



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

EMANOEL BARBOSA DE SOUSA

**A CIÊNCIA LINGUÍSTICA E AS VÁRIAS CULTURAS DISCIPLINARES NO
GÊNERO PROJETO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS**

FORTALEZA, 2018.

EMANOEL BARBOSA DE SOUSA

A CIÊNCIA LINGUÍSTICA E AS VÁRIAS CULTURAS DISCIPLINARES NO GÊNERO
PROJETO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização

Orientador: Prof. Dr. Júlio Araújo

FORTALEZA, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696c Sousa, Emanuel Barbosa de.
A ciência Linguística e as várias culturas disciplinares no gênero projeto de pesquisa na graduação em Letras / Emanuel Barbosa de Sousa. – 2018.
497 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Júlio Cesar Rosa de Araújo.

1. Projeto de pesquisa. 2. Comunidade discursiva. 3. Cultura disciplinar. I. Título.

CDD 410

EMANOEL BARBOSA DE SOUSA

O GÊNERO PROJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA: UMA CIÊNCIA E VÁRIAS
CULTURAS DISCIPLINARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Júlio Cesar Rosa de Araújo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aurea Suely Zavam
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Francisco Alves Filho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal Rural do Semiárido

À minha esposa, Lourdilene, e filhos, Bento e Alícia.
À minha mãe, Eronides, e irmãos, Angélica e Angelo.

Agradecimentos

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a construção deste estudo. Vocês foram muito importantes!

Agradeço à minha família, em especial: à minha esposa, que esteve presente em todos os momentos, oferecendo auxílio, apoio, carinho e incentivo; aos meus filhos, Bento e Alícia, que desde a barriga impulsionaram a produção do papai; à minha mãe, que acreditou e investiu nos meus estudos, mesmo quando os ventos não eram favoráveis, para que hoje eu pudesse ser o que eu sou, não apenas como acadêmico, mas também como pessoa.

Agradeço aos alunos da disciplina de TCC I do curso de Letras Português da UFPI, por terem entendido nossa proposta de pesquisa e cedido os seus projetos de pesquisa, para que pudéssemos compor o *corpus* do nosso estudo.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, por nos ter recebido de braços abertos, e à CAPES, por ter “bancado” financeiramente o início de nossa jornada no Doutorado. Ao mesmo tempo, agradeço ao meu orientador, Júlio Araújo, pela disponibilidade em ajudar sempre que necessário, e ao Núcleo de Pesquisa Cataphora – UFPI, pelo suporte e discussões a respeito da temática da investigação.

Agradeço, finalmente, a Deus, por ter possibilitado o encontro com tantas pessoas que construíram junto comigo este caminho e ofereceram o ânimo necessário, para que eu continuasse a caminhada.

Muito obrigado!!!

“Cultura não é o que entra pelos olhos e ouvidos, mas o que modifica o jeito de olhar e ouvir.”

José Paulo Paes

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de analisar a manifestação das culturas disciplinares da área de Linguística na elaboração do gênero projeto de pesquisa com vistas à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC no curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí. A base teórica que orientou esse objetivo procede de uma conjunção de perspectivas que nos auxiliam a compreender as peculiaridades do objeto de estudo. As noções de gênero (MILLER, 2009 [1984]; DEVITT, 2004; BAZERMAN, 2005), de esfera de atividade humana (BAKHTIN, 1997 [1979]), de comunidade discursiva (SWALES, 1990, 2016), de comunidade e cultura disciplinar (CLARK, 1980; BECHER, 1994, GODFREY, 2003, 2008, 2014) e de projeto de pesquisa (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; PRODANOV e FREITAS, 2013; RIO-LIMA, 2015; MONTEIRO, 2016), portanto, nos permitiram analisar a elaboração do projeto de pesquisa da disciplina de TCC I do curso de Letras Português. A abordagem de dados utilizada para albergar o objetivo apresentado foi do tipo quantitativa. Os dados da pesquisa foram gerados a partir da coleta dos projetos de pesquisa de TCC, através de solicitação formal aos seus produtores, e por meio de resposta ao questionário de pesquisa aplicado em meio eletrônico, estando o *corpus* final composto por trinta e seis projetos de pesquisa elaborados por membros considerados iniciantes nas comunidades discursivas disciplinares de Linguística. A análise dos dados nos possibilitou notar não apenas a flexibilidade da organização retórica do projeto de pesquisa, mas também de que maneira os valores, crenças, atitudes, conceitos e epistemologias atuam na identificação do membro iniciante como participante de uma comunidade discursiva disciplinar. Desse modo, os resultados a que chegamos nos autorizam a afirmar que, apesar de participarem de uma comunidade discursiva mais ampla, a de Linguística, as áreas de Análise do Discurso, mais apegada aos aspectos teóricos; Análise de Gêneros, que valoriza a articulação entre várias categorias de pesquisa; Ensino de Português para Surdos, que se engaja na causa do ensino da pessoa surda; Letramentos, que vale-se da objetividade; Linguística de Texto, que valoriza seu objeto de estudo; e Sociolinguística, que traz características metodológicas como traços da área; apresentam ao membro iniciante na academia uma comunidade/cultura disciplinar que adota um ponto de vista específico em relação ao objeto de estudo, o que nos permite concluir que a ciência Linguística pode ser analisada enquanto comunidade discursiva ampla, mas também enquanto conjunto de comunidades discursivas estritas.

Palavras-chave: Projeto de pesquisa. Comunidade discursiva. Cultura disciplinar.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the manifestation of disciplinary cultures of linguistics field in the elaboration of research project genre to the elaboration of the undergraduate thesis in course of Portuguese Language and Literature, of the Federal University of Piauí. The theoretical basis that oriented this objective comes from a conjunction of perspectives that help us to understand the peculiarities of the object of study. The notions of genre (MILLER, 2009 [1984], DEVITT, 2004, BAZERMAN, 2005), of human activity sphere (BAKHTIN, 1997 [1979]), of discursive community (SWALES, 1990, 2016), of disciplinary community and culture (CLARK, 1980; BECHER, 1994; GODFREY, 2003, 2008, 2014), and of research project (MOTTA-ROTH and HENDGES, 2010; PRODANOV and FREITAS, 2013; RIO-LIMA, 2015; MONTEIRO, 2016), therefore, allow us to analyze the elaboration of the research project of the discipline TCC I, of the course Portuguese Language and Literature. The methodology used to achieve the goal presented was the quantitative type. The data of the research were generated from the collection of the research projects of monograph, through formal request to producers, and through the answer to the research questionnaire applied electronically, with the final *corpus* composed of thirty-six research projects elaborated by members considered beginners in the disciplinary discursive communities of Linguistics. Data analysis enabled us to note not only the flexibility of the rhetorical organization of research project, but also how values, beliefs, attitudes, concepts and epistemologies act in identifying the beginning member as a participant in a disciplinary discursive community. Thus, the results we got allows us to affirm that even though participating in a broader discourse community, of Linguistics, the areas of Discourse Analysis, more attached to the theoretical aspects; Genre Analysis, which values the articulation between various categories of research; Teaching Portuguese for the Deaf, who engages in the cause of the deaf person's teaching; of Literacies, which prizes for objectivity; of Text Linguistics, which values its object of study; and of Sociolinguistics, which brings methodological characteristics like traces of the area; present to the beginner member in the academy a disciplinary community/culture that adopts a specific point of view regarding the object of study, which allows us to conclude that Linguistic science can be analyzed as a broad discursive community, but also as a set of discursive communities strict.

Keywords: Research project. Discursive community. Disciplinary culture.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à l'analyse de la manifestation des cultures disciplinaires dans la discipline de Linguistique pendant l'élaboration du genre projet de recherche afin d'élaborer le Mémoire de Fin d'Études au cours de Lettres Portugaises à l'Université Fédérale du Piauí. La base théorique qui guide cet objectif provient d'une jonction des perspectives qui nous aide à comprendre les particularités de l'objet d'étude. Les notions de genre (MILLER, 2009 [1984]; DEVITT, 2004; BAZERMAN, 2005), de sphère d'activité humaine (BAKHTIN, 1997 [1979]), de communauté discursive (SWALES, 1990, 2016), de communauté et de culture disciplinaire (CLARK, 1980; BECHER, 1994, GODFREY, 2003, 2008, 2014) et de projet de recherche (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; PRODANOV e FREITAS, 2013; RIO LIMA, 2015; MONTEIRO, 2016), par conséquent, nous ont permis d'analyser l'élaboration du projet de recherche à la matière Mémoire de Fin d'Études du cours de Lettres Portugaises. L'approche de l'analyse de données utilisée pour accueillir l'objectif présenté a été l'approche quantitative. Les données de recherche ont été produit à partir de la collecte des projets de recherche écrits à la matière Mémoire de Fin d'Études, à travers une demande formelle à leurs producteurs et à travers les réponses au questionnaire de recherche mettre en pratique par des moyens électroniques, donc le *corpus* est constitué par trente-six projets de recherche élaborés par des membres considérés en tant que débutants aux communautés discursives disciplinaires de Linguistique. L'analyse des données nous a permis de noter pas seulement la flexibilité de l'organisation rhétorique du projet de recherche, mais noter aussi comment les valeurs, les croyances, les attitudes, les concepts et les épistémologies opèrent à l'identification du membre débutant comme participant d'une communauté discursive disciplinaire. Donc, les résultats obtenus permettent d'assurer que, malgré leur participation dans une communauté discursive plus large, celle de Linguistique, les domaines d'Analyse du Discours, plus attachée aux aspects théoriques; d'Analyse de Genres qui valorise l'articulation entre plusieurs catégories de recherche; d'Enseignement de Portugais aux Sourds qui s'engage dans la cause de l'enseignement de la personne sourde; de Littératies qui s'appuient sur l'objectivité; de Linguistique Textuelle qui valorise son objet d'étude; et de Sociolinguistique qui apporte des caractéristiques méthodologiques comme des traits du domaine d'étude; présentent aux membres débutants de l'académie une communauté/culture disciplinaire qui embrasse un point de vue spécifique par rapport à l'objet d'étude, ce qui nous permet de conclure que la discipline Linguistique peut être analysée en tant qu'une large communauté discursive et aussi en tant qu'un ensemble de communautés discursives restreintes.

Mots-clés: Projet de recherche. Communauté discursive. Culture disciplinaire.

Lista de Figuras

Figura 1 - Pensando a ação social dos gêneros.....	40
Figura 2 - Construindo um contexto de utilização de gêneros.	43
Figura 3 - Do abstrato ao concreto, do gênero ao texto.....	45
Figura 4 - A sociedade e as esferas de atuação humana.....	65
Figura 5 – As esferas de atividade e as instituições	69
Figura 6 – O funcionamento das instituições	70
Figura 7 – As comunidades discursivas e os âmbitos de atuação	73
Figura 8 – Problema de Denominação	76
Figura 9 – Entre a Esfera e Comunidade Acadêmica (Lato).....	77
Figura 10 – Comunidades discursivas em universidades	79
Figura 11 – Agrupamentos no âmbito acadêmico-científico	80
Figura 12 – Tabela de agrupamentos disciplinares amplos.....	90
Figura 13 – Representação diagramática do processo de enculturação.....	111
Figura 14 – Gênero como <i>performance</i>	131
Figura 15 – Níveis de observação dos componentes do sistema acadêmico.....	153
Figura 16 – Estrutura organizacional da Universidade Federal do Piauí	157
Figura 17 – Estrutura acadêmica da UFPI.....	158
Figura 18 – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas brasileira e portuguesa (adaptado).....	167
Figura 19 – Curso de Letras da UFPI no Ranking Universitário Folha 2017	171
Figura 20 – área de desenvolvimento do projeto de pesquisa da disciplina TCC I.....	174
Figura 21 – Produções dos discentes antes do projeto de pesquisa de TCC	176
Figura 22 – Participação dos membros iniciantes em eventos acadêmico-científicos	178
Figura 23 – Participação em grupos ou núcleos de pesquisa	179
Figura 24 – Afinidade com as áreas de linguística para o TCC	180
Figura 25 – Orientação do membro iniciante na elaboração do projeto de pesquisa de TCC I	182
Figura 26 – Etapa do projeto de pesquisa que causou maior dificuldade.....	185
Figura 27 - Etapa inicial do projeto de pesquisa que causou maior dificuldade	187
Figura 28 – Níveis de contribuição do projeto de pesquisa para a elaboração do TCC	188
Figura 29 – Área de concentração do Curso de Letras Português da UFPI	192
Figura 30 – Compartilhamento da cultura disciplinar por egressos do curso de Letras Português	193
Figura 31 – Parte do Quadro norteador de pesquisa.....	202

Lista de quadros

Quadro 1 - Áreas de orientação	172
Quadro 2 - Legendas.....	200
Quadro 3 – Tema e delimitação do tema em Análise do Discurso.....	205
Quadro 4 – Tema e delimitação do tema em Análise de Gêneros.....	210
Quadro 5 - Tema e delimitação do tema em Ensino de Português para Surdos.....	220
Quadro 6 - Tema e delimitação do tema em Letramentos.....	227
Quadro 7 - Tema e delimitação do tema em Linguística de Texto.....	232
Quadro 8 - Tema e delimitação do tema em Sociolinguística.....	238
Quadro 9 – Estratégias de delimitação do tema	244
Quadro 10 – Movimentos retóricos e Passos vinculados ao Quadro Norteador de Pesquisa - QNP	246
Quadro 11 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa	249
Quadro 12 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa de AD.....	250
Quadro 13 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de AD.....	251
Quadro 14 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em AD....	253
Quadro 15 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa de AG.....	259
Quadro 16 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de AG.....	260
Quadro 17 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em AG....	261
Quadro 18 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa de EPS	268
Quadro 19 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de EPS	270
Quadro 20 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em EPS ...	271
Quadro 21 – Legenda para leitura do mapa de passos retóricos da seção de justificativa da área de LET	276
Quadro 22 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de LET	278
Quadro 23 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em LET...	279
Quadro 24 - Legenda para leitura do mapa de passos retóricos da seção de justificativa da área de LT	285
Quadro 25 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de LT	286
Quadro 26 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em LT	287
Quadro 27 - Legenda para leitura do mapa de passos retóricos da seção de justificativa da área de SL.....	292
Quadro 28 - Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de SL	294
Quadro 29 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em SL	295
Quadro 30 – Passos recorrentes na seção de justificativa na macroárea de Linguística	299
Quadro 31 – Mapa de passos retóricos recorrentes da seção de justificativa nas micro e na macroárea de Linguística.....	302
Quadro 32 – Movimentos e passos retóricos recorrentes na seção de Justificativa nas micro e na macroárea de Linguística.....	308
Quadro 33 - Mudanças na denominação de passos retóricos da seção de referencial teórico	310
Quadro 34 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico	310
Quadro 35 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de AD	311
Quadro 36 – Mapa de passos da seção de referencial teórico de AD.....	312
Quadro 37 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em AD	313
Quadro 38 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de AG	318
Quadro 39 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de AG	319

Quadro 40 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em AG	320
Quadro 41 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de EPS	325
Quadro 42 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de EPS	326
Quadro 43 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em EPS	327
Quadro 44 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de LET	334
Quadro 45 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de LET.....	335
Quadro 46 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em LET.....	336
Quadro 47 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de LT	339
Quadro 48 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de LT	340
Quadro 49 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em LT	341
Quadro 50 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de SL	345
Quadro 51 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de SL	346
Quadro 52 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em SL	347
Quadro 53 - Passos recorrentes na seção de referencial teórico na macroárea de Linguística	353
Quadro 54 - Mapa de passos retóricos recorrentes da seção de referencial teórico nas micro e na macroárea de Linguística.....	355
Quadro 55 – Movimentos e passos retóricos recorrentes na seção de referencial teórico nas micro e na macroárea de Linguística.....	363
Quadro 56 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia.....	366
Quadro 57 – Alteração de denominação de passos retóricos em relação a Monteiro (2016).	366
Quadro 58 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de AD	368
Quadro 59 – Mapa de passos da seção de metodologia de AD.....	369
Quadro 60 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em AD ..	370
Quadro 61 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de AG	378
Quadro 62 - Mapa de passos da seção de metodologia de AG.....	379
Quadro 63 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em AG ...	380
Quadro 64 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de EPS	387
Quadro 65 - Mapa de passos da seção de metodologia de EPS	388
Quadro 66 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em EPS ..	389
Quadro 67 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de Letramentos	397
Quadro 68 - Mapa de passos da seção de metodologia de LET	398
Quadro 69 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em LET..	399
Quadro 70 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de LT	404
Quadro 71 - Mapa de passos da seção de metodologia de LT	405
Quadro 72 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em LT	406
Quadro 73 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de SL	411
Quadro 74 - Mapa de passos da seção de metodologia de SL.....	412
Quadro 75 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em SL	413
Quadro 76 – Passos retóricos recorrentes na seção de metodologia da macroárea de Linguística	419

Quadro 77 – Passos retóricos recorrentes da seção de metodologia das micro e da macroárea de Linguística	423
Quadro 78 - Movimentos e passos retóricos recorrentes na seção de metodologia nas micro e na macroárea de Linguística	431
Quadro 79 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de AD.....	434
Quadro 80 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de AG.....	436
Quadro 81 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de EPS.....	437
Quadro 82 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de LET	439
Quadro 83 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de LT.....	440
Quadro 84 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de SL.....	441
Quadro 85 – Dados dos cronogramas da macroárea de Letras Português/Linguística	444
Quadro 86 - Referências dos projetos de Análise do Discurso - AD	449
Quadro 87 - Referências dos projetos de Análise de Gêneros - AG	450
Quadro 88 – Referências dos projetos de Ensino de Português para Surdos - EPS	452
Quadro 89 – Referências dos projetos de Letramentos - LET	453
Quadro 90 - Referências dos projetos de Linguística de Texto - LT	454
Quadro 91 - Referências dos projetos de Sociolinguística - SL.....	455
Quadro 92 – Referências gerais da macroárea Letras/Linguística	456
Quadro 93 – Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Análise do Discurso	471
Quadro 94 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Análise de Gêneros	473
Quadro 95 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Ensino de Português para Surdos.....	475
Quadro 96 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Letramentos.....	477
Quadro 97 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Linguística de texto.....	479
Quadro 98 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Sociolinguística.....	481

Sumário

INTRODUÇÃO	18
1. OS GÊNEROS DO DISCURSO	24
1.1 Gêneros discursivos: entre a liberdade individual e as convenções sociais	25
1.2 A função social do Gênero ou Propósito Comunicativo	35
1.3 Discussão das noções teóricas apresentadas no capítulo	39
2. A RELAÇÃO ENTRE ESFERAS DE ATIVIDADE HUMANA, COMUNIDADE DISCURSIVA E COMUNIDADE RETÓRICA	46
2.1 Esferas de atividade humana	46
2.2 Comunidade discursiva	49
2.3 Comunidade retórica	60
2.4 Discussão das noções teóricas apresentadas no capítulo	63
3. A ESFERA ACADÊMICA, AS COMUNIDADES ACADÊMICAS E A CULTURA DISCIPLINAR	75
3.1 A esfera e a comunidade acadêmica	75
3.2 Cultura disciplinar	87
3.2.1 Características das culturas disciplinares	101
3.2.2 Enculturação	108
3.3 Gêneros acadêmicos	114
3.3.1 Gênero projeto de pesquisa	121
3.4 Recapitulação	133
4. METODOLOGIA	138
4.1 Objeto da Pesquisa	138
4.2 Elementos norteadores da pesquisa	139
4.3 Método de abordagem	141
4.4 Método de procedimentos	142
4.5 Delimitação do universo de pesquisa	143
4.5.1 O corpus	143
4.5.2 Categorias de análise	144
4.5.3 Coleta de dados	146
4.5.4 Procedimentos de análise	147

5. AS CULTURAS ACADÊMICAS QUE ENVOLVEM O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS	150
5.1 Traços da cultura institucional da Universidade Federal do Piauí	154
5.2 As culturas do Curso de Letras Português da UFPI: o institucional da cultura. .	161
<i>5.2.1 Os membros iniciantes na cultura acadêmica e na cultura disciplinar de Letras Português</i>	173
6. A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE PROJETOS DE PESQUISA DE DIFERENTES ÁREAS DA LINGUÍSTICA	199
6.1 Elementos norteadores de pesquisa	202
<i>6.1.1 Elementos do quadro norteador de pesquisa da área de Análise do Discurso</i> ...	204
<i>6.1.2 Elementos norteadores da pesquisa da área de Análise de Gêneros</i>	210
<i>6.1.3 Elementos norteadores da pesquisa da área de Ensino de Português para Surdos</i>	220
<i>6.1.4 Elementos norteadores da pesquisa da área de Letramentos</i>	226
<i>6.1.5 Elementos norteadores da pesquisa da área de Linguística de Texto</i>	231
<i>6.1.6 Elementos norteadores da pesquisa da área de Sociolinguística</i>	238
<i>6.1.7 Elementos norteadores da pesquisa da macroárea de Linguística</i>	243
6.2 Seção de Justificativa	248
<i>6.2.1 Seção de justificativa da área de Análise do Discurso</i>	250
<i>6.2.2 Seção de justificativa da área de Análise de Gêneros</i>	258
<i>6.2.3 Seção de justificativa da área de Ensino de Português para Surdos</i>	268
<i>6.2.4 Seção de justificativa da área de Letramentos</i>	276
<i>6.2.5 Seção de justificativa da área de Linguística de Texto</i>	284
<i>6.2.6 Seção de justificativa da área de Sociolinguística</i>	292
<i>6.2.7 Seção de justificativa na macroárea de Linguística</i>	299
6.3 Referencial teórico	309
<i>6.3.1 Seção de referencial teórico da área de Análise do Discurso</i>	311
<i>6.3.2 Seção de referencial teórico da área de Análise de gêneros</i>	318
<i>6.3.3 Seção de referencial teórico da área de Ensino de Português para Surdos</i>	324
<i>6.3.4 Seção de referencial teórico da área de Letramentos</i>	333
<i>6.3.5 Seção de referencial teórico da área de Linguística de Texto</i>	339
<i>6.3.6 Seção de referencial teórico da área de Sociolinguística</i>	344
<i>6.3.7 Seção de referencial teórico da macroárea de Linguística</i>	352
6.4 Seção de Metodologia	365

6.4.1 Seção de metodologia da área de Análise do Discurso	367
6.4.2 Seção de metodologia da área de Análise de Gêneros	377
6.4.3 Seção de metodologia da área de Ensino de Português para Surdos	387
6.4.4 Seção de metodologia da área de Letramentos	396
6.4.5 Seção de metodologia da área de Linguística de Texto	403
6.4.6 Seção de metodologia da área de Sociolinguística	410
6.4.7 Seção de metodologia da macroárea de Linguística	418
6.5 Seção de Cronograma	433
6.5.1 Seção de cronograma da área de Análise do Discurso	434
6.5.2 Seção de cronograma da área de Análise de gêneros	435
6.5.3 Seção de cronograma da área de Ensino de Português para Surdos	437
6.5.4 Seção de cronograma da área de Letramentos	439
6.5.5 Seção de cronograma da área de Linguística de Texto	440
6.5.6 Seção de cronograma da área de Sociolinguística	441
6.5.7 Seção de cronograma da macroárea de Linguística	443
6.6 Seção de referências das microáreas e da macroárea de Linguística	448
Considerações finais	461
Referências	487
Apêndice	
Anexo	

INTRODUÇÃO

As universidades, enquanto representantes do universo acadêmico, são ambientes em que as interações entre sujeitos de diversas classes sociais, origens, credos, etnias etc., podem acontecer. Essa reunião do “universo” no mesmo local, não apenas por meio da presença da diversidade humana no seu interior, mas também pela diversidade de conhecimentos produzidos e compartilhados nas mais diversas áreas de ensino e pesquisa, torna propícia também a troca e a formação de traços culturais em todos aqueles que circulam e partilham esse espaço interacional.

Ao mesmo tempo em que encontramos a universidade em sua diversidade, também temos que nos adaptar a tamanha diversidade, não encontrada, normalmente, por exemplo, nos ambientes de ensino da educação básica. Tal diversidade também se manifesta nas práticas e comportamentos observados e esperados na academia. A necessidade de utilização de novas formas de se expressar linguisticamente e de realizar ações no interior da universidade, provavelmente, seja o primeiro impacto da nova realidade, do novo ambiente e das novas habilidades linguísticas exigidas daqueles que estão iniciando o processo de formação em um curso superior. Já pensando na inserção do neófito nas práticas realizadas no espaço acadêmico, disciplinas introdutórias são, normalmente, oferecidas no início do curso em que se procura explicitar os gêneros acadêmicos utilizados para a realização de ações no âmbito universitário, mas, devido ao pouco contato com a cultura acadêmica em geral e com a cultura ou as culturas disciplinares dos cursos de graduação, a efetividade dessas disciplinas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de pesquisa e de ensino exigidas do discente não alcançam o objetivo esperado, talvez pela falta de articulação entre o conhecimento geral dos gêneros acadêmicos que servem a todas as áreas de pesquisa e aquele que realmente o aluno utilizará na comunidade discursiva disciplinar do seu curso.

A falta de contato com práticas acadêmicas que constroem a cultura disciplinar do curso gera obstáculos ao desenvolvimento do aluno, e não estamos falando agora apenas do aluno calouro. As dificuldades com os gêneros acadêmicos e com a própria escrita acadêmica não são exclusividade de alunos iniciantes no curso, pois somente com a prática é possível a aquisição de competências para executar as atividades da esfera acadêmica e mais especificamente do curso superior em que o discente está inserido. Sendo assim, o trabalho com resumos, resenhas, artigos científicos, ensaios, monografias, dissertações, teses, relatórios, dentre outros, contribuirá para uma melhor percepção das formas de agir na esfera

acadêmica e sobre as atividades ali realizadas, falamos isso não apenas da prática de leitura desses gêneros, mas também do exercício de produção.

Devido ao nosso trabalho como docente no curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí (UFPI) na disciplina de TCC I, em que os discentes devem elaborar um projeto de pesquisa como forma de planejamento da pesquisa do trabalho de conclusão de curso, percebemos a dificuldade enfrentada pelos alunos em se colocar na posição de pesquisadores, normalmente, por nunca terem ocupado essa posição individualmente, e também por terem pouca familiaridade com o gênero projeto de pesquisa. A partir daí, resolvemos desenvolver uma pesquisa que abarcasse não apenas o gênero projeto de pesquisa, mas também a articulação entre esse gênero e a cultura disciplinar da comunidade discursiva da área de Linguística, presente no interior do curso de Letras Português da UFPI, tendo em vista que a apropriação do gênero projeto de pesquisa se dá no interior de um curso superior e com base na cultura disciplinar compartilhada pelos seus membros.

O gênero projeto de pesquisa costuma ser um dos gêneros da esfera acadêmica que menos possui circulação social. Isso se deve, em parte, à função social do gênero, que visa planejar pesquisas científicas, servindo mais ao seu autor, na maioria das vezes, e também pela ausência de ambientes para consulta em relação aos projetos de pesquisa já desenvolvidos, principalmente, por membros de cursos de pós-graduação. Sendo assim, o discente em nível de graduação tem acesso, na maioria das vezes, às seções do gênero projeto de pesquisa, mas não tem habilidade suficiente para desenvolver textualmente suas pretensões, como vimos em TCC I. Além do pouco contato com o gênero, o aluno da graduação, considerado um membro iniciante ou aprendiz, precisa desenvolver seus conhecimentos sobre a cultura ou as culturas disciplinares que estão relacionadas com as atividades acadêmicas desenvolvidas com base na formação oferecida pelo curso.

Na academia, assim como em outros ambientes interacionais, existem hierarquias, os membros mais experientes ocupam um lugar mais elevado em relação àqueles que ainda buscam um lugar no interior da comunidade acadêmica. A pesquisa não é um ambiente de fácil acesso para todos os alunos, principalmente para aqueles que escolheram cursar licenciaturas. Sendo assim, os gêneros eminentemente acadêmicos nem sempre se constituem como prioridade do ensino e nem como prioridade de aprendizagem para os alunos. Para que os alunos sejam inseridos nessa comunidade, é de significativa importância a presença e orientação de um membro experiente, o orientador, que por sua vez irá apresentar uma cultura disciplinar ao iniciante, normalmente o nicho de atuação profissional com base na formação

do curso de graduação, e, assim, o orientando tem a oportunidade de se constituir efetivamente como membro da comunidade de pesquisa.

Em virtude dessa nossa observação inicial, consideramos relevante o estudo do projeto de pesquisa como maneira de clarificar a produção desse gênero, principalmente para membros iniciantes na comunidade discursiva disciplinar em nível de graduação. Devido ao número de pesquisas relacionadas a esse gênero ainda ser incipiente, a realização de uma investigação que aprofunde o conhecimento sobre o modo de elaboração de um projeto de pesquisa, bem como a influência que as culturas disciplinares em Linguística exercem sobre esses aspirantes a membros da comunidade disciplinar, pode auxiliar tanto a quem precisa planejar sua pesquisa na área de Linguística, quanto aos docentes que ministram disciplinas curriculares e somente dispõem de materiais que dizem como deve ser feito, na teoria, mas não mostram como efetivamente ocorre a elaboração de um projeto de pesquisa com base em projetos reais construídos na comunidade discursiva em que o aluno está ou pretende se inserir.

Como vimos até aqui, há uma trama de relações que constituem a comunidade acadêmica. Os gêneros acadêmicos são parte importante no estabelecimento de interações no campo científico e costumam dar indícios das culturas disciplinares manifestas em determinada instituição. Na área de Letras, temos basicamente duas macroáreas de atuação: Linguística e Literatura, voltadas para pesquisa e ensino. No interior dessas macroáreas, encontramos vertentes teórico-metodológicas que refinam o estudo da macroárea e desenvolvem pesquisas específicas. Vemos, nos projetos de pesquisa de membros aprendizes da comunidade acadêmica, de que maneira essas microáreas de atuação se manifestam nas unidades de composição estrutural do gênero projeto de pesquisa. Para isso, nos fundamentamos em Bakhtin (1989 [1997]), Miller (2009 [1984]), Bhatia (1993), Devitt (2004) e Bazerman (2005), sobre a noção de gênero discursivo; em Bakhtin (1997 [1979]), em Swales (1990, 2016) e em Miller (2009 [1993]) para as noções de esfera de atividade humana, comunidade discursiva e comunidade retórica, respectivamente; em Clark (1980), Becher (1994), Godfrey (2003, 2008, 2014), Hyland (2004), Starr-Glass (2015), no que se refere às noções de culturas disciplinares; em Swales (1990), Askehave e Swales (2009 [2001]), Núcleo Cataphora (2015), Rio-Lima (2015), Monteiro (2016), buscamos o apoio para visualizarmos a composição do gênero projeto de pesquisa em unidades retóricas como movimentos e passos. Com o estabelecimento de relações entre as perspectivas teóricas dos autores mencionados acima, chegamos às respostas aos nossos questionamentos.

Assim, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: analisar a manifestação das culturas disciplinares da área de Linguística na elaboração do gênero projeto de pesquisa com vistas à elaboração do TCC no curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí. A partir desse objetivo geral, elaboramos os específicos: 1) Investigar a importância do conhecimento da cultura disciplinar para a elaboração do projeto de pesquisa por membros aprendizes da comunidade discursiva de linguística. 2) Descrever de que modo o conteúdo de referência ao campo da ciência¹ se articula com a cultura disciplinar na organização retórica do projeto de pesquisa; 3) Verificar como os movimentos e passos retóricos se encontram nos projetos de pesquisa elaborados por aprendizes das culturas disciplinares de Linguística.

Esses objetivos estão relacionados ao questionamento central da pesquisa: Como as culturas disciplinares da área de Linguística se refletem na elaboração do gênero projeto de pesquisa de alunos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí? Dessa questão central, desdobram-se outras questões: Levando em consideração que os autores dos projetos são “aprendizes” em relação ao gênero projeto de pesquisa, de que maneira o gênero foi apreendido por eles e de que forma as propostas da cultura disciplinar em que será realizado o projeto auxiliou na sua elaboração? De que modo as culturas disciplinares se manifestam na organização retórica do projeto de pesquisa? De que modo os projetos de pesquisa das culturas disciplinares de Linguística estão organizados em passos e movimentos retóricos?

Desses questionamentos consideramos algumas suposições iniciais de pesquisa ou hipóteses. A primeira e mais geral é que apesar de se constituir como uma área de estudos, a linguística possui vertentes teórico-metodológicas que se diferenciam e constroem seus objetos de estudo de maneira diferente, de acordo com o enfoque a ser privilegiado. Dessa forma, cada uma dessas vertentes influenciaria, textualmente, no modo de se elaborar o texto participante do gênero projeto de pesquisa.

Outras hipóteses são: 1) Pela condição de aprendizes, na elaboração do gênero projeto de pesquisa, as propostas de estudo das culturas disciplinares podem interferir de maneira mais consistente em estruturas do projeto de pesquisa relacionadas aos aspectos teórico-metodológicos. 2) Levando em consideração que as áreas técnico-científicas são identificadas pela utilização de termos específicos de determinada área, em seus textos, acreditamos que os termos empregados na elaboração do projeto indicam as ramificações da

¹ O conteúdo de referência ao campo da ciência (itens lexicais que identificam conceitos, objetos e atores sociais relativos a uma determinada área de conhecimento, como os itens *sintoma*, *vacina* e *paciente* que identificam a área de medicina);

pesquisa na área de Linguística, podendo alguns termos serem usados com acepções diferentes, mesmo estando no âmbito da pesquisa linguística. 3) No interior do projeto de pesquisa existem estruturas predefinidas que devem, necessariamente, aparecer. Mas as formas como as informações das culturas disciplinares aparecem e são distribuídas no interior da organização retórica do projeto de pesquisa podem indicar uma percepção organizacional da cultura disciplinar por parte do aprendiz.

A partir da elaboração dos nossos elementos norteadores de pesquisa, procuramos por pesquisas sobre o gênero projeto de pesquisa que envolvessem também a cultura disciplinar de cursos de graduação e encontramos uma gama de sugestões de como elaborar um projeto de pesquisa, que se deve à necessidade de cada instituição definir mais especificamente como deve ser elaborado esse gênero acadêmico de acordo com aquilo que se espera na cultura institucional da IES (Instituição de Ensino Superior). Algumas produções sobre seções do gênero projeto de pesquisa no interior de culturas disciplinares foram desenvolvidas a partir de pesquisas do Núcleo de Pesquisa Cataphora, da Universidade Federal do Piauí, com base em projetos de pesquisa elaborados para a seleção do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí, inclusive servindo de base para a percepção de organização retórica de algumas seções adotada por nós. Também temos conhecimento de pesquisas com gêneros acadêmicos envolvendo culturas disciplinares realizadas pelo Grupo de Pesquisa Dileta, da Universidade Estadual do Ceará. No momento, estamos iniciando os trabalhos sobre projeto de pesquisa no Grupo de pesquisa DIGITAL (Discursos e Digitalidades), da Universidade Federal do Ceará, por meio do projeto Letramentos Acadêmicos – LETRAS, executado por nós no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC – PPGL. Apesar de já haver alguns trabalhos acadêmicos que tratam do processo de produção do projeto de pesquisa, não encontramos produções que realizem um estudo aprofundado sobre o processo de produção do projeto de pesquisa completo, envolvendo todas as seções, e a respeito das características dos projetos efetivamente produzidos na academia relacionadas à cultura disciplinar do curso de Letras Português.

Em decorrência das poucas pesquisas em relação à elaboração do projeto de pesquisa por membros iniciantes/aprendizes na comunidade acadêmica, consideramos relevante a realização deste estudo. Através da pesquisa aqui proposta, será possível colaborar com a elaboração de uma metodologia de ensino do gênero projeto de pesquisa, bem como mostrar a membros aprendizes exemplos de projetos efetivamente elaborados por acadêmicos, ao invés de tratarmos apenas das regras de elaboração desse gênero acadêmico.

Para que essa contribuição se desse de maneira mais completa e organizada, foram elaborados três capítulos de fundamentação teórica. No primeiro deles, capítulo 1, tratamos de gêneros discursivos, abordando tanto sobre as relações entre a liberdade individual do sujeito e as convenções sociais como sobre a noção de propósito comunicativo ou função social do gênero. Ao final do capítulo, fazemos uma discussão teórica dos conceitos de gênero abordados no capítulo.

No capítulo 2, fazemos uma discussão das noções teóricas de esfera de atividade humana, comunidade discursiva e comunidade retórica, que, em muitos trabalhos acadêmicos são tratadas como equivalentes, mas que representam pontos de vista singulares em relação ao objeto de estudo. Apesar de tratarem de noções teóricas muito próximas, cada uma procura se adequar ao propósito do autor e da perspectiva teórica a que esse se vincula, como veremos mais adiante.

No capítulo 3, discutimos as noções de esfera acadêmica, comunidade acadêmica e cultura disciplinar, que são noções fundamentais dentro do recorte que fizemos para esta pesquisa. A nossa discussão articula essas noções à de gêneros acadêmicos, especialmente em relação ao projeto de pesquisa, o gênero acadêmico que faz parte do objeto deste trabalho.

Já fora das discussões teóricas, o capítulo 4 detalha os procedimentos metodológicos que seguimos para a realização da pesquisa. Logo, discutimos brevemente sobre o objeto da pesquisa, bem como sobre seus elementos norteadores: objetivos (geral e específicos), questões de pesquisa e hipóteses. Incluímos subseções no capítulo que detalha o nosso método de abordagem e de procedimentos da pesquisa, delimitando ainda o universo da pesquisa, o *corpus* que é analisado e as categorias de análise. Ao final, detalhamos ainda como se deu a coleta de dados e os procedimentos que são adotados para a realização da análise.

Após a metodologia, temos dois capítulos com análises de dados. O primeiro deles discorre sobre a organização da cultura acadêmica distribuída pelo sistema de educação nacional, representado pelo MEC, pelo sistema institucional de educação, representado pela Universidade Federal do Piauí e pelo curso de Letras Português, este último apresentando traços da cultura profissional e da cultura disciplinar da comunidade discursiva que compõe o curso. O segundo capítulo de análise traz a exposição da organização retórica dos projetos de pesquisa elaborados por aprendizes de uma cultura disciplinar e a articulação entre a organização retórica dos projetos de pesquisa e as culturas disciplinares de Linguística, adquiridas por meio do curso de Letras Português da UFPI. Após os capítulos de análise,

apresentamos nossas considerações finais a respeito dos resultados obtidos e sobre o nosso aprendizado com essa pesquisa.

A seguir apresentamos o primeiro capítulo de nossa fundamentação teórica que tem por base uma discussão sobre a articulação entre linguagem e sociedade por meio dos gêneros.

1. OS GÊNEROS DO DISCURSO

Neste capítulo, trabalhamos a noção de gênero, como modo de basearmos posteriormente a apresentação do gênero projeto de pesquisa, vinculada à esfera acadêmica e aos gêneros acadêmicos. Na seção 1.1, mostramos a noção de gênero relacionada com as atividades desenvolvidas na sociedade, mais voltada para a vertente Sociorretórica de análise de gêneros; na seção 1.2, discutimos a noção de função social ou propósito comunicativo do gênero e, na seção 1.3, discutimos os conceitos trabalhados nas duas seções anteriores como modo de deixarmos mais claro o nosso entendimento de como funcionam os conceitos e de como eles auxiliam no desenvolvimento do nosso estudo.

Enquanto seres sociais, somos, constantemente, chamados a agir e a interagir socialmente. Um dos instrumentos para o estabelecimento de interações é a Língua, convencionada socialmente, especificamente, para o fim de proporcionar aos seus usuários uma realidade compartilhada, um mundo compartilhado, o que possibilita a compreensão mútua entre os seus interactantes. Dessa forma, constituímos-nos enquanto sujeitos sociais por meio da utilização da linguagem, do compartilhamento de representações sociais repassadas através da língua. Como agimos e interagimos, ou, mais importante, o que somos socialmente, em grande parte, está ligado a como usamos a linguagem para agirmos em sociedade.

Apesar de, atualmente, estarmos acostumados a estabelecermos a relação entre linguagem e sociedade, essa visão não se apresentava como proposta inicial da ciência Linguística. Ela foi sendo adotada por uma determinada perspectiva da Linguística com o passar dos anos e por meio de discussões a respeito dos rumos dessa ciência, que é uma, mas também é várias, por suas mais variadas vertentes de pesquisa. Por mais que, em nosso cotidiano, não percebamos a gama de atividades que desenvolvemos, podemos afirmar que algumas delas somente podem ser realizadas pelo uso da linguagem, principalmente as que se dão em interação com outras pessoas. Para que essas atividades linguísticas fossem realizadas, foi necessário que se convencionasse modos de agir socialmente por meio da linguagem, o que chamamos de gêneros discursivos.

Um dos defensores do estudo contextualizado da linguagem mais representativos para a construção do pensamento linguístico é o filósofo Mikhail Bakhtin (1997 [1979]). Esse autor advogou pelo estudo da relação existente entre linguagem e atividades sociais, no ensaio “Os gêneros do discurso”. Essa é uma das produções de destaque do pensamento linguístico que se preocupa em como os gêneros do discurso nos auxiliam a desenvolver atividades na sociedade e como se dá a interação social por meio do uso dos gêneros.

Assim como Bakhtin, temos, na atualidade, diferentes teorias de análise linguística que propõem modos de pensar as atividades sociais realizadas por meio da linguagem através dos gêneros discursivos. Além deste autor, utilizamos, neste estudo, as contribuições apresentadas pela teoria Sociorretórica de análise de gêneros, para embasar o nosso ponto de vista sobre a noção de gêneros. Por meio da apresentação da Teoria Sociorretórica, mostramos, mais detalhadamente, a relação existente entre as atividades desenvolvidas linguisticamente e a organização social dessas atividades e dos papéis sociais relacionados às atividades realizadas por meio dos gêneros. Através da visão de gênero como ação social, os autores que se filiam a esta corrente de pensamento apresentam uma gama de categorias que nos auxiliam na compreensão de como estão organizadas as atividades sociais e do modo como realizamos essas ações linguísticas.

Vemos, a seguir, a noção apresentada por Bakhtin (1997 [1979]) a respeito dos gêneros de discurso e as relações estabelecidas por esse autor entre linguagem e sociedade, para a explanação do funcionamento linguístico-social dos modos de agir e interagir linguisticamente em sociedade. Depois trazemos a discussão a respeito da visão apresentada por Miller (2009), Bazerman (2005), Devitt (2004), dentre outros autores, na defesa de uma proposta de análise de gêneros com base nos princípios da Teoria Sociorretórica. Em grande parte, recuperamos questões já discutidas em Sousa (2013)², a respeito dos aspectos que colaboram para o funcionamento do gênero e de que modo os gêneros funcionam socialmente, numa perspectiva mais geral. Até mesmo para que possamos em um momento posterior aprofundar essa discussão.

1.1 Gêneros discursivos: entre a liberdade individual e as convenções sociais

Pelo fato de a língua ser construída socialmente, é importante que conheçamos e utilizemos convenções sociais de linguagem para que sejamos mais bem compreendidos no

² Estudo realizado em nossa dissertação de Mestrado, que traz discussões a respeito do conceito de gênero e da relação desse conceito com as atividades que desenvolvemos socialmente.

processo de interação. Conforme a esfera social de que participamos, alguns tipos de enunciado se destacam como uma forma de realizar determinadas atividades naquele ambiente e são reconhecidos mais facilmente por pessoas que participam das atividades da esfera ou campo social. Para que ocorra essa identificação, traços linguísticos, situacionais e sociais são levados em consideração para que compreendamos o propósito ou objetivo da ação.

A realização de determinadas ações linguísticas é bem-sucedida a partir da utilização de tipos de enunciado reconhecíveis pelos membros da comunidade. Esses tipos de enunciado se tornam relativamente estáveis pela constância e recorrência de suas características composicionais, seja estrutural, temática ou estilística. Os tipos relativamente estáveis de enunciado, denominados de gêneros, situam-se histórico, cultural e socialmente. De acordo com o período, a sociedade e a cultura em que eles se encontram, podem ocorrer transformações em seu uso, pois temos no processo de utilização tanto a instabilidade do usuário do gênero enquanto indivíduo, quanto a estabilidade das convenções sociais de uso da linguagem. Conforme Bakhtin (1997 [1979], p. 279, grifos do autor): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Então, para que estudemos os tipos relativamente estáveis de enunciado em sua concretude, é necessário que observemos não apenas os seus aspectos linguísticos, pois estes estão atrelados à determinada circunstância social em que são empregados. A complexidade da utilização de um gênero discursivo se manifesta exatamente nesse emaranhado de componentes, tanto internos quanto externos, da convenção das ações linguísticas realizadas socialmente. Exatamente pelo fato de existirem componentes que não podem ser controlados na utilização dos gêneros, que o “relativamente” do “relativamente estáveis” entra em questão. As transformações nas atividades sociais, por exemplo, promovem modificações também no modo de utilizar a linguagem, resultando em transformações nos tipos relativamente estáveis de enunciado.

A dualidade entre social e individual se manifesta a todo momento na observação de gêneros, pois enquanto analisamos um texto individual é muito provável que identifiquemos traços estilísticos do seu autor, ou seja, uma instabilidade provocada pelas idiossincrasias do usuário do gênero. No entanto, se observarmos esse texto no interior de um conjunto maior de produções, podemos perceber características que foram convencionadas socialmente e que procuram estabilizar os aspectos composicionais quanto à estrutura, tema e estilo. Em virtude

dessa procura do equilíbrio entre o individual e o social, Sousa (2013, p. 23) afirma que “o gênero mantém, em sua composição, características que são exigidas pela comunidade de usuários e é adaptado a determinada cultura e a atividades desenvolvidas nela, apesar de conter abertura para manifestações individuais”.

Ainda sobre a relação entre indivíduo e sociedade, conforme Bakhtin (1997 [1979], p. 301), “o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado”. Sendo assim, o indivíduo se utiliza de uma forma socialmente convencionada de utilização da linguagem, para que sua ação seja interpretada e reconhecida pelos demais membros da sociedade.

As reflexões promovidas por Bakhtin (1997 [1979]) são vistas aqui como consenso teórico na área de estudos de gêneros, pois norteiam e nos auxiliam a pensar sobre a relação existente entre linguagem e sociedade. Talvez por termos a língua tão arraigada em nossa vida, muitas vezes deixamos de perceber muitas nuances da sua utilização, por exemplo, os textos que utilizamos diariamente para realizarmos ações. De que maneira se chegou àquela composição estrutural ou temática do gênero? Isso não é preocupação para o usuário do gênero, mas sim para os pesquisadores.

Mesmo que não nos demos conta de o que estamos utilizando para interagir em sociedade receba o nome de gêneros discursivos, desde crianças, a partir do momento que entramos em contato com a cultura linguística, estamos expostos a formas de agir linguisticamente convencionadas pela coletividade. Os gêneros são utilizados em cada atividade que desenvolvemos. Seja na escola, no trabalho ou em qualquer outro ambiente, sempre temos um gênero que está presente: um bilhete, um telefonema, uma carta etc.. Para que certas atividades sejam realizadas adequadamente, é necessário o conhecimento do gênero mais adequado para se usar em determinada circunstância, isso só é possível por meio da participação em práticas discursivas da comunidade.

Já dissemos em Sousa (2013) que, para Miller (2009 [1993]), os gêneros são artefatos culturais, pois são utilizados para desenvolver funções específicas em determinada comunidade, esfera ou grupo social, encontrando-se, dessa forma, no interior de um sistema de atividades sociais e de outros artefatos que também são utilizados para realizar ações na sociedade. Se os gêneros fazem parte de atividades sociais e essas atividades se encontram no interior de funções ou papéis sociais definidos, para certa esfera de atuação humana, certamente, eles oferecem a oportunidade de reconhecermos características organizacionais da

sociedade e também oportunizam a nós, pesquisadores, identificar traços culturais de determinada comunidade de usuários dos gêneros.

Como sabemos que o conceito de cultura é bastante diversificado conforme a área de atuação na sociedade, baseamo-nos na definição de Cultura adotada pela UNESCO (MONDIACULT, MÉXICO, 1982), pois, em nossa visão, é a que melhor reflete as mais diversificadas formas de definição da cultura, trazendo características abrangentes em relação àquilo que imaginamos de cultura. Segundo essa definição,

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, MONDIACULT, MÉXICO, 1982)

Sendo assim, tanto os ensinamentos formais quanto os não formais auxiliam na apreensão dessa cultura social por parte dos membros de uma comunidade. Enquanto estamos no interior de um grupo, normalmente, não nos damos conta de que compartilhamos os mesmos traços culturais, mas quando entramos em contato com uma cultura diferente, rapidamente, percebemos os traços distintivos em relação aos outros indivíduos. A linguagem é uma das maneiras de manifestação dessa expressão cultural e os gêneros, por conseguinte, não poderiam deixar de manifestar as características socioculturais da sua comunidade de usuários, principalmente no que se refere às necessidades interacionais dos membros que compõem a comunidade discursiva.

