monografias de sujeitos egressos do PIBIC, devido à responsabilidade do Programa[7] de iniciar graduandos em práticas acadêmico-científicas, em projetos de pesquisas que desenvolvam métodos científicos e qualifiquem quadros para programas de pós-graduação e para a formação profissional, através de parceria entre Instituição de Ensino Superior (IES), orientador e bolsista. O segundo critério deriva deste primeiro, ao contemplar as monografias que tivessem sido orientadas por professores distintos, de modo que coletamos até um exemplar de cada orientador, assim, os dados representam grupos de pesquisas também diferentes entre si.

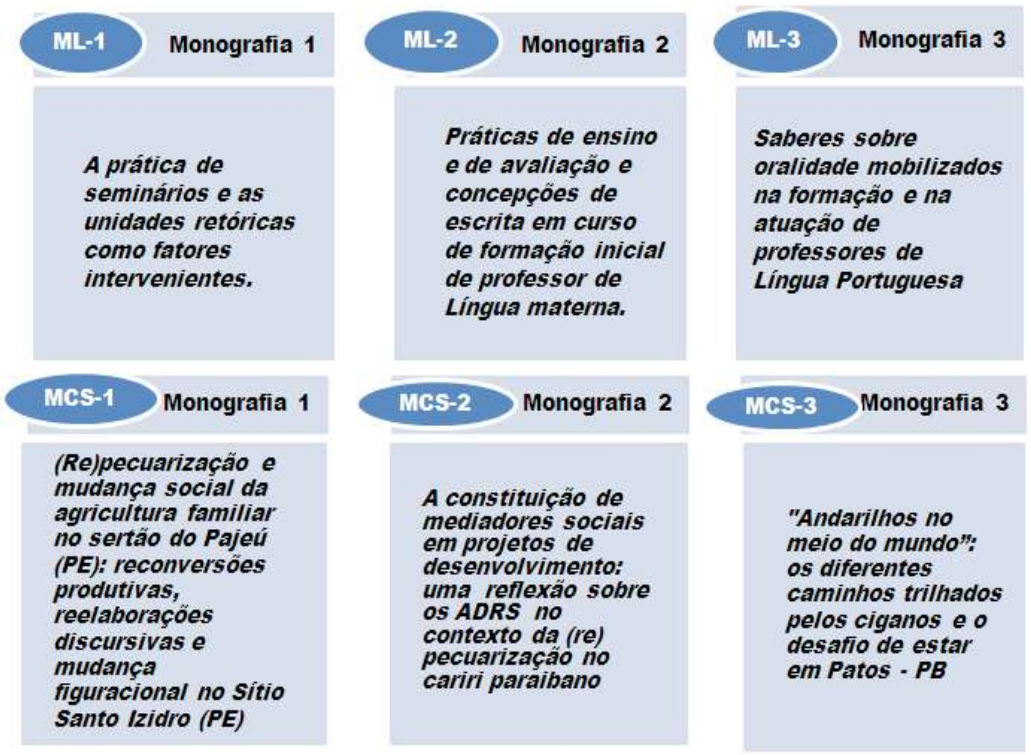
O terceiro é a seleção de monografias de cursos, do Centro de Humanidades, da universidade em investigação, avaliados como satisfatórios pelo Enade. O encontro deste critério ocorre pela necessidade de delimitar o corpus de análise, sem perder de vista

[7] Conforme disponível no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): http://www.cnpq.br/web/guest/pibic. Acesso em: 17 jun. 2013.

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 específica[8]. Por conseguinte, o quarto decorre do terceiro, ao delimitar para as monografias defendidas no triênio 2009-2011, por ser o período cíclico de avaliação corresponde à última divulgação do exame, em 2011, ao tomar como referência o ano de início da presente pesquisa em recorte, 2012.

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 Figura 1, que reúne informações referentes ao curso, ao número de ordem de apresentação e ao título:

Figura 1: Das monografias selecionadas para análise



Fonte: SOUZA (2014)

Os respectivos títulos, na Figura 1, evidenciam temáticas que se assemelham, demonstrando particularidades de produção de conhecimento das comunidades

[8] 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 maio 2013.

acadêmicas de pertença. 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 nesse espaço de atuação.