Tendo por base o pensamento de Miller (2009 [1993]), podemos afirmar que os gêneros incorporam conhecimento, pois são portadores de cultura. Sendo assim, ao realizarmos determinadas atividades linguísticas por meio dos gêneros, automaticamente estaremos em contato com a cultura de uma certa organização social, que realiza determinadas atividades no interior da sociedade. O modo em que se organizam as atividades, o modo que se realizam as atividades e até mesmo as atividades realizadas numa determinada sociedade através da linguagem nos indicam certas características culturais das comunidades discursivas.

O compartilhamento de formas de agir socialmente faz com que as atividades sociais e culturais sejam realizadas de maneira mais organizada. Se a cada vez que fôssemos realizar alguma tarefa em nossa comunidade tivéssemos que criar um novo gênero, as relações sociais de interação estariam prejudicadas ou até mesmo inviabilizadas pelo fato de não reconhecermos o propósito do outro. Para que essas formas compartilhadas de agir sejam reconhecidas, cada esfera de atividade elenca gêneros adequados ao desenvolvimento das

atividades sociais. Sendo assim, teremos em cada comunidade uma determinada quantidade de gêneros, que atendem às suas demandas, isto é, cada comunidade elegerá, a partir dos gêneros disponíveis na esfera de atividade, seus gêneros conforme as necessidades específicas a serem atendidas pelos membros que ali atuam.

Uma das pesquisadoras que mais contribuiu para o desenvolvimento de um estudo de gêneros discursivos baseados nos seus princípios retóricos e sociológicos foi Carolyn Miller. Miller (2009 [1984]), em seu artigo “Gênero como ação social”, propõe que os estudos de gênero devem observar a ação realizada por meio do gênero, levando em consideração de que modo os aspectos linguísticos, que fundem forma e conteúdo no interior de um gênero, se articulam com aspectos extralinguísticos representados pelos princípios sociais de organização das atividades e das ações realizadas por meio da língua, como a situação de utilização do gênero, a função exercida pelo gênero no interior da comunidade discursiva e o papel social relacionado à realização das ações por meio dos gêneros.

A Sociorretórica tem por objetivo averiguar como a linguagem é utilizada em sociedade para a prática de ações em resposta a demandas sociais. Miller (2009 [1984]) busca contribuições de áreas afins, para formular a sua compreensão de gênero como ação social, como a abordagem Semiótica, que fornece, segundo a autora, três elementos que podem ser utilizados para a classificação do discurso, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar por meio do estudo linguístico: o primeiro princípio classificaria o discurso, baseando-se na substância retórica (semântica), o segundo, na forma (sintática) e o terceiro, na ação retórica desempenhada por meio do discurso (pragmática). É importante dizermos que os termos semântica, sintaxe e pragmática aqui utilizados se referem à composição do gênero e não necessariamente aos aspectos gramaticais encontrados no texto. A semântica está envolvida com o conteúdo ou substância utilizada no texto, o seu sentido; a sintaxe diz respeito à estrutura normalmente utilizada no gênero e à combinação estrutural de seus elementos que dão origem ao formato do texto, aspecto bastante valorizado para o reconhecimento da ação retórica; e a pragmática se refere ao funcionamento ou não da ação num determinado grupo social, considerando as condições contextuais ou situacionais que influenciam na realização de ações linguísticas. Para a autora, dos três princípios semióticos, o mais adequado ou o prioritário, para o estudo de gêneros, seria o terceiro, que se baseia na ação realizada por meio do discurso, pois, adotando tal princípio, não seriam desprezados os outros dois que dizem respeito à substância e à forma que o discurso adquire para a realização da ação.

Se o princípio mais adequado para se proceder a análise com base na Teoria Sociorretórica de gêneros é a investigação da ação realizada por meio do gênero discursivo, então é necessário observar ainda dois aspectos essenciais para a análise Sociorretórica de gêneros, segundo Miller (2009 [1984], p. 23). Esses dois aspectos são situação e motivo, pois “se gênero representa ação, tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, somente é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos”. Desse modo, a explicação sobre o funcionamento social dos gêneros discursivos se dará de maneira mais contextualizada e, conseqüentemente, teremos mais elementos auxiliando na compreensão de como as atividades sociais acontecem por meio da utilização de convenções linguísticas.

Devitt (2004) defende que, apesar de os aspectos da forma dos gêneros serem importantes para o seu reconhecimento social, as estruturas somente poderão ser compreendidas quando relacionadas à situação de utilização. Então, a situação retórica em que o gênero é utilizado é bastante relevante para o estudo da ação praticada por meio do uso dos gêneros, pois essa engloba não apenas os caracteres linguísticos, mas também os componentes sociais de utilização da linguagem.

Embora a elaboração de esquemas de classificação e delineamento dos traços formais de gêneros ainda tenha valor em estudos de gênero, essas classificações e formas não serão totalmente compreendidas sem examinar as situações retóricas por trás dos gêneros em análise (DEVITT, 2004, p. 12, tradução nossa).³

Miller (2009 [1984], p. 23) acredita que os elementos linguísticos da composição dos gêneros (forma e substância) “são unidos por uma dinâmica interna do gênero em que são fundidas as características substantivas, estilísticas e situacionais”. Dessa maneira, para que haja um estudo efetivo dos gêneros, mais do que observar o texto é preciso ir além. As características situacionais, por exemplo, farão parte do funcionamento genérico e do seu reconhecimento enquanto ação social, pois é através das similaridades das situações de uso de gêneros que farão com que os usuários identifiquem a oportunidade de utilizar determinado tipo de ação linguística e a adequação desse tipo escolhido à situação retórica de uso.

Miller (2009 [1984]) afirma que a situação retórica recorrente é vista como o motivo social de padrões recorrentes de ações que são realizadas por meio dos gêneros discursivos. Miller acredita que “ao definir uma circunstância material como um tipo situacional particular, eu encontro uma maneira de engajar minhas intenções nessa situação de uma forma

³ Although devising classification schemes and delineating formal traces of genres still have value in genre studies, those classifications and forms will not be fully understood without examining the rhetorical situations behind the genres being examined.

socialmente reconhecível e interpretável” (MILLER, 2009 [1984], p. 33). Ou seja, quando reconheço uma demanda social, numa determinada situação, devo agir de modo que a minha comunidade reconheça a ação que eu realizei. Sendo assim, o indivíduo é responsável por fazer o processamento da situação, acionar cognitivamente os modos de agir compartilhados pela comunidade, selecionar um desses modos que acredite ser o mais adequado para resolver a demanda e, em seguida, agir desse modo para que a comunidade consiga reconhecer, interpretar e responder a essa ação.

Bazerman (2005) acrescenta ao quadro da composição dos gêneros um elemento essencial para que as ações sejam praticadas: os interactantes da situação, os indivíduos que utilizam os gêneros para a realização de tarefas no seu dia a dia e que, por isso, conhecem e reconhecem as características discursivas e situacionais que devem ser observadas no desenvolvimento de suas atividades. É importante destacarmos que tanto o indivíduo responsável pela realização da ação linguística inicial quanto aquele que sofre a ação são interactantes, pois a ação somente é realizada se houver o reconhecimento dela por parte da audiência ou público, isto é, a ação somente é bem-sucedida a partir do reconhecimento desta pelos interlocutores.

A questão trazida por Bazerman (2005) por meio da inserção dos usuários do gênero no cenário da realização das ações linguísticas é significativa em virtude de despertar-nos para a contribuição dos indivíduos enquanto agentes sociais, na manutenção ou modificação das formas de agir por meio da linguagem. Tanto a manutenção quanto a transformação dos gêneros somente é notada através da observação histórica das ações linguísticas efetuadas socialmente. Por esse motivo, Bazerman (2005, p. 32) afirma que

a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Com base em Bazerman (2005), podemos dizer que o indivíduo atua como um agente social ao utilizar o gênero, não podendo este ser encarado apenas como um mero reprodutor de textos. Ainda acerca da posição do indivíduo como agente, Devitt (2004) enfatiza a importância deste no reconhecimento da situação retórica e do gênero mais adequado para usar. Segundo Devitt (2004, p. 21), “paradoxalmente, as pessoas reconhecem as situações recorrentes, porque elas conhecem os gêneros, mas os gêneros só existem porque

peças agem como se as situações fossem recorrentes”⁴. Ao agir como se a situação fosse recorrente, o indivíduo reforça a condição de recorrência da situação e a condição do gênero como adequado à situação recorrente. Ou seja, a construção da situação de utilização de determinado gênero tem por base o conhecimento compartilhado pela comunidade de que se age daquela forma naquela determinada situação, sendo uma construção recíproca e não unidirecional.

As características dos gêneros, normalmente, se adequam à função social que eles exercem. Deste modo, reconhecemos os gêneros não apenas por suas características linguísticas, estruturais ou contedísticas, mas também pela função que eles exercem na sociedade. As semelhanças e distinções existentes entre os gêneros nos auxiliam a reconhecer o objetivo pretendido pelo seu usuário, ou o propósito comunicativo do gênero convencionalmente socialmente. Como bem frisa Bazerman (2005, p. 40),

a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero.

Então, podemos afirmar que a forma dos gêneros tem significado, principalmente, para aqueles que lidam com esses gêneros em seu cotidiano, no desempenho de suas funções ou papéis sociais. Bazerman (2005) traz também três conceitos que se encontram entrelaçados e são de significativa importância para a compreensão do funcionamento social dos gêneros: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. Cada uma dessas noções contribuirá para que possamos reconhecer o trabalho situado do sujeito, numa determinada instituição. Neste caso, conhecemos o repertório de gêneros utilizados por esse sujeito no desempenho de sua função ou papel social, sabemos também como as produções do indivíduo enquanto sujeito social se articulam com as produções dos outros indivíduos que atuam numa instituição e de que maneira a produção das pessoas que atuam nessa instituição contribui para a realização das atividades a que a instituição se propõe.

O primeiro aspecto relacionado por nós no parágrafo anterior, referente aos gêneros que o indivíduo utiliza, para desempenhar sua função numa dada instituição, é chamado, por Bazerman (2005), de conjunto de gêneros. Esse conjunto de gêneros será utilizado para a realização das ações solicitadas à função do servidor ou membro de instituição. Segundo Bazerman (2005, p. 33), “Um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”; e se identificamos esse conjunto de gêneros,

⁴ Paradoxically, then, people recognize recurring situations because they know genres, yet genres exist only because people have acted as though situations have recurred.

orais e escritos, utilizados por um determinado indivíduo nas atribuições de sua função, automaticamente, identificamos as atividades desenvolvidas nessa função pelos usuários dos gêneros. Dessa maneira, o conjunto de gêneros se relaciona ao repertório de gêneros que uma pessoa utiliza numa determinada função, mas também às atividades realizadas por ela ao ocupar um papel social.

O sistema de gêneros seria a articulação entre os conjuntos de gêneros que vários indivíduos utilizam para o desempenho de sua função no interior de uma mesma instituição ou departamento (BAZERMAN, 2005). Essa organização funcional existente no interior das organizações sociais ou instituições, além de estabelecer a relação existente entre as diversas funções, também atua para a normatização da circulação e uso dos documentos. Ou seja, nem todos os funcionários terão autorização para utilizar determinados gêneros, pois a função exercida por ele elenca os gêneros que serão utilizados para a execução de suas tarefas. Segundo Bazerman (2005, p. 34), “um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas”. Sendo assim, temos ações realizadas por diferentes entes institucionais que se articulam e criam um fluxo comunicativo por meio da utilização dos gêneros discursivos.

O sistema de gêneros faz parte do sistema de atividades realizadas pela organização social, ou seja, a partir do conhecimento do sistema de gêneros utilizado em determinado órgão ou instituição, também tomaremos conhecimento do sistema de atividades realizadas ali por parte dos membros que a compõem. Desse modo, o sistema de atividades é composto pelas atividades realizadas no interior de uma instituição, que podem ser realizadas tanto por gêneros quanto por ações não retóricas/linguísticas.

As atividades linguísticas desenvolvidas socialmente por meio dos gêneros fazem com que ao nos depararmos com determinada situação saibamos como devemos agir. Ou seja, as nossas práticas criam tipos de ações linguísticas consideradas como mais adequadas para atender a certa demanda social, o que Bazerman (2005) chama de tipificação. Bazerman (2005, p. 30, grifos do autor) define o conceito de tipificação da seguinte maneira:

este processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de *tipificação*.

Por a forma e a substância do gênero se encontrarem atreladas no movimento de ação linguística e de estas adquirirem determinado significado na sua articulação com a situação de realização da ação, podemos dizer que o processo de tipificação é retroalimentado pelas ações realizadas de determinada maneira por membros de uma comunidade e atua no reforço do

reconhecimento da situação e do gênero, empregado normalmente em situação social similar. Cada comunidade elege os modos de agir linguisticamente mais adequados, seja de maneira oficial, através de documentos ou normas específicas, ou de maneira tácita.

Conforme discutimos em Sousa (2013), a tipificação (traços comuns que constituem os gêneros, historicamente, nas atividades humanas, em situações identificadas pelos participantes da interação como recorrentes) contribui para o reconhecimento da ação, em virtude de a circunstância de utilização receber um significado por parte dos usuários do gênero, o que proporcionará um direcionamento das ações que podem ser realizadas num determinado contexto. Caso o indivíduo não tenha contato com as práticas linguísticas de uma comunidade, é muito provável que o mesmo não consiga fazer o reconhecimento das tipificações e, conseqüentemente, dos modos de agir socialmente através da linguagem naquele ambiente de ação e interação. Normalmente, quando somos impelidos a usar um gênero nunca antes utilizado por nós, costumamos buscar textos anteriores para embasar a nossa ação por meio desse gênero. Essa prática indica que não partimos do “nada” para a elaboração de nossos textos, e se já temos conhecimento de como agir numa situação, é muito provável que aproveitemos esse conhecimento para agir por meio do gênero em situações novas. Como afirma Miller (2009 [1984], p. 31):

Um novo tipo é formado a partir de tipificações já existentes quando elas não são adequadas para determinar uma nova situação. Se uma nova tipificação evidencia ser continuamente útil para o controle de estados de coisas, ela entra no estoque de conhecimentos e sua aplicação se torna rotineira.

Então, “o novo é tornado familiar através do reconhecimento de similaridades relevantes”, e as similaridades auxiliam na composição de tipos discursivos que podem responder adequadamente à situação (MILLER, 2009 [1984], p. 31). Essa afirmação vale tanto para o reconhecimento de uma situação nova, quanto para a inovação no interior de um gênero e ainda para o reconhecimento de novas exigências na mesma situação.

Lembramos que, assim como os gêneros apresentam tipificações de acordo com o contexto de uso em cada comunidade, eles também podem apresentar diferenças significativas com o decorrer do tempo e de uma comunidade discursiva para outra. Assim, baseando-se no que foi proposto por Bakhtin (1997 [1979]), para o conceito de gênero, podemos dizer que a relativa estabilidade do gênero dá espaço para a dinamicidade do mesmo, já que ele é adaptado ao uso social e às transformações e a novas demandas que se apresentam na sociedade.

Conforme as indicações de Miller (2009 [1984]), os gêneros discursivos são formados pela junção de forma, substância e situação. O indivíduo é responsável pelo reconhecimento de uma exigência retórica situada no interior de uma situação retórica recorrente. As situações são vistas pelos membros de uma comunidade discursiva como recorrentes ou similares, o que possibilita a realização de ações. Assim tanto situações quanto ações passam a ser vistas como tipificadas a partir do conjunto de interpretações dos indivíduos situados em uma comunidade discursiva. É importante ressaltarmos que, apesar de a interpretação se dá individualmente, ela é formada a partir das práticas sociais daquela comunidade e que as práticas bem-sucedidas tendem a ser recorrentes em razão das ações individuais.

Continuando a discussão sobre a noção de gênero, na seção 1.2, tratamos sobre a função social ou propósito comunicativo do gênero.

1.2 A função social do Gênero ou Propósito Comunicativo

Falamos até agora da estreita relação existente entre gêneros e sociedade, já adiantamos também que para que haja uma ação é necessário que se tenha também um motivo para agir. Chegamos ao ponto que talvez ofereça a maior dificuldade de definição na dualidade individual – social. Encontramos, por exemplo, pesquisadores que defendem que o propósito comunicativo é do usuário do gênero, outros vão dizer que o propósito comunicativo do gênero é comunitário ou social, há ainda os que defendem que o propósito comunicativo advém da situação retórica recorrente, contrariando até mesmo a dualidade que apresentamos inicialmente. Aqui defendemos a ideia de que os gêneros são convencionados socialmente e de que, se a sociedade os convencionou atribuindo a eles uma função no desempenho das atividades sociais, então a função primordial do gênero é social, ou seja, o propósito comunicativo do gênero será encarado aqui como compartilhado ou comunitário.

Retomando o histórico dos estudos sobre propósito comunicativo chegamos à declaração de Askehave e Swales (2009 [2001], p. 221), de que a ideia de gêneros como “entidades orientadas para objetivos ou propósitos” teve início na década de 1980 com o desenvolvimento do “novo” movimento de gêneros. Miller (1984) e Martin (1985) enfatizam os gêneros, como artefatos socioculturais, convencionados pela comunidade e realizadores de ações em atividades sociais específicas, são orientados para a realização de certas ações e não de outras. Swales (1990) propõe o propósito como aspecto privilegiado na definição de um

gênero, assim como da análise realizada pelos estudiosos de gêneros, apesar de não haver consenso teórico em torno dessa afirmação. Bhatia (1993, 2009 [1997]) também trabalha com o conceito de propósito comunicativo, inclusive parte da proposição de Swales (1990), mas acrescentando um caráter mais individual do que coletivo ao conceito.

A partir dos teóricos apresentados acima, mostramos um panorama do que já foi exposto e do que ainda é nebuloso, principalmente para aqueles que estão iniciando os estudos nessa área. É importante frisarmos que, apesar de o termo propósito comunicativo ser um dos conceitos mais mencionados na área de estudos de gêneros e se apresentar no conceito de gênero tanto de Swales (1990) quanto de Bhatia (1993, 2009 [1997]), não há uma definição clara do que seja propósito comunicativo. No contexto nacional, o texto de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) procura esclarecer questões relacionadas ao conceito de gênero e também ao de propósito comunicativo. Os pesquisadores supracitados, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, têm em comum o objetivo de compreender como os propósitos comunicativos nos ajudam a reconhecer as ações tipicamente realizadas por meio dos gêneros e qual a contribuição do conceito para a compreensão da função dos gêneros na sociedade.

Ao admitirmos que sempre que utilizamos a linguagem temos objetivos, propósitos ou algum motivo para fazê-lo, apesar de não termos uma definição ou denominação precisa, consentimos que todos os gêneros apresentam funções sociais, não importa a denominação adotada pelos especialistas. Como teste podemos fazer a pergunta para as pessoas “Para que serve uma notícia?”, provavelmente elas irão responder que para informar algo à população. Já no caso de gêneros utilizados em esferas mais específicas de atuação humana, como a acadêmica, por exemplo, nem toda a população seria capaz de responder qual a função de um artigo científico ou de um projeto de pesquisa, mas, possivelmente, saberia que aqueles gêneros apresentam uma função social.

Foi, exatamente, no motivo de agir linguisticamente que alguns estudiosos sobre gêneros se detiveram para explicar de que modo esse “motivo” poderia influenciar no funcionamento dos gêneros do discurso. Miller (2009 [1984]) apresenta alguns teóricos que trouxeram essa problemática em seus estudos, sendo um deles Keneth Burke, o qual, apesar de apresentar o motivo como algo que se relaciona ao indivíduo, também menciona que em algumas situações existem motivos genéricos que estão relacionados à classe dos seres humanos. Vejamos a seguir as considerações de Burke (1969) a respeito do que ele denomina de motivo:

A motivação de cada homem é singular, uma vez que sua situação é singular, o que é particularmente óbvio quando você lembra que sua situação também reflete a

singular sequência do seu passado. Contudo, por toda essa singularidade do indivíduo, há relações e motivos genéricos a todos os homens - e esses são intrínsecos aos agentes humanos como uma classe (BURKE, 1969, pp. 103. 104 apud MILLER, 2009, p. 39).

Conforme vimos em Sousa (2013), Miller (2009, p. 39), embora elaborando a distinção entre o nível da locução ou ato de fala, em que os motivos idiossincráticos predominam, isto é, as intenções dos sujeitos são encontradas de maneira mais clara nas produções discursivas, enfatiza que no nível dos gêneros “o motivo se torna um propósito social convencionalizado, ou exigência, dentro da situação recorrente”. Desse modo, temos uma função social exercida pelo gênero, definida através de convenções sociais que estabelecem as condições de realização das ações por meio da linguagem. Sousa (2013, p. 35) defende que

no caso da utilização de gêneros, os propósitos de cada tipo de discurso são definidos socialmente e não individualmente, apesar de o indivíduo poder inserir suas intenções no interior da prática discursiva se utilizando de estratégias para que sua ação seja reconhecida pelos outros membros daquela comunidade retórica. [...] os propósitos podem se apresentar tanto no nível individual quanto no nível social, mas quando precisamos realizar alguma ação na sociedade, precisamos utilizar dos meios convencionalizados para alcançar determinado objetivo, ou seja, inserimos as nossas intenções em tipos de discurso definidos socialmente para a prática de certas ações.

Swales (1990) incorpora a noção de propósito comunicativo ao conceito de gênero. Segundo o autor (1990, p. 58), o propósito funcionaria como critério “privilegiado” para a definição de gênero, em decorrência de estar intimamente ligado à escolha do conteúdo a ser empregado na ação realizada pelo gênero, bem como à estrutura esquemática do discurso.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de *propósitos comunicativos*. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva e dessa forma constituem o *fundamento lógico do gênero*. Este fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo⁵ (grifos nossos).

Após críticas em relação à posição do propósito comunicativo como critério privilegiado, proposta inicial de Swales (1990), em um artigo posterior do próprio autor, em parceria com Askehave, é efetuada uma reformulação da proposta acima mencionada, inclusive, com a menção de alguns problemas em se considerar o propósito comunicativo como um critério privilegiado para a definição de um gênero. Dentre as dificuldades destacadas por Askehave e Swales (2009 [2001]), encontramos que: um mesmo gênero pode

⁵ A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

apresentar diferentes propósitos de acordo com a situação de uso; a opinião de membros experientes pode divergir em relação aos propósitos de um gênero e ainda pode haver a não admissão, por membros de uma comunidade, de certos propósitos identificados pelos analistas. Apesar de se reconhecer que há dificuldades de identificação dos propósitos comunicativos dos gêneros, os autores acima mencionados consideram esse conceito muito importante para explicar como o gênero funciona na sociedade.

Bhatia (1993, p. 13) traz uma reformulação do conceito de gênero apresentado por Swales (1990) e destacando a participação do indivíduo no “evento comunicativo reconhecível”. Para isso, inclui na sua reformulação aspectos psicológicos e táticos do emprego dos gêneros em sociedade.

Gênero é um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos, identificado e entendido pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica em que ocorre regularmente. Frequentemente, é um evento altamente estruturado e convencionado, com restrições a possíveis contribuições em termos de sua intenção, posição, forma e valor funcional. Essas restrições, entretanto, frequentemente são exploradas pelos membros especializados da comunidade discursiva na concretização de intenções particulares enquadradas dentro dos propósitos socialmente reconhecidos (grifos do autor)⁶.

Como bem menciona Bhatia (1993), os gêneros apresentam restrições definidas socialmente nas atividades em que estão inseridos, e ainda assim dão oportunidade para a concretização de intenções individuais por meio da exploração das restrições. Devido ao grande número de produtores, consumidores e pesquisadores de gênero, é bastante provável que não haja consenso quanto ao reconhecimento de um único propósito comunicativo para cada gênero, podendo haver ainda divergência quanto a essa definição de acordo com o papel exercido na situação de utilização do gênero, se produtor, consumidor ou pesquisador. Considerando a reformulação da identificação do propósito comunicativo dos gêneros elaborada por Askehave e Swales (2009 [2001]), pensamos o propósito comunicativo como um critério bastante relevante para a definição dos gêneros discursivos, mas não o único, devido às dificuldades levantadas acima, assim como pela complexa composição de fatores que atuam para o funcionamento social dos gêneros. Apesar de divergências apresentadas na defesa do propósito comunicativo como critério primário para a definição do gênero, encontramos neste conceito um aspecto fundamental para o desenvolvimento de um estudo de

⁶ Taking Genre, after Swales (1981b, 1985 and 1990) it is a *recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose (s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs*. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose(s).

gêneros, mesmo que este não mais ocupe uma posição de “centralidade, proeminência ou clareza evidente, nem certamente pelas crenças reportadas pelos usuários de gêneros, mas por sua posição como recompensa ou retribuição aos investigadores” (ASKEHAVE e SWALES, 2009[2001], p. 243). As características dos gêneros estão relacionadas também com a cultura de determinada sociedade ou grupo social e com as atividades desenvolvidas em cada comunidade.

Na próxima seção, fazemos uma discussão dos aspectos teóricos levantados neste capítulo.

1.3 Discussão das noções teóricas apresentadas no capítulo

Ao traçarmos a relação existente entre gênero e sociedade, nada mais estamos a fazer do que estabelecer novamente a relação entre língua e sociedade, já tão debatida por Bakhtin e por outros autores em outras situações. Aqui, focalizamos mais especificamente os gêneros, em virtude de eles serem o ponto de partida para que possamos discutir a noção de agrupamento de pessoas que fazem uso de um determinado repertório de gêneros e compartilham a compreensão de situações de utilização desses gêneros, para que ocorra uma ação linguística, e, em seguida, para discutirmos, mais especificamente, sobre a comunidade acadêmica e sobre as culturas disciplinares que fazem parte da sua composição.

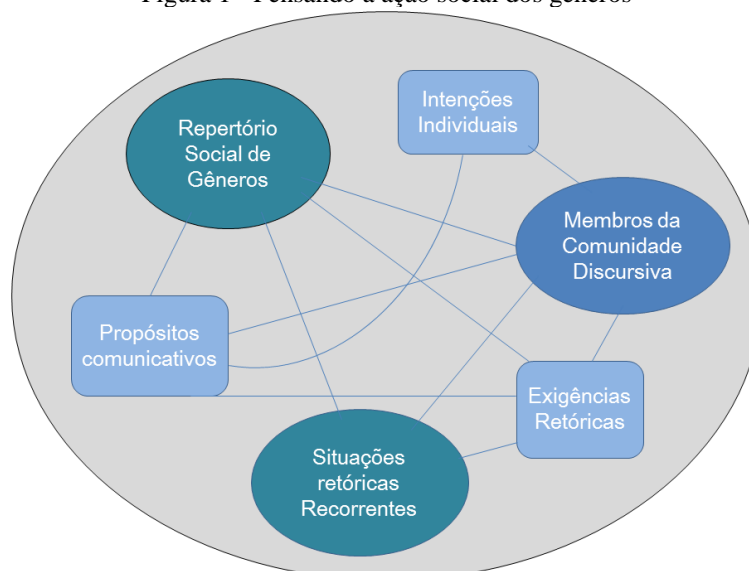
Como podemos perceber, a relação entre gêneros e sociedade é notada em todos os momentos em que ocorrem as ações linguísticas. Dizemos isso porque, conforme Bazerman (2005), os gêneros podem ser encarados como atos de fala, pois em ambos os casos é necessário que haja um compartilhamento da compreensão de um enunciado ou texto como, efetivamente, uma ação. É preciso também que as condições de felicidade do ato sejam seguidas: pessoas em papéis sociais adequados, em situações adequadas, seguindo os ritos estabelecidos socialmente e realizando a ação por meio da linguagem.

Levando em conta o exposto anteriormente, podemos entender que as ações somente são consideradas fatos sociais em virtude de atenderem às condições de felicidade do ato realizado por meio da linguagem. Ou seja, é fundamental que os membros de uma comunidade compartilhem do conhecimento das condições de felicidade do enunciado e passem a reconhecer esse ato como uma ação efetivamente realizada socialmente. Então, teremos um ato individual, realizado em uma situação específica de interação, seguindo os ritos socialmente estabelecidos, para a realização de uma ação linguística em uma comunidade discursiva específica.

Ao falarmos de ato individual, retomamos a discussão realizada ao longo deste capítulo a respeito da dualidade de forças que agem ao se utilizar um gênero: a individual e a social. Essa dualidade perpassa todos os usos da linguagem, pois, enquanto a linguagem é social, o ato de pô-la em funcionamento é individual. Tal dualidade é discutida, inclusive, por Saussure (1917) para estabelecer os pilares de sustentação da ciência Linguística. Portanto, essa discussão é antiga e faz parte do fazer de um linguista. Mesmo que se adote um dos lados, por uma opção teórica ou por uma opção pessoal, sempre haverá a influência do individual no social e do social no individual, disso não podemos fugir.

Para continuarmos aqui nossa discussão, demonstramos, na figura 1, a complexidade do raciocínio do indivíduo quando da utilização de um determinado gênero. Vejamos que, por se encontrar no interior de uma comunidade de utilização da linguagem, é essencial que o membro individual (sujeito social) compartilhe do conhecimento propagado socialmente sobre a utilização ou não de um gênero específico, para o atendimento de uma demanda social. Como vemos na figura 1, o indivíduo se encontra numa situação social, onde é preciso estabelecer os *links* entre os elementos de interpretação de uma situação, tais *links* são apreendidos pelo indivíduo por meio das suas experiências sociais de uso da linguagem.

Figura 1 - Pensando a ação social dos gêneros



Fonte: elaborada pelo autor.

Ao se encontrar numa determinada situação social, o indivíduo, enquanto sujeito social, é chamado a proceder determinadas interpretações a respeito da situação. A primeira delas é fazer o reconhecimento da situação como retórica ou não. Isso ocorre, porque, caso a situação não possa ser resolvida por meio do uso da linguagem, não será possível a utilização

de um gênero específico para atender a uma demanda e, conseqüentemente, essa situação não poderá ser considerada retórica.

Ao constatar que a situação pode ser categorizada como retórica, o membro da comunidade tentará fazer o enquadramento em uma das situações retóricas já presentes no conjunto de situações retóricas recorrentes compartilhadas pela comunidade discursiva. Nessa condição, há duas possibilidades: o enquadramento em uma das situações já identificadas na comunidade ou uma situação que ainda não foi categorizada anteriormente. Na primeira situação, o indivíduo recorrerá ao repertório de gêneros discursivos compartilhados pela comunidade e selecionará os gêneros que podem ser utilizados em uma situação específica, pois há a possibilidade de utilização de mais de um gênero nessa situação. Ao selecionar esses gêneros, o indivíduo fará a escolha daquele que mais se adeque às suas intenções. Na segunda situação, por não haver ainda uma convenção de utilização ou não utilização de certo gênero, cabe ao indivíduo fazer a escolha de um gênero que seja capaz de resolver a demanda social, sendo ele utilizado de maneira tradicional ou sofrendo adequações para que possa resolver a exigência retórica da nova situação.

Ao fazer a escolha de um dos gêneros para utilizar numa situação, o membro da comunidade seleciona junto com este uma ação realizada recorrentemente com aquele gênero na comunidade e, por isso, passa a ser reconhecida como sua função social ou propósito comunicativo. Se sabemos que realizamos determinada ação com um gênero, a tendência é que continuemos agindo por meio dele para que a ação continue sendo bem-sucedida. A ação é considerada bem-sucedida se a exigência retórica reconhecida no interior da situação retórica recorrente for atendida, ou seja, se a demanda social que desencadeou a ação for solucionada. Então, para que utilizemos determinado gênero, os seis elementos mencionados na figura 1 precisam ser interligados.

Veamos que o processo mencionado anteriormente não é apenas para escolher determinado gênero, uma vez que para realizar a ação é necessário mais do que saber selecionar, é preciso saber combinar os elementos de composição do gênero, que Miller (2009 [1984]) trouxe para a discussão como forma e substância do gênero, associados à situação. Considerando como forma a organização estrutural do gênero, mais vinculada a perspectiva visual de combinação dos elementos que compõem o texto; e a substância como o conteúdo semântico e sua organização no interior do texto para a construção de sentido, articulada sempre à forma do gênero. A forma e a substância dos gêneros apresentam significado para/na realização de uma ação genérica. Para que as ações realizadas por meio dos gêneros sejam reconhecidas, é relevante que sigamos as maneiras de agir linguisticamente já consagradas ou

tradicionais em uma comunidade de discurso. Ao seguirmos essas diretrizes ou convenções sociais de uso dos gêneros, adotamos uma tipificação, ou seja, adequamos nossa ação à situação retórica recorrente compartilhada pela comunidade.

A noção de tipificação é importante pois está atrelada não apenas à forma e substância do gênero, mas também à situação e à própria ação realizada com o uso do gênero. O que ajuda a perceber que a noção de gênero como ação social aborda não apenas as características da forma e da substância do gênero, mas como estas são interpretadas no interior de uma situação de emprego do gênero. O caso do gênero notícia e do gênero notícia satírica (cf. Sousa, 2013) é um dos exemplos que podemos mencionar, em que a combinação de forma e substância, realmente, é fundamental para que possamos distinguir as ações realizadas pelos membros da comunidade. Ambos os gêneros têm em comum a forma de notícia, mas a substância atrelada a essa forma atua na diferenciação das ações, já que a notícia se baseia em acontecimentos que realmente ocorreram, acontecimentos reais, enquanto a notícia satírica procura criar acontecimentos fictícios para criticar comportamentos ou situações passadas pela comunidade que constitui o público-alvo da ação.

A situação apresentada no parágrafo anterior poderia ser confundida com o fenômeno da intergenericidade se houvesse a mistura de um gênero com um outro gênero, por exemplo, uma notícia com a função social de convite de casamento. No entanto, no caso da notícia satírica, não temos um segundo gênero, mas a alteração de um componente do gênero (a substância), que resulta numa ação diferenciada das realizadas anteriormente por meio da mesclagem de dois gêneros. Se há uma nova ação realizada por meio de um texto e se todo texto participa de um gênero, logo temos um novo gênero, para a realização da ação linguística mencionada. Dessa forma, a alteração da substância resulta também na alteração do evento comunicativo que envolve a forma, a substância, a situação e todos os elementos contidos nessa situação, transformando uma ação que seria inicialmente da esfera jornalística para uma ação da esfera de atividade humorística.

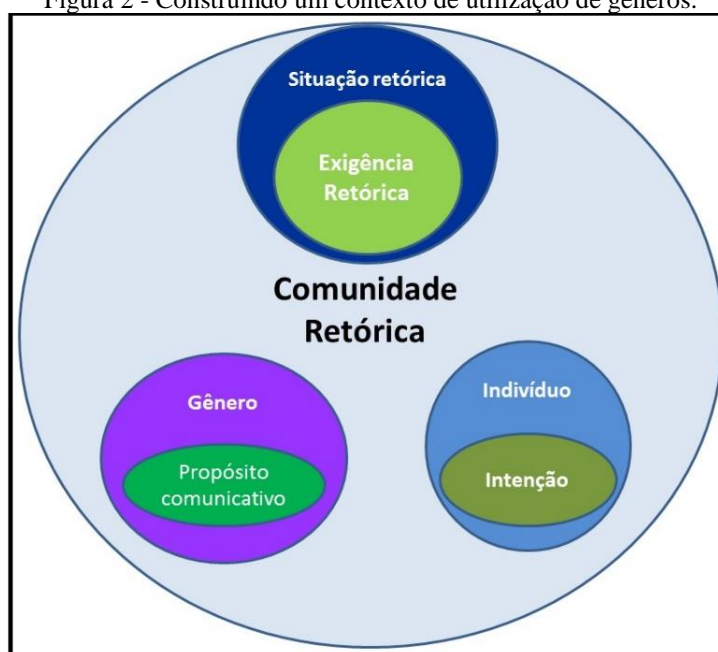
O processo de intergenericidade pode nos auxiliar na percepção da importância dos elementos que compõem o gênero. Se nós temos um poema em forma de receita, logo nos salta aos olhos essa nova combinação de ações. É como se, numa situação de festa, um indivíduo utilizasse uma xícara para beber chope num ambiente em que todos os outros estão realizando a mesma ação usando uma espécie de copo denominada “tulipa”. Normalmente, haverá o estranhamento daquela ação, pois a forma não é típica, ou seja, a xícara não é convencionalmente utilizada para beber chope.

Essa comparação de beber o chope em uma xícara ou numa tulipa pode servir para ressignificarmos a metáfora da forma do gênero como container, em que seriam depositadas as substâncias do gênero. O chope pode ser bebido em qualquer recipiente em que seja possível acondicioná-lo, mas ao adotarmos uma forma que não é tipicamente utilizada pela comunidade poderemos sofrer sanções, como aqueles olhares de estranhamento. A depender do gênero, as sanções por adotar uma forma diferente das convencionalmente empregadas de realizar a ação na comunidade podem variar de um estranhamento, em gêneros que apresentam maior flexibilidade, até a não realização da ação ou realização de outra ação, por não se enquadrar nas ações tipicamente realizadas na comunidade.

Tal situação apresentada no parágrafo anterior nos ajuda a compreender que o repertório de gêneros, as situações retóricas recorrentes, a exigência retórica, os propósitos comunicativos e o próprio indivíduo e suas intenções ocorrem no interior de uma comunidade. O gênero é um artefato cultural e a cultura faz com que interactantes possam compartilhar a realidade, uma vez que quando compartilhamos uma língua compartilhamos também um modo de ver o mundo.

Outro aspecto relacionado à dualidade social/individual que devemos levar em consideração é o nível de abstração utilizado para reconhecer os gêneros. A figura 2, a seguir, mostra elementos propostos por Sousa (2013), para a realização da ação linguística:

Figura 2 - Construindo um contexto de utilização de gêneros.



Fonte: Sousa (2013)

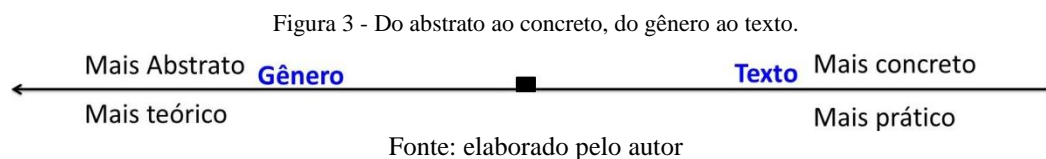
Se observarmos bem os elementos da figura 2, veremos que situação retórica, exigência retórica, gênero, propósito comunicativo e intenções não se encontram no campo

palpável ou concreto. Sendo assim, o único que poderia estar nesse campo seria o indivíduo que faz uso do conhecimento social para agir linguisticamente. Para que analisemos a utilização dos gêneros, é preciso entender que o indivíduo não age utilizando o gênero, mas o texto que participa do gênero. Essa é uma observação importante se queremos checar o nível de abstração adotado ao realizarmos a análise do gênero numa pesquisa.

A situação retórica vista como recorrente é formada pelas interpretações dos indivíduos que compõem uma comunidade discursiva, indivíduos que são responsáveis pelas ações que recorrem, dando origem a uma maneira de agir reconhecível socialmente. As recorrências criam tipificações tanto das maneiras de agir quanto das situações retóricas, fazendo com que sejam compartilhadas dentro da comunidade. Como mostrou a figura 2, o gênero está envolto em uma situação que é formada tanto social quanto individualmente, essa situação contribui para a formação da percepção social e individual das ações realizadas linguisticamente. A situação, portanto, não é concreta, mas construída socialmente.

A construção de nossa visão ocorre também quanto tratamos dos gêneros discursivos, estes são edificados socialmente, enquanto o texto é “individual”. O texto não é o gênero, mas enquanto participante deste o compõe. Temos acesso às características dos gêneros por meio dos textos desenvolvidos numa comunidade discursiva e, somente por meio da análise dos textos, podemos identificar tais características. Para chegarmos às características do gênero, são levadas em consideração as semelhanças existentes entre os textos, ou seja, retiramos as dessemelhanças ou diferenças para chegarmos ao ideal. O indivíduo, enquanto agente, insere características de seu estilo de escrita, de sua forma de selecionar o conteúdo para a realização de suas intenções, até mesmo a organização sintática e seleção vocabular são influenciados pelos valores idiossincráticos do indivíduo. Enquanto texto, este não poderá ser visto como ideal, pois é a produção de um indivíduo. Para ser gênero, é necessário o apagamento das características individuais do usuário, respeitando o padrão estabelecido socialmente. O curioso é que o padrão estabelecido é obtido por meio das ações individuais realizadas pelos textos que participam dos gêneros.

Em um *continuum* teórico-prático ou abstrato-concreto, como mostra a figura 3, a seguir, teríamos mais à esquerda os gêneros e mais à direita do gráfico os textos, pois enquanto um é o ideal, que tende a ser mais abstrato, o texto é mais concreto, é a própria realização da ação, inclusive o processo.



Então, podemos dizer que os gêneros dependem dos textos, ou seja, das ações realizadas por meio dos textos, para existirem e, ao mesmo tempo, os gêneros precisam existir para nortear as ações realizadas por meio dos textos.

O mesmo *continuum* que apresentamos na figura 3 podemos usar para a noção de propósito comunicativo. Enquanto as ações realizadas pelos membros da comunidade se encontram do lado mais concreto e mais prático, pois são realizadas através dos textos, teremos do lado oposto, no viés mais abstrato e mais teórico, a ideia de propósito comunicativo. Dizemos isso, pois concebemos o propósito comunicativo como “aquilo que recorrentemente se faz por meio da utilização do gênero” (SOUSA, 2013, p. 50), ou seja, a(s) ação(ões) que, recorrentemente, são realizadas por meio do uso do gênero. Por isso, o gênero pode apresentar mais de um propósito, tudo dependerá da(s) ação(ões) realizada(s) pelos membros de uma comunidade e do reconhecimento desses membros das ações executadas com o uso de tais gêneros. A partir do momento que há o reconhecimento social da forma de agir linguisticamente, há também uma mudança de *status* que supera o âmbito individual das intenções e passa a funcionar coletivamente como um propósito comunicativo.

Sendo assim, podemos afirmar, com base na discussão promovida ao longo deste capítulo, que os gêneros são artefatos construídos socialmente para a realização de ações praticadas em determinadas comunidades de usuários em resposta às demandas sociais reconhecidas no interior de uma situação definida pela comunidade discursiva.

Neste capítulo 1, apresentamos uma discussão a respeito da condição social dos gêneros discursivos. Aqui, trouxemos uma visão geral sobre a definição de gênero, em especial da Teoria Sociorretórica de Gêneros, e da sua relação com as ações realizadas socialmente. Ao longo do capítulo, mencionamos bastante a necessidade de o indivíduo participar de uma coletividade, de um agrupamento, ou, em um palavreado mais técnico, de uma comunidade discursiva, ou de uma comunidade retórica, ou de uma esfera de atividade humana. No capítulo 2, trataremos exatamente desses conceitos, que são importantes para compreendermos a utilização dos gêneros e suas características funcionais, pois cada uma dessas definições apresenta traços marcantes da postura teórica adotada pelos autores que as elaboraram. Então, a seguir fazemos uma discussão mais aprofundada a respeito desses conceitos.

2. A RELAÇÃO ENTRE ESFERAS DE ATIVIDADE HUMANA, COMUNIDADE DISCURSIVA E COMUNIDADE RETÓRICA

No capítulo 1, discutimos sobre a articulação existente entre linguagem e sociedade. Essa discussão se deu de maneira geral para que pudéssemos, em seguida, aprofundar essa articulação até chegarmos ao capítulo 2, em que discutimos sobre esfera acadêmica, comunidade acadêmica e cultura disciplinar. Neste capítulo, promovemos uma apresentação das noções de esfera de atividade humana, comunidade discursiva e comunidade retórica. Apesar de as noções serem semelhantes, discutiremos aqui as suas distinções e as julgamos como opções teóricas que devem ser selecionadas de acordo com a pesquisa empreendida. Inicialmente apresentamos as noções, para, em seguida, traçarmos o nosso itinerário em relação a elas.

A quantidade de denominações para um objeto relativamente parecido nos dá a dica de que alguma importância este objeto apresenta para a compreensão do funcionamento dos gêneros. Estamos falando, neste caso, das noções de “esferas de atividade humana”, trazida por Bakhtin (1997 [1979]), de “comunidade discursiva”, apresentada por Swales (1990, 2009, 2016), e de “comunidade retórica”, proposta por Miller (2009, [1993]).

Cada autor apresenta uma conceituação que procura atender aos seus propósitos de estudo. O qualificador empregado por cada autor indica o ponto de vista adotado por ele para a visualização do objeto estudado. Por exemplo, Miller usa “retórica” e Swales (1990) adota “discursiva ou de discurso”, para marcar como a “comunidade” será vista em seus estudos. Bakhtin (1997 [1979]) traz a contribuição da área sociológica, nas “esferas de atividade humana”, para estabelecer a relação entre a linguagem, as atividades realizadas socialmente e a própria organização social.

A seguir, em 2.1, fazemos uma breve discussão realizada por Bakhtin (1997 [1979]), no seu ensaio sobre gêneros, em que estabelece a relação entre as utilizações dos “enunciados”, nas esferas de atuação humana. Em seguida, em 2.2, apresentamos a proposta de Swales (1990, 2009, 2016) de comunidade discursiva. Logo depois, em 2.3, vemos a proposta de comunidade retórica apresentada por Miller (2009). Ao final, em 2.4, fazemos ainda uma discussão sobre os conceitos trabalhados no capítulo 2.

2.1 Esferas de atividade humana

Em cada esfera das atividades humanas, teremos variações quanto aos gêneros utilizados, pois uma das características do uso da linguagem é a sua adequação ao objetivo que se pretende atingir por meio da ação linguística. Por exemplo, não encontraremos os mesmos gêneros na esfera jornalística e na esfera jurídica, pois as atividades realizadas nessas esferas e as funções exercidas pelas instituições e membros que as compõem apresentam distinções funcionais. Enquanto um está preocupado em informar por meio de gêneros discursivos algo relevante à sociedade, outro procura assegurar, por meio também de gêneros, os direitos individuais e coletivos aos cidadãos. Ademais, o papel social desempenhado por cada indivíduo impede que pessoas não credenciadas socioprofissionalmente sejam responsáveis por algumas atividades realizadas por meio de gêneros, como o editorial ou a sentença judicial. Sendo assim, os gêneros irão refletir as condições específicas e finalidades de cada uma das esferas de atividade humana.

Devido à grande quantidade de esferas de atuação humana e as diversas atividades desenvolvidas no interior de cada uma dessas esferas, também contaremos com uma quantidade significativa de gêneros para realizar as tarefas estabelecidas socialmente. Em relação a isso, Bakhtin (1997 [1979], p. 279) considera que a heterogeneidade é uma das características da relação existente entre as práticas linguísticas e as atividades sociais.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

A transformação e adaptação nos e dos gêneros ocorre a partir das demandas sociais, e as esferas de atividades relacionadas a essas necessidades promoverão, naturalmente, a adaptação das ações realizadas linguisticamente. Na esfera acadêmica, teremos gêneros para a divulgação de estudos científicos, de planejamento de uma pesquisa, de síntese de um estudo ou de discussão de uma obra científica recente, por exemplo. Cada uma dessas atividades é realizada através de um ou mais gêneros e dizem tanto quais as atividades realizadas na esfera, quanto a distingue das demais esferas de atuação por meio das peculiaridades funcionais dos seus gêneros.

Cada uma das esferas de atuação humana estabelecem os gêneros para suprirem às suas necessidades. Para Bakhtin (1997 [1979], p. 279), a origem de todos os enunciados é social, e por isso a fonte dos atos linguísticos, naturalmente, são as esferas de atividade humana.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 279)

Os elementos expostos por Bakhtin (1997 [1979]) oferecerem a oportunidade de traçarmos semelhanças com a proposta de Miller (1984), sendo o conteúdo temático relacionado com a substância do gênero, o estilo e a construção composicional relacionados com a forma do gênero e a esfera de comunicação humana, por sua vez, estaria relacionada com o funcionamento discursivo (pragmático) do gênero, abrangendo os elementos da situação retórica vinculada com a comunidade retórica e, por conseguinte, com a esfera de atividade humana.

De modo bastante semelhante à noção de esfera de atividade humana, Marcuschi (2008, p. 155) constrói a noção de domínio discursivo: “entende-se aqui como domínio discursivo uma esfera de atividade humana, como lembrou Bakhtin (1979)”. Dessa forma, podemos entender que se altera de Bakhtin (1997 [1979]) para Marcuschi (2008) apenas o foco de observação em que o primeiro utiliza a denominação de “esfera de atividade humana” para uma visada sociológica em que as ações linguísticas estão contempladas, enquanto a noção de “domínio discursivo” traz a observação das esferas de atividades para as práticas linguísticas.

Uma contribuição importante sobre esfera de atividade que Marcuschi (2008) oferece com a noção de domínio discursivo é que, segundo nossa compreensão, ambas as noções funcionam como “instâncias discursivas”, ou seja, indicam em que ambiente a atividade é realizada. Então, quando se menciona discurso jornalístico, discurso acadêmico, discurso jurídico, etc., também se está tratando da esfera de atividade jornalística, da esfera de atividade acadêmica, da esfera de atividade jurídica etc.. O autor afirma que a instância discursiva

não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, constituindo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Como vimos em Bakhtin (1997 [1979]), as esferas de atividade selecionam as formas de realização das atividades e os gêneros são exemplos dessas formas de realização de ações, por meio da linguagem.