Dadas as caracterizações, por amostragem, as monografias de Letras indicam 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) partem de problemas sociais e os relacionam a considerações teóricas reconhecidas na literatura; e II) assemelham-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 participam do processo de produção: I) graduando que realiza trabalho de monoautoria; 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, seja do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, da Unidade Acadêmica de Sociologia. Em se tratando do tempo, as monografias foram defendidas publicamente no período 2009-2011. Logo, 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.

PERSPECTIVAS DE GÊNEROS EM CONTEXTO ACADÊMICO

Os gêneros transitam em práticas sociais constituindo situações comunicativas. Em cursos de graduação, por exemplo, esquemas, fichamentos[9], 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 Inglês para Fins Específicos. 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.

A obra apresenta os três principais e inter-relacionados conceitos, rediscutidos em estudos posteriores: a) c*omunidades 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 compartilhados10.

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 projeta a organização de gêneros em movimentos retóricos e, consequentemente, seus aspectos textuais e linguísticos.

O percurso analítico que Swales tracejou é representado pela contribuição metodológica de análise do conhecido modelo CARS (*Criando um espaço de pesquisa*), exposto a seguir, na *Figura 2*:

---

9 Sabemos que em manuais de Metodologia Científica, por exemplo, em Lakatos e Marconi (2001), o fichamento é tido como uma técnica de estudo. No entanto, compreendermo-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.

10 Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade de discurso e, desse modo, constituem a fundamentação do gênero. (SWALES, 1990, p. 58).

Figura 2: Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

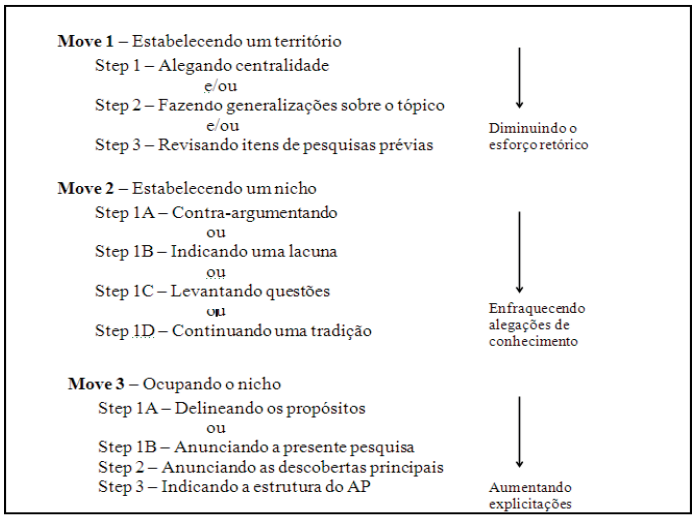


Figura 2 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa
(Swales, 1990, p. 141)

Fonte: 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 estudantes[11] 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

11 Tais estudantes que deveriam desenvolver uma postura autoetnográfica na escrita de gêneros são de um curso em Inglês para fins acadêmicos.

assumam o papel de agente, que usam gêneros em suas práticas sociais. 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 assinalados como eventos sociais e comunicativos; questionam, especialmente, o propósito comunicativo como a sua principal característica, pela desconsideração de poder haver propósitos distintos em um mesmo gênero.

Diante dos questionamentos, percebemos que as críticas difundidas não conseguiram invalidar o *Modelo Cars*, dado que sua aplicação socialmente passiva não seria culpa do modelo em si, mas decorrência dos agentes que trabalham com ele. Isto porque a proposta dos estudos de abordagem sociorretórica não é cristalizar gêneros, porém é descrever sua funcionalidade textual, mostrando suas estratégias linguísticas mais recorrentes, a fim de que sujeitos tenham um material norteador para a produção deles. No mais, as críticas difundidas proporcionaram debates e revisões profícuas nestes estudos.

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-os nas circunstâncias em que ocorrem12, conforme sintetiza com *Metáforas sobre gêneros*, exposta na Figura 3:

Figura 3: *Metáforas sobre gêneros*



Fonte: SWALES, 2004, p. 68 apud BEZERRA, 2006, p. 51

A Figura 3 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

12 Depois de dez anos, tendo em conta todos os diversos escritos sobre gênero na última década, estou menos otimista sobre o valor e a viabilidade de tais definições. Por um lado, eles não conseguem competir com o imperativo categórico kantiano de ser verdadeiro em todos os mundos possíveis e em todos os momentos possíveis; por outro lado, a adoção ou as definições fáceis podem nos impedir de compreendermos gêneros recentemente explorados ou emergentes. Pelo contrário, acredito que temos de caracterizar gêneros como um esforço metafórico, essencialmente, para que as várias metáforas possam ser chamadas em proporções variadas, de acordo com as circunstâncias, a sua própria luz em nossos entendimentos. (SWALES, 2004, p. 61)

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 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 ele.

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. Swales (2009 [1992]) apresenta 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.
> 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)

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). Dadas as problemáticas em torno do termo *comunidade*, entendemos de maneira flexível a *comunidade acadêmica* onde se situam socioculturalmente os dados recolhidos para o presente estudo. É o espaço discursivo em que sujeitos se apropriam da produção acadêmica, sendo constituídos enquanto profissionais através do que produzem.

Por meio dos seis critérios reformulados, neste trabalho, compreendemos 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, uma vez que a referida produção acontece em momento de conclusão do curso, não em fase em que se é neófito (novo membro).

Os seus sujeitos produtores de monografia poderiam ser considerados como membros experientes em suas comunidades acadêmicas de pertença, haja vista que, para a produção deste gênero, passaram por etapas anteriores de desenvolvimento da escrita acadêmica, em que adentram na academia, tentam se inserir e ser reconhecidos no meio, passam a pertencer a este contexto, até o momento em que seu trabalho de conclusão de curso revela todo o percurso de aprendizagem. Entretanto, mesmo que concluintes em seus cursos de graduação, são iniciantes no *fazer-científico*. Por conseguinte, por representatividade, o sujeito se sente membro na monografia de especialização; é membro iniciante na dissertação de mestrado; é membro intermediário na tese de doutorado e é membro experiente quando é considerado pesquisador pelo CNPq.

A partir desse 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, Ritti-Dias e Bezerra (2014) 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 desde Swales (1990), buscamos entender o contexto sociorretórico em que monografias se encontram para, depois, compreender sua organização retórica, particularmente, em seu texto de introdução. Nesse percurso, sabemos que nossos dados coletados revelam ações retóricas tão complexas quanto as apresentadas através das introduções de artigos de pesquisa, no modelo CARS. Com isso, adotamos as releituras do enfoque swalesiano, em Askehave, Swales (2001), Swales (2004) e Bhatia, (2004; 2009 [1997]).

DOS ESTUDOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS À AÇÃO SOCIORRETÓRICA: O GÊNERO EM FOCO

O gênero monografia resulta de um trabalho de pesquisa em fase de iniciação do *fazer científico*, de modo que as particularidades desse fazer se relacionam à produção escrita em que é oficializado. Sua linguagem se constitui em conhecimento científico, que 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.

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, revelam os interesses investigativos de sujeitos que participaram deste programa e, consequentemente, dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras e Bacharelado em Ciências Sociais.

No seu caráter científico, 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 acerca do que são 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 ser usadas.

No entanto, abordagens superficiais, como as da ABNT e das orientações de guias 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. Neste particular, 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:

> No que diz respeito aos gêneros acadêmicos, muitos, se não a maioria, são termos que incorporam uma **pré-modificação de nome** ou **propósito**: palestra introdutória, exame de qualificação, artigo de pesquisa, revisão de sessão e oficina de escrita. Outros invertem a ordem usando um nome determinado intencionalmente: concessão de aplicação, reimpressão de descrição de pedido e curso. Ainda, outros indicam a ocasião, em vez do propósito comunicativo, tais como o exame final, palestra de plenária, ensaio de homenagem, encontro da faculdade ou reunião de graduação. (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*.

Segundo o autor, tais nomeações inequívocas demonstram uma ação constrangedora para os que não estão familiarizados com determinados eventos comunicativos, porque não teriam o conhecimento das práticas sociais que mobilizam. Quando profissionais nomeiam um gênero como *exame de qualificação*, para um neófito em contexto acadêmico, eles provocam desconforto, por este não ter a vivência da ocasião reportada na nomeação. Neste ponto, 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 monoautoria pode causar desespero, pela não vivência da ocasião e dos propósitos a ele referido.