A partir do comentado sobre esfera de atividade, podemos dizer que ao se referir a gêneros jornalísticos, por exemplo, estaremos nos referindo aos gêneros utilizados na esfera jornalística e não a um gênero específico. É comum observarmos alguma confusão ao se utilizar essa denominação, tomando o geral pelo específico. Como vemos em Marcuschi (2008), os gêneros se referem a práticas realizadas numa esfera de atividade, por esse motivo podem ser associados ao domínio mais geral em que atuam, normalmente, recebendo um qualificativo após o termo “gêneros” como é o caso de: gêneros ‘jornalísticos’, gêneros ‘acadêmicos’, dentre outros.

Apesar de receberem denominações distintas, as noções de esfera de atividade humana e domínio discursivo se encontram atreladas, até mesmo por a segunda se basear na primeira. A articulação entre as práticas linguísticas e a sociedade pode ser visualizada na utilização dos gêneros no interior de coletividades organizadas de pessoas, nas características relacionadas a peculiaridades das práticas de determinada comunidade e nas necessidades a serem resolvidas por meio da utilização desses gêneros discursivos. Essa mesma relação entre linguagem e sociedade é abordada por Swales (1990) na tentativa de um estabelecimento mais preciso do conceito de comunidade discursiva, como vemos na seção 2.2.

2.2 Comunidade discursiva

Swales (1990) é um dos mais relevantes autores a tratar do conceito de comunidade discursiva, por tentar construir uma definição do que seja esse elemento, que todos acreditam que existe, mas têm uma dificuldade muito grande de estabelecer critérios para o seu reconhecimento. O próprio Swales (1990) levanta essa questão ao trazer um conjunto de autores que creem na existência de comunidades discursivas, contudo apresentam mais perguntas do que respostas sobre a sua definição. A relação de Swales com o conceito de comunidade discursiva inicia-se em 1986 em uma palestra de Lillian Bridwell-Bowles. A partir dessa situação, Swales reconhece a oportunidade de articulação da proposição sociorretórica relacionada aos gêneros acadêmicos e apresenta em textos de 1990, 2009 e 2016 contribuições para o aprimoramento do conceito.

Swales (1990) traz, no capítulo “The concept the discourse community”, uma discussão a respeito do conceito de comunidade discursiva, inicialmente, apresentando a

relação desse conceito com o já mais sedimentado de “comunidade de fala”. A atribuição de um caráter mais oral para a comunidade de fala e de um caráter mais letrado para a comunidade discursiva estabeleceria a principal distinção entre as duas. O autor apresenta como visão inicial a de Herzberg (1986 *apud* SWALES, 1990, p. 21), para a apresentação do cenário de definição de comunidade discursiva da seguinte forma:

O uso do termo "comunidade discursiva" atesta a hipótese cada vez mais comum que o discurso opera dentro de convenções definidas pelas comunidades, sejam elas disciplinas acadêmicas ou grupos sociais. As pedagogias associadas com a escrita, ao longo do currículo, e o inglês acadêmico agora usam a noção de "comunidades discursivas" para significar um conjunto de ideias: que o uso da linguagem em um grupo é uma forma de comportamento social, que o discurso é um meio de manutenção e extensão do conhecimento do grupo e de captar novos membros para o grupo, e que o discurso é epistêmico ou constitutivo do conhecimento do grupo. (Herzberg, 1986, p. 1 *apud* Swales, 1990, p. 21)⁷

A utilização do termo comunidade discursiva, segundo o autor, foi progressivamente sendo adotado pelas “perspectivas sociais” de estudo aplicado da escrita. Do ponto de vista de Swales (1990, p. 24), “O letramento (escrita) elimina localidade e paroquialidade, para os membros que são mais propensos a se comunicar com outros membros em lugares distantes, e são mais propensos a reagir e responder aos escritos em vez das falas anteriores”. A contextualização existente nas situações de fala não são exatamente as encontradas nas de escrita, o que provoca a afirmação de Swales em relação à localização e paroquialidade dos escritos.

Para estabelecer uma diferenciação mais precisa de comunidade de fala e comunidade discursiva, respectivamente, agrupamento sociolinguístico e agrupamento sociorretórico, são expostas duas perspectivas ou pontos de vista em relação aos aspectos composicionais de cada uma. Inicialmente, traz-se considerações sobre comunidade de fala, para, em seguida, tratar-se da comunidade discursiva.

Em uma comunidade de fala sociolinguística, as necessidades comunicativas do grupo, como a socialização ou solidariedade de grupo, tendem a predominar no desenvolvimento e na manutenção de suas características discursivas. Os principais determinantes do comportamento linguístico são sociais.⁸

⁷ Use of the term 'discourse community' testifies to the increasingly common assumption that discourse operates within conventions defined by communities, be they academic disciplines or social groups. The pedagogies associated with writing across the curriculum and academic English now use the notion of 'discourse communities' to signify a cluster of ideas: that language use in a group is a form of social behavior, that discourse is a means of maintaining and extending the group's knowledge and of initiating new members into the group, and that discourse is epistemic or constitutive of the group's knowledge. (Herzberg, 1986: 1)

⁸ In a sociolinguistic speech community, the communicative needs of the *group*, such as socialization or group solidarity, tend to predominate in the development and maintenance of its discursive characteristics. The primary determinants of linguistic behavior are social.

Com a apresentação da comunidade de fala, traçam-se distinções para que o conceito de comunidade discursiva não se estabeleça apenas como um correspondente nas atividades letradas de um conceito já posto numa área de respaldo na Linguística. Para que não se confunda comunidade de fala com comunidade discursiva, Swales (1990, p. 24) apresenta a seguinte concepção a respeito da segunda, complementando o que já havia exposto da primeira:

em uma comunidade discursiva sociorretórica, os principais determinantes do comportamento linguístico são funcionais, uma vez que uma comunidade discursiva consiste em um grupo de pessoas que apontam para cima, a fim de alcançar os objetivos que são anteriores àqueles de socialização e solidariedade, mesmo que estes últimos devam conseqüentemente ocorrer. Em uma comunidade discursiva, as necessidades comunicativas dos objetivos tendem a predominar no desenvolvimento e na manutenção de suas características discursivas.⁹

Quando vemos a diferenciação proposta por Swales (1990), notamos alguns comportamentos linguísticos que auxiliam na identificação dos traços distintivos em relação aos dois conceitos em debate. Enquanto, na comunidade de fala, busca-se a manutenção de um grupo mais abrangente, na própria comunidade de fala existem grupos específicos para a execução das tarefas sociais, por exemplo, jornalistas e professores do ensino básico podem fazer parte uma mesma comunidade de fala, mas, provavelmente, não fazem parte da mesma comunidade discursiva.

Para acentuar a distinção entre os conceitos, Swales (1990, p. 24) discute ainda um outro motivo, a estrutura de acolhimento de membros tanto na comunidade de fala quanto na comunidade discursiva. Para o autor,

em termos de estrutura da sociedade, as comunidades de fala são centrípetas (eles tendem a absorver as pessoas em sua construção geral), enquanto comunidades de discurso são centrífugas (que tendem a separar as pessoas em grupos de trabalho ou de interesse da especialidade). Numa comunidade de fala normalmente se herda a condição de membro por nascimento, acidente ou adoção; uma comunidade discursiva recruta seus membros pela persuasão, treinamento ou qualificação relevante.¹⁰

A necessidade de critérios para a construção do conceito de comunidade discursiva trouxe a preocupação com definições que destacassem que “a reciprocidade de ‘discurso’ e

⁹ In a sociorhetorical discourse community, the primary determinants of linguistic behavior are functional, since a discourse community consists of a group of people who link up in order to pursue objectives that are prior to those of socialization and solidarity, even if these latter should consequently occur. In a discourse community, the communicative needs of the *goals* tend to predominate in the development and maintenance of its discursal characteristics.

¹⁰ in terms of the fabric of society, speech communities are centripetal (they tend to absorb people into that general fabric), whereas discourse communities are centrifugal (they tend to separate people into occupational or speciality-interest groups). A speech community typically inherits its membership by birth, accident or adoption; a discourse community recruits its members by persuasion, training or relevant qualification.

‘comunidade’ (comunidade envolve discurso e discurso envolve comunidade) sofrem o destino desconfortável de acabarem circulares” (SWALES, 1990, p. 24). Aqui, encontramos o mesmo caso que discutimos no final da seção que trata sobre gêneros, em relação ao indivíduo como formador e como formado pela sociedade. Para que seja eliminada essa circularidade, Swales (1990, p. 24) propõe uma lista de critérios fortes para a classificação de uma comunidade como discursiva ou não, levando em consideração que “nem todas as comunidades serão comunidades discursivas, assim como nem toda atividade discursiva é relevante para a consolidação da comunidade discursiva”.

A proposta inicial de Swales (1990) apresenta seis critérios para a definição de uma comunidade discursiva:

1. *Uma comunidade discursiva tem um amplo conjunto acordado de objetivos públicos comuns.*
2. *Uma comunidade discursiva tem mecanismos de intercomunicação entre os seus membros.*
3. *A comunidade discursiva usa seus mecanismos participativos principalmente para fornecer informações e feedback.*
4. *A comunidade discursiva utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para a realização dos seus objetivos [propósitos] comunicativos.*
5. *Além de possuir gêneros, uma comunidade discursiva adquire algum léxico especializado.*
6. *A comunidade discursiva tem um nível de limiar de membros com um grau apropriado de conteúdo relevante e experiência discursiva.*

Se formos observar detidamente os critérios apresentados por Swales, perceberemos que há uma interligação entre eles e a ausência de um afetaria a atuação dos demais critérios de identificação das comunidades discursivas. O estabelecimento dos objetivos públicos do grupo, formal ou tacitamente, deve ser realizado de acordo com a função ou as funções desempenhadas pela instituição. Lembramos que, apesar de atuarem na mesma instituição, os indivíduos podem atuar em comunidades discursivas diferentes. Segundo Swales (1990), os membros da comunidade discursiva precisam manter relação com os demais membros da comunidade, respeitando os mecanismos de participação estabelecidos e devem admitir e reconhecer a sua participação em determinada comunidade discursiva. Ratificando o segundo critério, é necessário que o membro aceite e aproveite as oportunidades de receber formação em relação à comunidade.

Para se estabelecer como comunidade discursiva, esta precisa eleger suas práticas comunicacionais, ou seja, precisa selecionar os gêneros a serem utilizados para a realização das ações comunicativas por seus membros, bem como de que modo os elementos

discursivos, as formas e as funções contidas nos e desempenhadas pelos textos no funcionamento da comunidade discursiva. Os elementos linguísticos empregados nas práticas comunicacionais também auxiliam na identificação da comunidade de discurso. Swales (1990) menciona a utilização de itens lexicais especializados ou técnicos, ou seja, a comunidade discursiva desenvolve uma terminologia a ser empregada nos textos produzidos por seus membros em situações adequadas. A comunidade discursiva também elege seus membros, as formas de captação deles e deve manter sempre um equilíbrio entre novatos e especialistas, para garantir a sobrevivência da comunidade.

Após críticas aos critérios apresentados inicialmente, Swales (2009) apresenta uma reformulação do pensamento sobre comunidade discursiva e traz o seguinte texto, tentando dirimir as possíveis falhas da proposta inicial. O segundo critério apresentado, inicialmente, foi mantido e os demais receberam algumas alterações para uma tentativa de reapresentação mais adequada de uma comunidade discursiva. Para Swales (2009, p. 207-208) uma comunidade discursiva:

1) possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também podem ser, no todo ou em parte, 'aceitos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na recém-unida Associação Americana de Psicologia).

2) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros (não houve 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 o 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 para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries (Bazerman).

5) já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.

6) possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Com o objetivo de refletir sobre o conceito de comunidade discursiva e também sobre as críticas relacionadas aos critérios de definição desse conceito, temos agora de uma maneira mais desenvolvida o que foi proposto inicialmente para apresentarem-se como critérios fortes para a definição de uma comunidade discursiva.

O próprio Swales (2009, p. 203-204) confessa que foi “muito facilmente seduzido pelo conceito de *comunidade discursiva*” e/ou “talvez eu tenha feito causa comum, com boa vontade demasiada, com aqueles que possuem seus próprios motivos para conceber as comunidades discursivas como grupos reais e estáveis de pessoas com posições consensuais”. Por essa afirmação, percebemos que a intenção inicial do autor não era exatamente fechar a questão sobre o que é e como se define uma comunidade discursiva, mas ter um parâmetro, em que se pudesse concordar ou discordar. A comunidade discursiva, então, não precisaria, necessariamente, ser real ou palpável, mas algo que o consenso de pensamentos admitisse que existisse em forma de abstração ou não.

Após essas duas propostas, Swales (2016) volta a refletir sobre o conceito de comunidade discursiva e busca adequar o conceito às comunidades acadêmicas mais atuais, oferecendo uma nova classificação para as comunidades e uma visão diferenciada sobre o conceito e os critérios para identificação de comunidades discursivas apresentados anteriormente. Para isso, o autor aponta problemas nos seus textos anteriores e faz uma nova proposta voltada mais especificamente para o âmbito acadêmico.

A atribuição de um caráter mais flexível e dinâmico ao conceito de comunidade discursiva é vista em Swales (2016). A atualização do conceito ocorre através da adição de dois critérios aos seis já propostos em Swales (1990, 2009) e da apresentação de três classificações para as comunidades discursivas acadêmicas: local, focal e “folocal”. Os problemas apontados por Swales (2016) são: 1. Com as mudanças implementadas na atualidade (novas tecnologias, dispersão familiar, mercado de trabalho fluido e incerto, comércio internacional desenvolvido e declínio de indústrias artesanais e locais) o conceito de comunidade discursiva apresentado anteriormente não abarca nem as comunidades de fala, base do conceito, nem as comunidades de discurso; 2. O conceito de comunidade discursiva de 1990 era estático em excesso. O que não era um problema naquela situação, provoca, no mundo de hoje mais fluido e volátil, uma inadequação; 3. A postura excessivamente idealista seria uma terceira área problemática, segundo o autor. Dentre as resoluções para tais problemas está a sugestão de novos critérios para a identificação das comunidades discursivas. Os critérios 7 e 8 foram incluídos como aprimoramento dos seis propostos anteriormente (SWALES, 2016, pp. 8-9)¹¹:

¹¹ 1. A DC has a broadly agreed set of goals; 2. A DC has mechanisms of intercommunication among its members; 3. A DC uses its participatory mechanisms to provide information and feedback; 4. A DC utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims; (p. 8)

1. Uma CD tem um conjunto de objetivos (propósitos) amplamente acordados;
2. Uma CD tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
3. A CD usa seus mecanismos participativos para fornecer informações e feedback;
4. Uma CD utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para a promoção comunicativa de seus objetivos;
5. Além de possuir [utilizar, conforme critério 4] gêneros, adquire algum léxico específico;
6. Uma CD tem um número limitado de membros com um grau apropriado de conteúdo relevante e experiência discursiva;
7. Uma CD desenvolve um senso de "relações silenciosas" (Becker, 1995);
8. Uma CD desenvolve horizontes de expectativa.

Conforme vimos nas propostas anteriores de Swales (1990, 2009), as comunidades discursivas mantêm propósitos ou objetivos explícita ou tacitamente acordados; têm mecanismos de intercomunicação entre seus membros, canais como *e-mail*, *blogs*, *tweets* etc.; o gerenciamento da participação dos membros é realizado por meio de informações e *feedbacks* de ações do grupo; a comunidade utiliza determinados gêneros, para a realização de suas ações e objetivos, e nesses acaba desenvolvendo uma terminologia específica para seus membros; há uma hierarquia na comunidade discursiva e um gerenciamento dos seus membros pela própria comunidade.

Em relação aos dois critérios adicionados: o sétimo critério traz a noção de “relações silenciosas”, ou seja, na comunidade discursiva há um senso que as coisas não precisam ser explicadas detalhadamente, pois seu aprendizado se dá de forma tácita; e o oitavo critério insere a ideia de horizontes de expectativa, pois, segundo Swales (2016, p. 9), cada comunidade “desenvolve horizontes de expectativa, ritmos definidos de atividade, um senso de sua história [teórico-metodológica] e sistemas de valores para o que é ou não um bom trabalho”. Para ilustrar este último critério, Swales (2016, p. 2) aponta para as diferenças notadas por ele em cursos que se encontravam no mesmo edifício em que trabalhava (botânica, instituto de língua inglesa e computação):

Uma das muitas coisas que eu aprendi no processo de pesquisa foi que os relógios universitários se movem a diferentes velocidades em diferentes partes de uma universidade. O relógio vai muito devagar no Herbário. Se um botânico quiser pedir emprestado alguns espécimes de Michigan, ele ou ela precisa concordar em mantê-los por pelo menos dois anos, e pode realmente mantê-los por décadas. Os livros de referência que os botânicos sistemáticos empregam para identificar as plantas que

5. In addition to owning genres, it has acquired some specific lexis; 6. A DC has a threshold of members with a suitable degree of relevant content and discursal expertise; 7. A DC develops a sense of “silential relations” (Becker 1995); 8. A DC develops horizons of expectation. (P. 9)

estão estudando têm uma vida útil por décadas. Um grande projeto, para descrever todas as plantas do oeste do México, começou em 1946 e ainda continuava até alguns anos atrás. No ELI, a vida de prateleira de seus produtos, tipicamente livros didáticos e pesquisas, funciona cerca de 5-10 anos ou até serem revistos ou substituídos. Enquanto no Centro de Computação, a prateleira de manuais de computador, etc., é muitas vezes apenas uma questão de meses antes de uma atualização aparecer ou algum “remendo” ser incorporado.¹² (grifos nossos)

Tais características singulares se articulam com os valores, princípios e crenças desenvolvidos em cada comunidade discursiva e, muitas vezes, tais características culturais são transmitidas tacitamente, tecendo uma articulação entre os critérios 7 e 8 apresentados por Swales (2016). Os dois novos critérios se relacionam de maneira bastante estreita com o ambiente acadêmico ao qual se destina a proposta atual de comunidade discursiva. Tais critérios também auxiliam a desvincular a noção de comunidade discursiva presa a ações práticas e concretas entre os membros da comunidade, pois além dessa relação há um compartilhamento de valores, princípios e crenças que não necessariamente são explicitados nas ações linguísticas realizadas por meio dos gêneros.

Além dos critérios apresentados acima, Swales (2016) procura explicitar que as comunidades discursivas não são hermeticamente fechadas e sofrem influência, assim como influenciam as comunidades maiores em que estão situadas. Segundo o autor “quando uma universidade se estabelece em uma cidade, a presença desta constelação de comunidades de discurso influencia o ambiente urbano mais amplo” (SWALES, 2016, p. 4)¹³, pois o ambiente oferecerá uma estrutura local para a implantação da universidade (restaurantes, moradia estudantil, livrarias, etc.), muitas vezes sendo chamada inclusive de cidade universitária. Exemplos de alterações nas localidades que recebem campus universitários são vistas pelo Brasil com a descentralização das universidades e dos institutos federais, que proporcionam desenvolvimento às comunidades que passam a ter comunidades acadêmicas e a utilizar a educação para o progresso local. Swales (2009, p. 210) diz, com base em Suchan e Dulek, que “(além da comunicação per se) os hábitos de uma comunidade discursiva desempenham poderosas funções relacionais e psicológicas e que sua utilização revela filiação, compromisso

¹² One of the many things that I did learn in the investigative process was that university clocks move at different speeds in different parts of a university. The clock goes very slowly in the Herbarium. If a botanist wants to borrow some specimens from Michigan, he or she needs to agree to keep them for *at least two years*, and may actually keep them for decades. The reference books that the systematic botanists employ for keying out the plants they are studying have a shelf-life for decades. One major project, to describe all the plants of western Mexico, began in 1946 and was still continuing up to a few years ago. In the ELI, the shelf-life of its products, typically textbooks and tests, runs some 5–10 years or so before they are revised or replaced. While in the Computer Center, the shelflife of computer manuals, etc., is often just a matter of months before an update appears or some patch is incorporated.

¹³ when a university becomes established in a town, the presence of this constellation of discourse communities influences the wider urban environment; as a result, the urban environment provides services that are helpful to the university. P 4

e assim por diante”. Então, reforçando os critérios apresentados acima, observamos que as comunidades discursivas, no desempenho de suas funções sociais, influenciam no comportamento interacional de seus membros, bem como nos seus aspectos cognitivos de interpretação e relacionamento com a realidade. O sentimento de pertença a uma dessas comunidades certamente se manifestará nas ações linguísticas realizadas por esses membros no âmbito social.

Com o passar dos anos, o conceito de comunidade discursiva acabou saindo da área acadêmica, para a qual foi pensado, e ganhou novos campos, sendo aplicado em diversas áreas sociais. Tal proliferação fez com que se percebesse as diferenças existentes entre as comunidades e se pensasse sobre os fatores que levam a essa diferenciação como localização, origens e as atividades centrais para a existência da comunidade (SWALES, 2016). Com vistas a abarcar os fatores atuais que influenciam na configuração dessas comunidades, Swales (2016) apresenta três tipos de categorização para comunidade discursiva com base num mapa esquemático do “território” ou abrangência dessa comunidade classificando-as como: local, focal ou “folocal”.

A Comunidade Local é composta por três subtipos: residencial, vocacional e profissional. Para o âmbito universitário somente o subtipo profissional será importante. Conforme Swales (2016, p. 5), a comunidade local “trata-se de agrupamentos de pessoas que trabalham no mesmo local (como em uma fábrica ou em um departamento universitário) ou na mesma profissão na mesma área (todos os padeiros de uma cidade)”¹⁴. Para o autor, estas comunidades adquirem terminologias próprias que muitas vezes não são nem usadas nem compreendidas por indivíduos que não fazem parte daquela comunidade como, por exemplo, siglas, abreviaturas, termos ou fraseologias especializadas. Tais comunidades são marcadas pelo local em que realizam atividades comuns ou que compartilham da mesma função social em uma determinada cidade ou município, ou seja, temos uma demarcação territorial para auxiliar na identificação da comunidade discursiva.

No caso das comunidades focais, teremos o compartilhamento do mesmo foco ou interesse. Nas comunidades focais temos uma maior dispersão territorial em razão de os indivíduos não precisarem estar no mesmo ambiente para compartilhar o mesmo interesse. Segundo Swales (2016, pp. 5-6) as comunidades focais “são tipicamente associações de algum tipo que tem alcance regional, nacional e/ou internacional. Podem ser agrupamentos

¹⁴ These are groupings of people who all work at the same place (as in a factory or a university department), or at the same occupation in the same area (all the bakers in a town).

informais ou mais formais com regras, eleições e adesões pagas”¹⁵. Tais comunidades podem ser de cunho recreativo ou profissional, predominando a segunda. A Federação Brasileira de Filatelia é um exemplo de comunidade, assim como a ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Tais associações promovem periodicamente encontros entre seus membros onde são discutidos temas como a manutenção da comunidade, os últimos desenvolvimentos na área, a revisão de produções anteriores e também para ouvir os "astros" daquele campo de atividade. Também podem ser produzidas publicações periódicas sobre os temas tratados por essas comunidades, mantendo os membros informados sobre os últimos eventos ou produções realizadas na área.

O terceiro tipo principal de comunidade de discurso engloba características da comunidade local e da comunidade focal, daí a criação do neologismo “folocal”. De acordo com Swales (2016, p. 6) a comunidade folocal envolve “comunidades híbridas cujos membros têm uma fidelidade dupla e às vezes dividida, à medida que são confrontados com desafios e pressões internas e externas[...] submetidos a forças centrípetas e centrífugas”.¹⁶ As comunidades folocais são aquelas que atuam localmente, mas também recebem influência externa no desenvolvimento de suas atividades. Um exemplo mencionado por Swales (2016, pp. 6-7) é o de departamento universitário que se volta para pesquisas, pois os membros desses departamentos “entendem como as coisas acontecem em sua própria instituição à medida que realizam suas atividades de ensino e administrativas”, pois participam da comunidade local, “[...] Mas eles também são especialistas, cujos colegas mais próximos provavelmente estarão em outros lugares, talvez em outros países, e cujas atividades envolvam apresentação em conferências em outros lugares e publicação em revistas distantes”¹⁷. Muitas vezes há, inclusive, conflitos entre os interesses locais e focais, em que o membro precisa se dedicar às atividades de ensino e administração local e ao mesmo tempo é pressionado a participar de atividades focais, como eventos científicos distantes e a publicações em revistas da área reconhecidas nacional ou internacionalmente.

A comunidade folocal nos traz uma reflexão importante sobre as participações em comunidades discursivas diferentes. Conforme vimos, neste tipo de comunidade é possível fazer parte simultaneamente de mais de uma comunidade, bem como fazer parte de muitas

¹⁵ are typically associations of some kind that reach across a region, a nation, and internationally. They may be informal groupings or more formal ones with rules, elections and paid memberships.

¹⁶ hybrid communities whose members have a double - and sometimes split - allegiance, as they are confronted by internal and external challenges and pressures. [...] subjected to both centripetal and centrifugal forces.

¹⁷ understand how things operate in their own institution as they go about their teaching and administrative activities. [...] But they are also specialized scholars whose closest colleagues are likely to be elsewhere, perhaps even in other countries, and whose activities involve presenting at conferences in other places and publishing in distant journals.

comunidades discursivas, mesmo que ocasionalmente. Para ilustrar tal participação, Swales (2016, p. 7) apresenta sua própria situação “no meu caso, sou um membro do instituto onde tenho um gabinete nos últimos trinta anos, mas também sou ativo no mundo mais amplo do inglês para fins acadêmicos, por exemplo, servindo em vários comitês editoriais”¹². O autor menciona ainda a sua participação em comunidades de associações de observação de pássaros e borboletas. Se observarmos nossas atividades, também perceberemos as várias comunidades discursivas de que fazemos parte. Para Swales (2016, p. 7)

À medida que nos movemos de uma DC para outra, nosso comportamento verbal e social se adapta ao novo ambiente, mas não creio que isso implique necessariamente que adotemos novas identidades ou que somos de alguma forma apenas uma agregação de diferentes personae. (A menos que, claro, nós sejamos espões ou agentes disfarçados)¹⁸

Dessa maneira, flutuar entre as várias comunidades discursivas de que participamos é algo natural e faz parte de nosso cotidiano. Tal afirmação corrobora ainda para a defesa de que as comunidades discursivas não são fechadas em si, pois seus membros participam de diferentes ambientes e tal participação em outras comunidades, certamente, influencia o seu comportamento e as suas produções. Dessa forma, participantes de comunidades discursivas diferentes podem compartilhar gêneros, já que os gêneros estão vinculados às atividades e às ações realizadas em sociedade. Os gêneros são utilizados, mas raramente são propriedades das comunidades. O compartilhamento de gêneros por comunidades discursivas distintas possibilita a comunicação entre essas comunidades, tanto institucional como interinstitucionalmente.

Apesar da evolução do conceito de comunidade discursiva nesta última proposta de Swales (2016), o autor afirma que ainda está sujeito a críticas, pois ele é sugerido para a observação de características das organizações retóricas e não necessariamente históricas, sociológicas e antropológicas. A manutenção do foco nos “princípios retóricos da organização, nas expectativas discursivas, nos símbolos linguísticos significativos e nos extratos textuais intrigantes” nos auxilia a ter *insights* e a identificar aquilo que “pode parecer padrão, ordinário e previsível”¹⁹ (SWALES, 2016, p. 10). Segundo Swales (2016), este conceito continua sendo útil para aqueles profissionais que trabalham sobre e com a

¹⁸ In my own case, I am a member of the institute where I have had an office for the last thirty years, but also I am active in the wider world of English for Academic Purposes by, for instance, serving on a number of editorial boards. [...] As we move from one DC to another, our verbal and social behavior adapts to the new environment, but I do not believe that this necessarily implies that we adopt new identities, or that we are somehow merely an aggregation of different personae. (Unless, of course, we are spies or undercover agents.)

¹⁹ [...] rhetorical principles of organization, on discursual expectations, on significant linguistic tokens, and on intriguing textual extracts. [...] might seem standard, ordinary and predictable.

linguagem, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de oralidade e letramento, isto é, o conceito de comunidade discursiva se volta para o ambiente educacional e procura se adequar aos diversos tipos de atividades ali realizados. Vemos tal conceito como grande contribuição principalmente para o desenvolvimento do letramento acadêmico, já que foi pensado para funcionar no interior de universidades.

Na seção 2.3, vemos como Miller propõe a definição de comunidade retórica e de que modo ela se relaciona com os demais teóricos já apresentados até aqui.

2.3 Comunidade retórica

Miller, assim como Swales (1990), apresenta uma visão da contribuição dos membros da sociedade para a utilização dos gêneros. Para isso, a autora traz a ideia de gênero como artefato cultural, para enfatizar que o gênero é convencionalizado socialmente, para que as ações ocorram de forma relativamente padronizada ou tipificada.

Retomando o segundo critério de Swales, para identificação de uma comunidade discursiva, vemos que o que Miller adota a partir de Williams (1976, p. 80) como conceito de cultura está diretamente relacionado com a noção fundamental de comunidade discursiva. Para Miller (2009 [1993], p. 47), cultura é “como um ‘modo particular de vida’, em um certo tempo e lugar, experienciado em toda a sua complexidade por um grupo que compreende a si mesmo como um grupo identificável”. Sendo assim, os indivíduos que compõem a comunidade precisam se sentir e se identificar como integrantes da comunidade.

Na discussão sobre o conceito de comunidade retórica, Miller (2009 [1993]) aponta para a disputa entre abordagens de análise do funcionamento dos gêneros que trazem o que já havíamos discutido anteriormente sobre a relação entre indivíduo e coletividade que se reflete nas oposições a seguir: “análises microssociológica *versus* macrosociológica, sujeito *versus* sociedade, ação *versus* instituição, inovação *versus* regularidade, subjetivismo *versus* objetivismo privado *versus* público, cognitivo *versus* social” (MILLER, 2009 [1993], p. 50). Oposições essas que permeiam os estudos de gêneros e sempre estão na discussão sobre o quanto importante cada um desses elementos é para o funcionamento dos gêneros na sociedade.

Para Miller (2009 [1993], p. 49), “a questão mais geral aqui é como entender a relação entre, de um lado, as ações observáveis particulares (ou peculiares) de agentes individuais e, do outro lado, a influência abstrata, mas singular, de uma cultura, sociedade ou instituição”. Nessa passagem, percebemos a introdução de uma ideia relacionada à importância das comunidades discursivas, bem como a influência dessas nas ações

linguísticas realizadas pelos indivíduos. Para que a questão fosse solucionada, a autora apresenta a Teoria da Estruturação, de Giddens (1984), para intermediar a interpretação individual e a interferência social nessa interpretação pelo indivíduo, e também a proposta de Harré (1981), sobre a classificação das coletividades.

Para ilustrar a proposição de Giddens, Miller (2009 [1993], p. 50) apresenta algumas considerações do autor para a solução da circularidade presente nas propostas de definição de formação de uma comunidade ou da formação do indivíduo, ou seja, a condição mútua de formação entre esses elementos.

A "estruturação" descreve nossa experiência de que as relações sociais são estruturadas no tempo e no espaço. As estruturas das relações sociais consistem de regras e recursos; as regras, como na linguística, são, ao mesmo tempo, constitutivas e normativas (1984: 17-21); os recursos são os meios através dos quais as regras se realizam - são as "capacidades de fazer as coisas acontecerem" (1981: 170). Essas estruturas são em grande parte tácitas, questões do conhecimento prático, que os membros da sociedade mutuamente carregam consigo (1984: 4); dito de outra forma, Giddens chama de estrutura uma "ordem virtual" no sentido de que esta estrutura existe "apenas nas suas instanciações em [...] práticas e como traços da memória que orienta a conduta dos agentes humanos inteligentes (1984: 17). (MILLER, 2009 [1993], p. 50)

Segundo a proposta de Giddens, denominada de "dualismo de estrutura", a estrutura é "tanto meio como resultado" das práticas sociais organizadas recursivamente por essa mesma estrutura. Sendo assim, não há como desvincular comunidade de indivíduo nem indivíduo de comunidade. Em virtude de as estruturas somente passarem a ter existência no momento em que o sujeito realiza uma ação, há a necessidade de os atores sociais criarem "estrutura para si e para outros, esquematizar as situações existenciais, *interpretar* ou 'indexicalizar' a confusão de possibilidades", para isso contam "recursivamente com estruturas já disponíveis, com classificações e interpretações compartilhadas, que necessariamente são sociais" (MILLER, 2009 [1993], p. 51).

Ainda seguindo o que foi exposto por Giddens, Miller (2009 [1993], p. 51-52) traz uma passagem que consideramos de significativa importância, pois apresenta a fundamentação de como as atividades sociais são tipificadas por meio das ações linguísticas, levando em consideração a noção de reprodução das estruturas sociais.

A segunda característica importante na teoria da estruturação de Giddens é que a instanciação da estrutura *deve* também ser a *reprodução da* estrutura; como o autor afirma, "a conduta de *atores* individuais reproduz as propriedades estruturais de grandes coletividades" (1984: 24). A *reprodução* é, portanto, uma maneira mais forte de caracterizar o que os *retóricos* chamam de "recorrência". Da *forma* como usei o *termo* em meu artigo anterior, parecia *ser* uma questão primordialmente de percepção intersubjetiva. A recorrência é inferida pela nossa compreensão de situações como sendo, de algum modo 'comparáveis', 'similares' ou 'análogas' a

outras situações (Miller 1984: 156). O que a noção de reprodução acrescenta é a ação dos participantes; atores sociais criam recorrência em suas ações ao reproduzir os aspectos estruturais das instituições, ao usar estruturas disponíveis como meio para sua ação e, desse modo, produzir essas estruturas de novo como resultados virtuais, disponíveis para futura memória, interpretação e uso.

Desse modo, a reprodução da estrutura atuará na formação tanto dos indivíduos quanto da comunidade. Pois, através da recorrência das práticas sociais, teremos também o fortalecimento da comunidade, cujos indivíduos participam, bem como auxiliará na percepção individual, como membro de determinada sociedade, que possui características culturais que se manifestam diretamente na própria estrutura proposta por Giddens.

A contribuição de Harré (1981) se encontra na proposição de classificação das coletividades: Miller (2009 [1993]) apresenta as coletividades taxonômicas e as relacionais. Uma passagem interessante citada por Harré (1981, p. 147 apud MILLER, 2009 [1993], p. 54) diz que “A coletividade existe na mente daquele que classifica”. Sendo assim, o limite de cada coletividade, normalmente, é definido, ou não, pelo pesquisador.

- Coletividades taxonômicas – os membros possuem similaridades, talvez até qualidades ou crenças compartilhadas, mas compartilhadas apenas no sentido de serem comuns aos membros, os quais não possuem nenhuma real inter-relação entre si.
- Coletividades relacionais, ao contrário, têm relações reais uns com os outros, por meio das quais acontece o compartilhamento ativo, e a própria coletividade apresenta uma estrutura: é diferenciada.

Para Swales (1990), a comunidade discursiva seria mais caracterizada como coletividade relacional, ou seja, os membros de uma comunidade discursiva precisariam, necessariamente, apresentar relações reais para que ocorra o compartilhamento dos conhecimentos e informações relacionadas às práticas realizadas na e por uma comunidade discursiva. Com a proposta de Swales (2016), essas relações passaram a ser mais flexíveis e a utilizar as novas tecnologias para se manter, mesmo que à distância. Miller (2009 [1993], p. 55) acredita, assim como Giddens, que a comunidade retórica poderia apresentar um caráter mais “virtual” ou “metafísico”, em que ela somente seria perceptível no momento em que as instanciações fossem empregadas por meio da utilização de gêneros discursivos, por exemplo.

Seguindo o exposto por Harré (1981), Miller (2009 [1993]) critica a postura de determinados pesquisadores em retórica que procuram identificar as coletividades se baseando apenas em aspectos demográficos ou geográficos, pois acredita que não é estabelecendo-se uma localidade num mapa, por exemplo, que se identificará quais as práticas linguísticas que identificam determinada comunidade, quais funções são exercidas, como essa comunidade se reconhece etc.. Além dos aspectos mencionados anteriormente, Miller (2009 [1993]) defende que as comunidades retóricas apresentam semelhanças e diferenças, forças

centrípetas e centrífugas “pois a retórica em sua essência requer ambos, acordo e desacordo, compreensões partilhadas e novidade, premissas entimemáticas e afirmações contestadas, identificação e divisão” (MILLER, 2009 [1993], p. 56). Tal visão também é compartilhada por Swales (2016), em relação à proposta da comunidade folocal.

Seguindo o pensamento de Giddens (1981), Miller (2009 [1993], p. 58) diz que

ordem social, continuidade e significância são efeitos da estruturação; a estruturação é realizada através das ações de atores individuais, e algumas de suas ações são retóricas. A retórica oferece poderosos recursos de estruturação para manutenção da ordem social, da continuidade e da significância. (...) Os gêneros, portanto, na sua dimensão *estrutural*, são meios convencionados e altamente intrincados de se concatenar recursos retóricos tais como a narração e o uso de figura. Na sua dimensão *pragmática*, os gêneros não apenas ajudam pessoas reais, em comunidades espaço-temporais, a fazer seu trabalho e realizar seus propósitos; eles também ajudam as comunidades virtuais - as relações que carregamos em nossas mentes - a reproduzir e reconstruir a si mesmas para continuarem suas histórias."

Dessa forma, a estruturação proposta por Giddens e absorvida por Miller (2009 [1993]) é responsável por organizar todas as atividades realizadas socialmente, inclusive pela reprodução e manutenção das atividades realizadas nas comunidades retóricas. As ações retóricas “individuais” realizadas por intermédio dos gêneros contribuem significativamente para a reprodução das práticas linguísticas nas comunidades retóricas. Desse modo, contribuem para a manutenção das comunidades e para o reconhecimento tanto dos membros da comunidade quanto das atividades realizadas no interior desta.

Na seção 2.4, a seguir, discutimos os aspectos teóricos apresentados no capítulo 2.

2.4 Discussão das noções teóricas apresentadas no capítulo

Apresentamos, até o momento, conceitos que são caros a análise de gêneros. A noção de esfera de atividade humana, trazida por Bakhtin, a noção de comunidade retórica, oferecida por Miller, e a noção de comunidade discursiva, exposta mais notavelmente por Swales, contribuem significativamente para que consigamos compreender, de maneira mais clara, de que modo os textos e os gêneros que se encontram numa hierarquia superior se enlaçam com a sua comunidade de usuários e se articulam com as atividades desenvolvidas socialmente.

Em razão de a noção de esfera de atividade humana abarcar uma grande amplitude de elementos sociais, fazemos aqui a utilização da proposta de Bakhtin (1997 [1979]), a fim de visualizarmos de que maneira a esfera de atividade acadêmica pode ser percebida nas produções dos alunos de graduação do Curso de Letras Português, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, bem como nas compreensões dos alunos sobre as culturas disciplinares

disponíveis nesse curso. Então, nesta pesquisa, daremos preferência à utilização do termo “esfera de atividade humana”, por entendemos que este contempla a noção de domínio discursivo, de Marcuschi (2008), para o estudo de gêneros, e também engloba as comunidades discursivas, uma vez que se baseia no princípio sociológico que abrange não apenas as atividades linguísticas.

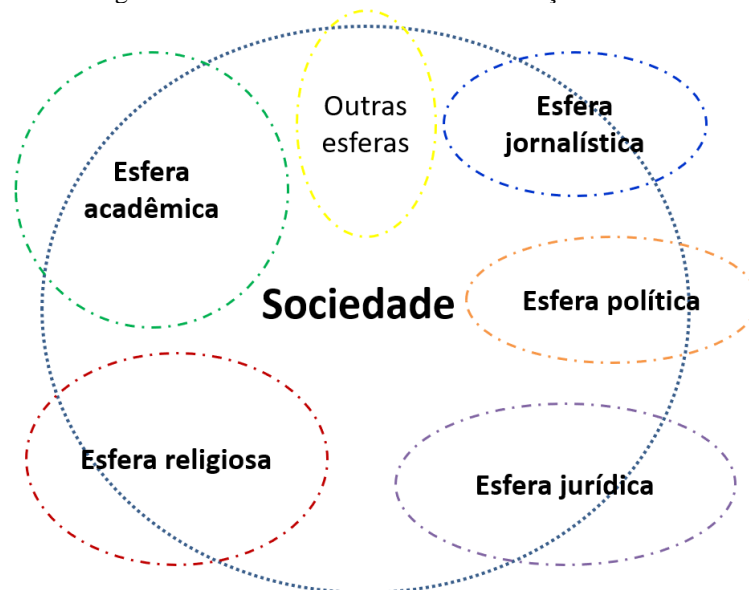
Porém, pelo fato de não termos acesso direto e completo para estudo da esfera acadêmica, utilizamos a proposta de comunidade discursiva, segundo Swales (2009), por esta representar a esfera acadêmica e por ser mais significativa para o estudo do que a de comunidade retórica, trazida por Miller (2009 [1993]). Nossa escolha também se deu por uma questão de adequação teórica, já que Swales trabalha com gêneros acadêmicos e serve como base para compreendermos a noção de cultura disciplinar.

Imaginemos todas as áreas de atuação de uma sociedade. No interior dessas áreas sempre haverá uma distribuição das atividades realizadas. Na esfera jurídica, por exemplo, teremos advogados que atuam na área penal, ou na área trabalhista, ou na área financeira, dentre outras, apesar de se encontrarem na mesma grande área de atuação. Os advogados terão, nessa área mais restrita de atuação, uma certa coletividade de membros, ou agrupamento. Ainda que estejam na mesma sociedade e na mesma área de atuação, poderemos ter singularidades quanto a atuação desses em determinada comunidade, normalmente, estabelecida por meio de comarcas, circunscrições judiciárias, que funcionam como uma espécie de descentralização do poder judiciário. Mas, além de advogados, esses indivíduos podem ocupar outros papéis sociais, como é o caso dos ministros de tribunais superiores, desembargadores, juízes, promotores, defensores públicos, delegados de polícia, e outros cargos, em que não há a exigência de que sejam advogados. Dessa maneira, no interior de uma esfera de atuação humana, pode haver um número de grupos mais restritos, seja pelo papel social dos ocupantes numa determinada situação ou pela área de atuação escolhida, para o exercício da carreira, que desempenharam funções sociais e que podem ser categorizados como participantes de determinados grupos. A utilização de uma profissão aqui serve apenas para ilustrarmos como as atividades estão distribuídas conforme o papel social exercido, já que como vimos em Swales, a depender do papel social desempenhado numa determinada situação, o indivíduo pode atuar em diferentes comunidades.

Cada sociedade organiza suas atividades conforme as necessidades apresentadas para o seu funcionamento. Sendo assim, as áreas de atuação humana selecionadas para compor a organização social de um determinado país ou território devem atender às necessidades percebidas para a execução das atividades fundamentais de funcionamento social. Ilustramos

o funcionamento social por meio da figura 4, onde são apresentadas algumas esferas de atividade humana. Apesar de apresentarmos didaticamente cada uma das esferas devidamente separadas e delimitadas das demais, sabemos que na “vida real” pode haver o seu entrelaçamento. Lembramos que, em razão de as esferas serem baseadas nas atividades sociais realizadas, poderemos ter o mesmo indivíduo atuando em esferas diferentes de acordo com a ação ou atividade realizada por ele em determinada situação, ou seja, pode haver uma flutuação nas esferas, bem como uma interligação das esferas numa determinada atividade.

Figura 4 - A sociedade e as esferas de atuação humana



Fonte: elaborada pelo autor.

A figura 4 ilustra algumas das possíveis áreas de composição de uma sociedade. É importante enfatizar que as esferas de atividade humana por serem de “atividade humana” não se restringem a apenas uma sociedade, elas atuam além das fronteiras dos países e são de âmbito internacional. Cada uma das esferas selecionadas para compor a figura contribui de alguma maneira para o funcionamento da sociedade, pois agrupa atividades e funções que ajudarão a rodar a engrenagem social. A esfera acadêmica, por exemplo, auxiliará na formação dos profissionais que atuarão na área de ensino, na área de inovação tecnológica ou de métodos, na explicação de fenômenos que ocorrem na sociedade etc.. A esfera jurídica é responsável pela observância das leis que regem o funcionamento do país. A esfera política é responsável pela elaboração da legislação e também pelo poder executivo que executa as políticas e governa as ações do estado, dentre outras atividades e funções. A esfera jornalística é responsável por prover informação para a sociedade, isto é, informar sobre os acontecimentos considerados importantes para a sociedade em geral ou para grupos sociais. A

esfera religiosa é responsável por trabalhar a espiritualidade social. Cada uma dessas áreas possui subdivisões que auxiliam na execução da função geral da esfera de atuação. Essas ramificações ou distribuições de tarefas geram grupos de trabalho, por exemplo, de acordo com a instituição e de acordo com a função exercida por um determinado membro.

Por ser uma noção muito ampla para ser estudada, utilizamos aqui a noção de esferas de atividade humana como um ponto de partida, para entendermos de que modo as sociedades se organizam, para que tenham o pleno atendimento das suas necessidades. Então, poderemos encontrar em diferentes países traços de esferas de atividade humana que apresentam função semelhante e até mesmo recebem a mesma denominação (salvo as traduções) por compartilharem atividades humanas com princípios semelhantes. A esfera acadêmica, a esfera jurídica, a esfera jornalística e outras podem ser facilmente encontradas na composição organizacional de diversas sociedades pelo mundo. Na mesma instituição, podemos encontrar comunidades de usuários que atuam em esferas de atividade diferentes: nas universidades podemos encontrar profissionais da esfera jornalística, atuando na área de comunicação social ou como professor, e advogados, atuando na assessoria jurídica ou como professor, ou exercendo diferentes funções no interior daquela organização. Dessa forma, não é a profissão que define a esfera de atividade, mas as atividades realizadas pelo sujeito.

Então, enquanto a esfera de atividade humana é definida principalmente pelas atividades realizadas pelos sujeitos agrupados coletivamente por suas funções ou papéis sociais, as comunidades retórica e discursiva são mais restritas e se encontram no interior da esfera de atuação, sendo uma espécie de instanciação da esfera. Apesar de apresentar-se de maneira mais restrita, a delimitação das comunidades retóricas/discursivas também oferece dificuldade. Dentre os motivos para esta dificuldade está a volatilidade dos participantes, que em um momento participam de uma determinada comunidade e num segundo momento podem não mais fazer parte dela, assim como de certa esfera de atividade humana, bem como podem participar de mais de uma comunidade discursiva, dependendo da quantidade de papéis sociais ocupados pelo indivíduo.

Devemos lembrar que as comunidades discursivas são mais bem notadas quando observarmos as instituições que executam as atividades sociais. Por exemplo, não é possível pensar a esfera acadêmica sem pensar nas universidades e faculdades, que são instituições que atuam como uma unidade da esfera acadêmica no âmbito local, guardando uma relação com a comunidade em que estão inseridos. Cada universidade é pensada para agrupar determinadas áreas das ciências (ciências naturais, ciências humanas, ciências da saúde etc.), cada uma dessas áreas agrupa ciências mais específicas (física, matemática, química etc.), e no interior

dessas ciências mais específicas existem ramos de investigação relacionados à teoria, métodos e objeto(s) de estudo. Mas essas mesmas áreas que existem em determinada universidade ou faculdade existem também em outras universidades com outras localizações. Então, mesmo fazendo parte da mesma esfera de atuação humana, as instituições podem apresentar características nacionais, regionais e locais na organização e na execução das atividades relacionadas a essa área.

Voltamos então a pensar na proposta de Bazerman (2005) a respeito do conjunto de gêneros, do sistema de gêneros e do sistema de atividades, que meio que entrelaça a visão macro com a visão micro de utilização dos gêneros na sociedade, no caso a esfera de atividade humana e as comunidades retóricas ou discursivas, conforme a orientação teórica adotada. Como vimos no capítulo 1, o conjunto de gêneros se refere aos gêneros utilizados por uma pessoa no desenvolvimento de atividades relacionadas a determinado papel social. Então, se conhecermos os gêneros necessários para o desempenho de determinada função ou papel social, logo conheceremos o trabalho ou atividade realizada pelo indivíduo. Se investigarmos mais a fundo, poderemos descobrir ainda que habilidades de comunicação escrita ou oral são indispensáveis, para a execução das tarefas relacionadas àquele papel social. Isso pensando no nível mais básico, ou seja, aquele que o indivíduo executa suas atividades no interior de uma organização. Podemos pensar ainda nas exigências da instituição ao indivíduo de acordo com o papel social exercido, então os gêneros são eleitos coletivamente, mas as ações são realizadas pelo sujeito que detém aquele papel.