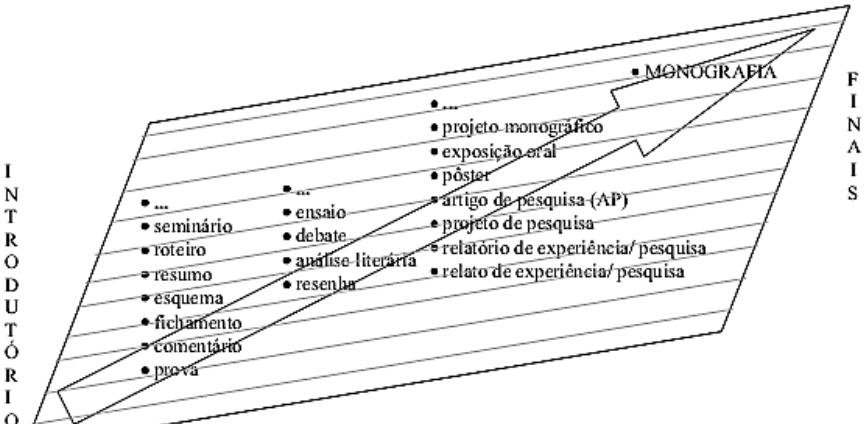
Problemas nesta concepção a partir da ação sociorretórica nos fazem pensar sobre o fato de que *monografia, dissertação* e *tese* são nomeadas nos estudos técnico-científicos mencionados pelas funções que desempenham: trabalho monotemático, monoautoral, dissertativo e trabalho de elaborar uma tese, esta 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 ser gêneros diferentes, não apenas porque são produzidos em contextos distintos, mas, inclusive, 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.

Do contexto acadêmico, consideramos monografias a partir de um contínuo de produções que iniciam 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 Figura 4, através de uma analogia com as "representações do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita" (MARCUSCHI, [2001] 2010, p. 41):

Figura 4: Representação do contínuo de gêneros na graduação



Fonte: Elaborada pelas autoras, retextualizada de Marcuschi ([2001] 2010)

A Figura 4 representa a ocorrência dos variados gêneros em cursos de graduação. Oferece amostragem que vai dos gêneros introdutórios aos finais nesse nível acadêmico, em uma 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 cultura13. Com este respaldo, a ilustração exposta representa que os gêneros em foco são produzidos em momentos distintos de uma graduação, porém 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 Figura 4 – 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 na fase conclusiva do curso. Nessa perspectiva cultural, as monografias em análise revelam esse contínuo em um histórico de agrupamento de projetos de PIBIC, como aglutinador. Por exemplo, nas introduções delas, há uma mescla de gêneros, como: o relatório de momentos anteriores relativos ao PIBIC, bem como uma súmula de um projeto prévio de pesquisa e de tema lido em outro produto acadêmico, da maneira como as suas citações comprovam os diversos intertextos retomados.

Em termos de Swales (2004), a Ilustração 4 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 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 um 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.

13 *Situabilidade*. Nosso conhecimento de gêneros é derivado e incorporado em nossa participação nas atividades comunicativas da vida diária e profissional. Como tal, o conhecimento de gênero é uma forma de "cognição situada" que continua a se desenvolver quando participamos das atividades culturais. (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995. p. 4. Grifos dos autores).

Pelas discussões apresentadas, com base em Swales (1990; 2004), entendemos que o gênero monografia 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, em Souza (2014), abordamos outras descrições de monografias através do seu funcionamento discursivo-textual. Em suma, o referido gênero é uma ação social, da maneira como apresentamos, bem como é um ato textual-discursivo, segundo analisamos no tópico seguinte.

A AÇÃO TEXTUAL DE INTRODUZIR O GÊNERO MONOGRAFIA

A escrita identifica as instituições sociais pelas regras, códigos de conduta e convenções linguísticas que estabelecem, conforme entendemos com Coulmas (2014). A linguagem institucional segue um estilo ossificado, empolado e pomposo que resiste às inovações das variedades informais, associa-se a uma variedade particular de língua escrita e constitui a comunidade das letras. Espaços sociais como universidades têm poder socialmente reconhecido que, assim como a sociedade moderna, se baseiam na dissociação da palavra e do falante por meio da escrita. Nestes espaços, a produção de monografias acontece em estruturas esquemáticas prototípicas em seu contexto de ação, contemplando a criatividade de seus sujeitos produtores, sua capacidade sociocognitiva de produzir gêneros e, nada obstante, potencializando seu ambiente institucional.