Passando ao nível hierarquicamente superior, temos o sistema de gêneros, que articula as atividades realizadas individualmente com o conjunto de outras pessoas que trabalham numa mesma organização, mas que exercem funções diferentes e que, por esse motivo, também apresentam conjuntos de gêneros diferentes, que se encontram relacionados em virtude de os membros daquela organização desempenharem funções, para a execução do projeto e dos propósitos institucionais. Pensemos, por exemplo, sobre um coordenador de um curso de graduação que precisa verificar as atividades realizadas pelos professores, informar e atender aos alunos, relacionar-se com instância superior de administração universitária, dentre outras atividades: quais seriam os gêneros que compõe o sistema de gêneros utilizado por esse coordenador no exercício de sua função? Sabemos que são muitos.

Por se relacionar com diversas instâncias tanto internas à instituição quanto externas (comunidade externa, docentes, discentes, administração universitária etc.), é necessário que o coordenador selecione gêneros, para que essas relações sejam estabelecidas. Muitas vezes esses gêneros são selecionados pela própria instituição como meio de orientar a comunicação

interna entre seus membros. Por exemplo, a solicitação de um aluno para retificação de uma nota em determinada disciplina se relaciona também com os gêneros utilizados pelo docente, então o coordenador acessará essas informações, para realizar ou não a retificação da nota do aluno. Por meio desse exemplo, vemos que, para o deferimento ou indeferimento de uma solicitação de aluno pelo coordenador do curso, é necessário, primeiramente, a solicitação do aluno para que isso aconteça. Em seguida, o acesso aos textos elaborados pelo professor referentes ao desempenho do aluno na disciplina. Caso se verifique erro, o coordenador encaminhará solicitação ao setor responsável no interior da universidade pelo preenchimento das notas e pela sua retificação, se necessário. Então, são diversos gêneros que são utilizados no desempenho de funções diferentes, mas que se relacionam por serem utilizados no interior de uma mesma organização social, o que constitui um sistema de gêneros.

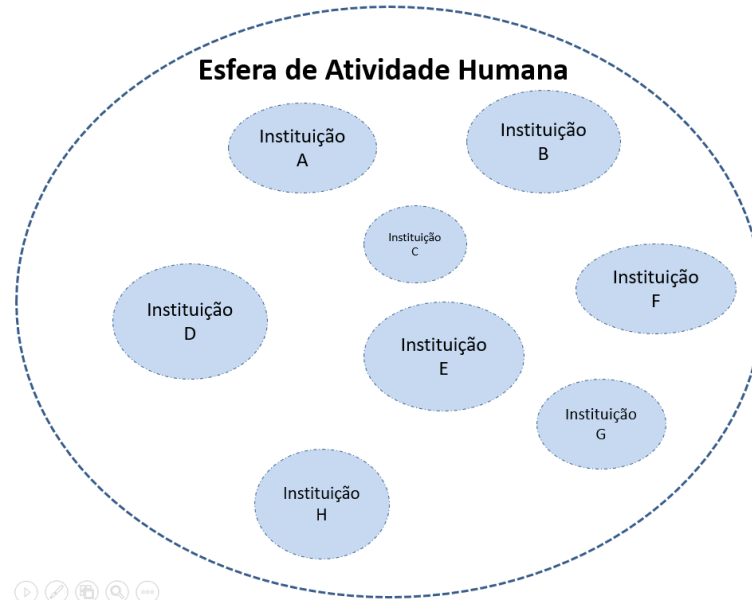
Sendo assim, no interior de uma mesma instituição, teremos diversos conjuntos de gêneros, utilizados por indivíduos no exercício de sua função, e sistemas de gêneros que estabelecem as relações entre as funções de diferentes indivíduos por meio de gêneros que, necessariamente, precisam de outros gêneros para serem elaborados e utilizados. Logo, podemos observar o poder interacional atribuído aos gêneros, em que uma ação linguística é realizada e desencadeia outras ações, em seguida, em resposta à primeira ação realizada.

O sistema de gêneros se relaciona diretamente ao sistema de atividades realizadas no interior de uma instituição, por exemplo. Cada indivíduo executa pelo menos um papel social no interior dessa instituição, mas o indivíduo não trabalha sozinho, ele se relaciona com outros indivíduos que executam outras funções, no interior da mesma instituição ou fora da instituição. Os gêneros, mesmo sendo utilizados em funções individuais diferentes, estão articulados para o desempenho da função institucional. Então, de acordo com a função institucional desempenhada pela organização social, temos nos gêneros uma maneira de reconhecer o sistema de atividades realizadas por uma instituição. Lembramos que os gêneros não são propriedade das comunidades discursivas e podem ser compartilhados por diferentes comunidades e inclusive por diferentes esferas de atividade, sendo assim, a comunicação entre comunidades distintas no interior de esferas também distintas é possibilitada pelo uso de gêneros comuns para a realização de determinada ação comunicativa.

Sendo assim, o sistema de atividades estaria diretamente relacionado com a esfera de atividade humana na qual atua a instituição. Os indivíduos utilizarão conjuntos de gêneros, para a realização de suas atividades, que estarão articulados com o sistema de gêneros (quando pensamos as relações profissionais e a articulação das ações realizadas nesses papéis sociais no interior da organização), fazendo uso de gêneros que estejam em conformidade

com o sistema de atividades realizados naquela instituição. O sistema de atividades desenvolvido em cada instituição tem por base também a esfera de atuação humana, que é reconhecida dessa maneira, exatamente, pelas atividades que são desenvolvidas no seu interior. Na figura 5, ilustramos que a esfera de atuação humana é uma, mas os seus membros são muitos, representados, neste caso, pelas instituições que compõem a esfera.

Figura 5 – As esferas de atividade e as instituições

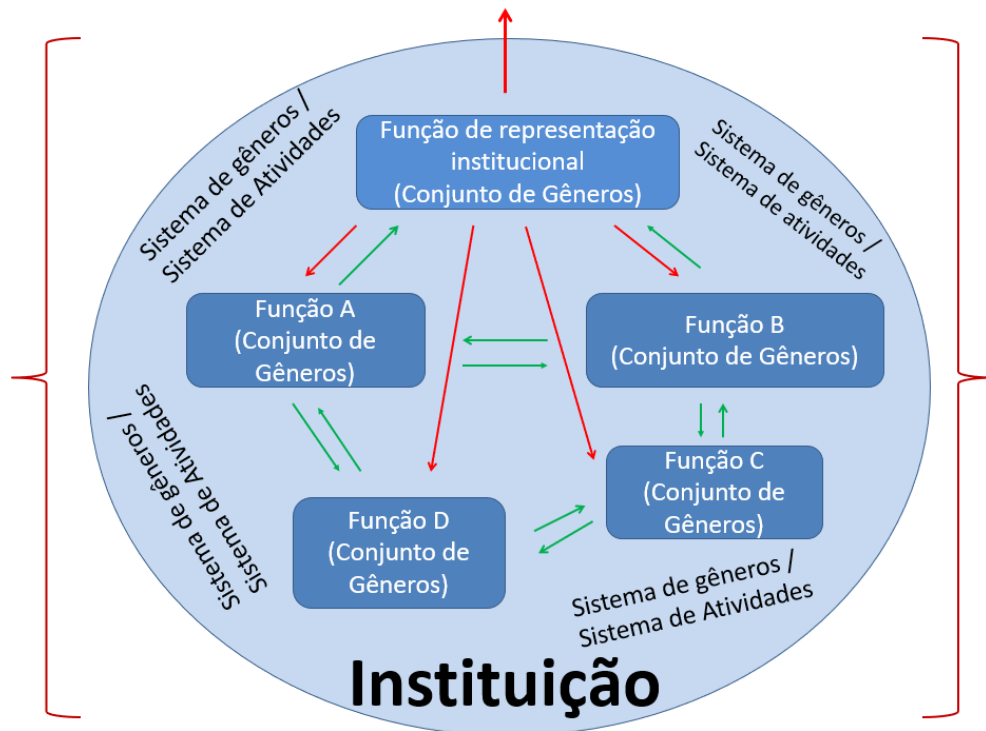


Fonte: elaborada pelo autor.

Na figura 5, vemos que as esferas de atividade humana podem se disseminar em diversas instituições. Cada uma das instituições trabalha de modo independente, apesar de atuarem na mesma grande esfera de atividade humana e poderem se relacionar enquanto instituições sociais. Por apresentarem atividades semelhantes que se relacionam ao mesmo campo, tais instituições podem ser classificadas como participantes de determinada esfera de atuação.

Essa pequena digressão foi realizada para percebermos que há mais coisas entre esferas de atividade humana e comunidades retóricas ou discursivas do que supõem nossos pensamentos automatizados sobre o uso dos gêneros. Se as comunidades discursivas precisam compartilhar conjuntos e sistemas de gêneros e, conseqüentemente, sistemas de atividades, então as instituições também fazem parte da construção dessas comunidades. Mas, antes de fazermos essa interligação entre esfera de atividade humana, instituições ou organizações sociais e comunidades discursivas, vejamos, teoricamente, na figura 6, o funcionamento de uma instituição.

Figura 6 – O funcionamento das instituições



Fonte: elaborada pelo autor.

Na figura 6, vemos que um conjunto de indivíduos que desempenham a mesma função na organização social costuma compartilhar também um conjunto de gêneros relacionados com o desempenho de sua função. Tais gêneros que fazem parte desse conjunto podem circular também em outros departamentos da instituição. Através dessa circulação, há a necessidade de os outros departamentos também realizarem ações por meio de gêneros, em resposta ou em encaminhamento. Para isso, eles tomam por base o conjunto de gêneros utilizados naquele setor para a realização de sua atividade. Essa comunicação existente entre os setores de uma instituição acontece com base nas ações realizadas em cada seção que compõe o sistema de gêneros da instituição. Esse sistema de gêneros indica quais atividades são realizadas pela instituição e, por conseguinte, o seu sistema de atividades. Tais instituições podem ainda se comunicar com outras instituições da sua esfera de atuação ou de outra esfera de atuação, conforme suas necessidades. Normalmente, essa comunicação interinstitucional é realizada por alguém que é visto como responsável por atos institucionais (coordenadores, chefes de departamento, diretores de centro, pró-reitores, reitores etc.), em conformidade com o conjunto de gêneros utilizado pela pessoa.

Baseando-se no exposto acima, podemos dizer que os gêneros estão relacionados e são selecionados sempre pela coletividade e que os sujeitos que executam determinado papel social no interior da instituição precisam conhecer as tradições linguísticas daquele setor para

o desempenho de sua função. Ou seja, numa comunidade discursiva local, na instituição, as formas tradicionais de agir linguisticamente trazem indicações de como se utilizam os gêneros e de como se executam as atividades naquele ambiente. A instituição está atrelada a pelo menos uma esfera de atividade e pode compor-se por uma única comunidade discursiva ou por várias comunidades discursivas, conforme o agrupamento de suas coletividades e a identidade construída por seus membros no desempenho de suas funções.

A comunidade discursiva guarda relação tanto com as instituições quanto com a esfera de atuação humana. Mas, de acordo com Swales (1990; 2009, 2016), temos algumas dificuldades para estabelecer os limites dessa comunidade. Por exemplo, o membro de uma comunidade discursiva pode fazer parte de outras comunidades discursivas também, no caso do exercício de mais de um papel social. Conforme o papel, ele tem acesso e conhecimento de determinados gêneros. Isso quer dizer, segundo Swales (2016), que a comunidade discursiva na categoria local pode ser institucional ou interinstitucional, já que, por exemplo, um departamento universitário pode ser considerado uma comunidade discursiva e agrupamentos de pessoas que numa mesma cidade compartilham dos mesmos gêneros e desempenham papéis sociais semelhantes também podem ser considerados como comunidade. Os membros que desempenham o mesmo papel social tendem a usar um conjunto de gêneros bastante semelhante, mas vemos que, no interior da mesma instituição, há indivíduos que fazem parte de uma comunidade discursiva e não de outra ou que fazem parte de mais de uma comunidade, em decorrência do papel social exercido por eles. Ou seja, se numa instituição são realizadas diversas atividades diferentes em diferentes setores, a tendência é que nesta instituição exista mais de uma comunidade discursiva.

Por fazerem parte de um grande sistema de atividades, conforme Bazerman (2005), estas comunidades se mantêm em comunicação, cada uma no desempenho de suas funções. Um auxiliar administrativo, por exemplo, pode não participar da mesma comunidade discursiva que o reitor de uma instituição, pois eles não compartilham os mesmos gêneros bem como as mesmas atividades, sendo assim, o propósito de suas ações é diferenciado, embora possam atuar conjuntamente e se comunicar para a realização de suas funções institucionais. Assim como pode-se observar uma comunidade no interior de uma instituição, a amplitude de uma comunidade discursiva também pode extrapolar as fronteiras da instituição e ser uma comunidade interinstitucional, agrupando, por exemplo, os profissionais de panificação de uma cidade, como menciona Swales (2016). Para a categorização das comunidades discursivas locais, parte-se de um determinado território ou ambiente, realizando o agrupamento a partir do compartilhamento de características comuns

relacionadas principalmente ao papel social exercido pelo sujeito naquele ambiente ou situação.

Uma das descobertas interessantes que fizemos em nossa revisão de literatura é que com base no conceito de comunidade discursiva proposto por Swales (1990), em que há a diferenciação entre o conceito de comunidade discursiva global e de comunidade discursiva local, Herais e Biasi-Rodrigues (2005) apresentam uma definição para a noção de comunidade discursiva de lugar. A comunidade discursiva de âmbito global estaria mais relacionada com as comunidades focais e folocais propostas por Swales somente no ano de 2016. Para as autoras, comunidade discursiva local seria

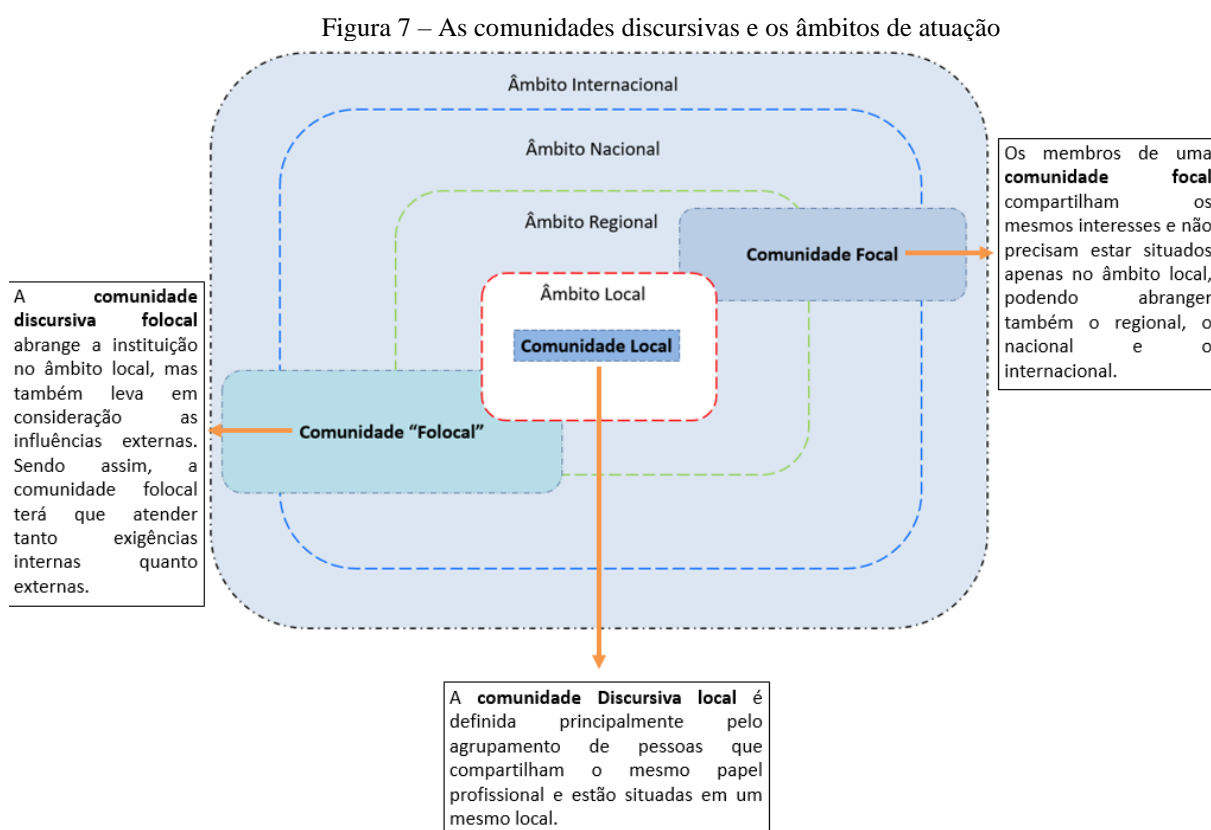
um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução, dos objetivos propostos pelo seu grupo. Essa comunidade desenvolve uma gama de gêneros falados, falados-escritos e escritos para orientar e monitorar os objetivos e as propostas do grupo. Para os membros mais antigos, esses gêneros possuem características discursivas e retóricas evidentes. Para tais membros, os gêneros compõem um sistema ou rede interativa que tem a função adicional de validar as atividades da comunidade fora de sua esfera. (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117)

Sendo assim, a comunidade de lugar estaria relacionada com os grupos de indivíduos que trabalham em conjunto e compartilham tanto práticas linguísticas quanto objetivos na esfera de atuação. Os membros mais experientes reconhecem as características discursivas e retóricas como evidentes, e tais características, partilhadas pelos membros da comunidade, servem não apenas para construir um núcleo de interação entre os componentes dessa coletividade, mas também para promover o reconhecimento desse agrupamento em outras esferas ou comunidades discursivas. Isto é, quando o membro de determinada comunidade discursiva realiza uma publicação, de acordo com a sua filiação a um grupo, pode-se reconhecer as práticas, não apenas do autor, mas do grupo ao qual este se vincula.

A segunda proposta de Swales (2016) é a de comunidade focal que parte do compartilhamento de interesses ou foco. Neste caso, a comunidade não se limita ao âmbito local, desde que os seus membros mantenham algum tipo de relação, ainda que à distância. Normalmente os membros da comunidade focal estão relacionados a associações que procuram agregar os seus participantes por meio de compartilhamento de interesses. As associações de pesquisadores são um bom exemplo de comunidades focais, pois há o compartilhamento de interesses em pesquisa numa determinada área e não há a necessidade de os mesmos se encontrarem na mesma localidade, muitas vezes há apenas um pesquisador daquela área de pesquisa no ambiente local e os demais pesquisadores estarão no âmbito regional, nacional e ou internacional.

O terceiro tipo de comunidade discursiva, e o que mais nos interessa aqui, é a proposta de comunidade discursiva “folocal”. Tal interesse se deve ao fato de neste estudo analisarmos projetos de pesquisa produzidos numa comunidade discursiva local, pois tomamos por base a territorialidade para procedermos a essa escolha, mas tal comunidade local é influenciada externamente por meio das escolhas das áreas de pesquisa e, por conseguinte, de contribuições que extrapolam a fronteira local. Ao mesmo tempo que temos as exigências locais da universidade e do departamento universitário, temos também as exigências de adequação à área de pesquisa selecionada.

É importante frisar que a proposta de comunidade discursiva de Swales (1990, 2009, 2016) é voltada para o ambiente acadêmico, até mesmo pelo propósito de pesquisa e ensino do autor no campo de inglês para fins específicos, correndo o risco novamente de não agradar a todos. Ilustramos a proposta de categorização de comunidades discursivas, na figura 7, sugerindo uma articulação entre as comunidades e os âmbitos local, regional, nacional e internacional.



Fonte: elaborada pelo autor

Tal proposta de Swales (2016) nos auxilia a visualizar a relação existente entre as comunidades e as esferas de atividade. Apesar de se atuar localmente, sempre há influência externa da esfera de atividade humana. As atividades são categorizadas de acordo com as

áreas de atuação social e as áreas de atuação social são categorizadas de acordo com as atividades realizadas. Dessa forma, acreditamos que, apesar de a comunidade local ter base num agrupamento social que se reúne em determinada localização específica, sempre haverá influência externa, dificultando assim a diferenciação entre a comunidade local e a folocal, principalmente se nos referirmos aos campos de pesquisa universitários, que normalmente atuam no âmbito local, mas também levam em consideração as produções externas à comunidade local.

Dessa maneira, optamos por adotar neste estudo a postura de que há uma relação entre as noções de esfera de atividade humana e de comunidade discursiva, e que as instituições sociais colaboram para percebermos que há essa relação. A esfera de atividade humana se encontra num nível mais amplo de abstração, a comunidade discursiva se encontra num nível mais baixo de abstração e as instituições sociais se encontram num nível mais concreto. As entidades ou instituições auxiliam tanto na existência da categorização das esferas de atividade quanto na composição das comunidades discursivas. Os componentes de uma instituição participam de comunidades discursivas e também de atividades em uma ou várias esferas de atuação, desta maneira, o elo entre as atividades e os agrupamentos de indivíduos que compõem as comunidades discursivas se dá por meio do papel que eles desempenham nas instituições ou organizações sociais.

No capítulo 3, tratamos da noção de esfera, de comunidade acadêmica e de cultura disciplinar, trazendo discussões sobre as atividades realizadas no interior de comunidades, sobre a subdivisão existente nos campos de estudo e sobre a especificação ainda maior quando se refere a uma cultura disciplinar existente no interior de uma comunidade. Recorremos, principalmente, a pesquisadores como Becher (1981, 1987, 1994), Godfrey (2008, 2014) e Clark (1980), para tratar sobre o conceito de cultura disciplinar, bem como para nortear nossas reflexões sobre a articulação entre comunidade discursiva e cultura disciplinar enquanto componentes da esfera acadêmica.

3. A ESFERA ACADÊMICA, AS COMUNIDADES ACADÊMICAS E A CULTURA DISCIPLINAR

No capítulo 2, tratamos das noções de esfera de atividade humana, comunidade discursiva e comunidade retórica. Ali, abríamos o caminho para a discussão empreendida neste capítulo 3. Fizemos isso, para que houvesse uma diferenciação entre as noções apresentadas, adotando a visão de que a esfera de atividade humana atuaria numa posição macro e a comunidade discursiva numa posição mais restrita.

Para este estudo, damos preferência à utilização do termo “comunidade discursiva”, em detrimento de “comunidade retórica”, em virtude de o primeiro termo ser mais representativo em relação ao segundo, bem como por se relacionar com a noção de cultura disciplinar proposta por Hyland (2004). Como trazemos para discussão neste capítulo aspectos sobre “esfera acadêmica”, “comunidade acadêmica” e “cultura disciplinar”, será importante considerarmos as distinções elaboradas no capítulo anterior. Na seção 3.1, falamos sobre a noção de esfera acadêmica e de comunidade acadêmica.

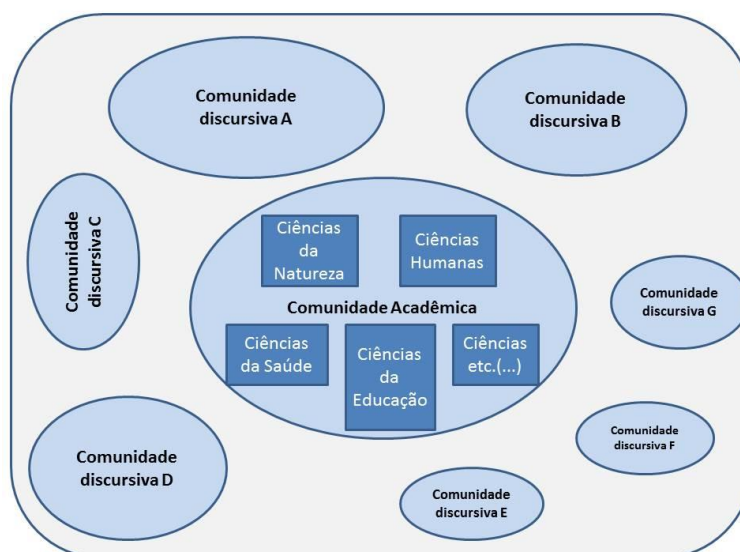
3.1 A esfera e a comunidade acadêmica

Começamos a discussão sobre a denominação comumente utilizada na academia de “comunidade acadêmica”. Atentando para os aspectos destacados no parágrafo anterior, podemos pensar se a noção de comunidade acadêmica estaria adequada para utilização aqui nesta tese. Percebemos, ao longo da nossa caminhada acadêmica, que há uma certa confusão no emprego dos termos tratados no capítulo anterior, no que tange, principalmente, à distinção entre esfera de atividade humana e comunidade discursiva. No capítulo 2, estabelecemos essa distinção para que aqui fosse possível discutirmos o uso de comunidade acadêmica como representante ou da comunidade discursiva ou da esfera de atividade humana. Talvez a denominação utilizada por nós, da academia, para comunidade acadêmica seja um tanto genérica, o que nos faz levantar uma possibilidade de estreitamento do termo ou pelo menos o esboço de uma explicação para uma utilização em nosso texto.

A seguir, abordamos a discussão a respeito da definição de “comunidade acadêmica” empregada por boa parte das pessoas quando se refere ao que se passa ou acontece no ambiente das universidades, dos centros universitários e/ou das faculdades espalhadas pelo

Brasil e pelo mundo. Consideramos importante refletirmos sobre a composição das instituições, assim como mostramos no capítulo 2, para verificarmos de que maneira a verticalização especializada existente nas áreas de estudo acadêmico podem interferir na compreensão da esfera de atuação humana, na comunidade discursiva e na própria instituição, que atua em esferas de atividade e auxilia na composição de comunidades discursivas. Na figura 8, apresentamos alguns dos componentes em discussão sobre “comunidade acadêmica”:

Figura 8 – Problema de Denominação



Fonte: elaborada pelo autor.

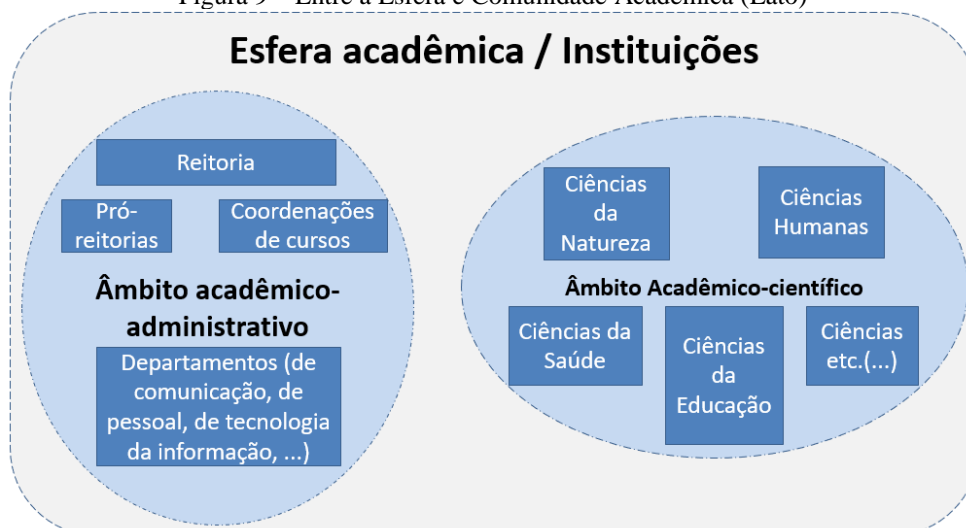
Como mostra a figura 8, o emprego da denominação “comunidade acadêmica” é feito de maneira genérica, ou seja, expresso ou tratado em termos vagos, normalmente utilizados para se referir a algo que se encontra no interior dos ambientes universitários ou que de lá provém. Não queremos dizer que a denominação utilizada por boa parte das pessoas esteja errada, ela apenas não é adequada para utilizarmos nesta pesquisa.

Quando pensamos na denominação de comunidade acadêmica expressa acima, em nossa opinião, não estamos pensando em uma comunidade discursiva específica, mas na esfera de atividade acadêmica que se ramifica em duas áreas que se relacionam ao desenvolvimento de atividades acadêmico-científicas e acadêmico-administrativas de instituições de ensino superior: a primeira está vinculada à área educacional e à área científica voltada para as atividades de ensino, pesquisa e extensão; a segunda é vinculada à área administrativa e voltada para a administração da instituição. No interior dessas instituições, também encontramos departamentos ou setores vinculados a outras esferas de atividade, como a jurídica, a médica e a jornalística, por exemplo, que, apesar de vinculadas às atividades

administrativas ou acadêmico-científicas, guardam relação com suas esferas de atividade a serviço da instituição. Sendo assim, no funcionamento real das instituições, há uma grande complexidade de ligações entre as esferas de atividade, e estas visam ao atendimento das necessidades institucionais. De acordo com as exigências da instituição ou o que se faz na instituição podem ser selecionadas atividades de diferentes esferas de atuação, sendo criados cargos, departamentos ou setores responsáveis pelo exercício das atividades.

A denominação genérica “comunidade acadêmica” é utilizada, comumente, num sentido lato ou macro, que se relaciona ao corpo universitário como um todo em suas mais diversas atividades, relacionadas às diversas esferas de atividade contempladas pela(s) universidade(s) ou pelas faculdades e não a uma comunidade discursiva específica. Devido à grande utilização da unidade lexical “comunidade”, temos uma grande variação de referentes que podem ser abarcados pelo seu uso, mas é importante lembrarmos que ao fazemos o uso mais restrito de comunidade, como em “comunidade discursiva”, adotamos um termo especializado de uma área de pesquisa. Ao denominarmos um agrupamento de pessoas como comunidade discursiva, saímos do nível lato para o nível estrito, o que possibilita uma identificação mais precisa daquilo a que nos referimos. Então, quando falamos da comunidade acadêmica piauiense, não fazemos distinção de universidades ou faculdades, mas abarcamos todos aqueles que se encontram imbricados nas atividades de universidades ou faculdades, sendo no âmbito acadêmico-administrativo ou no âmbito acadêmico-científico. Aplicando esse pensamento, a figura 9, a seguir, aborda a esfera acadêmica de modo mais localizado, utilizando, para isso, novamente, o exemplo de um quadro bem geral de uma instituição acadêmica.

Figura 9 – Entre a Esfera e Comunidade Acadêmica (Lato)

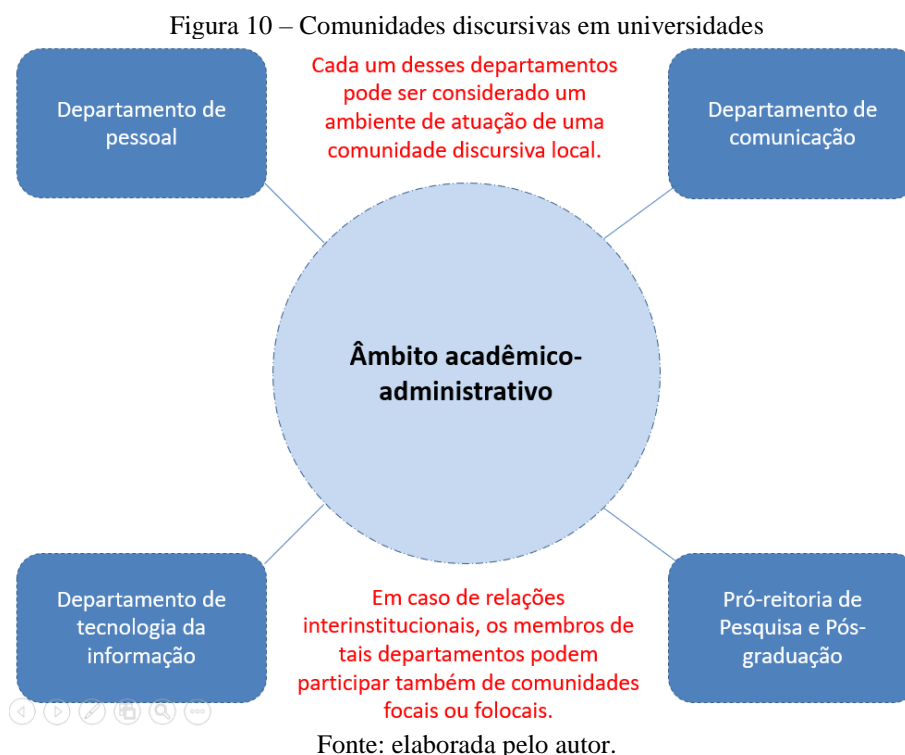


Fonte: elaborada pelo autor.

Como vemos na figura 9, as atividades relacionadas ao domínio universitário ou de ensino superior podem ser percebidas sobre dois prismas: um que abrange as atividades administrativas da instituição, em que encontramos reitoria, pró-reitorias, coordenações de curso e departamentos diversos que se responsabilizam por atividades localizadas; e o segundo que comporta as atividades vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, que, normalmente, encontram-se no interior das universidades ou faculdades agrupadas em centros de ciências, como são os casos do “Centro de humanidades” ou do “Centro de Ciências Humanas”. Apesar de encontrarem-se destacados na figura 9 como instâncias diferenciadas, o funcionamento tanto do âmbito acadêmico-administrativo quanto do âmbito acadêmico-científico se dá conjuntamente, em permanente diálogo entre ambos.

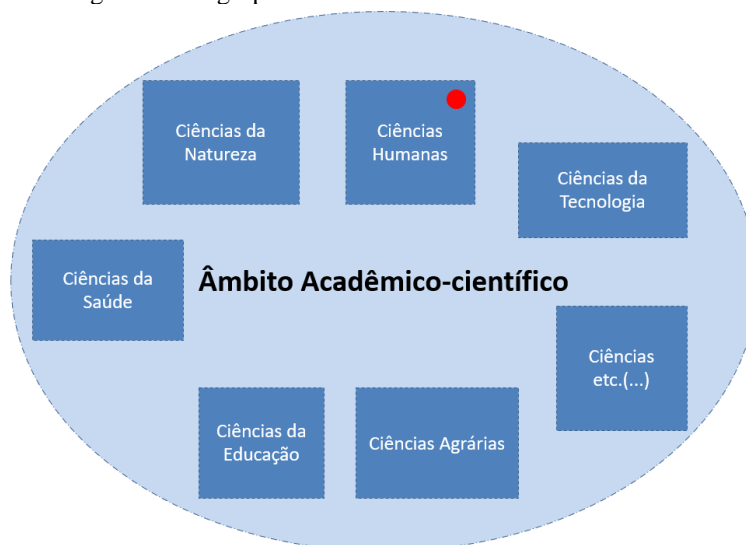
Tal subdivisão do fazer universitário em âmbitos nos ajuda a perceber também a tentativa de Swales (2016) de se adequar ao ambiente universitário, já que, no caso da comunidade discursiva local, o autor traz a possibilidade de se agrupar os membros por uma atividade realizada num mesmo local específico ou se fazer o agrupamento de indivíduos com base no compartilhamento da mesma profissão e, possivelmente, das mesmas atividades executadas nessa profissão em determinado limite territorial como uma cidade ou município. Dessa forma, vemos nas pró-reitorias, nas coordenações e nos departamentos a possibilidade de vislumbrar comunidades discursivas específicas, atuando no interior da instituição, uma vez que teremos um grupo de membros, atuando num mesmo local no exercício das atividades do setor. Os membros do departamento de comunicação estarão, possivelmente, envolvidos em atividades da esfera jornalística vinculados ao âmbito administrativo da universidade. Então, acreditamos que as atividades que se dão no âmbito institucional acadêmico-administrativo tendem a ser mais facilmente realizadas por comunidades discursivas locais. Já quando notamos atividades no âmbito interinstitucional como, por exemplo, agrupamentos de servidores do departamento de comunicação de diferentes instituições, tendemos a observar comunidades discursivas focais ou folocais. Temos ainda o caso dos reitores de universidades, que, por ocuparem um cargo único na instituição, podem se agrupar em associações maiores como uma instituição focal, pois compartilham interesses semelhantes, como no caso do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras ou da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais. O fato de o reitor participar de uma comunidade discursiva focal não impede que ele faça parte também de comunidades discursivas locais e possa ainda participar ao mesmo tempo de comunidades

discursivas focais e locais, como é o caso das comunidades discursivas folocais, conforme mostra a figura 10.



Já no que se refere ao âmbito acadêmico-científico é mais comum encontrarmos comunidades discursivas focais e folocais. Dizemos isso em razão de as pesquisas e o ensino, geralmente, relacionarem-se e se renovarem por meio das suas relações, pesquisas e propostas desenvolvidas fora do ambiente local ou que pelo menos se originam de propostas externas à comunidade. Como já dissemos, os centros de ciências, normalmente, agrupam as áreas de pesquisa de acordo com o objeto de estudo. Ainda que tenhamos um agrupamento mais específico em relação à comunidade acadêmica, não é possível afirmar que os pesquisadores das ciências humanas ou das ciências da natureza constituem-se enquanto comunidade discursiva, já que guardadas as atividades desenvolvidas por membros da esfera de atividade acadêmica de modo geral, encontraremos formas de trabalhar em pesquisa bastante distintas. Até mesmo pela categorização desses campos de estudo mais gerais, como os mencionados na figura 11, não podemos falar dos agrupamentos contidos no âmbito acadêmico científico como uma comunidade discursiva específica.

Figura 11 – Agrupamentos no âmbito acadêmico-científico



Fonte: elaborada pelo autor

Em razão de o agrupamento das ciências ocorrer de modo bastante amplo, é necessário que especifiquemos ainda mais tal objeto, até que possamos observar os agrupamentos como comunidades discursivas. Conforme marcação da figura 11, para exemplificar as ciências que compõem determinada área, utilizamos as ciências humanas: história, geografia, antropologia, filosofia, linguística e outras. Cada uma dessas áreas de estudo pode compor uma comunidade discursiva, pois tende a compartilhar as mesmas atividades, os mesmos gêneros e atua em situações similares, como ao realizar encontros periódicos, para discutir o andamento dos estudos e trocar experiências (sendo esta uma das características marcantes da academia, no sentido lato). No caso dos campos de pesquisa supracitados, temos um nível de especificação passível de observação, conforme Swales (2016). Tais áreas de pesquisa guardam traços comuns por abordarem objetos de estudo vinculados com as características humanas, mas se distinguem por terem objetos de pesquisa, objetivos e métodos significativamente diferenciados. Quando escolhemos apenas uma dessas áreas, podemos perceber características que promovem a aglutinação dos seus pesquisadores. Na Linguística, a linguagem atua como objeto aglutinador, independente dos diferentes pontos de vista adotados para proceder à investigação.

Apesar de as cinco áreas mencionadas estarem presentes em diversos ambientes acadêmicos tanto no âmbito local, como no regional, no nacional, e até no internacional, temos a possibilidade de categorizá-los de acordo com as comunidades discursivas focais, como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística-ANPOLL e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia-ANPEGE. Ainda podemos fazer a observação de comunidades discursivas locais que

compartilham do mesmo foco de estudo de pesquisadores de diversas partes do país e do exterior e são influenciados por esses na realização e divulgação de suas pesquisas, configurando-se como comunidades discursivas folocais. Mesmo num campo mais específico como a Linguística, ainda encontramos bastantes distinções entre o modo de se fazer pesquisa nas suas mais diversas correntes teóricas, como veremos nos capítulos de análise desta tese.

Continuando no âmbito da academia, podemos falar devido ao agrupamento dos atores dessas instituições de ensino em comunidades discursivas, que cada uma dessas comunidades compartilha uma cultura acadêmica que identifica as pessoas que ali atuam. Para Clark (1980, pp. 5-6), os sistemas acadêmicos se subdividem em pelo menos quatro tipos de cultura acadêmica: disciplinar, profissional, institucional e de sistema (nacional).

“Os sistemas acadêmicos são ideologicamente ricos em parte porque fornecem uma pluralidade de agrupamentos aninhados, cada um dos quais fabrica cultura como parte de seu trabalho e interesse próprio. Um professor alemão de física participa da cultura da física, da cultura da profissão acadêmica em geral, da cultura da instituição onde ele atua e da cultura do sistema acadêmico nacional alemão”²⁰.

Conforme o mesmo autor (1980, p. 28), “a cultura acadêmica integrada se torna as muitas culturas do conglomerado.”²¹ Então, a cultura disciplinar e a cultura profissional da instituição contribuirão juntas para a formação da cultura institucional, que também será influenciada pelas políticas nacionais do sistema de educação, que são construídas pelas instituições de regulamentação da educação em âmbito nacional, mas também pelas culturas das instituições que atuam no campo da educação. Então, teríamos no âmbito acadêmico-científico as culturas disciplinares, que dizem respeito às culturas dos cursos da IES e também ao corpo de pessoas que atuam para o funcionamento desses cursos (professores, coordenadores, funcionários do curso em geral), que fazem parte da cultura profissional. No âmbito acadêmico-administrativo, teremos o corpo de pessoal que faz parte das atividades administrativas da IES e, por isso, compartilham uma cultura profissional de uma instituição.

A conjunção das culturas disciplinares e profissionais de uma instituição darão grande contribuição para a formação da cultura institucional. Outro aspecto a ser considerado em relação à cultura institucional é o fator histórico: as conquistas, o desenvolvimento, as contribuições sociais, as tradições etc.. Para isso, Clark (1980) apresenta o conceito de “saga organizacional” que busca construir um sistema de crenças historicamente fundamentado para

²⁰ Academic systems are ideologically rich in part because they provide a plurality of nested groupings each of which manufactures culture as part of its work and self-interest. A German professor of physics partakes of the culture of physics, the culture of the academic profession at large, the culture of the institution where he holds his post, and the culture of the German national academic system.

²¹ Integrated academic culture becomes the many cultures of the conglomeration.

fundamentar a qualidade institucional, auxiliando na edificação de um sentido de unicidade institucional entre seus membros.

O que buscava era o significado integrado atribuído aos pedaços, a forma como os participantes aplicavam suas práticas como a expressão de uma abordagem unificada e única que foi concebida por trabalho árduo e luta. Era sua crença que contava mais, seu senso especial de um eu institucional, um fenômeno que poderia ser referido como uma saga organizacional ou lenda.²² (CLARK, 1980, p. 12)

Outra fonte de cultura dos sistemas acadêmicos é o sistema composto nacionalmente para a organização do ensino superior, bem como a história da constituição desse sistema. O sistema nacional tem por base o contexto nacional de educação superior que se relaciona com as culturas disciplinares, profissionais e institucionais, mas que está mais estreitamente vinculado com a organização do sistema de ensino, os aspectos mais valorizados na política de educação, as diretrizes do ensino superior etc..

Dessa maneira, percebemos os componentes institucionais como microcosmo de um sistema bem maior que acaba indo além da proposta de Clark (1980), pois, em tempos que os sistemas de ensino superior procuram frequentemente a internacionalização das suas atividades institucionais, a composição dos sistemas nacionais também levará em consideração as políticas internacionais. As disputas ou *rankings* internacionais que procuram apresentar as melhores universidades em âmbito continental ou mundial são uma amostra de que atualmente há também uma cultura compartilhada internacionalmente, de acordo com as áreas de pesquisa. Talvez pela época em que o texto de Clark foi produzido, o autor não deu destaque a esse aspecto, bastante valorizado atualmente pelas comunidades acadêmicas. Tal aspecto já é levado em consideração na proposta de Swales (2016) por meio das comunidades focais e folocais.

Nosso interesse mais específico nesta tese diz respeito à articulação entre as culturas apontadas por Clark e as noções de esfera de atividade humana, mais precisamente a esfera acadêmica, e de comunidade discursiva, unidas pelas atividades em geral e pelas ações linguísticas realizadas em instituições acadêmicas. Desse modo, consideramos importante explicitar o percurso da realização dessas ações no nível mais estrito, no interior de comunidades discursivas, mas sem deixar de considerar a influência que a esfera de atividade acadêmica exerce, mesmo nos níveis mais específicos. Ou seja, desde a amplitude de relações

²² What counted was the integrated meaning assigned to the bits and pieces, the way in which the participants paw their practices as the expression of a unified and unique approach that has been devised by hard work and struggle. It was their belief that counted most, their special sense of an institutional self, a phenomenon that could be referred to as an organizational saga or legend.

acadêmicas internacionais, passando pelo sistema nacional de organização da educação superior e pelas instituições de ensino superior, chegando em seu corpo de profissionais que atuam na instituição e nos demais componentes que fazem parte dos cursos que a instituição oferece, há uma série de forças que precisam ser levadas em conta.

Mesmo considerando apenas as comunidades dos cursos oferecidos pelas instituições que possuem uma cultura disciplinar, é possível identificar ainda comunidades discursivas menores, no interior de outras comunidades discursivas. O curso de Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesas é um exemplo, que até mesmo o nome do curso já nos dá uma pista: Língua portuguesa e Literaturas portuguesas. Então, quando adentramos a universidade e cursamos “Letras Português” na verdade estamos sendo expostos à, pelo menos, duas culturas distintas de pesquisa e ensino: uma relacionada à língua portuguesa (pesquisa e ensino) e outra voltada para as literaturas portuguesas (pesquisa e ensino).

No entanto, ainda que tenhamos chegado a um nível de especificação relativo, no interior dessas comunidades discursivas vinculadas à Linguística e à Literatura, há a identificação de comunidades discursivas ainda menores que contemplam os membros de vertentes de estudo distintas agrupadas no interior de uma ciência maior. Tais grupos mais específicos guardam relação com a comunidade de discurso maior, mas possuem também suas singularidades de cultura, ligadas a crenças, tradições, valores etc.. Conforme vemos mais à frente, tais subdivisões, no interior de uma cultura do curso, podem ser denominadas de subculturas disciplinares. Porém com o nível de especificação e especialização cada vez maiores, consideramos que o termo subcultura pode não ser adequado para tratarmos da cultura disciplinar dessas microcomunidades.

Por exemplo, se alguém perguntar qual a denominação que eu me daria no interior de uma área científica e eu dissesse que era linguista, se fosse alguém de outra área poderia se contentar com a resposta, fazendo algumas indagações a respeito de como eram desenvolvidos os estudos na área etc.. Mas se fosse alguém que também atua na área de linguística, provavelmente, ele solicitaria mais informações, como qual a área de atuação dentro da Linguística. A gama de opções é vasta para quem atua nessa área, poderíamos, inclusive, dividir entre Linguística teórica e Linguística aplicada, para, em seguida, apresentar uma área ainda mais específica no interior desses dois ramos. Se eu dissesse que atuo na área de análise do discurso, ainda era possível fazer a pergunta sobre qual vertente da AD, se a francesa ou a anglo-saxã. Se respondesse uma das duas vertentes era possível se perguntar ainda sobre que aspecto teórico era estudado por mim. Conforme aponta Swales (2016, p. 4),

Para um estranho, um departamento de linguística, por exemplo, pode parecer representar uma coletividade de pessoas com um interesse semelhante na linguagem. No entanto, para um iniciado, há claras diferenças entre um fonético e um fonologista, ou entre aqueles que buscam a relação entre a linguagem e a mente, e aqueles que buscam a relação entre a linguagem e a sociedade. Às vezes, é claro, a diferença leva à fratura. [...] Finalmente, como muitas das principais universidades americanas, eu costumava ter uma nomeação dividida: 50% do esforço no Departamento de Linguística e 50% no Instituto de Língua Inglesa. Eu suspeito que eu era sempre um pouco prático e pragmático demais para meus colegas de linguística na maior parte teóricos, enquanto um pouco demasiado pesquisador de espírito (linguista) para os meus colegas instrutores EAP no ELI.²³

Então, podemos perceber que uma das características da esfera acadêmica é a observação dos níveis de especificidade ou de especialização. A verticalização ou aprofundamento do conhecimento em uma das microáreas (apresentadas dentro das disciplinas que se encontram no interior de ciências [Linguística, por exemplo] que são agrupadas em áreas de pesquisa científica [ciências humanas, por exemplo] que participam de uma esfera de atuação humana [esfera acadêmica] manifesta no interior de uma sociedade, que, por sua vez, faz parte de uma conjuntura global) ajuda a criar sujeitos de destaque no interior dessas microáreas, que têm a função não apenas de orientar os membros iniciantes, mas também de manter os membros de uma microárea unidos, compartilhando dos mesmos objetivos ou com objetivos semelhantes para o desenvolvimento da área de pesquisa.

Já em 1980, Clark trazia a questão da constante especialização das universidades em campos de conhecimento e da grande responsabilidade dos âmbitos disciplinares²⁴ e profissionais para essa mudança.

Quanto mais avançado é o sistema acadêmico, maior a força das disciplinas acadêmicas e dos campos profissionais como base de organização. O aumento da especialização que o mundo moderno testemunha em ocupações avançadas é paralelo a uma maior divisão acadêmica de trabalho que transforma constantemente generalistas em especialistas e especialistas em sub-especialistas. Os especialistas são, em primeiro lugar, membros de disciplinas (e campos profissionais) e veem seus departamentos, cadeiras e institutos como partes de disciplinas: as unidades centrais possuem nomes de disciplinas, como no Departamento de Química e na

²³ To an outsider, a linguistics department, for instance, might seem to represent a collectivity of folks with a like-minded interest in language. However, to an insider, there are clear differences between a phonetician and a phonologist, or between those who pursue the relationship between language and mind, and those who pursue the relationship between language and society. Sometimes, of course, difference leads to fracture. As in a number of universities, the biology department at Michigan has split into two, one dealing with micro- and molecular biology and the other dealing with ecology and evolution. As a senior biologist said to me at the time of the split, “We biologists are either skin-in or skin-out”. Finally, like many in major U.S. universities, I used to have a split appointment: 50% of effort in the Department of Linguistics and 50% in the English Language Institute. I suspect I was always a little too practical and pragmatic for my mostly theoretical linguistics colleagues, while a little too research-minded for my fellow EAP instructors in the ELI.

²⁴ Em razão de nos basearmos em autores estrangeiros que tem disciplina como correspondente a curso superior numa determinada área, vê-se disciplinares aqui como relativo a cursos superiores oferecidos pela instituição, englobando o corpo profissional e os discentes que ali estudam.

cadeira de Ciência Política. As unidades de membros do núcleo são encapsuladas por disciplinas e, como subdisciplinas e novas disciplinas, elas se refletem em subestruturas e novas estruturas. Assim, um departamento de psicologia de uma universidade de pesquisa americana é dividido em subdepartamentos organizados em torno de subcampos principais como Psicologia fisiológica, orientada pelo ponto de vista da ciência natural e psicologia da personalidade, orientada para as ciências sociais. [...] As universidades modernas experimentam constantemente novas disciplinas, pois novos corpos de conhecimento ou pontos de vista atraem apoiadores que procuram um nicho legitimado na estrutura acadêmica básica.²⁵ (CLARK, 1980, p. 6)

Então, como mostramos anteriormente, a cultura disciplinar e a cultura profissional contribuem para a formação da cultura institucional. Quanto mais especializado for o corpo profissional, maior é a tendência de que cursos já disponíveis na instituição ganhem novas subdivisões ou até mesmo se tornem novos cursos, ou pela especialização de um componente do curso ou pela conjunção ou interdisciplinaridade entre cursos. O curso de Psicopedagogia pode ser tomado como exemplo, em que aspectos da psicologia são articulados com aspectos da pedagogia e dão origem a um novo curso ou disciplina. Por isso, Clark (1980) expõe que as universidades modernas experimentam constantemente novos cursos, adequando-se aos conhecimentos elaborados na atualidade e que acabam por serem inseridos na estrutura universitária por meio tanto da subdivisão de departamentos quanto da criação de novos departamentos responsáveis por esses novos campos.

Além do nível de especialização para a criação de novos cursos, Smeby (1996) lembra que ao contrário da pesquisa, que tem um caráter de escolha mais livre pelo pesquisador, o ensino é regulado por uma coordenação institucional, apesar de os profissionais docentes participarem da elaboração dos projetos pedagógicos do curso, as diretrizes institucionais e até mesmo do sistema nacional precisam ser consideradas, ou seja, a força reguladora não é da comunidade discursiva disciplinar.

O conteúdo docente é fortemente influenciado por padrões específicos de disciplina, mas a estrutura do diploma, currículo e planos de ensino são todos enquadrados pela instituição. Existem também normas institucionais relativas às cargas docentes dos

²⁵ The more advanced the academic system, the greater the strength of the academic disciplines and professional fields as the basis of organization. The increased specialization that the modern world witnesses in advanced occupations is paralleled by an increased academic division of labor that steadily turns generalists into specialists and specialists into sub-specialists. The specialists are preeminently members of disciplines (and professional fields) and see their departments, chairs, and institutes as parts of disciplines: core units take the names of disciplines, as in the Department of Chemistry and Chair of Political Science. Core membership units encapsulate by discipline, and as sub-disciplines and new disciplines form they are reflected in sub-structures and new structures. Thus, a psychology department in an American research university breaks into sub-departments organized around such major sub-fields as physiological psychology, oriented by the natural science point of view, and personality psychology, oriented toward social science. [...] Modern universities constantly experiment with new disciplines, as new bodies of knowledge or points of view attract supporters who seek a legitimated niche in the basic academic structure.

professores e ao tempo que se espera que utilizem para o planejamento das atividades.²⁶ (SMEBY, 1996, p. 69)

Sendo assim, a cultura local da instituição apresenta características singulares de acordo com a sociedade em que esta está inserida, o corpo profissional que a compõe, os objetivos institucionais que pretende atingir, as diretrizes do sistema nacional de educação superior e seus órgãos superiores, dentre outros fatores. Ylijoki (2000) faz um apanhado de contribuições de diferentes autores para tecer considerações sobre a diferenciação das culturas disciplinares conforme o contexto em que ela se encontra.

As virtudes e os vícios de uma disciplina estão inseridos no tempo e no lugar, razão pela qual eles são moldados por contextos em mudança. Primeiro, pode-se argumentar que o ambiente local em uma determinada universidade tem um efeito na moral das disciplinas. Em outras palavras, as culturas disciplinares, especialmente em campos com o quadro de referência "paroquial" (Becher 1994, p. 153), são moldadas pelas características de um departamento particular, não só pela própria disciplina. Em segundo lugar, como enfatiza Clark (1986), as universidades possuem histórias, tradições, perfis diferentes, ou seja, culturas distintas com suas próprias "sagas organizacionais". Até certo ponto, isso cria uma cultura organizacional comum centrada na universidade, que pode diminuir as diferenças entre disciplinas na mesma universidade. Em terceiro lugar, o contexto nacional também é de importância crucial, uma vez que as tradições nacionais e os códigos de comportamento culturais podem moldar as culturas disciplinares e os objetivos gerais do ensino superior (ver Gellert 1992, p. 1636; Wittrock, 1985), como foi mostrado, por exemplo, por Traweek (1988) que discerniu diferenças essenciais na cultura da física de alta energia no Japão e nos EUA.²⁷ (YLIJOKI, 2000, p. 357)

O que procuramos mostrar até aqui é que mesmo nos níveis mais específicos de realização de atividades acadêmicas teremos uma relação com o nível macro, representado pela esfera de atividade acadêmica, pois, conforme Bakhtin (1997), as esferas de atividade humana disponibilizam um repertório de gêneros que se articulam com as atividades linguísticas executadas por seus membros no nível micro, selecionando de que modo a linguagem será utilizada para a realização de uma tarefa. A partir dos gêneros disponíveis na esfera de atividade e de acordo com a atividade realizada, a comunidade discursiva seleciona

²⁶ Unlike research, teaching, in the first place, is co-ordinated by an institution, and not by a disciplinary community. Teaching content is heavily influenced by discipline-specific standards, but degree structure, curriculum and teaching plans are all framed by the institution. There are also institutional norms concerning faculty members' teaching loads and the time they are expected to use for preparation. 69

²⁷ The virtues and vices of a discipline are embedded in time and place, for which reason they are shaped by changing contexts. First, it can be argued that the local environment in a particular university has an effect on the morals of the disciplines. In other words, disciplinary cultures, especially in fields with "parochial" (Becher 1994, p. 153) frame of reference, are shaped by the characteristics of a particular department, not only by the discipline itself. Secondly, as Clark (1986) emphasizes, universities have distinct histories, traditions, profiles, that is, distinct cultures with their own "organizational sagas". To some extent, this creates common university-centered organizational culture, which can diminish differences between disciplines in the same university. Thirdly, the national context is also of crucial importance since national traditions and cultural codes of behavior can shape disciplinary cultures and the overall aims of higher education (see Gellert 1992, p. 1636; Wittrock 1985), as was shown, for instance, by Traweek (1988) who discerned essential differences in the culture of high energy physics in Japan and in the USA.

também os gêneros mais adequados para o exercício de suas atividades. O indivíduo, por sua vez, conforme os gêneros disponíveis para a execução da sua atividade na comunidade discursiva, constitui um conjunto de gêneros para a realização da sua função.

Segundo Clark (1980, p. 4), “todas as entidades sociais têm um lado simbólico, uma cultura, bem como uma estrutura social, mas em formas e graus amplamente variados”²⁸. Tal lado simbólico e cultural das entidades sociais nos leva a associar as comunidades discursivas à essas formações linguístico-culturais. Independentemente do nível de especificação ou amplitude do ângulo de observação do objeto, sempre encontraremos características que vão tornar um determinado agrupamento de pessoas ou comunidade singular. Desse modo, o que é considerado subcultura por um pesquisador, pode ser considerado cultura por outro, em razão do ângulo em que se observa o fenômeno. Por esse motivo, independente da denominação “cultura” ou “subcultura”, consideraremos todas “culturas”, como forma de adequarmos essa denominação ao nosso ponto de vista de que mesmo em comunidades discursivas mais específicas se possui um conjunto compartilhado de crenças, tradições, valores e princípios.

Na seção 3.2, tratamos sobre a noção de cultura disciplinar, procurando articular a cultura ao grupo de sujeitos que fazem parte de uma comunidade discursiva. Como acreditamos que o que define um coletivo de pessoas é a cultura compartilhada por elas, julgamos que a conjunção entre cultura disciplinar e comunidade discursiva acadêmica pode contribuir para o desenvolvimento deste estudo.

3.2 Cultura disciplinar

Na seção 3.1, percebemos a relação existente entre as várias culturas que compõe a cultura acadêmica, dentre elas se encontra a cultura disciplinar, que é de significativa importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta seção 3.2, trataremos mais especificamente sobre cultura disciplinar, tal termo se refere à cultura desenvolvida e vinculada a cursos superiores ofertados por IES. Esta seção é composta por subseções que trabalham as características das culturas disciplinares, as “subculturas” disciplinares, a encuturação e os benefícios de se estudar cultura disciplinar.

Durante toda a nossa vida escolar, pelo menos aqui no Brasil, somos expostos a disciplinas das mais diferentes áreas da ciência, para apresentar um conhecimento inicial aos discentes em formação no ensino básico. Então, já no ensino básico, estamos acostumados a

²⁸ All social entities have a symbolic side, a culture well as a social structure, but in widely varying form and degree.

ver o conhecimento sendo segmentado em porções menores, como é o caso das disciplinas de história, geografia, química, física, matemática, língua portuguesa (muitas vezes dividida em: gramática, redação e literatura), dentre outras. Cada uma das disciplinas procura mostrar ao aluno o conhecimento geral daquela “cultura disciplinar”, geral em razão de não ser tão aprofundado ou discutido, como é feito numa instituição de ensino superior. Essa fase em que o estudante do ensino básico tem oportunidade de ter contato com diversas áreas funciona como uma espécie de preparação para o aprofundamento dos estudos no ensino superior.

Antes de falarmos de cultura disciplinar, é importante ressaltarmos que, ao se inserir em uma atividade estudantil universitária, o discente terá acesso não apenas ao ambiente universitário, mas às culturas que circulam e que também compõem aquele ambiente. Esse processo de se inserir na esfera acadêmica, de se adaptar a uma nova cultura, é um fator importante para o desenvolvimento acadêmico dos alunos bem como para a permanência do aluno até a conclusão do curso universitário, diminuindo a evasão, que é um dos grandes problemas enfrentados pelas universidades. De acordo com Godfrey (2008, p. 1),

A cultura universitária tem expectativas de que os alunos irão se comportar de uma certa maneira em sala de aula, se submeterão a exame, aprenderão de uma determinada maneira e aceitarão regras e regulamentos. Em um nível mais profundo, o ensino superior e as disciplinas acadêmicas têm sido descritos como envolvendo um senso de identidade e compromisso pessoal, "uma maneira de estar no mundo" ... "uma questão de assumir um quadro cultural que define uma grande parte de sua vida "(Geertz, 1983). Os alunos do primeiro ano não estão, portanto, apenas observando e aprendendo a operar no ambiente universitário, mas também chegando a um acordo com maneiras de se comportar, escrever e valorizar conhecimentos que podem variar em diferentes disciplinas acadêmicas.²⁹

Esse aspecto cultural que é muitas vezes menosprezado no ambiente acadêmico pode ajudar de modo bastante satisfatório na implementação de políticas mais condizentes com os objetivos elencados pelas diferentes áreas de pesquisa e ensino. Conforme Becher (1994, p. 152), com base em pensamento antropológico, a cultura “incorpora o patrimônio tradicional e social de um povo; seus costumes e práticas; o conhecimento, as crenças, o direito e a moral transmitidos; suas formas linguísticas e simbólicas de comunicação e os significados que compartilham”. E, em seguida, completa, citando Bailey (1992 apud Becher, 1994, p. 152), "a

²⁹ The university culture has expectations that students will behave in a certain manner in class, will submit to examination, learn in a given manner and accept rules and regulations. At a deeper level, higher education and academic disciplines have been described as involving a sense of identity and personal commitment, “a way of being in the world”...” a matter of taking on a cultural frame that defines a great part of one’s life” (Geertz, 1983). First year students are therefore not only watching and learning how to operate in the university environment, but also coming to terms with ways of behaving, writing, and valuing knowledge that may well vary in different academic disciplines.

cultura é um plano para lidar com o mundo".³⁰ A impressão que temos quando nos deparamos pela primeira vez com o ambiente universitário é que estamos diante de um “mundo” novo. A nossa adaptação à cultura acadêmica como um todo e, especialmente, à cultura disciplinar podem contribuir para um início menos traumático para o graduando, principalmente se houver uma apresentação prévia de tal cultura para membros iniciantes por membros já experientes na academia e no curso em que estão se inserindo.

A inserção desses novos estudantes na cultura acadêmica e na cultura disciplinar depende também da adoção da cultura local universitária. Tal adoção do patrimônio cultural do grupo social faz com que os demais membros daquele grupo ou comunidade passem a reconhecer no novo membro as características, qualidades e compromissos necessários para que ele faça parte daquela comunidade local, ou seja, reconhecem no novo membro uma identidade social coletiva (YLIJOKI, 2000). Para que essa inserção se dê de modo bem-sucedido, é necessário que os cursistas sejam expostos aos aspectos culturais da comunidade não apenas aos elementos sociais de interação, mas também aos elementos cognitivos que o farão pensar e ver a realidade como um membro daquele grupo específico. Uma das dificuldades da inserção de novos membros na comunidade é que muitos dos elementos sociais e cognitivos que são exigidos dos iniciantes são transmitidos tacitamente e, por isso, nem sempre são percebidos por eles.

Os valores compartilhados em uma cultura disciplinar podem indicar se aquele curso tem maior tendência, por exemplo, para pesquisa ou para o ensino. Muitas classificações de áreas são oferecidas para a distinção das culturas disciplinares ou mesmo das áreas científicas maiores, como ciências humanas, que as agrupam. Com grande destaque podemos mencionar as produções de Biglan (1973) e de Kolb (1981), que são mencionadas em boa parte dos textos sobre cultura disciplinar e que procuram oferecer uma classificação para os grandes campos científicos, como se observa em Becher (1994), por exemplo, na elaboração da tabela de agrupamentos disciplinares amplos, em que traz a classificação de Biglan (1973) e a de Kolb (1981), para, em seguida, apresentar as áreas disciplinares (Ciências naturais, Humanidades e ciências sociais, Ciências de base profissional e Profissões sociais).

³⁰ "culture is a plan for coping with the world".

Figura 12 – Tabela de agrupamentos disciplinares amplos

Biglan	Kolb	Disciplinary areas
Hard pure	Abstract reflective	Natural sciences
Soft pure	Concrete reflective	Humanities and social sciences
Hard applied	Abstract active	Science-based professions
Soft applied	Concrete active	Social professions

Fonte: Becher (1994, p. 152)

Biglan (1973) traz as áreas de pesquisa de acordo com a natureza do assunto e as classifica como ciências: duras puras, macias puras, duras aplicadas e macias aplicadas; talvez a ideia de flexíveis para “soft”, na tradução, ficasse melhor para contrastar com duras (hard). Já Kolb (1981) constrói sua classificação com base nos estilos de investigação intelectual se é reflexiva abstrata, reflexiva concreta, ativa abstrata e ativa concreta. Em razão de trabalharmos aqui apenas com uma das culturas disciplinares vinculada mais especificamente com as humanidades, consideramos importante mencionar que existe a possibilidade de realizar a pesquisa em culturas disciplinares a partir de agrupamentos maiores, em que mais de um curso ou área de pesquisa podem ser englobadas.

O agrupamento dos cursos e de suas culturas disciplinares em campos de estudo mais amplos, normalmente, leva em consideração as formas de ensino que são adotadas por eles e as maneiras com que se relacionam com a realização de pesquisas. As diferenças encontradas nos cursos, mesmo se encontrando numa mesma ampla área acadêmica, se dão tanto cognitivamente quanto socialmente e, geralmente, se vinculam com os objetivos elencados para a formação de novos membros daquela comunidade discursiva disciplinar.

A pesquisa na vida interna da universidade mostrou que as disciplinas diferem umas das outras cognitivamente e socialmente. As disciplinas têm suas próprias tradições e categorias de pensamento que proporcionam aos membros do campo conceitos compartilhados de teorias, métodos, técnicas e problemas. Além da base cognitiva comum, as disciplinas têm suas próprias características sociais e culturais: normas, valores, modos de interação, códigos de vida, códigos pedagógicos e éticos, etc.³¹. (YLIJOKI, 2000, p. 339)

Dessa forma, de acordo com as tradições e categorias de pensamento da cultura disciplinar, teremos não apenas o compartilhamento cognitivo de características ligadas a teorias, métodos, técnicas e problemas, mas também uma organização da vida social dos

³¹ Research into the internal life of the university has shown that disciplines differ from each other both cognitively and socially. Disciplines have their own traditions and categories of thought which provide the members of the field with shared concepts of theories, methods, techniques and problems. Besides the common cognitive basis, disciplines have their own social and cultural characteristics: norms, values, modes of interaction, life-style, pedagogical and ethical codes etc..

membros de uma determinada cultura disciplinar. As relações sociais existentes na academia são pautadas, por exemplo, em hierarquias no interior da comunidade e as interações, normalmente, são estabelecidas conforme a disposição dos membros mais experientes.

Tais composições cognitivas e sociais de cada membro são decorrentes em grande parte da composição cultural das comunidades disciplinares e da aceitação dessa cultura como um fundamento ou princípio para o profissional ou futuro profissional. Normalmente, as culturas disciplinares se baseiam nas características ocupacionais que o estudante deve apresentar no ambiente profissional, tais elementos aparecem na composição de tal cultura e são responsáveis pela sua adequação a uma função posterior ocupada por um de seus membros iniciantes. Para elencar tais características o curso leva em consideração as tecnologias, os padrões de trabalho, os valores e as normas nesses campos. De acordo com Clark (1980, p. 8) “as culturas são diversificadas pelas diferenças nas principais ocupações a que estão ligadas e que refletem”.³² Tal relação existente entre o campo acadêmico e prática profissional proporciona um maior preparo aos membros iniciantes e um menor impacto na saída desse estudante do âmbito acadêmico para o âmbito profissional.

Ylijoki (2000), baseada no modelo de Squires (1990), apresenta três tipos de graus acadêmicos para as culturas disciplinares: acadêmico, profissional e geral. O grau acadêmico tem por objetivo a formação de pesquisadores com vistas à própria manutenção da cultura disciplinar. O grau profissional forma alunos para a atuação num determinado campo profissional. O grau geral é aquele que engloba cursos que não possuem uma orientação específica nem para a formação de pesquisador, nem para a formação profissional de uma ocupação específica, colaborando para uma formação mais geral que serviria para diversos tipos de emprego. A proposta dos graus vinculados às culturas disciplinares, inicialmente, nos parece bem adequada. Mas ao nos depararmos, por exemplo, com o curso de Licenciatura em Letras Português que deveria atuar para a atuação do aluno como futuro professor, mas que também atua para a formação do pesquisador na área de línguas, teríamos que fundir os graus acadêmico e profissional, para abarcar-lo. Então, a profissão acadêmica de pesquisador também estaria no interior do grau profissional e contribuiria para a formação do pesquisador enquanto profissional acadêmico.

O ambiente dos cursos acadêmicos é o local em que as práticas disciplinares de conhecimento são produzidas, mas não apenas (re)produzidas, pois nele encontramos situações de resistência e negociação, que, potencialmente, podem transformar a cultura e

³² the cultures are diversified by the differences in the major occupations to which they are hooked and which they reflect.

contribuir para a formação de futuros pesquisadores da área. Segundo Bulpin e Molyneux-Hodgson (2013, p. 102), “a (re)criação e negociação de fronteiras é importante na produção e reprodução de uma comunidade específica, bem como na formação das práticas, valores e identidades de seus membros”³³. A interação entre membros experientes e membros iniciantes numa comunidade oferece um ambiente propício para entendermos como funcionam essas forças que ao mesmo tempo procuram manter as tradições culturais e promover a sua modernização. Então, a observação da “forma como as comunidades e os profissionais são coproduzidos, o conceito de ‘disciplinas’, ou mais especificamente ‘disciplinar’, oferece alguma aquisição analítica sobre a dinâmica da participação dos principiantes e a forma contínua da comunidade”³⁴ (BULPIN e MOLYNEUX-HODGSON, 2013, p. 102).

As culturas disciplinares podem ser encontradas em, praticamente, todos os campos do conhecimento e se caracterizam pela formação de comunidades do conhecimento ou comunidades disciplinares. Além das culturas disciplinares se apresentarem nesses campos do conhecimento, as mesmas transcendem os limites institucionais dentro de qualquer sistema e podem, inclusive, atuar de modo nacional e internacional, influenciando no currículo de cursos de graduação e pós-graduação (BECHER, 1994). Outros fatores importantes em relação às culturas disciplinares, mencionados por Becher (1994, p. 153), são:

a facilidade de mobilidade de pessoal acadêmico de uma instituição para outra; O público comum de textos acadêmicos (livros ou revistas); A comunicação informal frequente entre indivíduos em diferentes locais geográficos; A existência de conferências internacionais; E a incidência de pesquisa colaborativa que envolve pesquisadores em mais de uma universidade (e muitas vezes mais de um país)³⁵ (BECHER, 1994, p. 153).

Tais características elencadas por Becher (1994) nos mostram um caráter flexível das práticas acadêmico-disciplinares e um poder de interação entre os membros de uma determinada comunidade disciplinar, fortalecendo, assim, os laços que mantêm o agrupamento unido. Para Clark (1980, pp. 6-7), “a disciplina tem poderes de ligação que muitas vezes são mais fortes do que os da instituição: geralmente é menos dispendioso deixar a instituição do que a disciplina, já que abandonar a disciplina é entregar uma experiência e

³³ Thus, the (re)creation and negotiation of boundaries is important in producing and reproducing a specific community as well as in shaping the practices, values and identities of its members.

³⁴ how communities and practitioners are co-produced, the concept of disciplines, or more specifically *disciplining* gives some analytical purchase on the dynamics of novice participation and the ongoing shape of the community.

³⁵ the easy mobility of academic staff from one institution to another; the common readership of academic texts (whether books or journals); the frequent informal communication between individuals in different geographical locations; the existence of international conferences; and the incidence of collaborative enquiry which involves researchers in more than one university (and often more than one country).

uma identidade duramente conquistadas”³⁶. Essa identidade adquirida por meio da socialização no campo disciplinar, com os estudantes e com os pares disciplinares, e pela absorção das doutrinas auxilia no reconhecimento de uma localização profissional para o indivíduo, bem como na escolha de um modo de vida e até mesmo na forma de ver a vida.

Mas o que é mesmo uma comunidade disciplinar e uma cultura disciplinar associada a uma comunidade? Tal questionamento vem sendo feito por nós a nós mesmos desde o momento da escolha da temática desta tese. Para isso, procuramos respostas, inicialmente, nos estudos de Hyland, pois este é um dos autores mais mencionados em relação a pesquisas brasileiras sobre cultura disciplinar. Infelizmente, não encontramos respostas que nos dissessem “o que é uma cultura disciplinar”. Essa dificuldade que encontramos, em grande parte, deve-se ao fato de, até àquele momento, não termos contato mais próximo com os estudos de cultura disciplinar, já realizados fora do Brasil desde meados da década de 1960. Em obras mais recentes, como as de Hyland, o conceito de “cultura disciplinar” já é tratado como dado, já que há uma tradição de estudos anteriores que trazem essa definição.

Para que chegássemos a uma definição de cultura disciplinar, buscamos, então, em outros possíveis autores que também já haviam desenvolvido discussões a respeito do assunto. Conseguimos chegar a um conceito de cultura disciplinar a partir de um glossário disponibilizado por Starr-Glass (2015, p. 82):

Cultura Disciplinar: Um conjunto comum de suposições, atitudes, conceituações, epistemologias e valores compartilhados pelos membros de uma comunidade disciplinar acadêmica (como a química, ou sociologia), que são tacitamente transmitidos aos novos membros e que moldam as suas visões da natureza, produção, transmissão e partilha de conhecimentos.³⁷

Através da definição de cultura disciplinar exposta por Starr-Glass (2015), foi possível visualizar com maior clareza aquilo que é visto como crenças, comportamentos, epistemologias, conhecimento compartilhados entre os participantes de comunidades acadêmicas disciplinares. Um dos aspectos que mais nos chamou atenção nesse conceito foi a natureza “hereditária” da cultura disciplinar, em que membros experientes ou efetivos de uma comunidade disciplinar repassam aos novos membros ou candidatos a membros dessa comunidade os conhecimentos adquiridos nas interações nas comunidades disciplinares.

³⁶ The discipline has bonding powers that are often stronger than those of the institution: it is generally less costly to leave the institution than the discipline, since to leave the discipline is to surrender hard-won expertise and identity.

³⁷ Disciplinary Culture: A common set of assumptions, attitudes, conceptualizations, epistemologies, and values held by members of an academic disciplinary community (such as chemistry, or sociology), which is tacitly transmitted to new members and which shapes their views of the nature, production, transmission, and sharing of knowledge.

Neste trecho, reconhecemos com facilidade o ambiente acadêmico, no qual professores, professores orientadores, ou membros já iniciados, como estudantes de pós-graduação, procuram mostrar parte daquilo que eles aprenderam a respeito da sua área de atuação, para incentivar a busca de conhecimento por parte do aluno iniciante.

Talvez por se apresentar de maneira tão clara aos participantes de uma cultura disciplinar, a formulação do conceito e até mesmo a sua divulgação seja tão tímida. E é na simplicidade das coisas que descobrimos a dificuldade de defini-las. O caso da definição de comunidade discursiva é um exemplo dessa dificuldade, em que vários autores discutiram antes de Swales (1990), mas somente esse tentou apresentar uma delimitação para a identificação de uma comunidade discursiva, buscando defini-la, e, por isso, recebeu diversas críticas em relação à sua proposição. Se este autor não tivesse formulado a definição de comunidade discursiva, mesmo que criticada, não se teria o que criticar, pois não havia definição. Então, embora a existência de um fenômeno ou objeto pareça muito clara a todos, é importante que tenhamos acesso a uma definição, para que não fiquemos apenas imaginando o que seja sem ter um norte para seguir.

Talvez a delimitação dos conceitos na área de análise de gêneros seja um dos problemas enfrentados ao se propor alguma definição. Muitas vezes o que é trabalhado não é palpável, por exemplo, quando falamos de gêneros não temos acesso diretamente ao gênero, mas ao texto que participa desse gênero. Quando pensamos no gênero notícia não pensamos, necessariamente, em uma notícia específica, mas numa espécie de padrão de produção ou leitura que temos internalizado cognitivamente. Quando falamos em comunidades discursivas não temos uma delimitação tão específica de até onde ela vai, quem faz parte de uma ou mais comunidades etc.. O conceito de cultura disciplinar também não é diferente. Acreditamos que a dificuldade de se encontrar o conceito almejado está, exatamente, na preocupação de não apresentar uma conceituação tão bem delimitada, acabada e fechada, pois os fenômenos reais nem sempre se dispõem a seguir a conceituação propostas por pesquisadores.

Passando agora para os itens que nos ajudam a perceber a composição de uma comunidade disciplinar, vemos, no compartilhamento do conhecimento disciplinar por meio do discurso, uma das importantes maneiras de se repassar a cultura de um grupo de participantes da comunidade disciplinar que pode ser também denominada de comunidade discursiva. Para Hyland (2004, p. 5), “o discurso disciplinar evoluiu como um meio de financiamento, construção, avaliação, apresentação e negociação do conhecimento”, sendo o conhecimento científico muito valorizado socialmente em decorrência de uma espécie de selo de certificação apresentado em suas produções. As pesquisas científicas, normalmente,

apresentam um método de realização de experimentos, uma teoria que embasa o seu desenvolvimento, testes que comprovam ou não o fenômeno estudado etc.. Tudo isso contribui para que os membros da sociedade em geral acreditem nos resultados apresentados e deem credibilidade à esfera acadêmica e aos estudos desenvolvidos pelos membros de uma comunidade discursiva que participa das atividades dessa esfera. Essa “acreditação” reforça a visão de Merton (S/D), apresentada por Hyland (2004, p. 5), que “o objetivo da ciência é adicionar a um grupo de pessoas conhecimento certificado” e que esse princípio foi adotado também como prática das ciências humanas e sociais. Sendo assim,

é a exibição dessa ideologia que distingue o discurso acadêmico de outros tipos de escrita, e nos permite examinar variações entre as disciplinas acadêmicas. Examinar os textos como práticas disciplinares nos move do individual para o coletivo, dos limites da página às atividades dos seres sociais.³⁸

A visão da ciência como uma construção objetiva do conhecimento e que somente poderia ser aceita por meio de comprovação dos resultados, em que o pesquisador apenas comprovaria um fenômeno sem interferir ou participar ativamente para a sua realização, é bastante difundida e aceita, nas mais variadas esferas da sociedade. Apesar disso, sabemos que o sujeito pesquisador, embora possa se distanciar o máximo possível do conteúdo de sua pesquisa, sempre manterá em seu discurso traços de subjetividade demonstrados a partir da sua escolha e interpretação dos dados selecionados. Vemos essa situação expressa na premissa básica do construtivismo, que considera os elementos que rodeiam o pesquisador para a realização de suas escolhas, dizendo o seguinte:

os acadêmicos trabalham dentro das comunidades em um determinado tempo e lugar, e que o ambiente intelectual em que vivem e trabalham determina os problemas que investigam, os métodos que empregam, os resultados que eles veem, e as maneiras que os escrevem. [...] Assim, é ingênuo considerar os textos como representações precisas do que o mundo é, porque essa representação é sempre filtrada através de atos de seleção, representação (encenação em primeiro plano) e simbolização; a realidade é vista como construída por meio de processos que são essencialmente sociais, envolvendo autoridade, credibilidade e recursos disciplinares. (HYLAND, 2004, p. 6)³⁹

³⁸ It is the display of this ideology which distinguishes academic discourse from other kinds of writing, and allows us to examine variations between academic disciplines. Examining texts as disciplinary practices moves us from the individual to the collective, from the boundaries of the page to the activities of social beings.

³⁹ (...) academics work within communities in a time and place, and that the intellectual climate in which they live and work determine the problems they investigate, the methods they employ, the results they see, and the ways they write them up. [...] Thus it is naive to regard texts as accurate representations of what the world is like because this representation is always filtered through acts of selection foregrounding and symbolisation; realitys seen as constructed through processes that are essentially social, involving authority, credibility and disciplinary appeals.

A influência contextual, nas escolhas do pesquisador, ocorre em todos os ambientes e áreas de pesquisa. Porém, podemos notar mais claramente a exposição dos motivos de se ter escolhido tal objeto de estudo, e não outro, respaldado nas necessidades sociais da população, nas ciências sociais e/ou humanas, embora isso possa ocorrer também em menor escala nas ditas ciências duras como as ciências naturais e as exatas. Essa visão da ciência como objetiva foi sendo alterada, paulatinamente, com o passar do tempo e com a aceitação que as ciências sociais e humanas também poderiam receber a denominação de “ciências”.

Temos, a partir do construcionismo social, uma compreensão diferenciada dos pilares científicos, alterando também, dessa forma, a própria prática científica expressa por meio dos textos acadêmicos, que devem mais do que representar de modo aceitável uma realidade externa, “eles trabalham para transformar os resultados da investigação ou reflexões de gabinete em conhecimento acadêmico” (HYLAND, 2004, p. 6). Para o autor, essa prática de ter a realidade como fonte dos objetos de pesquisa promove uma reflexão e discussão interna a si mesmo entre o indivíduo e sua percepção de mundo, suas crenças, que irão também atuar na formulação do ponto de vista defendido.

Dessa maneira, sempre teremos um estudo individual ou subjetivo sendo influenciado por fatores sociais, de certa maneira “objetivos”, ou intersubjetivos. Nenhuma produção humana pode ser completamente individual ou completamente social, é sempre uma pista de mão dupla em que um exercerá influência sobre o outro. Para Hyland (2004, p. 6),

os cientistas e sociólogos precisam de sua experiência sensorial do mundo, mas essa realidade experienciada subdetermina o que eles podem saber e dizer sobre isso. Devem, portanto, recorrer a princípios e orientações de seus recursos culturais para organizá-lo [o mundo]. Não podemos sair das crenças ou discursos de nossos grupos sociais para encontrar uma justificativa para as nossas ideias que são de alguma forma "objetivas".⁴⁰

Apesar de termos realização de pesquisas com base em escolhas individuais, não é “qualquer coisa” que pode dar origem a um estudo científico. Ou seja, a escolha não é completamente individual. Na esfera acadêmica, normalmente, o pesquisador se vincula a uma comunidade discursiva relacionada à área de pesquisa e se filia a uma cultura disciplinar, ou seja, já está submetido pelo menos a uma teoria e a um método. Além disso, o sujeito pesquisador precisa obter a aprovação de outros membros da comunidade discursiva que compartilham uma visão especializada em relação aos estudos desenvolvidos naquele campo

⁴⁰ Scientists and sociologists need their sensory experience of the world, but this experienced reality *underdetermines* what they can know and say about it. They must therefore draw on principles and orientations from their cultural resources to organize it. We cannot step outside the beliefs or discourses of our social groups to find a justification for our ideas that is somehow 'objective'.

de pesquisa, isto é, o estudo precisa ser aceito pelos demais membros da comunidade como plausível e adequado. Dessa maneira, a "'Objetividade' torna-se assim 'intersubjetividade consensual' (Ziman, 1984, p. 107), conforme os métodos e os resultados são coordenados e aprovados através de apreciação pública e revisão por pares", pois a preocupação dos membros da comunidade acadêmica é com o conhecimento e o saber como instituições sociais, originados nas interações e construídos coletivamente.

Além de terem o tema ou assunto aceito por seus pares, é necessário que os participantes de uma comunidade discursiva e adeptos a uma cultura disciplinar também se preocupem com o poder de persuasão dos seus textos perante o interlocutor. É inegável que na comunidade científica os textos produzidos e publicados sejam significativamente valorizados. É utilizando-se de estratégias de composição e escrita, nesses textos, que o indivíduo poderá construir uma reflexão vista como importante pelos demais membros daquela cultura disciplinar e, mesmo, por participantes de outras culturas disciplinares.

Para Hyland (2004, p. 8), mais do que mostrar uma realidade externa, o membro de uma comunidade discursiva acadêmica deve persuadir os demais membros de que seu estudo apresenta uma contribuição útil para aquela área. Para isso, os escritores devem usar práticas retóricas eficazes e convenções sociais e linguísticas aprovadas pelos outros componentes daquela cultura disciplinar.

Persuadir os leitores a aceitarem uma observação particular, como um fato, ou pelo menos como uma contribuição útil para o conhecimento disciplinar, envolve confiar em suposições situadas a respeito das questões a abordar e a melhor forma de contextualizar os resultados. As reivindicações de conhecimento são o resultado de formas acordadas socialmente de discutir problemas acadêmicos que estão sempre sujeitos a revisão dialética (Prelli, 1989; Bizzell, 1992). O poder de persuasão do discurso acadêmico, então, não depende da demonstração de verdade absoluta, da evidência empírica ou da lógica impecável, é o resultado de práticas retóricas eficazes, aceitas pelos membros da comunidade.⁴¹

É levando isso em consideração que, atualmente, criam-se especulações a respeito da construção de resultados de algumas pesquisas. Vemos, em gêneros acadêmicos, não apenas a utilização de estratégias retóricas de composição linguística dos textos, mas também a omissão ou tentativa de obscurecimentos daquilo que não deu certo ou a explicitação apenas daquilo que comprovaria a hipótese do pesquisador, através de uma seleção realizada para se

⁴¹ Persuading readers to accept a particular observation as a fact, or at least as a Worthwhile contribution to disciplinary knowledge, involves relying on situated assumptions concerning what issues to address and how best to contextualise results. Knowledge claims are the outcome of socially agreed-upon ways of discussing academic problems that are always subject to dialectical revision (Prelli, 1989; Bizzell, 1992). The persuasiveness of academic discourse, then, does not depend upon the demonstration of absolute fact, empirical evidence or impeccable logic, it is the result of effective rhetorical practices, accepted by community members.

ter um resultado específico. Para Hyland (2004, p. 8), “as práticas discursivas que certificam conhecimentos confiam mais em decisões subjetivas de plausibilidade do que em princípios universais de racionalidade”. As normas disciplinares definirão o que é argumentação racional por meio de convenções intersubjetivas, que dirão o que pode ser considerado como argumento convincente de acordo com a teoria, metodologia, lógica e evidência, tudo isso definido e especificado pela comunidade.

A comunidade acadêmica em sentido amplo abarca várias comunidades discursivas que, por sua vez, compartilham de cultura e de práticas disciplinares, tais práticas culturais ajudam também a estabelecer limites de uma disciplina/curso superior. Segundo Starr-Glass (2015), quando “os pressupostos tácitos, as atitudes, as conceptualizações, as epistemologias e os valores de uma disciplina acadêmica (como a química), sua identidade comunitária e coesão interna se firmam, também a distinguem e separam das disciplinas (como sociologia)”⁴². Então, devido a essas diferenciações, não podemos esperar que todos os cursos possuam uma cultura homogênea, já que cada um se adequa ao fazer científico da cultura disciplinar da qual é adepto. Por possuir normas, termos, convenções, metodologias de investigação, cada curso superior pode ser encarado como detentor de uma cultura, ou seja, pode ser tratado como uma comunidade discursiva que compartilha de uma cultura disciplinar.

Dentro de cada cultura, indivíduos adquirem competências discursivas especializadas que lhes permitem participar como membros do grupo. Estas culturas diferem nas dimensões sociais e cognitivas, oferecendo contrastes não apenas em suas áreas de conhecimento, mas em seus objetivos, comportamentos sociais, relações de poder, interesses políticos, formas de falar e estruturar argumentos (Toulmin, 1972; Whitley, 1984 *apud* HYLAND, 2004, p. 08)⁴³

Vemos que as culturas disciplinares apresentam características que identificam os seus membros e atuam de forma a distinguir as práticas realizadas por seus participantes por intermédio de seus objetivos, conhecimentos e, principalmente, por meio das suas competências discursivas expressas em gêneros da esfera acadêmica, principalmente em textos publicados ou veiculados em meios respaldados daquele campo de pesquisa.

Apesar de serem dois conceitos distintos, comunidade discursiva e cultura disciplinar se encontram interligados, principalmente se observamos mais detidamente as comunidades

⁴² the tacit assumptions, attitudes, conceptualizations, epistemologies, and values of an academic discipline (such as chemistry) give it and its community identity and internal cohesion, but which also distinguish and separate it from disciplines (such as sociology).

⁴³ Within each culture individuals acquire specialised discourse competencies that allow them to participate as group members. These cultures differ along social and cognitive dimensions, offering contrasts not only in their fields of knowledge, but in their aims, social behaviours, power relations, political interests, ways of talking and structures of argument (Toulmin, 1972; Whitley, 1984).

discursivas acadêmicas, em que encontramos diversas vertentes de estudo que podem se caracterizar como participantes de culturas disciplinares, por seus modos de realizar investigação científica e, mesmo, o objeto de estudo e a teoria empregada para realizá-la. Para Hyland (2004, p. 09), além do que mencionamos antes, a compreensão de comunidade discursiva pode influenciar na visão de cultura disciplinar.

Se vemos como comunidades, grupos estáveis reais em conformidade com as normas e valores e sustentando um consenso estamos claramente obscurecendo a potencialmente enorme diversidade e variação dos papéis dos membros, submissão e participação em suas disciplinas. Nós também estamos negligenciando a inovação e dinâmica que é possível em disciplinas.⁴⁴

Ao trazer essa observação, Hyland (2004) nos abre os olhos para a composição heterogênea das comunidades discursivas e para o seu caráter flexível. Por exemplo, na comunidade acadêmica “além de pesquisadores comprometidos, ‘gatekeepers’ influentes e de alto nível prosélito, comunidades compreendem grupos e discursos concorrentes, ideias marginalizadas, teorias contestadas, colaboradores periféricos e membros ocasionais” (HYLAND, 2004, p. 9). Seguindo a composição e organização presente nas comunidades, percebemos a presença de diferentes funções para a sua manutenção, desde figuras consagradas consideradas cânones ou referência em uma comunidade até os novatos que também serão responsáveis por manter vivos os objetivos e as práticas da comunidade.

As práticas discursivas mostram o grau de envolvimento tanto do indivíduo em relação à sua comunidade quanto em relação à sua cultura disciplinar. Ou seja, o membro precisa usar o discurso como membro de uma comunidade, pois ele será identificado como um contador ou como um historiador, de acordo com os textos que produz para o exercício de sua função. Por exemplo, um linguista e um biólogo produzem textos sobre objetos de estudo distintos, mas não só nisso eles se diferenciam, no modo de usar o discurso, de textualizar o trabalho desenvolvido em sua área de pesquisa, de selecionar e utilizar gêneros distintos e até os mesmos gêneros.

Além de ser um aspecto de distinção, os textos também se constituem como espaços de interação das culturas disciplinares, assim como das comunidades discursivas acadêmicas. Essa característica dos textos científicos ajuda a construir a cultura disciplinar como “ambiente” de discussão e de promoção do conhecimento. Para Hyland (2004, p. 11),

⁴⁴ If we see communities as real, stable groups conforming to rules and values and upholding a consensus we are clearly obscuring the potentially tremendous diversity and variation of members' roles, allegiance and participation in their disciplines. We are also neglecting the innovation and momentum that is possible in disciplines.

ver disciplinas como culturas ajuda a explicar o que e como as questões podem ser discutidas e os entendimentos que são a base para a ação cooperativa e de criação do conhecimento. Não é importante que toda a gente concorde, mas os membros devem ser capazes de se envolver com as ideias uns dos outros e analisar de forma acordada. Disciplinas são os contextos em que a discordância pode ser tratada.⁴⁵

É, principalmente, nesse momento de discussão e de crescimento intelectual que a coletividade atua, as convenções e normas estabelecidas pelo grupo disciplinar irão influenciar diretamente no trabalho apresentado aos pares. A preservação de faces é um aspecto importante da manutenção dos princípios disciplinares, dentre eles, a hierarquia existente tanto na comunidade acadêmica quanto no grupo disciplinar, e para a manutenção de autores como referência num determinado campo de pesquisa.

Hyland (2004) relaciona as pesquisas e os textos desenvolvidos em determinada área como um dos pilares da ciência. A interação promovida entre os membros de uma cultura disciplinar também é significativa e pode ser vista como um dos fatores que impulsionam a competição interna e reforçam as filiações a crenças epistemológicas de um determinado campo de estudo.

Fazer uma boa pesquisa significa que utiliza certas justificativas a posteriori sancionados por arranjos institucionais. Como resultado, as convenções retóricas de cada texto vão refletir algo dos pressupostos epistemológicos e sociais da cultura disciplinar do autor. Nas ciências, por exemplo, isso muitas vezes requer um compromisso público de demonstração experimental, de replicabilidade e falseamento de resultados. [...] A escrita que as disciplinas produzem, apoiam e autorizam, portanto, podem ser vistas como ligadas a formas de poder nessas organizações. Elas são representações de discursos legítimos que ajudam a definir e manter epistemologias particulares e fronteiras acadêmicas. (HYLAND, 2004, p. 11-12)⁴⁶

Sendo assim, os grupos disciplinares apresentam características institucionais de filiação de membros, em que estes se submetem às normas e padrões disciplinares para o desenvolvimento, apresentação e debate coletivo das ideias defendidas em determinado texto. A autorização para a produção da escrita disciplinar ou até mesmo o reconhecimento do texto como relevante, no interior de uma comunidade, pode ser explicado em decorrência do poder legitimado pela instituição que mantém determinado grupo ou disciplina. Sendo assim, os

⁴⁵ Seeing disciplines as cultures helps to account for what and how issues can be discussed and for the understandings which are the basis for cooperative action and knowledge-creation. It is not important that everyone agrees but members should be able to engage with each others' ideas and analyses in agreed ways. Disciplines are the contexts in which disagreement can be deliberated.

⁴⁶ 'Doing good research' means employing certain post-hoc justifications sanctioned by institutional arrangements. As a result, the rhetorical conventions of each text will reflect something of the epistemological and social assumptions of the author's disciplinary culture. In the sciences, for example, this often requires a public commitment to experimental demonstration, replicability and falsification of results. [...]The writing that disciplines produce, support and authorise can therefore be seen as linked to forms of power in those organizations. They are representations of legitimate discourses which help to define and maintain particular epistemologies and academic boundaries.

grupos e a própria cultura disciplinar possuem uma organização de aprovação, aceitação e legitimação de suas práticas, geralmente realizadas por meio de textos que participam de gêneros e auxiliam na realização das funções sociais no interior de uma comunidade discursiva, ou seja, cada uma das comunidades disciplinares possui características de funcionamento, aspecto tratado na subseção 3.2.1.

3.2.1 Características das culturas disciplinares

Para que se alcance destaque em uma comunidade disciplinar e, por conseguinte, em uma comunidade discursiva, mais especificamente nas acadêmicas, é necessário que se observem algumas características importantes que trataremos a partir deste momento. Um dos aspectos mais valorizados na diferenciação entre a esfera acadêmica e as demais é a maneira de se escrever a respeito de determinado tema. A escrita no ambiente acadêmico, por esse motivo, ganha também uma denominação diferenciada, a “escrita acadêmica”. Por ser um agrupamento social que valoriza a publicação de textos que buscam esclarecer determinados aspectos relacionados à realidade, as comunidades discursivas acadêmicas têm funções diferenciadas das demais, relacionadas ao desenvolvimento científico e à formação mais específica de atores sociais de diferentes esferas de atividade humana. A articulação entre o social, o individual (que é também social) e o linguístico se entrecruzam nas ações realizadas nessas comunidades discursivas, como bem aponta Hyland (2004, p. 1):

a escrita acadêmica bem-sucedida depende da projeção de um escritor individual compartilhada num contexto profissional. Ou seja, na busca dos seus objetivos pessoais e profissionais, escritores procuram incorporar a sua escrita em um mundo social particular que eles refletem e associam-se através de discursos particulares aprovados.⁴⁷

Hyland (2004, p. 1) também propõe analisar as produções acadêmicas como interações sociais nesse ambiente. Ao fazer essa proposta, Hyland (2004) apresenta uma escolha teórica que considera as produções acadêmicas uma espécie de promoção de interação entre os membros de uma comunidade discursiva. Sendo assim, os gêneros utilizados na academia servem não apenas para agir em determinado ambiente, mas também para proporcionar interação entre os componentes de uma esfera de atuação, além de mostrar

⁴⁷ Successful academic writing depends on the individual writer's projection of a shared professional context. That is, in pursuing their personal and professional goals, writers seek to embed their writing in a particular social world which they reflect and conjure up through particular approved discourses.

recursos e regularidades do estilo acadêmico ou a representação direcionada por princípios teóricos e metodológicos estabelecidos em agrupamentos de iniciados na ciência.

Para fazer isso, precisamos ver a escrita acadêmica como uma prática social coletiva, e se concentrar em textos publicados como a realização mais concreta, pública e acessível dessas práticas. Esses textos são a alma da academia, pois é através dos discursos públicos dos seus membros que o conhecimento das disciplinas é autenticado [legitimado], estabelecendo suas hierarquias e retribuindo [gratificando] aos sistemas, e mantendo sua autoridade cultural.⁴⁸ (HYLAND, 2004, p. 1)

Observando o exposto por Hyland (2004, p. 1), percebemos a importância das produções textuais acadêmicas para a consolidação de uma esfera e das comunidades discursivas que dela participam, pois é por meio dos textos que as características discursivas da formação da comunidade irão se manifestar efetivamente, demonstrando a filiação do indivíduo à determinada área ou campo de estudo, bem como manifestando as distinções de uma esfera em relação às outras existentes na sociedade. Segundo o autor, estudar as interações demonstradas nesse tipo de escrita serve não “apenas para ver como escritores em diferentes disciplinas falam sobre a produção de conhecimento, é também para revelar algo de comportamentos sociais sancionados, crenças epistemológicas e estruturas institucionais das comunidades acadêmicas”.⁴⁹

Encaramos as práticas acadêmicas como voltadas para o desenvolvimento de estudos a respeito de determinadas temáticas, muitas vezes pré-determinadas pela cultura disciplinar em seus aspectos teóricos e metodológicos, e para a sua posterior divulgação em forma de publicações, que auxiliam tanto na manutenção da cultura disciplinar quanto no fortalecimento da figura do pesquisador que realizou a publicação. Isso ocorre em virtude de o principal meio de proporcionar a interação entre os membros de uma comunidade discursiva ser por meio da exposição dos estudos em publicações. Assim, os demais membros poderão avaliar o nível de contribuição de uma pesquisa para o desenvolvimento da área, bem como poderão elaborar críticas negativas ou positivas para a publicação.