Tais estruturas esquemáticas são tratadas por nós em prol de propósitos comunicativos específicos evidenciados no gênero monografia, relacionando-os ao o quê a tradição denomina de elementos estruturais de trabalhos científicos, da maneira como expomos no Quadro 1:

Figura 5: Visão geral da organização retórica de monografias

Elementos estruturais	Propósitos comunicativos
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).	SITUAR A PESQUISA
Elementos textuais Introdução, desenvolvimento e conclusão.	INTRODUZIR A PESQUISA FUNDAMENTAR TEORICAMENTE RELATAR METODOLOGIA ANALISAR DADOS CONCLUIR A PESQUISA
Elementos pós-textuais Referências (obrigatório), glossário (opcional), apêndice(s) (opcional) (is), anexo(s) (opcional) (is) e índice(s) (opcional) (is).	CREDENCIAR O TRABALHO

Fonte: SOUZA (2014)

A ABNT e os manuais de metodologia científica normatizam os elementos composicionais de monografias, que apresentamos na primeira coluna do Quadro 1. Reconhecemos essa normatização e a constante consulta que graduandos fazem a estas referências no momento de produção de seus textos. Contudo, na busca do reconhecimento pelas produções no contexto acadêmico, as monografias são realizadas em determinados propósitos comunicativos que desempenham funções escritas situadas de organizar a estrutura esquemática do referido gênero, sem que para isso seja preciso delimitá-lo em sessões textuais fixas, como faz a tradição clássica.

Ao sabermos da existência de diferentes abordagens que subjazem às práticas de escrita, representamos no Quadro 1 uma que regulariza o produto textual e outra que processa a ação textual e social de gêneros. Ao invés de considerarmos os elementos apresentados na primeira coluna, fazemos uma escolha teórico-metodológica de analisar as monografias pelos propósitos a que servem, depreendidos a partir de nossa análise, de: *situar, introduzir, fundamentar teoricamente, relatar metodologia, concluir* e *credenciar (d)a pesquisa/ o trabalho.* Na nossa dissertação de Mestrado, discutimos o propósito de *analisar dados*, neste artigo, continuamos a descrição do gênero monografia a partir do seu propósito de *introduzir a pesquisa.*

Por meio de estudos de abordagem sociorretórica, especialmente de Swales (1990; 2004), Bhatia (2004; 2009) e de, no Brasil, Bezerra (2006) e Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), entendemos que propósitos comunicativos são construções e ações textuais diversas que caracterizam a organização esquemática de gêneros. Os propósitos são depreendidos depois de várias análises de gêneros, assim, sua recorrência indica caminhos flexíveis e instáveis para produções textuais vindouras. No entendimento de que as ações textuais acontecem em contextos socioculturais, os propósitos são múltiplos e compreendidos também de modo mais abrangente, como as ações sociais decorrentes das várias situações textuais. Dito de outro modo, os gêneros revelam propósitos comunicativos mais gerais, que indicam sua ação social, e outros mais específicos, que constroem sua estrutura composicional.

No propósito de *introduzir a pesquisa*, há uma ação textual específica no interior do gênero monografia. Para a apreciação desta ação nos nossos dados, partimos das análises de *introduções acadêmicas*, de livros, artigos e conferências, por exemplo, realizadas por Bhatia (2004) e Bezerra (2006), que se detêm aos propósitos comunicativos e aos movimentos retóricos que os realizam, sem a preocupação swalesiana de especificar as estratégias retóricas em cada movimento. Bhatia (2004) discute que textos introdutórios têm propósitos múltiplos, como de introduzir uma pesquisa ou de promovê-la e que se organizam em, ao menos, movimentos retóricos que *estabelecem um campo de estudo, identificam o tema de pesquisa, apresentam os métodos de pesquisa, delimitam dos objetivos de investigação* e *apresentam os resultados e as conclusões esperados.* Através desta discussão, Bezerra (2006) igualmente esquematiza as introduções acadêmicas pelos movimentos retóricos para: *estabelecimento do campo de estudo, indicação de lacuna a preencher no campo, informação sobre a origem do livro, apresentação/discussão do conteúdo, indicação dos objetivos do livro* e *agradecimentos*. No caso das monografias que analisamos, também identificamos movimentos recorrentes, que ilustramos a seguir com excertos de uma das seis introduções das monografias analisadas.