As características que se manifestam no discurso observadas nas publicações revelam também outros aspectos da cultura disciplinar que nem sempre podemos notar

⁴⁸ To do this we need to see academic writing as collective social practices, and to focus on published text; as the most concrete, public and accessible realization of these practices. These texts are the lifeblood of the academy as it is through the public discourses of their members that disciplines authenticate knowledge, establish their hierarchies and reward systems, and maintain their cultural authority.

⁴⁹ (...) Is not only to see how writers in different disciplines go about producing knowledge, it is also to reveal something of the sanctioned social behaviours, epistemic beliefs, and institutional structures of academic communities.

quando investigamos as relações pessoais de seus membros. Mas, ao mesmo tempo, o discurso disciplinar é também um efeito da cultura, sendo apenas um dos seus elementos.

Lattuca e Stark (1994) elencam quatro tipos de características situacionais que levam os cursos a se diferenciarem: 1) a coerência curricular, que aborda a organização curricular do curso, como ele é desenhado, quais os objetivos e a sequencialidade do aprendizado; 2) a perspectiva crítica, que procura apresentar diferentes abordagens, voltada mais para os campos de cultura e humanidades; 3) a aprendizagem conectada, ou seja, as ligações entre os componentes da comunidade disciplinar; e 4) a inclusão, que aborda a inclusão de pessoas no curso com diversas origens e tipos de formação. Então, de acordo com a organização curricular do curso, teremos acesso aos objetivos da formação dos alunos, isto é, que tipo de profissional a instituição pretende oferecer à sociedade, após a conclusão do curso, e de que maneira o curso foi organizado para propiciar ao aluno um sequencial crescente de conteúdos importantes para a sua formação específica. A apresentação de diferentes abordagens de um objeto de estudo propiciará ao aluno visões diferentes do mesmo objeto, fazendo-o refletir sobre o seu ponto de vista. As conexões existentes entre os componentes da comunidade disciplinar também influenciam o aprendizado, já que a relação iniciante x iniciante, iniciante x experiente e experiente x experiente provocará tacitamente o aprendizado de características da cultura disciplinar daquele curso. E a inclusão visa diversificar as visões no ambiente de interação acadêmica, promovendo o contato entre sujeitos de origens diferentes, que tiveram oportunidades, formações e visões de mundo também diferentes. Os graus em que cada uma das características expostas por Lattuca e Stark (1994) se apresentam em cada curso contribuirão também para percepção das distinções entre as culturas disciplinares.

Normalmente, quando estamos imersos em uma cultura disciplinar, não notamos tantas distinções entre os diversos cursos, mas quando precisamos entrar em contato com componentes de outras culturas disciplinares, principalmente se os campos de pesquisa mais amplos não estiverem alinhados, passamos a notar que as maneiras de agir academicamente se diferenciam. Conforme Becher (1981, p. 109), os limites disciplinares dos cursos vão além das características epistemológicas.

Não parece que determinadas características de cada disciplina a tornam inerentemente estável e resistente a influências externas. Mas ao compartilhar esse conjunto de características com os outros, cada disciplina claramente tem suas próprias qualidades particulares. Estas não são, é claro, puramente epistemológicas. Disciplinas são também fenômenos culturais: elas estão corporificadas em coleções

de pessoas afins, cada um com seus próprios códigos de conduta, conjuntos de valores e tarefas intelectuais distintas.⁵⁰

As características que formam a cultura disciplinar auxiliam na definição de fronteiras ou limites entre as demais culturas, embora os limites muitas vezes não sejam tão claros. A definição dos limites disciplinares atualmente vem se tornando cada vez mais flexível, principalmente com as propostas de campos de estudo interdisciplinares, que até valorizam a não existência tão clara dos limites e a interligação entre as áreas de estudo. A criação de novos cursos, inclusive, procura atender à necessidade da sociedade por especialidades interconectadas como, por exemplo, o curso de Biomedicina, o curso de Biotecnologia, o curso de Psicopedagogia e outros. Então, os estudos sobre culturas disciplinares não apresentarão um mapa preciso das características de uma determinada cultura disciplinar, mas procuram apresentar um ponto de vista sobre determinada cultura de um determinado ambiente, seja ele uma turma de um curso, várias turmas do mesmo curso na mesma instituição, seja um estudo municipal, estadual, regional, nacional ou internacional.

Uma das características valorizadas na academia é a capacidade de saber o que dizer e como dizer, utilizando o discurso disciplinar adequadamente, numa determinada situação de interação. Conforme já dissemos anteriormente, o patrimônio das culturas disciplinares é em grande parte conhecimento tácito adquirido por meio das relações sociais, sendo assim, é necessário que o iniciante, principalmente, interaja e se relacione com membros mais experientes no interior da comunidade disciplinar. Tais relações sociais promoverão um contato com os valores, as crenças e as tradições de determinada cultura e com isso contribuirão para uma maior compreensão de como se dá a participação naquela comunidade. Para Ylijoki (2000), as relações sociais no ambiente acadêmico contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos membros da cultura disciplinar e, com isso, seus participantes passam a perceber como utilizar o discurso em situações oficiais e não oficiais, quais os argumentos e os questionamentos que podem ser explicitados etc..

Ratificando o exposto, Becher (1987, p. 262) afirma que “o conhecimento tácito é esse tipo particular de compreensão que é tão aceito por aqueles que o possuem que nunca é explicitamente ensinado, mas deve ser adquirido por envolvimento sustentado no meio cultural relevante”. O autor traz o conhecimento tácito como uma das diferenças entre o

⁵⁰ There would seem to be certain characteristics of every discipline which make it inherently stable and resistant to outside influence. But while sharing this set of characteristics with others, each discipline clearly has its own particular qualities. These are not, of course, purely epistemological. Disciplines are also cultural phenomena: they are embodied in connections of like-minded people, each with their own codes of conduct, sets of values and distinctive intellectual tasks. To get to grips with what disciplines comprise, it would therefore seem necessary to follow an ethnographic as much as a philosophical approach.

discurso disciplinar e a cultura disciplinar, pois “de modo algum, todo o conhecimento tácito toma forma verbal, de fato, talvez apenas uma pequena subseção o faça. Esta é uma fonte de dificuldade em tentar incorporá-la em um estudo geral do discurso disciplinar”⁵¹. Da mesma maneira, a matriz disciplinar se encontra abaixo da articulação da consciência e somente é capturada no texto por indivíduos que compartilham da mesma matriz disciplinar, ou seja, que participam da mesma comunidade discursiva disciplinar acadêmica. Então, apesar de o discurso disciplinar ser apenas um dos aspectos da cultura disciplinar, há uma expectativa de que nele se reflitam as diferenças dos campos de conhecimento, bem como que o discurso disciplinar também seja refletido na formação do campo do conhecimento, provocando uma constituição mútua, que é melhor percebida por aqueles que fazem parte das comunidades discursivas disciplinares.

Em razão da grande quantidade de opções de campos de conhecimento, bem como de cursos e culturas disciplinares, podemos dizer que há uma certa liberdade de escolha das áreas de atuação, de acordo com os interesses pessoais e com as necessidades sociais expostas pela coletividade social. Becher (1981, p. 119, grifo nosso)⁵² mostra em quatro pontos algumas das consequências das diversas possibilidades de escolha de uma área e o que tais escolhas podem significar para o indivíduo e suas relações sociais na academia.

1. A maioria dos acadêmicos mais jovens são empregados no entendimento de que eles vão ensinar num curso de graduação especial: seus interesses de pesquisa tendem a ser fortemente condicionados por seus compromissos de ensino.
2. Esses acadêmicos que já se estabeleceram, em alguns casos investiram muito tempo e esforço em adquirir experiência em um determinado tópico ou uma técnica particular, estão compreensivelmente relutantes em seguir em frente antes de terem totalmente capitalizado o seu investimento.
3. Certas subespecialidades dentro de uma disciplina parecem adquirir muitas das características de uma loja fechada - o candidato aspirante, na passagem de outra especialidade, tem que observar certos rituais. Muitas vezes existe um *gatekeeper* -

⁵¹ Broadly conceived, then, tacit knowledge is that particular kind of understanding which is so taken for granted by those who possess it that it is never explicitly taught, but has instead to be acquired by sustained involvement in the relevant cultural milieu. By no means all tacit knowledge takes verbal form, indeed perhaps only a small subsection does so. This is one source of difficulty in attempting to incorporate it in a general study of disciplinary discourse.

⁵² First, most younger academics are appointed on the understanding that they will teach a particular undergraduate course: their research interests tend to be heavily conditioned by their teaching commitments. Secondly, those academics who have already established themselves have in some cases invested considerable time and effort in acquiring expertise in a particular topic or a particular technique, and are understandably reluctant to move on before they have fully capitalised on their investment. Thirdly, certain subspecialisms within a discipline seem to acquire many of the characteristics of a closed shop -- the aspiring entrant, in moving from another specialism, has to observe certain rituals. There is often a gatekeeper--usually the most prestigious person in the field--who has to be placated by an enquiry about the areas which are under-researched and in most need of investigation. Eventual acceptance within the clique has to be earned by the publication of a paper which is deemed to represent 'serious research'. Finally, mobility between specialisms is inhibited by grant-giving bodies, many of whom **seem** reluctant to sponsor an individual with a known and reliable performance record in one area if he applies for support in another area in which he has had no previous involvement.

geralmente a pessoa de maior prestígio no campo - que tem de ser aplacado com questionamentos sobre as áreas que estão sob pesquisa e a maior necessidade de investigação. A aceitação eventual dentro da pequena associação tem de ser conquistada pela publicação de um artigo que se considera representar uma "investigação séria".

4. A mobilidade entre as especialidades é inibida por órgãos de doação de recursos, muitos dos quais parecem relutantes em patrocinar um indivíduo com um recorde de desempenho conhecido e confiável em uma área, se ele solicita o apoio em outra área na qual não teve nenhum envolvimento anterior.

O primeiro aspecto levantado por Becher (1981) leva em consideração que a formação oferecida pelos cursos por meio da cultura disciplinar afeta a visão profissional do cursista, se este está sendo formado para atuar no ensino, na pesquisa ou no desenvolvimento de tecnologias, a tendência é que seu foco se direcione para o campo de atuação. O segundo ponto trazido pelo autor leva em consideração os investimentos realizados pelo membro da comunidade disciplinar e a dificuldade de mudar de campo disciplinar até que este investimento seja custeado e retorne para o investidor. O terceiro ponto se refere às relações sociais acadêmicas e às hierarquias existentes no interior da comunidade disciplinar. Em caso de iniciação ou de mudança de área, o iniciante numa cultura disciplinar deve seguir os rituais estabelecidos pela comunidade. A aceitação dos rituais da nova cultura auxilia na inserção do novo membro e tal inserção deve ser conquistada por meio da demonstração de habilidades e interesses aos membros mais experientes e, possivelmente, ao *gatekeeper*, não necessariamente pela publicação de um artigo. O quarto ponto aponta a dificuldade de mobilidade entre as culturas disciplinares também pelo fato de as agências de fomento à pesquisa relutarem a oferecerem apoio a pesquisas realizadas por membros iniciantes em uma área, se este já tinha certa experiência em outro campo de estudos.

Para termos uma noção de algumas pesquisas e resultados de pesquisa que trazem características de culturas disciplinares, mencionamos a pesquisa de Becher (1981), que teceu considerações sobre seis culturas disciplinares: física, história, biologia evolutiva, sociologia, engenharia mecânica e direito. O autor procura explicitar as semelhanças encontradas entre as diversas culturas disciplinares, as distinções existentes entre essas culturas e os contrastes encontrados no interior das culturas disciplinares. A seguir trazemos uma amostra de características apontadas no estudo supracitado, a respeito do uso de evidências para a defesa de um posicionamento nas produções de quatro das seis áreas estudadas:

Nessas áreas da biologia, onde é especialmente difícil de repetir experiências ou observações, há uma possibilidade óbvia de falsificar a própria evidência para provar um ponto (e o escândalo ocasional para confirmar que isso já foi feito). Não surpreendentemente, uma proibição muito forte existe contra esta prática. Talvez seja a partir de considerações semelhantes que os historiadores têm um embargo feroz ao "mau uso da evidência para provar o ponto". Para os tradicionalistas, boa

história exige a busca ativa dos dados contrários em todas as fases, e uma conclusão que de forma justa e fielmente reflete a totalidade. A sociologia é diferente de novo, ao permitir uma interpretação parcial, mas que proíbe qualquer tentativa de imposição dos próprios pontos de vista sobre os outros. Aqui, a liberdade de criticar e corrigir é vista como um antídoto necessário à doutrinação. Em direito acadêmico tradicional, há um sentimento complexo de ter de ser imparcial em sua parcialidade, e um requisito correspondente a evitar qualquer expressão aberta de compromisso pessoal. Esse tabu decorre de uma "tradição profissional de construção de argumentos de diferentes conjuntos de valores", em uma profissão em que um argumento legal bem formulado é considerado como independente do lado no caso escolhido.⁵³ (Becher, 1981, 114-115)

Becher (1981) também trata de características da cultura disciplinar da física e da engenharia, nas quais encontra dois mundos diferentes e interdependentes. Na Física há o grupo dos físicos teóricos e o grupo dos físicos experimentadores. Segundo o autor, os artefatos utilizados pelo primeiro grupo são giz, lousa, um grupo de colegas com mesma opinião e um grau elevado de competência matemática; já o segundo grupo é caracterizado pelos dedos verdes, todo tipo de aparato, um grupo de colegas de mesma opinião e um grau alto de resistência física. Os físicos teóricos são vistos com superioridade tanto pelos teóricos quanto por aqueles que fazem experimentos. No caso da cultura disciplinar de engenharia mecânica, também se encontram grupos internos que defendem posições mais ou menos práticas para a cultura disciplinar. Nessa engenharia existe o grupo daqueles que exercem a atividade de engenharia científica (menos voltada para a prática) e há aqueles que vão para a linha de "ferragens" (voltada para prática no campo).

Como pudemos ver nas considerações anteriores, as culturas disciplinares não existem de modo homogêneo e, mesmo no interior de uma comunidade disciplinar, podemos encontrar distinções, mas, para isso, é necessário que existam pesquisas que possam apontar tais características.

Para Moses (1990), a aplicação de critérios padronizados de uma única disciplina ou área disciplinar em diversas culturas disciplinares, por exemplo, para progressão e posse de funcionários de universidades, é um fator que prejudica o desempenho e os resultados dos profissionais que atuam em áreas diferentes com diferentes objetivos. A comparação

⁵³ In those areas of biology where it is especially difficult to repeat experiments or observations, there is an obvious possibility of falsifying one's evidence to prove a point (and the occasional scandal to confirm that it has been done). Not surprisingly, a very strong prohibition exists against this practice. Perhaps it is from similar considerations that historians have a fierce embargo on "misusing the evidence to prove one's point". For the traditionalists, good history requires an active search for contrary data at every stage, and a conclusion which fairly and faithfully reflects the totality. Sociology is different again, in allowing a partial interpretation but prohibiting any attempt at the imposition of one's views on others. Here, the freedom to criticise and correct is seen as a necessary antidote to indoctrination. And in traditional academic law, there is a complex sense of having to be impartial in one's partiality,

estabelecida pela autora ilustra como atua a padronização das atividades para as diversas culturas disciplinares.

Quando comparamos Engenharia e Inglês, estamos comparando maçãs e laranjas. Enquanto as maçãs e as laranjas da mesma qualidade forem comparadas, o comprador pode escolher de acordo com o gosto. Ninguém esperaria maçãs para provar como laranjas. Sabemos que elas precisam de climas diferentes, têm uma taxa de crescimento diferente, têm um período de frescura diferente. Fornecer os climas e as condições em que cada tipo pode florescer melhor garante produtos de qualidade⁵⁴. (MOSES, 1990, pp. 373-374)

O conhecimento sobre as diferenças existentes entre as diversas culturas disciplinares poderia auxiliar de modo produtivo a avaliação dos progressos da ciência, adotando critérios adequados para avaliar os seus membros conforme os valores, crenças, tradições e epistemologias da comunidade disciplinar em que atua, ou pelo menos da grande área disciplinar das ciências como: ciências humanas, ciências da saúde etc..

Na subseção 3.2.2, apresentamos a noção de enculturação defendida principalmente por Godfrey (2003, 2008), que visa mostrar como se dá o processo de adaptação dos membros iniciantes de uma comunidade discursiva disciplinar à cultura disciplinar já existente e compartilhada por participantes mais experientes.

3.2.2 Enculturação

Por nos voltarmos nessa pesquisa para os membros iniciantes de uma cultura disciplinar, mais precisamente para os graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, acreditamos que a noção de enculturação pode contribuir para entendermos como se dá a relação entre os membros iniciantes e a cultura acadêmica como um todo, com um foco principal na situação de adequação e inserção numa cultura disciplinar. A cultura como um bem imaterial da comunidade não é palpável, mas pode-se identificar traços culturais das comunidades disciplinares existentes no ambiente universitário, como notamos na pesquisa de Becher (1981) apresentada na subseção 3.2.1. Em relação ao processo de enculturação no ambiente acadêmico, tomaremos como base a autora Godfrey (2003, 2008,

⁵⁴ While it is true that Humanities people in general publish less, but publish longer works, there are Humanities people who publish prolifically, as there are Science people who do not publish. Neither the quality of the staff members nor the departmental climate are the same in all departments. Staff in all departments recognize that there are high performers in their midst and low performers, and that high performance of all staff needs to be encouraged. What they do not understand is when the standards of one discipline are taken and applied to all in promotion and tenure decisions. When we compare Engineering and English, we are comparing apples and oranges. As long as apples and oranges of the same quality are compared the buyer can choose according to taste. No one would expect apples to taste like oranges. We know they need different climates, have a different growth rate, have a different freshness period. Providing the climates and the conditions where each kind can flourish best ensures quality products.

2014), pois esta apresenta uma proposta de modelo de estudo desse processo em cursos superiores mais enfaticamente.

Para Godfrey (2014), o conceito de cultura se caracteriza pela noção de compartilhamento, pois a cultura é vista como um compartilhar de conhecimentos, valores e atitudes adquiridos através de experiências vividas em grupo e que, por isso, também são partilhadas. Dessa forma, para haver cultura, necessariamente, precisa haver um conjunto ou grupo de sujeitos que compartilham histórias e experiências que auxiliarão a construir formas de ver o mundo. A universidade se constitui como um ambiente em que há o compartilhamento e o entrelaçamento de diversas culturas. Relembrando Clark (1980), podemos reconhecer pelo menos quatro tipos de cultura que fazem parte da cultura acadêmica: a cultura disciplinar, a cultura profissional, a cultura institucional e a cultura dos sistemas nacionais de educação. Mas não podemos esquecer que os alunos dessas universidades também compartilham de outras culturas que não a acadêmica e que ao acessarem tal ambiente precisam se “aclimatar” à realidade não apenas da cultura acadêmica como um todo, mas também à realidade mais restrita da cultura disciplinar da comunidade que participa de determinado curso superior. Neste início das relações e interações no ambiente universitário, ocorre o processo de enculturação, que está associado a uma iniciação ou adaptação cultural. Godfrey (2008) enfatiza que os alunos não chegam à universidade como uma tábula rasa, pois

Eles já habitam os ‘mundos múltiplos’ (Phelan et al, 1991) de famílias, grupos de pares, escolas e comunidades eclesiais, com uma compreensão dos conhecimentos, valores e atitudes culturais necessários para se deslocarem entre esses cenários. Desde o primeiro dia de orientação [introdução ao curso], passam para outro ‘mundo’, o da universidade. O forte desejo de ‘se encaixar e pertencer’ começou na Orientação.⁵⁵ (GODFREY, 2008, p. 4)

As experiências anteriores de participações em outros grupos sociais pode auxiliar na percepção de que a cultura acadêmica é diferenciada em suas características e, conseqüentemente, ajudar na adaptação do membro a um novo grupo social e a uma nova cultura.

A compreensão das práticas acadêmicas na maioria das vezes se dá no momento da realização das atividades propostas ou impostas pela instituição, sem uma espécie de introdução do iniciante naquela cultura, além de boa parte dos conhecimentos sobre a

⁵⁵ They already inhabit the “multiple worlds” (Phelan et al, 1991) of family, peer groups, school, and church communities, with an understanding of the cultural knowledge, values and attitudes required to move between those settings. From the first day at orientation, they move into another “world”, that of the university. The strong urge to “fit in and belong” started at Orientation.

comunidade acadêmica ser transmitido de maneira tácita, nem sempre percebida pelos iniciantes naquela comunidade. Então, para que o estudante passe a se sentir parte do grupo, é necessário que ele consiga compreender de que modo funciona a comunidade e quais os aspectos culturais importantes para se desenvolver uma identidade como participante. Conforme Godfrey (2008, pp. 1-2),

Os entendimentos, conhecimentos, símbolos e experiências compartilhados que orientam ações e reações são expressos como normas culturais nos comportamentos e práticas de um grupo afiliado que lhes dão uma definição social e um sentimento de associação. Inerente também no conceito de cultura é a compreensão de que os novos membros que entram na cultura passam por **um processo de aprendizagem, uma enculturação em um sistema bem estabelecido de práticas, comportamentos, valores e normas**. Se a aprendizagem efetiva estiver associada a um processo de enculturação, então a compreensão de como os comportamentos e práticas cotidianas se tornam incorporadas como normas culturais, expõe uma correspondência ou incompatibilidade entre a experiência vivida dos profissionais e dos alunos e os valores adotados. (grifos nossos)⁵⁶

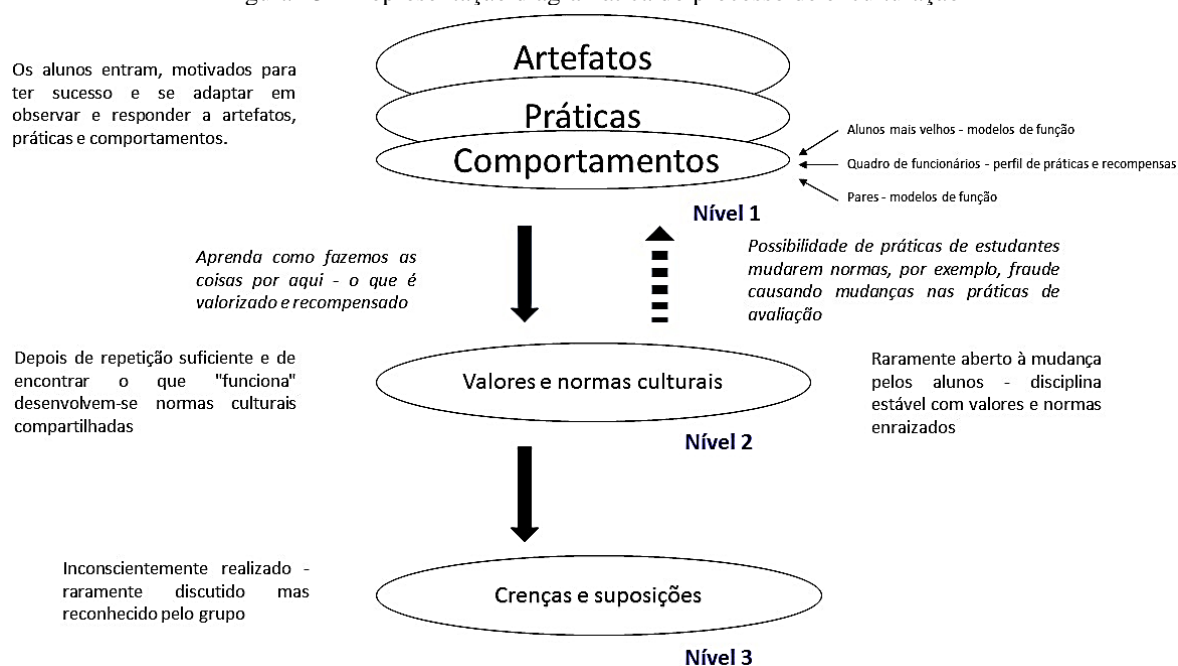
No processo de aprendizagem, mencionado por Godfrey (2008), há um aspecto interessante que se vincula ao constante processo de aprendizagem que ocorre quando nos deparamos com uma nova cultura. O processo de enculturação é exatamente essa aprendizagem das práticas, comportamentos, valores, símbolos, experiências já compartilhados pelos membros mais experientes da comunidade. O entendimento e a incorporação dos valores de grupo nos comportamentos dos membros da comunidade pode mostrar se o processo de aprendizagem está relacionado com a enculturação em razão de se perceber se um comportamento é compatível ou incompatível com o valorizado pela coletividade, normalmente, a adequação ou inadequação de um comportamento é avaliada pelo corpo profissional do curso, podendo inclusive acontecer sanções em relação a comportamentos reprovados. O corpo profissional tem protagonismo na transmissão do lado acadêmico da cultura, pois são responsáveis por “definir currículos e pedagogia, afirmar comportamentos culturalmente apropriados e recompensar, usando a avaliação, formas de pensar e relatar”⁵⁷ (GODFREY, 2008, p. 2).

⁵⁶ Shared understandings, knowledge, symbols and experience which guide actions and reactions are expressed as cultural norms in the behaviours and practices of an affiliated group which give them social definition and a sense of association. Inherent also in the concept of a culture is the understanding that new members entering the culture undergo a learning process, an enculturation into a well-established system of practices, behaviours, values and norms. If effective learning is associated with a process of enculturation, then an understanding of how day-to-day behaviours and practices become embedded as cultural norms will expose a match or mismatch between the lived experience of staff and students and espoused values.

⁵⁷ to set curricula and pedagogy, affirm culturally appropriate behaviours and reward, using assessment, ways of thinking and reporting.

Godfrey (2003) desenvolve um modelo do processo de enculturação ocorrido na universidade que parte dos elementos mais perceptíveis da cultura e se desenvolvem até os processos inconscientes do sujeito, com base nos princípios adquiridos no interior das atividades e interações culturais experienciadas no interior da comunidade disciplinar. Tal proposta leva em consideração o ambiente de aprendizagem e as atividades ali ocorridas, envolvendo diversos atores sociais. Na figura 13, mostramos o diagrama de Godfrey (2003, p. 315, tradução nossa).

Figura 13 – Representação diagramática do processo de enculturação



Fonte: Godfrey (2003, p. 315, tradução nossa).

Godfrey (2003) aponta que o processo de enculturação ocorre de cima para baixo a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da observação de: artefatos utilizados no curso tanto para o ensino, quanto para a realização e divulgação de pesquisas; práticas e comportamentos. Nesse nível inicial, servem de base para observação os membros do quadro de funcionários, os alunos mais experientes e os pares, principalmente no que diz respeito ao comportamento. Os alunos iniciantes, a partir dessas manifestações observáveis dos outros membros da comunidade, interpretam aquilo que é valorizado e constroem para si as normas culturais da comunidade, a partir do seu ponto de vista (Godfrey, 2008).

No segundo nível, os estudantes, a partir dos elementos observáveis do nível um, passam a se ver como compartilhando valores e normas culturais da comunidade. Para chegar a esse nível, o aluno observará a avaliação realizada institucionalmente no interior dos cursos e também aquela realizada no dia-a-dia da comunidade, não necessariamente a institucional,

chegando a partir do resultado dessas avaliações a perceber aquilo que é valorizado e recompensado no interior da comunidade. Ressaltamos que a alteração dos valores e normas culturais da comunidade dificilmente são de responsabilidade dos estudantes, mas o comportamento dos estudantes pode gerar uma mudança proposta pelos docentes.

O terceiro nível é aquele que as crenças e suposições compartilhadas pela comunidade disciplinar já se encontram num nível inconsciente. Em tal nível, a incorporação dos valores, crenças, comportamentos e suposições já se encontram em grau tão avançado que as realizações acadêmicas naquele campo se dão de maneira quase automatizada. Pelos valores se encontrarem tão enraizados no inconsciente do membro da comunidade, acreditamos que isso pode interferir para que a transmissão das informações da cultura disciplinar se dê de modo tácito, pois, para esse membro, os valores são tão claros que não precisam ser expressos explicitamente.

É importante percebermos que a cultura explicitada no processo exposto por Godfrey parte das práticas culturais existentes no cotidiano da comunidade e não de objetivos ou expectativas explicitados pelos curso, por meio de documentos ou outras declarações. Isso se deve ao fato de nem sempre aquilo que é exposto em documentos se adequar às práticas realizadas nas atividades coletivas dos membros que compõem aquele grupo. Sobre esse conhecimento adquirido pelos alunos, Godfrey (2008, p. 4) afirma que “o desenvolvimento de compreensões compartilhadas sobre os valores e normas culturais de sua experiência universitária parece ser originado a partir do dia-a-dia de aulas, estudos, atribuições e exames.⁵⁸ O que nos leva a crer que a compreensão de cultura disciplinar compartilhada pelos alunos é diferente da noção de cultura disciplinar compartilhada pelos professores do mesmo curso, e que a noção de cultura disciplinar compartilhada por alunos de licenciatura e por alunos de bacharelado também pode ser distinta.

Ainda é possível que o aluno não se identifique com os traços culturais de uma determinada comunidade e abandone o curso, gerando a evasão, ou que se aproprie instrumentalmente de alguns traços culturais apenas para ser aprovado nos componentes curriculares e receber o diploma ao final do curso, sem se afinar ou filiar culturalmente ao grupo. A esse processo dá-se o nome de assimilação. “Assim como as suposições não podem ser feitas que os passageiros em um ônibus de excursão desenvolvem uma cultura comum, talvez nós não possamos supor que mesmo os estudantes ‘bem sucedidos’ desenvolvem

⁵⁸ the development of shared understandings about the values and cultural norms of their university experience would appear to be sourced from the day-to-day reality of lectures, study, assignments and exams. P. 4

valores e entendimentos compartilhados”⁵⁹ (GODFREY, 2008, p. 2). A depender do curso realizado pelo estudante pode haver um nível maior ou menor de interação e cooperação, adaptação ou não aos valores da comunidade, os objetivos individuais podem ser diferentes (ensino, pesquisa ou atividade profissional não vinculada à academia) etc., tudo isso interfere para que aconteça o processo de enculturação ou de assimilação.

Continuando a comparação de um curso universitário com um ônibus de viagem, em que os estudantes seriam os passageiros, teriam pago a passagem para viajar com outras pessoas e receberam um pedaço de papel (a passagem), Godfrey (2008) afirma que os estudantes teriam pouca possibilidade de aprendizado no curso se não compreendessem a cultura disciplinar, pois seria “improvável” que conseguissem empregar o conhecimento e os fatos oferecidos pelo curso na sua atividade profissional. Apesar de representarem um grupo bastante reduzido no interior dos cursos, esses possivelmente desciriam do ônibus, pois o grau de compartilhamento cultural é praticamente inexistente.

Com base na pesquisa realizada por Godfrey (2008) com graduandos dos cursos de engenharia, uma grande quantidade de alunos se encontrava num segundo nível do processo de enculturação, no de assimilação. Para a autora,

Este nível parecia implicar uma abordagem estratégica ou instrumentalista para a aprendizagem. Esses alunos usaram uma mistura conveniente de abordagens profundas e superficiais para garantir o sucesso acadêmico, com uma partilha ao nível de normas culturais e alguns valores, mas sem um sentimento de compromisso de todo o coração ao nível de crenças e suposições.⁶⁰ (GODFREY, 2008, p. 7)

No terceiro nível do processo, encontramos os membros mais experientes da cultura disciplinar, possivelmente aqueles que já se encontram em um nível de pós-graduação e/ou que atuam como docentes no curso de graduação em que se formaram. Dessa forma, o processo de enculturação abarca não apenas aqueles que estão iniciando um curso superior, mas também aqueles que já se encontram com uma gama maior de cultura disciplinar compartilhada com os demais membros do grupo. O fato de os graduandos se encontrarem, em sua maioria, no segundo nível, o de assimilação, não os impede de continuar buscando aperfeiçoamento e reconhecimento no interior da comunidade disciplinar, podendo inclusive mudar de nível ainda na graduação, de acordo com seus feitos.

⁵⁹ Just as assumptions cannot be made that passengers on a tour bus develop a common culture, perhaps we cannot assume that even “successful” students develop shared values and understandings.

⁶⁰ There was, however, considerable evidence that for a large number of students a second level of enculturation, Assimilation, was more common. This level appeared to imply a strategic or instrumentalist approach to learning. These students used an expedient mixture of deep and surface approaches to ensure academic success, with a sharing at the level of cultural norms and some values, but without a sense of whole hearted commitment at the level of beliefs and assumptions. P. 7

O que trouxemos até aqui sobre o processo de enculturação enfatiza a relevância de se conhecer as culturas acadêmicas e disciplinares para que o estudante consiga também se reconhecer, reconhecer sua identidade enquanto participante de um curso superior, e minimizar os impactos de uma inserção em uma cultura universitária. O processo de enculturação é dinâmico e está em constante atualização pelas relações estabelecidas entre os membros experientes e os membros iniciantes. Então, sempre há possibilidade de absorver mais cultura, e quanto mais cultura se tem, mais se tem a oferecer aos membros que estão chegando à comunidade. A identificação do aluno com determinado curso facilita uma possível carreira acadêmica, bem como o destaque no interior da comunidade disciplinar. O conhecimento da cultura disciplinar da qual se faz parte é um passo inicial para se respeitar as demais culturas disciplinares, reconhecendo suas diferenças e seus valores.

Um dos passos para que o estudante passe a entender um pouco da cultura acadêmica, da esfera acadêmica e da cultura disciplinar que está se inserindo é observar as atividades que ocorrem no interior do ambiente universitário, principalmente as atividades linguísticas. Para isso, é necessário que tenha contato com os gêneros discursivos utilizados para a realização de ações na esfera acadêmica, bem como de suas características funcionais, vinculadas ao propósito comunicativo que se almeja alcançar. Na seção 3.3, tratamos exatamente desta questão: a produção de textos relacionados com a esfera acadêmica de atuação na sociedade e os gêneros que organizam as produções textuais e as atividades linguísticas convencionadas socialmente. Deste modo, vemos a articulação entre o repertório de textos que são utilizados para produção acadêmica e as atividades realizadas na comunidade discursiva que serve como uma espécie de instanciação da esfera acadêmica.

3.3 Gêneros acadêmicos

Discutimos até aqui a relação existente entre gêneros e sociedade e, agora, faremos um recorte dos gêneros que são utilizados na esfera acadêmica, como maneira de apresentar uma espécie de repertório de gêneros que funcionam para a realização de tarefas inerentes a cada esfera de atuação, adequando-se aos propósitos que essas tarefas possuem. Como já dissemos, cada esfera de atividade humana elege determinados gêneros para auxiliar no desempenho das atividades dos membros que atuam no seu interior, lembramos das instituições que instanciam cada esfera e que também contribuem para a identificação tanto da sua função institucional quanto da própria esfera de atividade humana. Além da restrição da esfera em que se atua, podemos encontrar também a condição de participar de uma

comunidade discursiva, o que também delimita o repertório de gêneros utilizados por nós. Na esfera acadêmica, em especial, temos as comunidades discursivas disciplinares que não atuam diretamente no estabelecimento dos gêneros que são utilizados por seus membros, mas atuam no modo como os seus membros utilizam os gêneros elencados pela esfera de atividade.

Os gêneros empregados no âmbito acadêmico têm por base dois processos bastante comuns a nós desde o início da nossa vida escolar: a leitura e a produção textual. Porém, as leituras e produções textuais cobradas na universidade são peculiares, apresentam diferenças em relação aos textos que costumávamos ler antes de ingressar em um curso superior e, principalmente, em relação aos textos que produzíamos no ensino básico. Acreditamos que o processo de apreensão da escrita na academia seja uma das principais dificuldades encontradas por alunos iniciantes e até mesmo por alunos iniciados (de pós-graduação). Os letramentos acadêmicos, neste caso, são o ponto fundamental para que o aluno consiga utilizar bem os gêneros que circulam na academia.

Como já frisamos, na discussão promovida na subseção 3.2.2, temos na universidade a interferência da sociedade, da esfera de atividade humana e das comunidades discursivas profissionais e disciplinares na elaboração de textos e também na leitura de textos. Dessa maneira, podemos dizer que os alunos somente podem apreender o modo de agir na universidade se forem expostos aos gêneros utilizados naquele ambiente, e não apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também para as atividades de escrita de textos acadêmicos, que exigem bastante do aluno, no que concerne ao respeito às normas de produção acadêmica. Essas normas, comumente, são estabelecidas no âmbito da esfera acadêmica, podendo ser alteradas em algumas situações pela instituição de ensino superior, e podem também ter relação com as tradições de produção das comunidades acadêmicas a que se vincula o indivíduo, bem como com as práticas aprovadas na comunidade disciplinar.

Para observarmos como utilizamos os gêneros na esfera acadêmica, é necessário pensarmos que: temos peculiaridades de utilização em cada sociedade, pois esta, de acordo com suas necessidades, convencionou normas de utilização dos gêneros, para agir socialmente. É salutar lembrar também que, apesar de ser vista com maior nitidez no interior de uma sociedade, cada esfera de atividade humana também será encontrada em outras sociedades. A esfera acadêmica, por exemplo, não é encontrada apenas na sociedade brasileira; as comunidades acadêmicas tanto profissionais quanto disciplinares também comungam da possibilidade de extrapolar o âmbito local, conforme Swales (2016), através do partilhar de interesses semelhantes ou o mesmo foco, chegando a atuar regional, nacional ou até internacionalmente. As comunidades discursivas acadêmicas, apesar de se situarem

localmente, em sua maioria, sofrem influência externa devido ao compartilhamento do mesmo foco de pesquisa ou da mesma função no interior de instituições, caracterizando-se como comunidades folocais, pois atuam num determinado local, mas mantêm relação com comunidades que compartilham o mesmo foco.

Temos então de acordo com os âmbitos de atuação: a esfera de atividade acadêmica, no âmbito internacional (instanciada em instituições e comunidades discursivas que atuam nas instituições); a sociedade delimitada nacionalmente; as instituições que atuam e se situam em determinadas localizações societárias; as comunidades discursivas acadêmicas que podem se localizar em determinada instituição (comunidade discursiva local), podem compartilhar o mesmo foco de atividade (comunidade focal) e podem ainda atuar localmente, mas sofrer influência de outras comunidades que compartilham o mesmo foco de atuação (comunidade folocal); temos ainda o nível de ação individual que, apesar de se encontrar bem situado, relaciona-se com as convenções do nível mais alto, o da esfera de atividade humana.

Dessa forma, apesar de se utilizarem dos gêneros acadêmicos, tanto comunidade discursiva quanto comunidade disciplinar não possuem tanto poder de alteração no estatuto de gênero, assim como o indivíduo que se utiliza dos gêneros para agir. Então, comunidade discursiva, comunidade discursiva disciplinar e o usuário do gênero podem realizar adequações ao uso dos gêneros, de acordo com as suas necessidades, mas essas alterações realizadas em um nível mais restrito não alteram as condições gerais de atuação do gênero tanto na esfera de atividade humana quanto na sociedade. Sendo assim, além de o membro iniciante ter que reconhecer as características mais gerais do gênero, convencionadas em nível de esfera acadêmica, ele precisará adequar a sua produção às orientações da comunidade discursiva da qual participa.

Pode-se perceber por meio da relação do texto acadêmico com os vários níveis encontrados no interior da esfera acadêmica que a dificuldade se encontra, não apenas em seguir as normas estabelecidas para a produção do texto, normalmente estabelecidas no Brasil pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que costumam ser o “terror” dos alunos de graduação. Relacionam-se também com as características específicas que os gêneros adquirem ao serem utilizados por determinada comunidade acadêmica. E mesmo no interior da comunidade discursiva disciplinar ainda podemos encontrar diferenças no campo coletivo relacionadas com microcomunidades de vertentes teóricas a que se vincula o autor. Depois de falar sobre as diferenças de gêneros que podemos encontrar, em virtude de fatores relacionados com o campo coletivo, podemos encontrar ainda peculiaridades individuais na produção de certos autores.

Ao fazermos essas considerações a respeito dos textos produzidos no ambiente acadêmico, voltamos a ressaltar o exposto por Bazerman (2005), de que o sistema de gêneros utilizados numa instituição está diretamente relacionado com as atividades ali desenvolvidas por seus membros. Então, teremos um repertório de gêneros oferecidos aos membros da esfera acadêmica, e cada um desses gêneros se relaciona com uma ação realizada, convencionalmente, no interior de uma esfera de atuação.

Então, dentro do repertório de gêneros utilizados para produção científica na esfera acadêmica, podemos mencionar: fichamento, resumo, resenha, projeto de pesquisa, ensaio, artigo de pesquisa (ou artigo científico), monografia, dissertação e tese. Dionísio e Fischer (2010) apresentam uma categorização, com base no critério de tipificação dos gêneros utilizados no ensino superior, em dois grupos: os “gêneros científicos” e as “ferramentas pedagógicas”. Enquanto os primeiros são utilizados, efetivamente, para se realizar ações tipicamente na esfera acadêmica, os que se encontram nos gêneros como ferramentas pedagógicas são empregados para o ensino. Estes podem ser utilizados como avaliação de uma disciplina ou para se desenvolver leituras ao longo de um processo de ensino, mas, normalmente, quando isso acontece, o gênero perde a sua característica principal: a sua função social (ou propósito comunicativo) e passa a atuar como ferramenta pedagógica, em que apenas se simula a ação tipicamente realizada.

Alguns dos gêneros que mencionamos no parágrafo anterior, por exemplo, são utilizados apenas para se cobrar que o aluno realize a leitura de textos da disciplina. Como exemplo dessa prática, podemos mencionar o fichamento, o resumo e a resenha, que, muitas vezes, são solicitados pelo docente apenas como maneira de verificar se o aluno realizou a leitura dos textos propostos. Já no caso da prática de escrita, normalmente, há uma dificuldade ainda maior, mesmo quando os gêneros são utilizados como ferramentas pedagógicas. Dionísio e Fischer (2010, p. 295) acreditam, assim como nós, haver uma discrepância entre as práticas de leitura e as práticas de escrita na universidade. Mas ao contrário do que foi exposto pelas autoras, a nossa impressão sobre o assunto é que: enquanto se exige bastante leitura por parte dos discentes, a prática de escrita é bem menos cobrada, o que pode trazer “consequências para o desenvolvimento nos estudantes do repertório de práticas mais ou menos especializadas da esfera em que estão envolvidos – a científica”.

Além dos já nomeados gêneros, há ainda aqueles textos que são solicitados pelo professor, mas que não possuem um gênero específico para se corporificar, o que dificulta ainda mais a compreensão dos “tipos de texto” utilizados no interior da universidade. Dionísio e Fischer (2010, p. 295) apresentam alguns desses textos solicitados pelos docentes:

“‘narrativas pessoais’, ‘reflexões’, ‘memoriais’, ‘trabalhos’, ‘defesa argumentativa de pontos de vista’, ‘apontamentos’, ‘apresentações na sala de aula’”. Quando se solicita uma atividade por parte do aluno e não se explicita o gênero acadêmico que deve ser produzido, contribui-se para que este não reconheça os gêneros utilizados na esfera acadêmica, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita desses textos.

As convenções estabelecidas, tanto na esfera acadêmica quanto na comunidade discursiva de que o membro participa ou que tem pretensão de participar, auxiliam na compreensão do funcionamento de uma comunidade, bem como das ações que são realizadas por seus membros e do modo como as ações são realizadas. O conhecimento das práticas realizadas na acadêmica se dá através do contato com as ações acadêmicas, principalmente, de publicações vinculadas a determinadas disciplinas que se encontram na grade curricular e que apresentam um membro já iniciado para orientar os estudos dos membros iniciantes, neste caso, o professor responsável por ministrar a disciplina. Segundo Figueiredo e Bonini (2006, p. 420), esse processo de inserção de novos membros na comunidade ocorre quando membros experientes daquela comunidade “tentam levar aos membros aprendizes o conhecimento das tradições de sua comunidade, e fazer com que esses novos membros utilizem as práticas discursivas sancionadas e vistas como apropriadas”. Os autores expõem ainda que:

Os membros seniores da comunidade criam e alteram gêneros, e imprimem nesses gêneros as ideologias, normas e convenções de seu grupo social. Por outro lado, os membros aprendizes, ou juniores, da comunidade tendem a utilizar os gêneros sancionados de forma tradicional, reproduzindo padrões linguísticos, retóricos, discursivos e ideológicos. Essa ‘reprodução’ de gêneros funciona como uma forma de ingresso à comunidade. (FIGUEIREDO e BONINI, 2006, p. 420)

Discordamos dos autores em relação a criação e alteração de gêneros por membros seniores, em razão de as alterações dos gêneros acontecer sempre de modo coletivo e não individual, mas entendemos que esses membros seniores têm mais liberdade de utilização das características dos gêneros em seus textos. O gênero como repertório cognitivo coletivo pode ser afetado pela ação individual, mas somente pode ser alterado em caso de aceitação da mudança pela comunidade, enquanto o texto como produção individual mais concreta, certamente está submetido à influência das intenções de seu autor. Vemos nessa passagem de Figueiredo e Bonini (2006) o princípio das relações da comunidade discursiva funcionando. A promoção da troca de saberes entre membros experientes e membros iniciantes possibilita a familiaridade desses últimos com as práticas já realizadas no ambiente universitário. Essa interação promove não somente o compartilhamento de aspectos característicos da esfera de

atividade, mas também das comunidades disciplinares que ali atuam e precisam angariar filiados para continuidade dos estudos na sua vertente de pesquisa.

A partir das discussões empreendidas até aqui, podemos dizer que os gêneros acadêmicos se relacionam com as atividades realizadas na esfera acadêmica e com as convenções acordadas entre os seus membros. Além dos aspectos gerais definidos pela esfera de atividade, temos também a atuação da sociedade, das instituições e das comunidades discursivas a que se vinculam os usuários dos gêneros e, ainda, a inserção de propriedades idiossincráticas por parte do indivíduo que realizará a ação por meio da linguagem, usando um texto que participa de um gênero.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos membros iniciantes no ensino superior acerca da compreensão do funcionamento, não apenas da instituição em que estão sendo inseridos, mas também sobre a esfera de atividade humana em que passarão a atuar, pode-se dizer que há, realmente, diferenças significativas em relação, principalmente, aos textos e ao que se era exigido em relação à prática de leitura e à prática de escrita. Bezerra (2012) tece considerações, exatamente, sobre esse processo que ocorre, tanto no que se refere ao âmbito da graduação quanto ao da pós-graduação:

Diversos estudos sobre os letramentos no ensino superior quer se voltem para cursos de graduação quer para a pós-graduação *lato e stricto sensu*, dão conta de que não é simples para os estudantes se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita tão somente pelo fato de haverem sido promovidos a esses níveis de ensino. Trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. (BEZERRA, 2012, p. 247)

Sendo assim, ratifica-se a ideia da participação de membros experientes na introdução de novos membros na comunidade, porém, essa inserção não se dá apenas esperando que os membros experientes busquem ensinar, mas, principalmente, buscando participar das atividades promovidas no âmbito universitário.

Aspecto importante a ser levado em consideração a respeito dos usos dos gêneros, em qualquer esfera de atividade ou comunidade discursiva, é a adequação do texto produzido ao propósito comunicativo ou função social desempenhada por um gênero específico no interior de uma comunidade de usuários. Então, quais seriam os gêneros que seriam utilizados se o discente quisesse realizar o planejamento de uma pesquisa, ou fazer a divulgação de um estudo realizado, ou discutir aspectos teóricos de uma determinada área, ou tecer comentários sobre determinada obra publicada recentemente e de interesse para a área de pesquisa na qual atua? Essa dúvida, provavelmente, todos nós tivemos ao ingressarmos na universidade, pois

não estávamos habituados com as práticas realizadas naquele ambiente. Bezerra (2012, p. 252) afirma, com base em Johns (1997), que “o conhecimento de gênero inclui saberes compartilhados sobre nomes de gêneros, propósitos comunicativos, papéis de leitores e escritores, contextos, convenções formais, conteúdos, registros, valores culturais e intertextualidade”.