Propósito comunicativo: Introduzir a Pesquisa	Movimentos retóricos
O seminário surgiu na década de 30, como uma técnica de ensino socializado trazida pela Escola Nova, dentre as propostas de Dinâmica de Grupo. O movimento, surgido numa época de grandes mudanças políticas, sociais e econômicas, através do Manifesto da escolanovista, tinha fortes alicerces na Europa e na América, tendo na educação o único meio democratizador da sociedade, defendendo, pois, o direito à escola gratuita para todos. Entretanto, objetivava unicamente a transmissão do conteúdo, de forma a transformar o ambiente escolar em pequenas comunidades. [...]. [continua tecendo considerações com revisão de literatura sobre seminários]. Apesar dessas orientações, o trabalho com seminário no âmbito do ensino de língua materna, em sua grande maioria, não desenvolve e/ou propõe uma utilização sistematizada, com objetivos específicos na sua aplicação. Tal afirmação é comprovada pelo que se verificou em dois manuais didáticos de língua portuguesa investigados no trabalho Análise linguística em gêneros orais formais (PIBIC/CNPq 2009-2010). Esse estudo apontou para uma gama de gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula: relato oral, diálogo, jogral, discussão oral, debate, entrevista, exposição oral e seminário, que não apresentaram uma abordagem sistemática, reduzindo o ensino do gênero à informalidade e à espontaneidade. A análise dos livros ressalta ainda a escassa sugestão de uso deste último, assim como da exposição oral, enquanto objeto de estudo, havendo ocorrência de apenas uma sugestão em cada coleção. [...]. [Segue descrevendo tais resultados]. Essa constatação rompe com o propósito de ensino da linguagem oral em instâncias públicas, já que o seminário configura-se como instrumento importante de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo as duas modalidades da língua na produção do evento comunicativo (KLEIMAN, 1995). As atividades que se moldam nesta situação oral constroem um quadro de elementos regulares e complexos que contém o conteúdo informacional fundamental para o desenvolvimento temático e coerente do assunto proposto. Nesse sentido, destacando as etapas mais ou menos padronizadas que o formam – planejamento, execução e avaliação -, é na execução, através das unidades retóricas, que o evento se materializa, contribuindo para uma didatização do conteúdo proposto e delimitando sua ocorrência numa determinada situação espaço-temporal e, o que, pois, constitui-se o objeto de estudo desse trabalho. Essas etapas estão interligadas e auxiliam a organização geral do evento comunicativo, recaindo sobre a hipótese de que unidades retóricas bem estabelecidas parecem ser determinantes para a mobilização do conteúdo, contribuindo para uma boa atuação dos sujeitos que o mobilizam (MATENCIO, 2001). Momentos como abertura contextualizada, problematizada e encadeada no processo de exposição, e fechamento, reflexivo e solucionador do problema inicial, concorrem para uma fase instrumental ideal na realização do objetivo com práticas discursivas, nesse caso, a prática de seminário. [...]. [Segue apresentando o objeto, com o suporte de orientações teóricas]. Com esse pano de fundo, esta pesquisa pauta-se na investigação do tratamento dado ao seminário na formação inicial de professores de língua materna, buscando responder ao seguinte questionamento: "Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?" Com esse pano de fundo, esta pesquisa pauta-se na investigação do tratamento dado ao seminário na formação inicial de professores de língua materna, buscando responder ao seguinte questionamento: "Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?". Centrando nosso estudo na observação, descrição e interpretação das unidades retóricas do seminário que possam vir a influenciar a execução e mobilização do conhecimento em sua aplicação, de modo específico, em uma turma da disciplina PLPT II (Prática de leitura e Produção de textos) do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (campus Campina Grande), no período letivo de 2010.2, objetivamos de maneira geral: • Investigar a prática de seminários no âmbito da formação inicial do professor. E de modo específico: • Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário; • Analisar as semelhanças e diferenças na construção de aberturas e fechamentos para a realização do evento.	

continua

Propósito comunicativo: Introduzir a Pesquisa	Movimentos retóricos
A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela constatação de que, apesar do evento em análise ser efetuado em vários momentos de escolaridade – ensino fundamental, médio e superior – registrado e orientado em livros didáticos (Projeto Araribá – português) e de metodologia de ensino (Vieira, 2007; Silva, 2007; Meira e Silva, 2010); pouca literatura é disponibilizada acerca de possibilidades de estudo dessa prática, e as propostas que se apresentam parecem não avançar ou garantir meios suficientes para que o mesmo seja realizado de maneira conscientemente satisfatória. Além disso, por enquadrar-se no âmbito da exposição oral, o seminário caracteriza-se como um instrumento importante para apropriação da situação de sala de aula, uma vez que, os seminaristas, alunos de letras em formação inicial, têm a possibilidade de desenvolver estratégias, etapas e desenvolturas específicas da atuação oral em sala de aula.	Justificação da pesquisa
Assim sendo, o presente trabalho desenvolve-se com base nas propostas de trabalho com oralidade formal (Schneuwly e Dolz, 2004), nas contribuições e concepções acerca de seminário (Bezerra, 2003; Vieira, 2007; e Silva, 2007), de unidades retóricas (Matencio, 2001; Bezerra, 2001; Antonio, 2002) e de mobilização de conhecimento (Halté, 2008; Petitjean, 2008; Rafael 2007; Xavier, 2009).	Delineamento teórico da pesquisa
A presente monografia se divide em cinco partes, sendo a primeira esta introdução, três capítulos seguintes e as considerações finais. No primeiro capítulo, traremos uma revisão bibliográfica acerca das teorias que fundamentam nossa pesquisa. [...] No Capítulo dois, "Pressupostos metodológicos", procuraremos apresentar a metodologia utilizada para coleta e sistematização dos dados de análise. [...] O capítulo três - "Análise de dados" – corresponde à apreciação das fases de abertura e fechamento, identificando, no item "Identificação das Unidades Retóricas", e analisando semelhanças e diferenças nos subtópicos, "As estratégias na fase de abertura" e "As estratégias na fase de fechamento", Para finalizar, nas "Considerações Finais" apresentamos as conclusões obtidas [...]. ML-1 (pp. 8-12)	Apresentação da estrutura organizacional da monografia

Por representatividade, favorecem a ação do propósito de introduzir a pesquisa os movimentos para *estabelecimento do campo de estudo; indicação de lacuna a preencher no campo; informação sobre a origem da pesquisa; apresentação/discussão dos resultados preliminares do momento inicial da pesquisa; identificação de tema e objeto de pesquisa; apresentação do objeto de estudo; da questão de pesquisa; dos seus objetivos; realização da sua justificativa; seu delineamento teórico; apresentação da estrutura organizacional da monografia.*

Por um lado, estes movimentos se assemelham aos que Bhatia (2004) e Bezerra (2006) identificaram em introduções acadêmicas. Por outro, são ações específicas nos nossos dados, como o fato de as monografias recolhidas retomarem as pesquisas do PIBIC no movimento de *informar sobre a origem da pesquisa.* Além disso, são características essenciais em introduções de monografias a apresentação de questões, objetivos e objeto de pesquisa, bem como a sua justificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de métodos científicos eficientes e a pouca habilidade no desenvolvimento de pesquisa dificultam a produção do gênero monografia. Entretanto, o sucesso de sua escrita exige tanta dedicação quanto o progresso das investigações que reverberam.

Isso significa que as dificuldades na produção de monografias são questões que incluem a prática de escrita. Neste caso, vale a máxima de que se "*aprende a escrever escrevendo*". Assim, ainda que seja produzido apenas uma vez em um curso de graduação, o entendimento e exercício desta (re)escrita em processo corrobora para atender às expectativas diante de sua complexidade de produzir e divulgar ciência.