Dessa forma, para cada uma das atividades mencionadas no parágrafo anterior, poderiam ser elencados gêneros que possibilitassem a realização das ações, levando em consideração os aspectos levantados por Johns (1997) e mencionados por Bezerra (2012). Então, se queremos fazer o planejamento de uma pesquisa podemos utilizar o gênero projeto de pesquisa; se queremos divulgar um estudo realizado, dependendo do âmbito que a pesquisa for realizada, podemos usar, por exemplo, artigo científico, monografia, dissertação, tese; se queremos discutir aspectos de uma teoria, podemos usar o gênero ensaio; se queremos tecer uma crítica em relação a uma obra recente e de interesse para a nossa área de estudo, podemos fazer uma resenha etc.. Então, saber a função do gênero é um aspecto importante para se reconhecer a ação pretendida tanto por nós quanto pelos outros ao fazermos uso daquele gênero. Mas somente o reconhecimento da função não nos traz habilidades de leitura ou escrita de um texto, é preciso que se tenha contato não apenas com os textos, mas também com os membros mais experientes da comunidade, para que possíveis dúvidas possam ser sanadas a respeito do funcionamento específico de cada gênero no interior da comunidade discursiva e que a ação seja realizada pelo membro iniciante através das práticas acadêmicas. Além disso, é importante destacar a importância de conhecimentos linguísticos e habilidades de escrita em norma padrão para efetivação da escrita acadêmica, algo nem sempre demonstrado pelos membros iniciantes na comunidade universitária.

Promovemos, nesta seção, uma discussão geral a respeito da relação entre os gêneros e a academia, para notarmos que cada uma das esferas de atividade humana elege determinados gêneros em conformidade com as atividades realizadas socialmente, no interior da esfera de atuação. Na subseção 3.3.1, aprofundaremos mais um pouco a discussão sobre gêneros acadêmicos, trazendo uma apresentação geral do gênero projeto de pesquisa, objeto investigado nesta tese, em articulação com a noção de cultura disciplinar, como modo de expormos algumas das características recorrentemente encontradas ao se fazer uso de um projeto e discutirmos sobre a sua utilização na academia.

3.3.1 Gênero projeto de pesquisa

Na seção 3.3, discutimos um pouco sobre a relação existente entre os gêneros e esfera de produção acadêmica e, nesta subseção 3.3.1, enfocaremos mais especificamente o gênero projeto de pesquisa. Inicialmente, falaremos sobre a função do gênero projeto de pesquisa, para, em seguida, trazermos comentários sobre a composição do gênero, pois a função nos dará os passos para a realização do propósito comunicativo. Baseamo-nos em estudos desenvolvidos por Motta-Roth e Hendges (2010), Prodanov e Freitas (2013), Gil (2002), Tseng (2011) e Connor e Mauranen (1999), para tratarmos do gênero projeto de pesquisa de modo mais geral; e em pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pesquisa Cataphora – UFPI, principalmente, no que se refere à organização retórica de projetos de pesquisa que foram submetidos ao Programa de pós-graduação em Letras da UFPI como requisito do processo de seleção para o mestrado. Dentre estes estudos, encontram-se Rio-Lima (2015) e Monteiro (2016).

Tseng (2011) faz um apanhado sobre as pesquisas que tem o gênero projeto de pesquisa como objeto de estudo e as classifica em três grupos de acordo com o método que a pesquisa foi realizada: o primeiro grupo é aquele composto por pesquisas que se baseiam na identificação da organização retórica do projeto, levando em consideração os movimentos retóricos que compõem os projetos de pesquisa. O segundo agrupamento é composto por pesquisas realizadas com base na linguística de corpus, que visa verificar a distribuição, a frequência e a variação de aspectos linguísticos nos projetos. E o terceiro grupo vai além dos elementos textuais, englobando os fatores sociais e cognitivos. Esse agrupamento procura mostrar que a produção textual se insere numa situação social e participa de um sistema de gêneros atrelado à uma formação social e cultural. É importante frisar que os três grupos visualizados na classificação de Tseng (2011) dizem respeito a projetos de pesquisa submetidos a agências de fomento para obtenção de fundos para a realização de pesquisas. Dessa forma, foram produzidos por pesquisadores com certa experiência na área, não por iniciantes, e estão submetidos ao crivo da instituição de fomento, que normalmente define as regras de elaboração e de avaliação desse tipo de produção.

Em nossa pesquisa, utilizamos tanto traços do primeiro agrupamento mencionado por Tseng (2011), pois faremos a descrição da organização retórica de projetos de pesquisa elaborados por graduandos do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas portuguesas, quanto do terceiro, pois procuramos vincular os traços da organização retórica encontrados no projeto de pesquisa à cultura compartilhada pela

comunidade discursiva disciplinar a que o projeto se relaciona. A articulação dessas duas propostas pode facilitar a explicação de como as áreas de pesquisa procuram organizar-se linguisticamente para a elaboração de projetos.

Para iniciarmos a discussão, comecemos falando sobre o nome do gênero: projeto de pesquisa. Quando imaginamos a elaboração de um projeto, logo notamos que os projetos, normalmente, são realizados antes de se fazer aquilo que foi planejado. Essa informação parece um tanto óbvia, mas nem sempre se segue essa ordem. Vemos, por exemplo, em nosso dia a dia, muitas coisas que podem ser realizadas sem planejamento, como a realização de compras. Porém, mesmo na realização das compras, se você não elaborar uma lista dos itens que deverão ser comprados, há uma grande possibilidade de comprar produtos desnecessários ou de não comprar produtos necessários. Neste exemplo, podemos perceber que até mesmo em realizações relativamente simples, como realizar compras, precisamos nos planejar. O não planejamento pode provocar, e normalmente provoca, prejuízos, seja prejuízos financeiros ou, no caso que estamos discutindo aqui, prejuízos para a execução da pesquisa.

Em geral, quando vamos realizar algum estudo ou trabalho de pesquisa, precisamos ao menos imaginar como isso será desenvolvido. É necessário, inicialmente, ainda no campo das possibilidades, escolher um tema a ser trabalhado, uma teoria para embasar o trabalho, uma metodologia para execução dos nossos objetivos de pesquisa etc.. Depois de pensarmos sobre as etapas da pesquisa elencadas acima, é preciso colocar no papel, ou seja, é necessário fazer a transposição daquilo que imaginamos que íamos fazer ao longo da pesquisa, para a sua forma escrita. Essa é uma das etapas mais dolorosas para aqueles que estão sendo iniciados numa comunidade discursiva disciplinar específica. Talvez o início do projeto seja o mais difícil, pois enquanto imaginamos não temos nada de muito palpável, estamos apenas no campo do imaginário.

Para que o gênero projeto de pesquisa se efetive, é fundamental que as informações que o autor planeja executar mentalmente passem para uma instância mais concreta, caso contrário não será possível a análise de viabilidade por parte de outros membros da área de pesquisa. Dentre os possíveis significados para a unidade lexical “projeto” que encontramos no Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), sempre há relação com a execução posterior de algo:

- 1 desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro; plano;
- 2 descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema;
- 3 esboço provisório de um texto;
- 4 esboço ou desenho de trabalho a se realizar; plano.

Segundo o próprio dicionário, a acepção que mais se adequa com a noção do gênero projeto de pesquisa é a segunda: “descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema”. Podemos notar já na definição aqui exposta que além de precisar se encontrar de maneira escrita, o projeto também precisa mostrar um nível de detalhamento adequado, para que se possa constatar a viabilidade de sua execução.

Para que o planejamento de pesquisa ocorra, é necessário levar em consideração alguns fatores: elementos composicionais do gênero, propósito comunicativo ou função social do gênero, instituição a que se está submetendo o projeto de pesquisa, comunidade discursiva disciplinar a que se vincula, dentre outros. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 52), a organização das informações, no interior do projeto, “pode variar de acordo com a área do conhecimento, a instituição a que desejamos submeter nosso projeto, seja ela um órgão ou programa ou documental”. Segundo as autoras, “o projeto também variará dependendo se a pesquisa é de campo, laboratorial ou bibliográfica” (p. 52).

De maneira geral, os gêneros apresentam elementos composicionais convencionados pelas suas comunidades de utilização ou pela instituição que se vai submeter o projeto de pesquisa, em caso de seleção e/ou busca de fomento à pesquisa. Então, procuraremos aqui apresentar alguns dos elementos elencados por Motta-Roth e Hendges (2010), Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013). Lembramos que, de acordo com o autor que trate de projeto de pesquisa, poderemos encontrar outras sugestões de elementos composicionais. Isso ocorre em virtude de os gêneros apresentarem certa dinamicidade e flexibilidade, principalmente quando os relacionamos às diferentes comunidades discursivas disciplinares que os utilizam e às instituições que os têm como elemento de seleção em programas de pós-graduação.

Gil (2002, p. 19) destaca que “de modo geral, concebe-se o planejamento como a primeira fase da pesquisa, que envolve a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização dos conceitos etc.”. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 52), “comumente um planejamento de uma pesquisa é chamado de *projeto*”. As autoras ressaltam ainda que

traçar objetivos, prever os passos necessários à realização das ações que nos levarão a alcançar os objetivos, decidir a ordem preferível em que esses passos devem ser desenvolvidos e identificar os objetos e pessoas necessários à realização das ações são todos elementos de um planejamento. A atividade de pesquisa é uma das atividades humanas que mais dependem de um planejamento prévio para que o(s) objetivo (s) projetado (s) seja(m) alcançado(s). (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, pp. 51-52)

Vemos, na declaração das autoras, que a etapa de planejamento é uma das mais importantes para a concretização dos objetivos elencados para a pesquisa, embora nem sempre se dê atenção a isso no ensino de graduação. Para Gil (2002, p. 19), “o planejamento da pesquisa concretiza-se mediante a elaboração de um projeto, que é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa”. Mais uma vez, destaca-se a necessidade de formalização de um projeto, pois este funciona como um documento que norteará o desenvolvimento da pesquisa.

Como fase inicial do projeto de pesquisa ou pelo menos de pensamento sobre a elaboração do projeto de pesquisa, é necessário que consigamos articular a escolha do tema e a delimitação deste às questões que pretendemos responder com a pesquisa, as hipóteses ou suposições (em caso de pesquisa qualitativa) que construímos a partir das questões de pesquisa que elaboramos e os objetivos de pesquisa que pretendemos alcançar. Devido à essa necessidade de planejamento inicial de pesquisa, Araújo, Pimenta e Costa (2015) e Araújo, Dieb e Costa (2017) propõem uma técnica metodológica de construção do objeto de pesquisa denominada Quadro Norteador de Pesquisa (QNP). Tal quadro promove uma visualização de como os elementos de construção do objeto de pesquisa estão vinculados também com a base de construção de um projeto de pesquisa, apesar de o quadro, enquanto quadro, não aparecer como componente da forma ou estrutura do projeto.

Uma das práticas habituais que temos, quando não sabemos utilizar determinado gênero, é irmos à busca de modelos estruturais que possam nos auxiliar a reconhecer o modo de organização de um texto. Nem sempre essa prática é tão salutar, mas se antes íamos partir do zero, saber a estrutura a ser utilizada já é um passo adiante. Saber o local em que se coloca ou não determinada informação, que conteúdo é utilizado para “preencher” aquela estrutura; de que modo as informações da área de pesquisa são dispostas no interior dessa produção é muito relevante para a elaboração do projeto de pesquisa.

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 52), três itens atuam de modo decisivo para o reconhecimento de um projeto de pesquisa, que são: 1 - conteúdo de referência ao campo da ciência (itens lexicais que identificam conceitos, objetos e atores sociais relativos a uma determinada área de conhecimento etc.); 2 - o tom formal da linguagem, geralmente contendo termos técnicos e/ou abstratos e suas definições; 3 - a estrutura do texto, geralmente organizado em partes que compõem a proposta da pesquisa. Como mencionamos acima, a estrutura do texto é uma das partes mais levadas em consideração pelos membros iniciantes da comunidade.

Aqui, apresentamos duas sugestões de estrutura de tópicos que podem ser utilizadas na elaboração do projeto. Na etapa de análise de dados, retomamos muito do que apresentamos nesta seção, em virtude de analisarmos a organização retórica dos projetos de pesquisa de alunos de graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Piauí. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 53), a estrutura do projeto de pesquisa costuma conter os seguintes itens:

1. Identificação ou dados do projeto (título, área de pesquisa etc.) e do seu autor (nome, instituição etc.)
2. Problemas, hipóteses e perguntas
3. Justificativa
4. Objetivos geral e específicos
5. Síntese da literatura relevante
6. Metodologia (recursos materiais e procedimentos)
7. Resultados e/ou impactos esperados
8. Cronograma

As autoras mencionam ainda que, em caso de necessidade, o projeto de pesquisa pode apresentar também um orçamento, contendo os custos de realização da pesquisa. O orçamento, normalmente, é cobrado quando o projeto de pesquisa será financiado por alguma empresa ou agência de fomento, por exemplo.

Prodanov e Freitas (2013) também apresentam uma sugestão de componentes do projeto de pesquisa, levando em consideração as ações relacionadas com as etapas de elaboração do projeto:

1. Tema e título
2. Justificativa
3. Formulação do problema
4. Construção de hipóteses
5. Especificação dos objetivos
6. Metodologia
7. Embasamento teórico
8. Cronograma
9. Referências

Podemos perceber, pelas duas propostas que trouxemos aqui para a estrutura de elaboração de um projeto de pesquisa, a presença de singularidades, desde os nomes que são apresentados para as diferentes seções até a ordem em que eles aparecem na elaboração do

projeto. Mas, de modo geral, as duas propostas convergem para uma estrutura relativamente compartilhada a respeito do gênero projeto de pesquisa. Assim, temos, inicialmente, uma espécie de apresentação do projeto, por meio da identificação dos dados do projeto e do autor. Em seguida, temos divergências quanto à ordem de aparecimento dos elementos, mas temos, também, o compartilhamento desses nas duas propostas, por isso faremos a apresentação dos elementos da lista apresentada por Motta-Roth e Hendges (2010) e quando necessário ressaltamos as distinções em relação à proposta de Prodanov e Freitas (2013).

Sendo assim, prosseguimos com problemas, hipóteses e perguntas, sabemos que a pesquisa científica tem por base questionamentos, neste caso, o problema da pesquisa e as perguntas (norteadoras) atuaram como partida para a pesquisa e as hipóteses para respostas prévias a esses questionamentos (antes de se fazer a pesquisa); a justificativa do projeto, em que se justificará a execução da pesquisa; objetivo geral e específicos, em que se explicitará o que se pretende alcançar por meio da execução da pesquisa, aquilo que se pretende atingir; a síntese da literatura relevante traz as contribuições de autores da área para aquela pesquisa e é considerada de significativa importância na área de Letras, principalmente quando os membros são iniciantes; a metodologia, que trará o modo como será desenvolvida a pesquisa, de maneira detalhada; os resultados e ou impactos esperados pelo proponente da pesquisa, mencionado por Motta-Roth e Hendges, mas não por Prodanov e Freitas (2013); o cronograma, em que são apresentados os prazos para execução de cada etapa da pesquisa; e as referências, que não são mencionadas pelas autoras, mas por Prodanov e Freitas (2013), que trazem a lista de autores mencionados no interior do projeto.

Apesar das distinções existentes entre as duas propostas estruturais aqui apresentadas, podemos perceber uma proximidade bastante notável entre os elementos composicionais apresentados nas duas sugestões. Gil (2002, p. 20) enfatiza que “é necessário que o projeto esclareça como se processará a pesquisa, quais as etapas que serão desenvolvidas e quais os recursos que devem ser alocados para atingir seus objetivos” e também a necessidade de o projeto apresentar detalhamento suficiente para possibilitar a avaliação da pesquisa.

Ainda sobre a organização estrutural/funcional dos projetos de pesquisa, temos alguns dados que podem colaborar para esse reconhecimento. No Núcleo de Pesquisa Cataphora, da Universidade federal do Piauí – UFPI, estão sendo desenvolvidas pesquisas que procuram explicitar características encontradas em projetos de pesquisa produzidos para a seleção do Mestrado em Letras da UFPI e aprovados nessa seleção. Dessas pesquisas e

discussões surgiram propostas da organização retórica das seções de Justificativa, Referencial teórico e Metodologia.

Partindo da noção de movimentos e passos retóricos como porções textuais que desempenham determinada função no interior do texto, caracterizando-se como ações textuais e contribuindo para a realização do propósito comunicativo do gênero, procurou-se identificar de que maneira os projetos de pesquisa supracitados se encontravam organizados retoricamente. Connor e Mauranen (1999, p. 51) dizem que “um movimento em um texto é uma unidade funcional, usada para algum propósito retórico identificável. Movimentos podem variar em tamanho, mas normalmente contém ao menos uma proposição⁶¹. Dessa forma, o movimento retórico atua como uma espécie de agrupamento de passos retóricos. Por esse motivo, o movimento é uma ação mais complexa caracterizada como um conjunto de microações realizadas por meio dos passos retóricos. Os passos são reconhecidos como estratégias linguísticas efetivamente empregadas no texto e que possuem uma função delimitada que colabora para a execução da função do movimento retórico, que, por sua vez, atua para a realização da ação linguística do texto que participa de um gênero.

Ainda com base em Connor e Mauranen (1999), uma das estratégias que podem ser utilizadas para a identificação e reconhecimento dos movimentos retóricos é a observação da segmentação do texto realizada pelos autores que também pode estar relacionada com a orientação institucional ou da própria comunidade discursiva. Então, a presença de seções, indicadas por títulos, subtítulos e outras marcas tipográficas características, a paragrafação do texto, a organização das informações podem auxiliar na identificação da função de determinada porção textual. É importante destacar que as seções não correspondem aos movimentos retóricos, pois movimento retórico é a ação realizada por meio da porção textual e não a denominação da porção textual. Geralmente, os movimentos retóricos são indicados por verbos no gerúndio para apontar a realização de certa ação por aquele segmento de texto.

A partir de pesquisas, discussões e consensos tecidos nas reuniões do Núcleo de Pesquisa Cataphora foi possível elencar vinte e um passos que se encontram distribuídos em cinco movimentos retóricos para a seção de justificativa de projetos de pesquisa submetidos à seleção do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Vejamos a seguir a organização proposta por Cataphora (2015):

MOVIMENTO 1 - INDICANDO MOTIVAÇÕES DEFLAGRADORAS DA PESQUISA
M1P1- Reportando pesquisa prévia

⁶¹ a move in a text is a functional unit, used for some identifiable rhetorical purpose. Moves can vary in size, but normally contain at least one proposition.

M1P2 - Apresentando lacunas na área de pesquisa
 M1P3 - Indicando problemas empíricos
 M1P4 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema

MOVIMENTO 2 - INDICANDO CAMINHOS NORTEADORES DA PESQUISA

M2P1- Indicando problema/indagações da pesquisa
 M2P2 - Declarando hipóteses da pesquisa
 M2P3- Apresentando objetivos da pesquisa

MOVIMENTO 3 - REIVINDICANDO A APLICABILIDADE/UTILIDADE DA PESQUISA

M3P1- Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
 M3P2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa
 M3P3- Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica

MOVIMENTO 4 - APOIANDO-SE NO CAMPO TEÓRICO

M4P1 - Caracterizando a abordagem adotada
 M4P2 - Justificando a adequação da teoria escolhida
 M4P3 - Historiando conceitos/categorias/abordagens da área de pesquisa
 M4P4 - Definindo conceitos
 M4P5 - Explicando um fenômeno
 M4P6 - Apontando obras de referência para a pesquisa
 M4P7 - Reportando pesquisa prévia

MOVIMENTO 5 - INDICANDO MEIOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

M5P1 - Justificando a escolha do *corpus*
 M5P2 - Descrevendo o local da amostra
 M5P3 - Descrevendo o *corpus*
 M5P4 - Indicar e /ou descrever os procedimentos de análise de dados

Nos cinco movimentos reportados, encontramos uma gama de microações que são realizadas pelos passos, que se constituem como estratégias linguísticas para efetuar determinada ação no interior da ação maior realizada pelo movimento retórico. Assim, marcas linguísticas auxiliam na identificação da ação realizada por meio do passo retórico. Em virtude de a justificativa atuar, em grande parte, como introdução do projeto de pesquisa, podemos encontrar, em seu interior, as motivações para se realizar a pesquisa, o campo teórico a que essa pesquisa se vincula, os meios ou metodologias utilizadas para se realizar a pesquisa, os elementos norteadores da pesquisa como questões, objetivos e hipóteses e também a indicação de relevância da pesquisa, justificando a sua utilidade ou aplicabilidade.

Em relação à seção de Referencial teórico de projetos de pesquisa, encontramos o relatório de iniciação científica de Rio-Lima (2015) que apresenta a organização retórica de projetos de pesquisa submetidos à seleção do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI. A autora elenca quatro movimentos retóricos para essa seção que são constituídos por dez passos retóricos.

Movimento Retórico 1 – APRESENTANDO OS PRINCIPAIS ASPECTOS TEÓRICOS

1.1 – Historiando conceitos/categorias/abordagens da área de pesquisa; e/ou
 1.2 – Caracterizando abordagem/teoria; e/ou

1.3 – Definindo conceitos; e/ou

1.4 – Explicando um fenômeno

Movimento Retórico 2 – INDICANDO CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 – Justificando adequação da categoria teórica/teoria ou obra de referência escolhida; e/ou

2.2 – Inserindo-se numa área de pesquisa; e/ou

2.3 – Apontando obras de referência; e/ou

2.4 – Apresentando lacunas na área de pesquisa

Movimento Retórico 3 – EXPLICITANDO OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1 – Apresentando objetivos de pesquisa

Movimento Retórico 4 – REIVINDICANDO UTILIDADE DA PESQUISA

4.1 – Justificando relevância (teórica e/ou sócio política) do projeto

A pesquisa desenvolvida por Rio-Lima (2015) nos mostra uma gama de ações que podem ser realizadas ao expressar a fundamentação teórica a ser utilizada no desenvolvimento da pesquisa proposta no projeto de pesquisa. O número de estratégias empregadas ao se desenvolver uma discussão teórica nem sempre fica clara ao autor do projeto, que realiza as ações por meio de estratégias linguísticas.

Para a seção de metodologia, Monteiro (2016) apresenta um estudo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI que culminou com a identificação de quatro movimentos retóricos para a seção de metodologia, constando de 13 passos para a realização desses movimentos.

Movimento retórico 1 – Apresenta a abordagem teórico-metodológica da pesquisa

M1P1 – Caracterizando a abordagem metodológica da pesquisa

M1P2 – Justificando a escolha da abordagem metodológica

M1P3 – Indicando a filiação teórica da pesquisa

M1P4 – Retomando o(s) objetivo(s) da pesquisa

Movimento retórico 2 – Descreve a etapa de revisão bibliográfica

M2P1 – Indicando os temas enfocados na revisão bibliográfica

M2P2 – Descrevendo o(s) procedimento(s) de revisão bibliográfica

Movimento retórico 3 – Descreve a etapa de coleta dos dados

M3P1 – Delimitando o corpus e/ou fonte do corpus da pesquisa

M3P2 – Justificando seleção do corpus

M3P3 – Descrevendo o(s) procedimentos e/ou instrumento(s) de coleta

M3P4 – Identificando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

M3P5 – Descrevendo o cenário da pesquisa

Movimento retórico 4 – Descreve a etapa de análise dos dados

M4P1 – Descrevendo o(s) procedimentos de análise dos dados

M4P2 – Indicando a(s) categoria(s) de análise

Constituídos como ações que procuram esclarecer os passos a serem desenvolvidos na pesquisa proposta por meio do projeto, os movimentos retóricos da metodologia se vinculam exatamente às etapas de pesquisa como: a definição de uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa, a descrição da etapa de revisão bibliográfica, muitas vezes confundida com a definição do tipo de pesquisa bibliográfico, a descrição da etapa de coleta de dados, mostrando como essa será realizada e, finalmente, a descrição de como se dará a análise dos dados, que procedimentos serão utilizados para a interpretação dos dados coletados.

Apesar de estarem didaticamente distribuídos nas tabelas bem organizadamente, os movimentos retóricos e, principalmente, os passos retóricos que compõem os movimentos podem não se apresentar tão delimitados e organizados no interior de textos reais, mas, ainda assim, essa é uma das formas mais utilizadas de designar as ações realizadas recorrentemente no interior dos textos participantes do gênero projeto de pesquisa. É importante refletirmos que para cada cultura disciplinar de pesquisa pode haver passos que ocorrem com mais frequência em detrimento de outros, pois as ações realizadas nos gêneros acadêmicos se adequam às tradições de pesquisa de uma área.

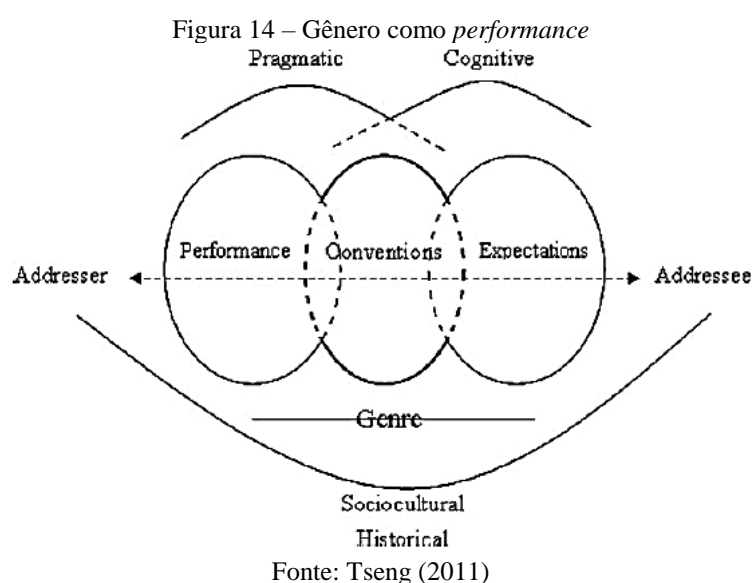
Uma das considerações tecidas por Motta-Roth e Hendges (2010, p. 53) sobre a elaboração do projeto de pesquisa é exatamente a adequação da produção à área de pesquisa a que se vincula.

É importante ressaltar um passo importante na formulação de um projeto de investigação: conhecer as práticas de pesquisa na área de conhecimento em questão e refletir sobre como um texto pode reconstruir essas práticas é fundamental para propor um estudo inovador. Primeiramente, devemos agir como um pesquisador investigando a própria área, em busca de problemas e temas relevantes, de discussões atuais, de conceitos em voga.

Então, além de se conhecer a estrutura do projeto de pesquisa, é essencial que esse projeto esteja de acordo com o esperado pelos membros da comunidade discursiva a que ele se vincula. É de extrema importância, por esse motivo, o conhecimento de pesquisas prévias realizadas na área de pesquisa. Conforme Connor e Mauranen (1999, p. 49), “cientistas aprendem a retórica da disciplina em seu treinamento como graduandos e pós-graduandos, mas eles reaprendem isso toda vez que recebem o parecer de um artigo ou uma carta de

rejeição a uma proposta”.⁶² Dessa forma, durante toda a trajetória acadêmica, o membro da comunidade está exposto ao aprendizado, sendo um membro iniciante ou um membro experiente, sempre há oportunidade para se aperfeiçoar no interior da cultura disciplinar, já que esta é flexível e dinâmica.

Tseng (2011, p. 2267) traz um gráfico que defende uma visão performativa do gênero, em que ocorre a articulação entre aspectos pragmáticos e cognitivos na realização da ação linguística. Tal proposta põe o gênero como elemento promotor da interação entre locutor e interlocutor, o que nos ajuda a entender também a necessidade de se adaptar aos valores e princípios da comunidade discursiva disciplinar que estávamos tratando anteriormente.



Enquanto o locutor está mais voltado para a pragmática para a realização da ação por meio do gênero, o interlocutor se encontra mais voltado para o lado cognitivo com expectativas em relação à ação realizada pelo locutor. O campo que interliga o pragmático com o cognitivo são as convenções socioculturais do gênero compartilhadas por locutor e interlocutor. Os componentes socioculturais e históricos abrangem tanto os aspectos pragmáticos quanto os aspectos cognitivos de utilização social do gênero. Se há o partilhar das convenções no interior da mesma comunidade discursiva, a tendência é que a ação realizada pelo locutor esteja dentro das expectativas do interlocutor. Caso contrário, pode haver uma sanção à ação, como é o caso da rejeição de um artigo por um periódico.

⁶² Scientists, for example, learn the rhetoric of their discipline in their training as graduate and postdoctoral students, but they relearn it every time they receive the referees' reports on an article or the rejection letter on a proposal. 49

O compartilhamento das convenções genéricas facilita a resposta às expectativas do interlocutor, embora na relação professor/aluno isso às vezes possa não acontecer em razão de um ser mais experiente naquela cultura disciplinar e outro não ter tanto conhecimento sobre os valores, crenças e epistemologias da comunidade discursiva disciplinar. Mesmo aqueles que possuem certa experiência na comunidade discursiva precisam seguir regras de interação. Segundo Connor e Mauranen (1999, p. 49),

Os pesquisadores precisam ser inovadores, mas dentro dos limites do campo. Os escritores precisam ser bons membros de sua comunidade discursiva e apresentar afinidades de interesse com seus leitores. Afirmções de originalidade são arriscadas, e críticas a visões opostas raramente podem ser explícitas. Citar fontes é uma estratégia usada para driblar a dificuldade em equilibrar a identificação com o grupo com a autoafirmação. Os pesquisadores precisam localizar-se como membro do grupo e, ao mesmo tempo, revelar uma lacuna em pesquisas prévias.⁶³

Então, temos no projeto de pesquisa um gênero persuasivo que ao mesmo tempo procura demonstrar a competência do pesquisador para a realização de uma pesquisa futura em razão de uma lacuna na área, mas também não pode romper completamente com as expectativas de sua comunidade discursiva representada pelos leitores e possíveis avaliadores do projeto. O equilíbrio entre o individual e o coletivo é uma das dificuldades na elaboração do projeto de pesquisa.

Segundo pesquisa desenvolvida por Bezerra (2012), constatou-se alguns problemas ou dificuldades na elaboração de projetos de pesquisa por alunos de pós-graduação lato-sensu, dentre elas a dificuldade de se pensar no desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Na maior parte das vezes, os projetos realizados por esses alunos estão na categoria de projeto de intervenção aplicados nas escolas em que atuam. Um segundo problema se refere à dificuldade em lidar com informações advindas de fontes bibliográficas consultadas. Essa segunda dificuldade é um dos problemas graves enfrentados no âmbito universitário, uma vez que eles podem ser acusados de plágio ou cópia. Mas também, como o próprio Bezerra (2012, 255) levanta a hipótese, o problema pode se relacionar com a aparente “incapacidade dos alunos em citar adequadamente os autores lidos”, podendo isso está atrelado a pouca familiaridade do aluno com as normas e as práticas de citação e, não necessariamente, por má fé, como destaca o autor.

⁶³ The researcher needs to be innovative but within the constraints of the field. Writers need to be good members of their discourse community and present findings of interest to their readers. Claims of originality are risky, and criticisms of opposing views can seldom be explicit. Citation of sources is a strategy used to strike the difficult balance between group identification and self-assertion. The researcher needs to place himself/herself as one of the group, at the same time revealing a gap in previous research.

Bezerra (2012) também traz considerações a respeito dos problemas encontrados em relação à pesquisa realizada por ele a respeito do gênero projeto de pesquisa e traça algumas considerações a respeito do letramento acadêmico oferecido aos alunos, atualmente, pelas universidades, propondo um novo olhar por parte dos docentes. Para o autor,

os letramentos acadêmicos se constituirão, essencialmente, como sinônimo de letramentos em gêneros textuais próprios do meio acadêmico, considerando-se não só o processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, nem a mera socialização na cultura universitária, mas fundamentalmente a negociação e a construção da identidade do aluno como membro e participante autorizado dessa/nessa cultura. (BEZERRA, 2012, p. 258)

Seguindo o pensamento de Bezerra, propomos nesta pesquisa uma reflexão a respeito das práticas de letramento promovidas na universidade, em específico, em relação ao ensino do gênero discursivo projeto de pesquisa, que deveria ser o primeiro passo para a realização das pesquisas científicas, mas que nem sempre é levado em consideração. Lembramos, então, dos prejuízos causados pela ausência do planejamento mencionada no início desta subseção 3.3.4 e esperamos contribuir para um aperfeiçoamento do ensino de gêneros acadêmicos.

Na seção 3.4, realizamos uma recapitulação de aspectos importantes do capítulo 3 como modo de apresentar mais diretamente nossa visão a respeito das contribuições teóricas das propostas apresentadas neste trabalho.

3.4 Recapitulação

Neste capítulo 3, mostramos a relação existente entre as noções de esfera acadêmica, comunidades acadêmicas e culturas acadêmicas. Tal relação é interessante, pois, embora os autores das noções não tenham esboçado essa relação, conseguimos perceber que a esfera acadêmica de atividade humana pode ser notada nas comunidades que compõem o âmbito universitário não apenas em escala local, regional ou nacional, mas também na escala internacional, cada vez mais valorizada pelas instituições de ensino superior, que buscam uma maior internacionalização de suas produções.

As instituições de ensino superior são o ambiente em que as comunidades acadêmicas atuam, então encontramos nas instituições universitárias a possibilidade de em um mesmo local nos depararmos com comunidades que estão relacionadas com o campo acadêmico-administrativo e com comunidades que se relacionam com o campo acadêmico-científico. Então, o ambiente institucional termina por contribuir para que tenhamos um limite territorial para a observação de uma determinada comunidade discursiva, mas que ao mesmo

tempo transborda esse limite territorial pelas relações estabelecidas com comunidades que atuam externamente à instituição. Pode até parecer paradoxal, e é, mas se tratamos da noção de cultura não podemos esperar condições menos complexas de análise.

As comunidades discursivas que compõem as instituições universitárias são responsáveis também pela manutenção e desenvolvimento das culturas, seja profissional, seja disciplinar. O compartilhar de traços culturais entre os membros mais experientes e os membros iniciantes é uma condição natural para que a comunidade discursiva mantenha sua existência no ambiente acadêmico. A transmissão da cultura disciplinar, por exemplo, ocorre em grande parte de modo tácito, mas as características mais perceptíveis em relação à cultura são observadas por meio da análise das produções escritas e das descrições da área oferecidas no interior dos textos. Dessa forma, os gêneros que fazem parte da esfera de atividade acadêmica podem fornecer características ou traços culturais vinculados às comunidades discursivas que atuam no ambiente acadêmico, englobando desde o aspecto individual de produção do texto até as características do gênero utilizado em âmbito global pela esfera de atividade acadêmica.

O gênero projeto de pesquisa, componente do repertório de gêneros elencados para a realização de atividades na esfera acadêmica, faz parte de um sistema de gêneros utilizados nas tarefas universitárias com a função principal de executar o planejamento de uma pesquisa que será realizada posteriormente, embora possa ser utilizado com fins pedagógicos no interior da cultura disciplinar para explicitação de características do gênero e que, por esse motivo, pode afetar o propósito comunicativo de elaboração de projetos. Assim como nos demais gêneros que compõem o sistema de gêneros da esfera acadêmica, no projeto de pesquisa, é necessário seguir as convenções fornecidas num âmbito mais geral que diz respeito à esfera, mas também é necessário se adequar às características valorizadas para tal gênero na cultura disciplinar, inserindo as intenções individuais num modo coletivo de agir linguisticamente.

Para se adequar tanto à esfera quanto à comunidade que faz a utilização do gênero é importante que o membro da comunidade respeite a forma do gênero com seus elementos normalmente selecionados pela esfera de atividade acadêmica e insira o conteúdo da comunidade/cultura disciplinar para o preenchimento dessa estrutura, fazendo a articulação de que Miller (2009) chama de forma e substância do gênero. As ações realizadas na composição das seções por meio dos movimentos e passos retóricos, apesar de receberem denominações semelhantes em diversas áreas, possuem características de composição que estão diretamente relacionadas com a forma de trabalhar cientificamente da comunidade disciplinar, também

havendo aí a articulação entre os aspectos mais gerais dos gêneros eleitos pela esfera acadêmica e os aspectos mais específicos da produção do texto que se referem ao sujeito situado numa comunidade discursiva disciplinar.

Para que o membro da comunidade discursiva consiga identificar os aspectos do gênero culturalmente valorizados, é necessário que este se insira ou seja inserido nas atividades desenvolvidas pela comunidade. Essa inserção deve se dar não apenas no campo da observação, mas também na prática efetiva das atividades de leitura e escrita, bem como na participação efetiva em atividades de interação e discussão dos estudos realizados por pesquisadores que participam daquela comunidade discursiva disciplinar e compartilham de valores e princípios culturais. O processo de enculturação, que tem início com o acesso ao curso superior e permanece acontecendo durante toda a carreira acadêmica do participante da esfera acadêmica, é responsável pelo aprendizado das características culturais e pela construção da identidade do sujeito enquanto membro de uma comunidade discursiva disciplinar. Tal processo é contínuo e parte do processo de observação dos membros da comunidade até a realização mais prática de atividades de pesquisa e de divulgação aos demais membros da comunidade por meio da apresentação dos resultados do estudo.

Embora as características das culturas disciplinares sejam compartilhadas pelos membros de determinadas comunidades acadêmicas, podemos perceber determinadas singularidades se observamos as comunidades do ponto de vista local, institucional, nacional e internacional. Becher (1994, p. 155) recorre a dois conceitos da genética para tentar explicar as semelhanças, mas também as diferenças, entre as comunidades disciplinares. Segundo o autor, "mesmo entre diferentes instituições no mesmo sistema, as variações fenotípicas podem ser substanciais, mas que, de qualquer forma, podem identificar claramente as culturas genotípicas endêmicas de cada disciplina".⁶⁴ Ou seja, as semelhanças encontradas nas produções de diferentes comunidades são originadas no genótipo da cultura disciplinar e as distinções que resultam o fenótipo decorrem do ponto de observação da comunidade. Ainda segundo Becher (1994, p. 160)

Se mais pesquisas tivessem em vista uma perspectiva disciplinar, poder-se-ia ver o alcance de uma melhor fertilização cruzada e uma melhor sensação de unidade entre eles [os cursos]. O que poderia ser descoberto, por exemplo, sobre a comunidade física como um fenômeno internacional no nível macro poderia ter uma relevância direta para a pesquisa de micro nível em um único departamento de física. Da mesma forma, as investigações de nível micro em padrões de ensino e aprendizagem nas línguas modernas, na ciência política e no trabalho social, podem ter uma

⁶⁴ even between different institutions in the same system, the phenotypical variations can be substantial, but that one can nonetheless clearly identify genotypical cultures endemic to each discipline.

influência direta no desenvolvimento de indicadores de desempenho ou de programas de habilidades de estudo no nível meso da instituição.⁶⁵

Levando em conta os níveis de observação, podemos dizer, com base em Saussure, que o ponto de vista cria a comunidade discursiva disciplinar. Dependendo do ponto de observação adotado para visualização dos diferentes níveis das comunidades acadêmicas, é possível perceber tanto aspectos semelhantes quanto aspectos distintos.

Para que os membros iniciantes tenham maior facilidade em se adaptar à cultura tanto acadêmica quanto disciplinar, é importante que os departamentos procurem explicitar no início do curso os valores e as demandas intelectuais que serão solicitadas dos discentes ao longo do curso (BREEN e LINDSAY, 2002). A explicitação e aplicação de conceitos bem como o incentivo em relação à especialização do membro podem ser mais bem aceitos se estes forem incentivados na busca do conhecimento disciplinar enquanto ainda está na graduação. Os programas de iniciação científica e a participação em grupos ou núcleos de pesquisa podem contribuir para a promoção de carreiras acadêmicas ou mais simplesmente para a formação de um profissional mais completo quando egresso da universidade.

Reforçando a importância do desenvolvimento de estudos nas diferentes culturas disciplinares, podemos dizer que tais pesquisas auxiliam numa melhor percepção do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos, já que a avaliação nos cursos deve ter como base a cultura disciplinar particular da qual faz parte. É importante frisarmos que diferentes áreas de estudos podem valorizar diferentes modos de avaliação de seus alunos, de acordo com as práticas profissionais as quais o aluno será submetido quando concluída a sua formação superior. Para Ylijoki (2000, p. 360), tanto a avaliação como o aprimoramento do ensino têm que emanar da base cultural de cada departamento.⁶⁶ Conforme Neumann (2001, p. 144),

A forte influência das disciplinas sobre as crenças acadêmicas, sobre o ensino e sobre o aprendizado dos alunos sugeriria que as disciplinas precisam ser submetidas a um maior estudo sistemático, especialmente no que se refere aos seus efeitos na qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. A capacidade de tal

⁶⁵ If more researches were to take a disciplinary perspective fully into account, one could see the scope for better cross-fertilization and a better sense of unity between them. What could be discovered, say, about the physics community as an international phenomenon at the macro level might well have direct relevance to micro level research in a single physics department. Similarly, micro level enquiries into patterns of teaching and learning in, say, modern languages, political science and social work could have a direct bearing on the development of performance indicators or of study skills programmes at the meso level of the institution.

⁶⁶ both the assessment and the improvement of teaching have to emanate from each department's own cultural basis.

pesquisa para informar políticas nos níveis institucional e nacional é fundamental para a governança justa, efetiva e responsável do ensino superior.⁶⁷

Sendo assim, as pesquisas sobre cultura disciplinar podem inclusive contribuir para políticas que são externas à comunidade discursiva disciplinar, como é o caso das ações institucionais mais localizadas e das ações nacionais quanto ao ensino superior.

A seguir, apresentamos nosso capítulo de metodologia, que explicita como a pesquisa foi realizada, dando maiores detalhes sobre o objeto de estudo e os procedimentos que foram adotados para a execução desta pesquisa.

⁶⁷ The strong influence of disciplines on academics' beliefs, on teaching and on students' learning, would suggest that disciplines need to be subjected to greater systematic study, especially regarding their effect on the quality of teaching and learning in higher education. The capacity of such research to inform policy at both institutional and national levels is fundamental to the fair, effective and responsible governance of higher education.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo 4, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, procurando mostrar de que maneira ela é desenvolvida e quais passos são seguidos para a sua execução.

Veremos, em 4.1, uma apresentação do nosso objeto de pesquisa como forma de situar o leitor a respeito do que será tratado nesta tese. Em seguida, em 4.2, trazemos os elementos norteadores que nos auxiliarão no planejamento e na execução das etapas da pesquisa: objetivos (geral e específicos), questões de pesquisa e hipóteses.

Para um maior detalhamento sobre o percurso de realização deste nosso estudo, apresentamos de maneira geral o método de abordagem e de procedimentos da pesquisa, delimitando ainda o universo da pesquisa, o *corpus* que é analisado e as categorias de análise. A etapa de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados da pesquisa são apresentados ao final da seção.

4.1 Objeto da Pesquisa

Nesta seção, apresentamos o objeto de pesquisa deste estudo, na qual retomamos aspectos concernentes ao nosso quadro norteador de pesquisa (QNP), que é uma técnica metodológica proposta por Araújo (2011), para construção do objeto de pesquisa. Assim, apresentamos objetivos, questões e suposições a fim de conduzir a compreensão dos procedimentos realizados e em função de que executaremos as etapas desta pesquisa.

A escolha do projeto de pesquisa se deu em virtude de este ser um gênero utilizado para fazer o planejamento de pesquisas acadêmicas. Então, teoricamente, para realizar uma pesquisa, seria necessário produzir um exemplar de projeto. Sendo o gênero inicial para se pensar uma pesquisa, o projeto de pesquisa nos dá oportunidade de observar a visão do autor a respeito da área de produção da pesquisa, o conhecimento da cultura disciplinar a que o projeto se vincula, a experiência de pesquisa na área, bem como as suas habilidades na escrita acadêmica etc.. Logo, a partir dos projetos, podemos visualizar de que modo o graduando se insere na vida acadêmica e quais conhecimentos são necessários para que este demonstre no projeto as habilidades requeridas pelo professor da disciplina na realização das atividades propostas.

Para que este estudo fosse realizado, fizemos o recorte inicial pelo grupo de autores dos projetos de pesquisa e da área de pesquisa em que esses atuavam. Escolhemos, pois, graduandos do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, em virtude de ministrarmos a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I, em turmas de 6º e 7º períodos, e percebermos que uma quantidade significativa de alunos apresentava dificuldade na produção do gênero, uma vez que o objetivo da disciplina era elaborar um projeto de pesquisa para a execução do TCC, no período seguinte, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II. A dificuldade se mostrava não apenas por os alunos precisarem utilizar um gênero discursivo desconhecido para eles, até àquele momento, mas, também, em razão de dificuldades em relação aos conhecimentos das culturas disciplinares da área de Linguística, nas quais realizariam o Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir dessas inquietações como docente, buscamos conhecer pesquisas realizadas tanto sobre o gênero projeto de pesquisa quanto em relação à cultura disciplinar. Por considerarmos a Linguística uma área científica muito vasta, fizemos a opção de entender as ramificações das suas culturas disciplinares, uma vez que podemos encontrar no interior dessa ciência princípios teóricos e metodológicos bastante distintos. Dessa forma, os membros aprendizes das culturas disciplinares através da produção de projetos de pesquisa podem auxiliar na compreensão de como o conhecimento do gênero discursivo e o conhecimento de uma cultura disciplinar se articulam e como eles são utilizados pelos membros iniciantes na execução de uma atividade acadêmica.

4.2 Elementos norteadores da pesquisa

A partir de nossas ações de pesquisa, fizemos a junção de propostas que se complementam, como a de Swales (1990), por meio do modelo CARS, desenvolvido, inicialmente, para ser aplicado a introduções de artigos de pesquisa, mas que, comprovadamente, também colabora bastante para a análise de outros gêneros acadêmicos atualmente. Consideramos a proposta de Hyland (2004), para o estudo da manifestação das culturas disciplinares na comunidade acadêmica, em textos produzidos por membros dessas disciplinas, levando em consideração que o texto individual é o espaço onde se perceberá tal fato, em decorrência de o gênero se encontrar em um grau de abstração maior em relação a sua instanciamento por meio do texto. Também consideramos nesta pesquisa a proposta da Teoria Sociorretórica de gêneros, que sugere a investigação junto aos usuários dos gêneros,

para que eles revelem a sua compreensão do funcionamento social de determinado gênero discursivo.

A partir da utilização desse aporte teórico, realizamos um trabalho que reflete e discute tanto o gênero projeto de pesquisa, como a noção de cultura e de comunidade discursiva disciplinar, no interior da comunidade acadêmica. Para tanto, mostramos como essas culturas influenciam no modo de se expressar em textos acadêmicos, mais especificamente no gênero projeto de pesquisa produzido por alunos de graduação, que ainda são considerados aprendizes tanto na comunidade acadêmica quanto na cultura disciplinar que buscam se inserir.

A pesquisa se baseia no método indutivo, em que, a partir da observação dos projetos de pesquisa da área de Linguística desenvolvidos na disciplina TCC I, na Universidade Federal do Piauí, buscamos uma generalização em relação ao comportamento de membros aprendizes ao produzirem os projetos de pesquisa. A metodologia empregada nesta pesquisa poderá ser aplicada posteriormente para o desenvolvimento de outras pesquisas a respeito deste tema, ou mesmo no aprofundamento desta pesquisa, para verificar se, em outras situações de produção, os membros aprendizes apresentam o mesmo comportamento encontrado na pesquisa atual.

Ao selecionarmos os elementos norteadores de pesquisa, estamos também construindo nosso objeto de estudo. Dessa forma, com a questão central “como as culturas disciplinares da área de Linguística se refletem na elaboração do gênero projeto de pesquisa de alunos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí?” estabelecemos diretrizes para a elaboração do objetivo geral da pesquisa que é “analisar a manifestação das culturas disciplinares da área de Linguística na elaboração do gênero projeto de pesquisa com vistas à elaboração do TCC no curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí” e para a construção de nossas suposições iniciais de pesquisa. Assim, o QNP apresenta como elemento central de pesquisa a noção de cultura disciplinar, a ser observada na elaboração do gênero projeto de pesquisa por membros aprendizes nas comunidades discursivas disciplinares da área de Linguística.

A exposição dos elementos centrais do quadro norteador de pesquisa gerará desdobramentos nos elementos secundários: teremos questões de pesquisa mais estritas em relação à questão central e objetivos específicos, que provém do objetivo geral. As questões secundárias que fazem parte do nosso QNP são: “levando em consideração que os autores dos projetos são “aprendizes” em relação ao gênero projeto de pesquisa, de que maneira o gênero foi apreendido por eles e de que forma as propostas da cultura disciplinar em que será

realizado o projeto auxiliou na sua elaboração?"; "De que modo as culturas disciplinares se manifestam na organização retórica do projeto de pesquisa?" e "De que modo os projetos de pesquisa das culturas disciplinares de Linguística estão organizados estrutural e funcionalmente em passos e movimentos retóricos?". Para respondermos a essas questões secundárias foram produzidos os seguintes objetivos específicos: "investigar a importância do conhecimento da cultura disciplinar para a elaboração do projeto de pesquisa por membros aprendizes da comunidade discursiva de linguística", "descrever de que modo o conteúdo de referência ao campo da ciência⁶⁸ se articula com a cultura disciplinar na organização retórica do projeto de pesquisa" e "verificar como os movimentos e passos retóricos se encontram organizados nos projetos de pesquisa elaborados por aprendizes das culturas disciplinares de linguística". Já, as respostas prévias às questões propostas, de uma maneira geral, refletem a expectativa do pesquisador em relação ao problema de pesquisa e aos seus desdobramentos, trazendo a ideia de que cada uma das áreas contribuiria textualmente para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Na seção 4.3, apresentamos o método de abordagem utilizado no desenvolvimento de nosso estudo.