Do contrário a essa visão processual, repercutem ideias equivocadas de que este gênero deveria, inclusive, ser extinto das obrigatoriedades para se concluir uma graduação, pelo teor de dificuldade de que sua produção não teria relação com o desenvolvimento profissional de um licenciado/bacharel. O equívoco diverge da ação social deste gênero de favorecer a um sujeito graduando a oportunidade de construir, apresentar e divulgar uma pesquisa com sua identidade profissional.

Em outros gêneros produzidos na academia, um estudante busca atender a solicitações de professores, em tarefas estudantis, ou busca se inserir em comunidades acadêmicas, através de participação/publicação em eventos científicos e em revistas de (ou que aceitem) iniciação científica. Muito embora, estudantes têm em monografias a autonomia de analisar um evento importante de ser pesquisado para sua formação profissional, acadêmica e para a continuidade da ciência. Aliás, a análise empreendida pode dificultar a continuidade em níveis mais avançados do fazer científico, em pós-graduações, quando sua insuficiência desqualifica seu sujeito produtor, que tende a empreender maior esforço para se inserir em práticas de pesquisa que deveriam ter sido iniciadas na graduação. Contudo, a proficiência nesta escrita *empodera* seu sujeito a desenvolver ciência com um perfil de pesquisador, que sabe romper paradigmas e defender outros encontrados.

As especificidades da escrita situada, neste trabalho, discutem o gênero monografia como uma ação social e textual. Em específico, ao observarmos que, em cursos de graduação, o referido gênero mobiliza o processo de ensino/aprendizagem de graduandos. Por outro lado, a descrição de monografias, através de Swales (1990; 2004) e Bhatia (2004; 2009), como uma ação sociorretórica, 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.

Em linhas conclusivas, 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, na verdade, satirizam como é angustiante o processo de escrever monografias; porém, é um gênero indispensável para iniciar um sujeito nas práticas de pesquisa científica.

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.

ARAÚJO, Antonia Dilamar, 1996. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, pp. 195-212, 2001.

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.

BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **[**2010]. **Gênero**: história, teoria, pesquisa e ensino. São Paulo: Parábola, 2013. Tradução de Benedito Gomes Bezerra.

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.

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

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. pp. 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.

____; 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, pp. 231-249, jan./abr. 2012.

CAVALCANTI, M. **Applied Linguistics**: Brazilian perspectives. AILA Review. Amsterdam. v. 17. pp. 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. pp. 133-144, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 295-317.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014.

DASCAL, Marcelo. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. São Paulo: Global, 1978. DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

____. **Aprender a escrever no ensino superior**: o desafio de alunos de Letras. Campina Grande - PB: EDUFCG, 2015.

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

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. v. 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. v. 4. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

MARCUSCHI, L. Antônio. [2001]. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas : um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122. 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. pp. 1-11.

____. O recurso ao discurso do outro na formação inicial: um estudo de textos de alunos de Letras. **Intercâmbio** (CD-ROM), São Paulo, v. 14, pp. 1-14, 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, 2006. **Apropriação da escrita acadêmica por professor em formação e implicações na sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2006.

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

____. 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), pp. 53-90, jan./ dez. 1996.

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

____.; 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.

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.

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

RITTI-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, 2014, pp. 163-182.

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.

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

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

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

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de, 2014. **Retextualização no gênero monografia**. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB.

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

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.** Tradução de Benedito Gomes Bezerra. Recife: EDUPE, 2009, pp. 197-220.

____. 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: 15 out 2013.

APÊNDICE: Referências bibliográficas dos dados coletados

Monografias de Ciências Sociais	
MCS-1	NUNES, A. M. B. *(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) [2011].
MCS-2	MENESES, V. F. *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) [2011].
MCS-3	CAMILO, A. S. *"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) [2011].

Monografias de Letras	
ML-1	MEIRA, G. H. S. *A prática de seminários e as unidades retóricas como fatores intervenientes.* 75 p. Monografia. (Curso de Letras/ Habilitação em Língua Portuguesa) [2011].
ML-2	LIRA, D. M. *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) [2010].
ML-3	SILVA, P. S. L. *Saberes sobre oralidade mobilizados na formação e na atuação de professores de língua* portuguesa. 67 p. Monografia. (Curso de Letras/ Habilitação em Língua Portuguesa) [2009].