4.3 Método de abordagem

Utilizamos a abordagem quantitativa em razão de adotarmos dados estatísticos como base para a caracterização das áreas de pesquisa em Linguística, com vistas principalmente à definição dos passos retóricos recorrentes no interior de cada uma das comunidades discursivas disciplinares aqui pesquisadas e também para a interpretação da opinião dos colaboradores explicitada nas respostas do questionário de pesquisa. O percentual de projetos em que determinado passo retórico ocorre e a quantidade de ocorrências do passo nos projetos da área de pesquisa será utilizado para a verificação da recorrência e para a construção do ranqueamento dos passos conforme os dados obtidos. Não adotamos nenhum método estatístico definido em razão de construirmos nossas próprias definições percentuais para a identificação do que é e do que não é recorrente nas áreas de pesquisa linguística.

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa de natureza aplicada, que visa contribuir para o aperfeiçoamento não apenas do ensino, mas também para elevarmos a percepção de

⁶⁸ O conteúdo de referência ao campo da ciência (itens lexicais que identificam conceitos, objetos e atores sociais relativos a uma determinada área de conhecimento, como os itens *sintoma*, *vacina* e *paciente* que identificam a área de medicina);

que áreas de estudo diferentes apresentam também características e necessidades diferentes que aparecem nas produções textuais de seus membros.

Os resultados desta pesquisa podem auxiliar no desenvolvimento de metodologias mais adequadas para o ensino do gênero em projeto de pesquisa na universidade, bem como contribuirá como fonte de pesquisa para os alunos que buscam saber como o gênero projeto de pesquisa é produzido na área específica de Linguística e em suas vertentes ou subáreas.

Na seção 4.4, apresentamos o método da pesquisa de acordo com os procedimentos selecionados para a sua execução.

4.4 Método de procedimentos

A nossa pesquisa pode ser classificada como descritivo-explicativa de acordo com os objetivos traçados para o seu desenvolvimento. Como já dissemos, temos como fonte de dados os projetos de pesquisa efetivamente escritos por estudantes de Letras, matriculados na disciplina TCC I, do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella. Partindo dos projetos, descrevemos a organização retórica e explicamos as causas e os efeitos decorrentes das culturas disciplinares para a organização retórica dos projetos de pesquisa produzidos por membros aprendizes em uma comunidade discursiva disciplinar. Além da organização retórica, descrevemos de que maneira as culturas disciplinares se instanciam no discurso disciplinar dos textos produzidos pelos membros aprendizes, pois esses precisam, necessariamente, se inserir em uma comunidade disciplinar para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, para isso, examinamos o conteúdo de referência ao campo da ciência.

A consulta aos colaboradores sobre os aspectos do gênero projeto de pesquisa e da cultura disciplinar do curso de Letras Português colabora para que tenhamos uma visão de como os aprendizes em uma comunidade discursiva disciplinar se relacionam tanto com a cultura disciplinar, quanto com os aspectos do letramento acadêmico requeridos pela utilização do gênero projeto de pesquisa. Tal ação nos mostra qual a importância atribuída a esses elementos por parte dos aprendizes.

Identificamos, ainda, fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de características que nos auxiliam na identificação da filiação teórico-metodológica adotada pelo aluno para a elaboração do projeto, assim como as crenças coletivas adotadas por ele na elaboração do seu texto do projeto de pesquisa. Isso é alcançado por meio do registro dos dados, da análise e da interpretação dos fenômenos observados para a construção do texto do

projeto, bem como de seus efeitos no funcionamento social deste gênero já bastante utilizado na comunidade acadêmica.

4.5 Delimitação do universo de pesquisa

Nesta seção 4.5, apresentamos uma delimitação do universo deste estudo, como maneira de explicitar o material de análise, as categorias de análise, o procedimento de coleta de dados e os procedimentos adotados para a execução da análise de dados. Na subseção 4.5.1, trazemos informações sobre o *corpus* utilizado nesta pesquisa.

4.5.1 O corpus

Na realização deste estudo, contamos com um *corpus* inicial composto por trinta e oito projetos de pesquisa, específicos da área de Linguística, elaborados por graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí. Nestes, verificamos as características formais e funcionais do gênero projeto de pesquisa, com base na teoria Sociorretórica de análise de gêneros, mais especificamente na proposta de análise da organização retórica proposta por Swales (1990) e na relação estabelecida entre os componentes de forma e substância do gênero projeto de pesquisa, proposta por Miller (2009 [1984]), e a situação de utilização do gênero. Tal análise contribuiu para que identificássemos de que maneira as culturas disciplinares se apresentavam no texto desses alunos.

Sendo assim, o material de análise é composto por 38 projetos de pesquisa de membros aprendizes na comunidade acadêmica de Linguística, tomando Linguística numa perspectiva abrangente que engloba todos os estudos de linguagem propostos na disciplina de TCC I. Embora apresentemos também características da cultura global da área de estudos linguísticos, nosso foco foi a identificação de traços das culturas (sub)disciplinares dentro da área de Linguística, ou seja, enfocamos as características do discurso disciplinar utilizado nos projetos de pesquisa como modo de verificar o engajamento dos membros aprendizes numa área específica de estudos e o compartilhamento dos valores culturais dessa comunidade selecionada pelo aluno para participação inicial.

Como colabores desta pesquisa, temos alunos que participaram das turmas da disciplina TCC I nos períodos 2015.1, 2015.2 e 2016.1, sendo 16 da primeira, oito da segunda e 14 da terceira turma. Por estarem no curso de graduação em Letras Português no período

que cursaram a disciplina, os colaboradores são considerados aprendizes nas culturas disciplinares, para fins acadêmicos.

Os projetos que compõem o *corpus* da pesquisa são de diferentes áreas de estudos linguísticos e foram produzidos por turmas de períodos diferentes. Ao todo são oito áreas de estudos de linguagem: oito projetos de Análise do Discurso, nove projetos de Análise de gêneros, cinco projetos de Sociolinguística, seis projetos de Ensino de português para surdos, quatro projetos de Letramento, quatro de Linguística de Texto e dois projetos categorizados em outras, um de Linguística da enunciação e outro de estudos gramaticais. Estes dois últimos precisaram ser descartados em razão de não conseguirem sozinhos representarem a área de pesquisa.

Em virtude de um texto, somente, não conter traços suficientes para caracterizar as produções de uma determinada área, os dados que são apresentadas apenas em um dos projetos de pesquisa da área não serão utilizados como representativos da cultura disciplinar compartilhada pela comunidade de membros iniciantes representada pelos discentes da disciplina TCC I. Devido à diferença de quantidade de projetos em cada área, estabelecemos o percentual de 30% de projetos no interior da cultura disciplinar como forma de evitar que os dados coletados em apenas um dos projetos da área de pesquisa fosse considerado como recorrente ou representativo da comunidade e da cultura disciplinar.

Na subseção 4.5.2, apresentamos as categorias de análise a serem observadas por nós nos dados coletados.

4.5.2 Categorias de análise

Dentre as categorias de análise que apresentamos neste estudo, estão em destaque as que se apresentam como mais relevantes para a caracterização do funcionamento do gênero projeto de pesquisa no interior de uma comunidade discursiva disciplinar. Tais categorias de análise procuram se articular com o conceito de gênero e com o conceito de comunidade e de cultura disciplinar, partindo do gênero projeto de pesquisa e da cultura disciplinar, presentes no objetivo geral e seguindo para as categorias apresentadas nos objetivos específicos. Dessa forma, são categorias de análise: a organização retórica dos projetos de pesquisa em movimentos retóricos e passos retóricos, que atuam na composição estrutural e funcional do projeto de pesquisa; e o “conteúdo de referência ao campo da ciência”⁶⁹, que auxilia na

⁶⁹ Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 52).

identificação do grupo disciplinar a que participa o trabalho desenvolvido, assim como uma propensa filiação do aprendiz a uma dessas culturas oferecidas na área dos estudos linguísticos.

Fazemos o estudo do propósito comunicativo do gênero projeto de pesquisa por meio da análise dos textos produzidos pelos alunos da disciplina de TCC I e também por meio da aplicação de questionário eletrônico a respeito da produção do projeto de pesquisa e da perspectiva do aluno em relação a esse gênero na comunidade acadêmica. Para a identificação do(s) propósito(s) comunicativos do gênero, lançamos mão do reconhecimento dos movimentos e passos retóricos do gênero projeto de pesquisa através da utilização do modelo CARS, desenvolvido por Swales (1990). Trazendo assim, não apenas como o aluno reconhece o gênero, mas também como esse gênero é organizado pelo aluno como participante de determinada cultura disciplinar.

Em seguida, temos os movimentos retóricos do gênero projeto de pesquisa. Proposto por Swales (1990), inicialmente para a introdução de artigos de pesquisa, o modelo CARS ganhou representatividade e, atualmente, é adaptado para o estudo de outros gêneros acadêmicos e até mesmo para gêneros não acadêmicos. A composição funcional ou organização retórica dos gêneros pode ser verificada através da identificação dos movimentos retóricos que os compõem e dos passos que compõem esses movimentos retóricos.

Falando de um modo geral, podemos dizer que os movimentos retóricos são as funções do gênero num nível meso, entre a ação realizada pelo gênero (macro) e a ação realizada pelo passo retórico (micro), pois cada elemento composicional de um projeto de pesquisa possui uma característica que contribui para a realização da ação tipificada por meio do gênero, ou seja, possui uma função interna ao gênero e colabora para que esse possa funcionar socialmente. Os passos presentes nos movimentos retóricos, como elementos mais textuais, apresentam características que podem se relacionar às culturas ou grupos disciplinares a que o autor se filia, dentre elas estão os conteúdos de referência ao campo científico, como a terminologia, os métodos, as categorias teóricas, o modo de organizar a estrutura do projeto etc.. Essas características de filiação do autor a determinada área de estudo são vistas de maneira mais saliente, configurando as características singulares do fazer científico que ajudam na construção das culturas disciplinares.

Outro aspecto observado são “os conteúdos de referência ao campo científico” encontrados nos projetos, que nos auxiliam na percepção de como os membros aprendizes de uma cultura disciplinar se apoderam da tradição para se inserir e se sentir participantes de um grupo específico de estudo. Em virtude de o léxico empregado nas produções científicas ser,

normalmente, bastante especializado, o vemos como uma manifestação da cultura disciplinar, pois é um modo de inserir o aluno na comunidade acadêmica e na comunidade discursiva disciplinar escolhida no repertório de estudos linguísticos.

Escolhemos analisar a comunidade Linguística em seus campos mais focalizados em razão de não considerarmos a Linguística um campo homogêneo que compartilha a mesma cultura de pesquisa no seu nível micro, mas que compartilham traços característicos de estudos de linguagem, ou seja, observam o mesmo objeto de perspectivas diferentes, utilizando para isso teorias e metodologias diferentes, que podem resultar também em culturas disciplinares diferentes. Tal análise pode perceber características da área da Linguística como a multidisciplinaridade interna e também a interdisciplinaridade, que estão diretamente relacionados com a interação existente entre as culturas disciplinares das comunidades discursivas que fazem parte da área de estudos linguísticos.

Também se encontram no nosso horizonte de pesquisa categorias relacionadas aos gêneros discursivos como a situação retórica recorrente de utilização de determinado gênero, a fusão entre forma e substância nos textos efetivamente realizados, a comunidade discursiva, que influenciam bastante no modo de produção textual especialmente dos membros iniciantes.

Na subseção 4.5.3, tratamos sobre como se deu a coleta de dados na realização desta pesquisa.

4.5.3 Coleta de dados

A coleta de dados referente aos projetos de pesquisa se deu no primeiro e segundo período universitário do ano de 2015 e no primeiro período do ano de 2016, no Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí. As turmas que produziram os projetos no ano de 2015 tinham a possibilidade de escolher entre as áreas de literatura e linguística no decorrer da disciplina, já a turma de 2016 já realizou a matrícula para uma turma específica para a área de linguística. Os projetos selecionados são da área de Linguística, em virtude da maior quantidade de exemplares e, também, em decorrência da experiência do pesquisador está relacionada mais diretamente à área de estudos linguísticos.

Os projetos foram obtidos por meio de solicitação formal aos discentes e posterior autorização para sua utilização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que assegura tanto o colaborador quanto o pesquisador em relação aos modos de utilização dos projetos durante a pesquisa. O instrumental utilizado para o fornecimento de

informações pelos colaboradores numa segunda etapa da coleta de dados foi o questionário eletrônico, facultando a estes a participação ou não nessa segunda fase.

O questionário eletrônico foi utilizado como ferramenta para coleta de dados com o objetivo de obter informações sobre a vida acadêmica do colaborador que podem contribuir para um reconhecimento mais profundo da participação deste nas atividades acadêmicas e, por conseguinte, numa cultura disciplinar e também de colher a opinião dos alunos a respeito tanto da elaboração do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I quanto da importância da inserção do discente em uma cultura disciplinar para se produzir e executar o trabalho de conclusão de curso. Através das respostas obtidas podemos ter uma indicação da compreensão do aluno a respeito do fazer científico e da sua inserção na comunidade acadêmica por meio da realização de um estudo numa determinada cultura disciplinar. A participação do membro iniciante nas atividades acadêmicas em uma comunidade discursiva universitária pode influenciar na maior ou menor habilidade em lidar com os gêneros acadêmicos, bem como na maior ou menor interação com os membros que fazem parte daquela comunidade discursiva disciplinar, por isso consideramos relevante o conhecimento desses fatores para a interpretação de dados.

É importante mencionar que os projetos de pesquisa elaborados pelos discentes da disciplina de TCC I não foram produzidos com o objetivo de serem analisados em uma pesquisa, mas como requisito para aprovação na disciplina supramencionada e como forma de planejamento do trabalho de conclusão de curso a ser executado no semestre seguinte na disciplina de TCC II.

Na subseção 4.5.4, apresentamos os procedimentos que seguimos para a realização das análises de dados.

4.5.4 Procedimentos de análise

Com o objetivo de analisar a manifestação das culturas disciplinares da área de Linguística na elaboração do gênero projeto de pesquisa com vistas à elaboração do TCC no curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, reconhecemos e identificamos elementos indicadores da presença de uma cultura disciplinar no gênero acadêmico projeto de pesquisa de membros aprendizes da academia, visando à realização de uma pesquisa futura, neste caso, o trabalho de conclusão de curso.

Para alcançarmos o objetivo supracitado, investigamos a importância do conhecimento da cultura disciplinar para a elaboração do projeto de pesquisa por membros aprendizes da comunidade discursiva de linguística, através de respostas ao questionário eletrônico e com a coleta de informações institucionais sobre o curso de Letras Português da UFPI, sobre a universidade e sobre o sistema nacional de educação superior. Em seguida, descrevemos o modo como o conteúdo de referência ao campo da ciência se articula com a organização retórica do projeto de pesquisa nas culturas disciplinares. Verificamos também como os movimentos e passos retóricos se encontram estruturados nos projetos de pesquisa elaborados por aprendizes em cada uma das culturas disciplinares de linguística. A partir dessas ações, oferecemos respostas de como a cultura disciplinar pode influenciar práticas acadêmicas vistas em gêneros e de que maneira essa cultura se manifesta nos textos dos componentes dessa comunidade disciplinar.

Utilizamos a noção de movimentos e passos retóricos desenvolvida por Swales (1990), que, como vimos, busca identificar a função dos elementos composicionais que auxiliam na construção global do texto. Para isso, identificamos, a partir das características textuais dos projetos, as funções dos elementos composicionais desse gênero. Verificando a recorrência dessas funções nos diversos projetos, descrevemos a organização retórica do projeto de pesquisa elaborado em grupos disciplinares distintos por membros aprendizes.

Fizemos inicialmente a análise dos projetos de cada área isoladamente para verificarmos a ocorrência dos movimentos e dos passos retóricos empregados, indicando uma forma de funcionamento do projeto de pesquisa em cada uma das áreas, para, em seguida, procedermos o cruzamento dos dados e estabelecermos a distinção desse funcionamento, mas também as semelhanças encontradas nas propostas de estudo analisadas aqui. Para isso consideramos a organização textual em níveis: o nível mais alto é o do texto completo, ou seja, do projeto de pesquisa instanciado em texto, o nível seguinte é o das Seções, que podem ser consideradas segmentações do projeto que atuam funcionalmente, no interior das seções podemos identificar outros dois níveis que são os movimentos retóricos (MR) e os passos, os primeiros são caracterizados como ações linguísticas executadas no interior do gênero, normalmente articulados com as seções apresentadas. Já os segundos atuam numa execução mais concreta dos movimentos retóricos, pois são estratégias textuais marcadas linguisticamente para a realização de microações no interior do MR.

Além da análise dos textos, conforme orientação da teoria sociorretórica de gêneros, a tomada de opinião dos usuários do gênero oferece respostas que apenas a leitura dos projetos por parte do pesquisador não ofereceria. Então, utilizamos o questionário eletrônico

para obtermos respostas e verificarmos a compreensão dos membros aprendizes a respeito da vida acadêmica no curso de Letras Português da UFPI e a respeito da elaboração do projeto.

Como modo de alcançarmos os objetivos propostos com a pesquisa, enumeramos os seguintes passos: Passo 1: coleta de informações institucionais do sistema nacional de educação superior, da Universidade Federal do Piauí e do Curso de Letras Português da instituição mencionada; Passo 2: análise dos projetos de pesquisa elaborados por alunos da graduação em Letras Português da UFPI; Passo 3: identificação dos movimentos retóricos apresentados de modo recorrente nos projetos de pesquisa; Passo 4: identificação, no projeto, de características que estejam relacionadas com o grupo ou a cultura disciplinar específica; Passo 5: elaboração de mapa visual da organização retórica dos projetos; Passo 6: comparação de mapa visual da organização retórica por áreas de estudo linguístico; Passo 7: elaboração de dados estatísticos sobre as ocorrências visualizadas por meio dos mapas visuais de organização retórica dos projetos de pesquisa, estabelecendo uma relação entre as ocorrências e as culturas disciplinares; Passo 8: aplicação de questionário eletrônico aos colaboradores. Essa sequência de atividades contribuiu para que nossa pesquisa alcançasse respostas às questões levantadas e também para a viabilização dos nossos objetivos de pesquisa.

No capítulo 5, iniciamos a apresentação da análise de dados, partindo de uma visão mais institucional com base em documentos que regulam a existência e o funcionamento em geral do Curso de Licenciatura Plena em Língua portuguesa e Literaturas portuguesas, mais conhecido como curso de Letras Português, no interior da Universidade Federal do Piauí, mais especificamente no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI. Dessa forma contextualizamos a cultura disciplinar do curso de Letras Português por meio da regulação institucional das atividades do curso.

5. AS CULTURAS ACADÊMICAS QUE ENVOLVEM O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

Iniciamos nosso processo de análise por meio de uma espécie de introdução à visão de cultura disciplinar propriamente dita, que é um dos componentes do sistema acadêmico e se relaciona diretamente com o processo de ensino oferecido pela IES. As outras culturas que compõem tal sistema, conforme Clark (1980), são cultura profissional, cultura institucional e cultura de sistema. Um aspecto importante a ser ressaltado é que se observarmos apenas um desses tipos de cultura estaremos também observando parte dos outros tipos de cultura acadêmica, já que eles funcionam conjuntamente e se influenciam mutuamente. Para iniciarmos esse percurso, apresentamos a seguir algumas características de como se compõe o sistema nacional de educação no Brasil e como esta composição está atrelada ao funcionamento das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, à vida acadêmica dos estudantes que se encontram como membros das culturas disciplinares dos cursos de graduação, mais especificamente daqueles que compõem comunidades disciplinares na Universidade Federal do Piauí.

O sistema nacional de educação brasileiro é encabeçado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) a que estão subordinados os órgãos da educação em todo o país, ressaltando certa autonomia em relação à regulação e administração da educação estadual e municipal. A estrutura organizacional do MEC⁷⁰ contempla diversos órgãos estatais que compõem e regulam o sistema nacional de educação no território brasileiro. De tais órgãos que participam da estruturação do MEC destacamos o Conselho Nacional de Educação – CNE, a Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior - SERES, a Secretaria de Ensino Superior – SESU, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e as universidades, pois são componentes do sistema nacional que estão vinculados diretamente com nosso foco de pesquisa.

Tratamos aqui do CNE, da SERES, da SESU e do INEP, pois estão diretamente relacionados com as atividades e ações desenvolvidas no nível de ensino que abordamos nesta pesquisa, cada um exercendo sua função específica para o funcionamento do sistema de educação nacional como um todo. O CNE atua de maneira mais geral, principalmente, com o estabelecimento das normatizações para o desenvolvimento do ensino nacional, função que está atrelada também às instituições de ensino superior, já que estas atuam na formação de

⁷⁰ Ver anexo 1.

profissionais para as mais diferentes funções sociais e contribuem para o desenvolvimento e aprimoramento científico do país.

A SERES e a SESU, por atuar diretamente com o ensino superior e suas instituições, têm foco específico nesse nível de ensino e são órgãos do sistema educacional nacional que promove e propõe políticas e ações direcionadas para o aprimoramento das práticas e resultados do processo de ensino realizado pelas IES do Brasil. A avaliação do ensino brasileiro, por outro lado, é implementada pelo INEP e compartilhada com os outros órgãos componentes da estrutura do MEC responsáveis diretos pela interpretação dos resultados e pela proposição de ações que contribuam para atingir resultados melhores numa próxima avaliação. Vemos que, apesar de exercerem funções distintas no interior do ministério, os órgãos que o compõem devem atuar conjuntamente para o aprimoramento do sistema de educação, que em última instância é executado pelas instituições de ensino.

Dos quatro órgãos da educação brasileira que mencionamos anteriormente, podemos observar na sua função uma presença marcante do sistema nacional de educação exercendo uma força sobre as instituições de ensino superior por meio de suas regulamentações, normas, diretrizes e parâmetros. Assim como eles representam o sistema nacional de educação, mencionado por Clark (1980), também podemos enxergá-los como uma ponte entre o sistema nacional e as instituições de ensino que estão na ponta desse sistema e são responsáveis pela efetiva implementação e aplicação das diretrizes apontadas pelo ministério da educação e pelos seus departamentos e coordenações. A cultura do sistema nacional de educação tem influência direta sobre as instituições de ensino de todo o território brasileiro não apenas por meio de suas legislações, normas, resoluções e políticas, mas também pela supervisão realizada nas IES para que tais orientações sejam realmente implementadas.

Numa linha hierárquica abaixo da do INEP, há a presença de instituições de ensino vinculadas com a administração federal, dentre elas as universidades, as quais propomos como microcosmo da esfera acadêmica, que são responsáveis por desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no interior do sistema educacional brasileiro e se constituem como representantes de uma outra cultura, que faz parte da cultura acadêmica, que é a cultura institucional. Falamos em microcosmos da esfera de atividade acadêmica em razão de as universidades serem um ambiente que aglomera uma grande quantidade de atividades de ensino e pesquisa de modo articulado nas mais diferentes áreas de conhecimento, sendo consideradas como instituições pluridisciplinares. Essa pluridisciplinaridade promove a construção e o desenvolvimento de um conhecimento, que é responsável também pelo desenvolvimento do país, a partir dos profissionais oferecidos para a sociedade.

Como dissemos anteriormente, não conseguiríamos realizar uma pesquisa capaz de detalhar qualquer esfera de atividade humana e, mesmo se tratando de um microcosmo da esfera de atividade humana, as universidades ainda são um campo muito vasto para esmiuçarmos a cultura disciplinar de cada uma das áreas de estudo e dos cursos que compõem essas áreas. Dessa forma, trazemos aqui informações que tratam parte da cultura institucional da UFPI, mas não a abarcamos por completo em razão de não ser o nosso objeto de estudo.

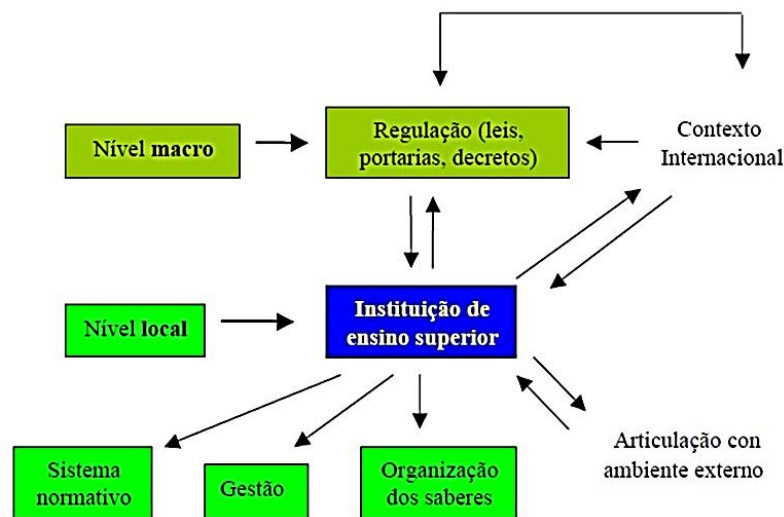
Sabemos que para que o ensino superior chegasse até os dias atuais percorreu um longo caminho, inicialmente se deu em escolas isoladas que forneciam cursos superiores, em seguida faculdades também isoladas de determinadas áreas eram responsáveis por esse tipo de ensino, até que as universidades fossem fundadas, normalmente, com a conjunção das faculdades já existentes, continuando o isolamento das áreas de ensino superior mesmo participando da mesma instituição. Atualmente se busca uma pluridisciplinaridade nessas instituições em que haja uma conversa entre as áreas de conhecimento e se valorize os diversos pontos de vista sobre a vida acadêmica e o fazer científico. Tal importância já se manifesta na reforma do ensino superior de 1968 (Trigueiro, 2003) que estabelece a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

As instituições universitárias se encontram na estrutura formativa do sistema nacional de ensino e são responsáveis pela formação de uma cultura institucional local, atuando diretamente na comunidade, ofertando oportunidade de acesso ao ensino superior e formação de profissionais. Como participante de um sistema, as universidades sofrem influências externas à instituição, não apenas no que diz respeito ao sistema nacional de educação, mas também das práticas, ações e atividades realizadas no contexto internacional tanto no âmbito acadêmico-científico quanto nos âmbitos sociais e econômicos que também possuem um poder coercitivo bastante significativo diretamente nas universidades e também no sistema de educação nacional, além de haver forças internas que movem a cultura institucional como ente promovedor de educação.

Podemos observar como se dá a articulação entre o sistema nacional de educação/cultura do sistema nacional de educação e a instituição/cultura institucional na figura proposta por Trigueiro (2003). Aqui, fizemos a adaptação da imagem, na figura 15, para explicitar a relação existente entre as universidades, o sistema nacional de educação e o contexto internacional. Este último não foi mencionado por Clark (1980), mas possui grande importância atualmente na propagação e utilização da informação científica. O contexto internacional se encontra no âmbito da esfera de atividade acadêmica, que extrapola as fronteiras dos países e é cada vez mais valorizado, pois o conhecimento deve ser

compartilhado e a interação entre pesquisadores de diferentes países pode contribuir para o desenvolvimento das pesquisas de uma área do saber.

Figura 15 – Níveis de observação dos componentes do sistema acadêmico



Fonte: Trigueiro (2003, p. 60, adaptado)

Na figura 15, vemos dois níveis de atuação: um macro, que se relaciona com o sistema nacional de educação, representado pela regulação (leis, portarias, decretos) personificada nos órgãos mencionados anteriormente (SERES, SESU, INEP) que apresentam influência em relação ao contexto internacional e também são influenciados por este; e um local, que foca mais especificamente na instituição de ensino superior com sua posição de centralidade, pois está articulada com o sistema nacional de educação, com o contexto internacional, com o ambiente externo à instituição e com sua própria organização interna, estabelecida por lei e definida através das regulações do sistema nacional de educação.

Sendo assim, o nível local representado pelas IES será influenciado e influenciará também diretamente o sistema de educação nacional e o contexto internacional, já que a produção local está inserida no sistema nacional e de acordo com a sua profusão pode chegar até ao contexto internacional. Então, além dos níveis de observação mencionados por Clark (1980), podemos observar, na figura de Trigueiro (2003), do nosso ponto de vista, a presença do contexto internacional como uma espécie de representante da esfera de atividade humana, neste caso, da esfera acadêmica, que atua globalmente.

O sistema normativo e de gestão adotado na IES tem por base a lei de criação da universidade e está atrelado às regulamentações do sistema nacional de educação, mais especificamente àquelas elaboradas para o ensino superior. A organização dos saberes tem relação com as regulamentações do MEC e de seus órgãos e exercerá uma força em relação às

culturas profissionais e culturas disciplinares encontradas na instituição. Dessa forma, os componentes e culturas do sistema acadêmico estão em constante interação e articulação.

No nível local também se observa a relação entre a instituição e o ambiente externo, ou seja, a relação da IES com a comunidade a quem ela se destina. Espera-se que as instituições de ensino, não apenas as de ensino superior, atendam às demandas da comunidade local, oferecendo cursos e conhecimentos que sirvam para melhorar a vida da comunidade, principalmente com a disponibilização de profissionais capacitados para atuar para a sociedade. Devido à profusão das novas tecnologias e do nível crescente de acesso à internet, o contexto internacional também passa a exercer influência na comunidade local e essa passa a ter novas demandas a serem atendidas pelas IES.

A influência do contexto internacional pode variar de acordo com a instituição de ensino e conforme a área de conhecimento. Essa influência se manifesta principalmente por meio do incentivo e da necessidade, em certos casos, de publicações em periódicos internacionais ou reconhecidos internacionalmente e pela promoção de eventos científicos internacionais nas IES locais ou mesmo da participação de membros dessas IES em congressos e fóruns internacionais de discussão. Tal participação internacional, seja em publicações, seja em eventos, promove um fluxo de informação entre os interessados na temática discutida, bem como o compartilhamento e desenvolvimento de ideias, gerando parcerias e o fortalecimento dessas relações nos níveis institucional e interpessoal.

A valorização e promoção das relações internacionais interinstitucionais tem por objetivo, além de gerar uma construção e atualização do conhecimento, provocar uma progressão das tecnologias e das pesquisas locais. Esta ação promove maior acesso dos membros dessa IES ao conhecimento produzido no âmbito internacional da esfera de atividade acadêmica. Isso promove também um maior desenvolvimento dos discentes e docentes da instituição, já que estes estão capacitados a atuar na área de conhecimento independentemente da localização em que a pesquisa será realizada.

Na seção 5.1, trabalhamos mais especificamente com a instituição de ensino Universidade Federal do Piauí e traços da sua cultura institucional, por meio da sua história, da sua constituição e da sua importância para a constituição dos outros dois componentes da cultura acadêmica, que dizem respeito à cultura profissional e à cultura disciplinar.

5.1 Traços da cultura institucional da Universidade Federal do Piauí

Nesta seção 5.1, trazemos informações sobre a Universidade Federal do Piauí – UFPI, com vistas a explicitar detalhes da cultura institucional. Dessa forma, vemos na universidade, como instituição de ensino superior, a articulação das culturas acadêmicas, já que nela podemos visualizar a cultura nacional, a cultura institucional, a cultura profissional, a cultura disciplinar e, até mesmo, a atuação da esfera de atividade acadêmica, pois existe uma articulação interinstitucional em âmbito internacional que fortalece os laços e proporciona uma visão mais global das atividades realizadas nesse ambiente social.

Para iniciarmos as nossas discussões, seguiremos o caminho natural de apresentação de uma instituição, partindo de sua fundação. Como observamos em Clark (1980), a história da instituição é um dos componentes principais para a formação de uma “saga organizacional”, ou seja, para a construção de uma tradição, para o fortalecimento de uma cultura institucional e para a aquisição de uma identidade por parte dos membros da instituição, focando especialmente nas características qualitativas do estabelecimento.

Conforme os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Piauí – UFPI (2015), a UFPI foi credenciada inicialmente como faculdade isolada, por meio do Decreto nº 17.551 de 09/01/1945, e com a reunião das faculdades ou unidades isoladas de Direito, Filosofia, Odontologia e Medicina, de Teresina-PI, e Administração, de Parnaíba-PI, pode, em 1968, ser recredenciada como universidade, pelo então Conselho Federal de Educação, através da Lei 5.528, de 12/11/1968. Apesar de ter sua Lei de fundação no ano de 1968, a UFPI passou a atuar como universidade, efetivamente, em março de 1971, quando da incorporação das faculdades isoladas existentes anteriormente.

Como podemos observar, a UFPI, assim como diversas universidades do país, foi criada a partir da união de faculdades já existentes no estado do Piauí, dentre elas, a faculdade de Filosofia que deu origem ao curso de Letras. Essa união de faculdades visa aglutinar a promoção de conhecimento em um ambiente plural, onde haveria oportunidade para a troca de saberes por meio da pluridisciplinaridade. Até o ano de 2005, a UFPI ofereceu apenas ensino de graduação na sua modalidade presencial, e, a partir de 2006, passou a atuar também por meio do ensino à distância, criando o Centro de Educação à Distância (CEAD), para cuidar, especificamente, dessa segunda modalidade. Por fazer parte de um conjunto de universidades no estado do Piauí, a UFPI centra seu ensino em cursos superiores nos graus de licenciatura e bacharelado.

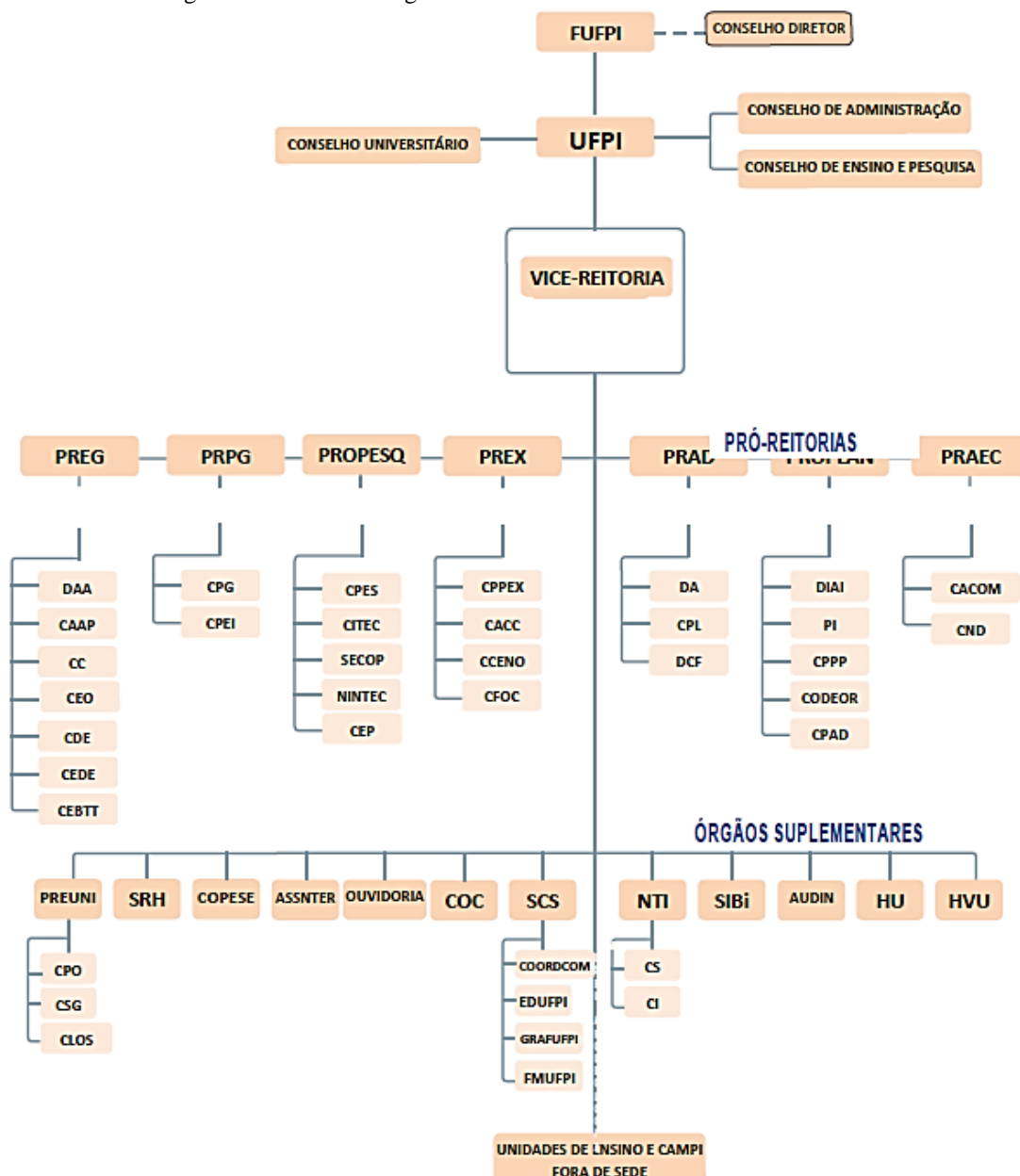
A UFPI é considerada a maior universidade pública do Piauí e a única, até o momento, de natureza federal no estado, fazendo parte do sistema federal de ensino superior brasileiro. Segundo seu estatuto (UFPI, 1973 [2005], p. 2), a UFPI tem por objetivo “cultivar

o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado”. Para isso, a instituição tem como funções:

estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar a pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura; divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação; estimular o conhecimento dos problemas, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover extensão, aberta à participação da sociedade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

As funções da UFPI estão diretamente relacionadas com o que mostramos na figura 15, pois encontramos a universidade como foco e a sua irradiação pela sociedade, através das relações estabelecidas com outros setores tanto local e regionalmente quanto nacional e internacionalmente. Por esse motivo, a UFPI pode ser considerada um ponto de articulação de sistemas e culturas acadêmicas, englobando aspectos do sistema nacional de educação com o desenvolvimento das culturas acadêmicas locais. Como essas culturas não acontecem somente no âmbito local, regional e nacional, a esfera de atividade humana acadêmica entra em ação a partir do momento em que há o contato direto ou indireto com a produção acadêmica internacional ou com parcerias interinstitucionais ou interpessoais. O desenvolvimento de atividades e conhecimentos técnico-científico-culturais, bem como a formação de diplomados, contribui para o objetivo de minimizar os problemas sociais de comunidades locais, regionais e nacionais, fazendo a articulação entre a instituição e a sociedade em diferentes âmbitos. Para que haja o cumprimento dessas funções é necessária toda uma estrutura para a universidade que se manifesta na sua construção organizacional, como vemos a seguir na figura 16.

Figura 16 – Estrutura organizacional da Universidade Federal do Piauí

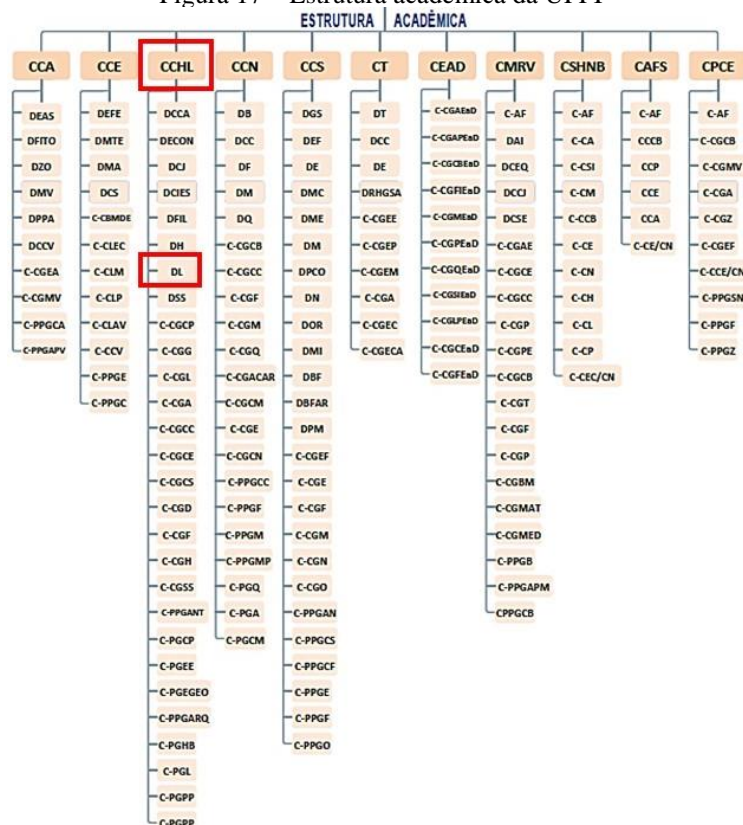


Fonte: UFPI (2015, p. 28)

Na figura 16, temos a estrutura organizacional da UFPI, dando mais enfoque na sua estrutura administrativa que está diretamente ligada à oferta dos serviços educacionais pela universidade. Tal organização conta no topo da sua hierarquia com o conselho diretor que administra a Fundação Universidade Federal do Piauí, que por sua vez é responsável pela administração global dessa universidade, seguido hierarquicamente pela UFPI e seus conselhos administrativos, vice-reitoria, pró-reitorias, que se subdividem em coordenações e departamentos; órgãos suplementares e unidades de ensino e campi fora de sede. Tais unidades de ensino estão representadas por cinco campus da UFPI: Campus sede em

Teresina-PI, Ministro Petrônio Portela; Campus Ministro Reis Veloso (CMRV), de Parnaíba-PI; Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), de Picos-PI; Campus Prof.^a. Cinobelina Elvas (CPCE), de Bom Jesus-PI; e Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), de Floriano-PI. O campus sede possui na sua estrutura seis centros de ciências que estão denominados da seguinte maneira: Centro de Ciências da Educação (CCE), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Tecnologia (CT). Um sétimo centro é o Centro de Educação a Distância (CEAD) que aglutina os cursos da modalidade de ensino à distância. Tal estrutura é demonstrada abaixo, na figura 17, já com as siglas dos departamentos, coordenações e chefias que fazem parte da sua estrutura. É importante frisar que além do ensino de graduação e pós-graduação, a UFPI também possui em sua estrutura três colégios técnicos que atuam na educação básica, tais colégios estão localizados em Teresina-PI, Floriano-PI e Bom Jesus-PI.

Figura 17 – Estrutura acadêmica da UFPI



Fonte: PDI – 2015-2019 (UFPI, 2015)

Destacamos, na figura 17, o Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL e o Departamento de Letras – DL, que atualmente é denominado Departamento de Letras

Vernáculas DLV, pois é o caminho que percorremos até chegarmos aos membros da comunidade disciplinar do Curso de Letras Português da UFPI, campus sede.

A estrutura organizacional da universidade deve atuar em favor da sociedade com vistas ao desenvolvimento do conhecimento por parte de seus integrantes e, dessa forma, contribuir para a minimização dos problemas sociais enfrentados por essa comunidade. Como vimos na figura 17, a descentralização das atividades da UFPI, por meio da distribuição de campus da instituição no interior do estado visa contribuir para a formação dessa população, com base nas necessidades da comunidade local, proporcionando acesso à educação em nível superior e contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais da região, que fazem parte dos valores defendidos pela UFPI em seu PDI – 2015-2019 (UFPI, 2015, pp. 179-180), como vemos a seguir.

- I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III - difusão do conhecimento científico e tecnológico, suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais e aprofundamento do processo de internacionalização;
- IV - inclusão de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, dentre este, as pessoas que residem em localidades geograficamente distantes dos grandes centros educativos do Estado;
- V - Respeito à pluralidade de pensamento e natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

O primeiro valor está diretamente relacionado com as características esperadas para uma instituição pública, pois visam ao bem social; o segundo tem por base o aperfeiçoamento do ensino e a incorporação da pesquisa e da extensão nas práticas de ensino da instituição, como prega a reforma universitária de 1968; o terceiro valor se refere às relações externas da universidade, pois através da difusão do conhecimento científico se promove o suporte a atividades sociais, culturais e produtivas, objetivo este do sistema nacional de educação e da própria instituição, e o aprofundamento do processo de internacionalização promove uma troca de saberes e tecnologias que no âmbito nacional pode não ser tão efetiva, assim como integra a universidade à esfera de atividade acadêmica num contexto global. A inclusão das pessoas marginalizadas no ensino superior também presta um serviço à comunidade e diminui a injustiça social, mencionado no valor I. E, por último, o respeito à pluralidade de pensamento e à natureza pública e gratuita do ensino também estão de acordo com os demais valores aqui expressos, pois a natureza pública e gratuita do ensino facilita o acesso de uma maior diversidade de pessoas, que é uma característica básica da universidade como um microcosmo da esfera de atividade acadêmica.

Para garantir a implementação desses valores, a UFPI possui nove princípios como instituição pública: Concepção de formação e desenvolvimento da pessoa humana; Observância à ética e respeito à dignidade da pessoa humana e ao meio ambiente e às diferenças; Articulação entre ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade e multireferencialidade; Uso de tecnologias de comunicação e informação; Avaliação; Articulação entre teoria e prática; e Flexibilização curricular. Tais princípios e valores expressados pela própria UFPI em seus documentos procuram explicitar a importância de a instituição exercer seu papel como unidade do sistema federal de educação, atuando para o desenvolvimento local, regional e nacional da sociedade brasileira. As consequências de ser membro do sistema nacional de educação também chegam aos cursos, principalmente por meio da elaboração do Projeto Pedagógico de Curso – PPC que deve estar fundamentado na Constituição Federal do Brasil, especialmente nos artigos que se referem ao âmbito educacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que se manifestam inclusive nos princípios em que a UFPI baseia o ensino, e na legislação referente ao ENADE, que estabelece dois componentes para avaliação dos conhecimentos dos alunos, um com base na formação geral e outro com base na formação específica. Além da legislação nacional, os cursos devem observar ainda as normas internas da instituição, como é o caso da resolução 177/12, de dezembro de 2012 da UFPI.

Podemos dizer que tanto no âmbito nacional quanto no institucional há uma grande preocupação em atender às demandas educacionais da comunidade em que a universidade está inserida, sendo um dos pilares do funcionamento dessas IES. Sendo assim, como benefícios para a comunidade local apresentados pela UFPI, pode-se citar o oferecimento de serviços como: inclusão de pessoas marginalizadas na sociedade por meio da aplicação das cotas, tanto aos alunos de escolas públicas quanto a aqueles que se declararem pretos ou pardos, também através da implementação de cotas para surdos no curso de Letras Libras; atua na formação de professores por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), oportunizando formação adequada para professores da educação básica seja por meio de curso de primeira graduação, seja por meio de curso de segunda graduação; é responsável pela formação de 95% dos mestres e doutores titulados no Estado do Piauí; promove atividades de extensão que englobam a comunidade; oferece serviços na área de saúde por meio do Hospital Universitário, do Hospital Universitário Veterinário, da clínica de odontologia, da Farmácia-escola, dentre outros.

A sociedade também é um componente constitutivo da universidade por meio dos seus representantes nos órgãos universitários como é o caso do Conselho Universitário e do

conselho diretor da FUFPI, com três representantes da sociedade civil cada, e da Comissão Própria de Avaliação, com um representante. Então, a comunidade em que a IES está inserida influenciará na sua constituição, fazendo com que cada uma das unidades de ensino apresentem uma cultura própria, enquanto compartilham também de uma cultura nacional e de uma cultura da esfera de atividade acadêmica.

De acordo com a avaliação de instituições universitárias realizada pelo Ranking Universitário da Folha (RUF 2017)⁷¹, a UFPI ocupa a quinquagésima segunda posição dentre as instituições avaliadas. Tal avaliação leva em consideração os critérios: ensino, pesquisa, mercado, inovação e internacionalização. A soma das notas obtidas pela instituição resulta na colocação ocupada no ranking, mas cada um dos critérios pode ser observado separadamente em relação às instituições avaliadas, por exemplo, no critério ensino, a UFPI fica na posição 64, em pesquisa, na posição 61, em mercado, na posição 37, em inovação, na posição 32, e em internacionalização, na posição 119. Houve um decréscimo de 11 posições na avaliação do ranking se considerarmos o RUF 2016, mas ainda assim a UFPI permanece com os melhores indicadores em relação às universidades do Piauí.

As informações que trouxemos aqui sobre a instituição Universidade Federal do Piauí servem como uma amostra de elementos que compõem a cultura institucional e ao mesmo tempo atuam para a manutenção e para a transformação de traços culturais do sistema nacional de educação do Brasil. Tanto a cultura nacional de educação quanto a cultura institucional terão influência na composição da cultura profissional e da cultura disciplinar que são visualizadas respectivamente na composição do quadro de pessoal dos departamentos de curso e nos discentes dos cursos oferecidos pela universidade. Por isso, na seção 5.2, trazemos informações sobre o Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa (Letras Português), da UFPI.

5.2 As culturas do Curso de Letras Português da UFPI: o institucional da cultura.

Nesta seção 5.2, tratamos do Curso de Licenciatura em Letras Português, trazendo informações sobre a origem, o funcionamento e a organização do curso, sobre a composição curricular proposta para o período em que a pesquisa foi realizada e sobre a opinião dos alunos colaboradores dessa pesquisa em relação a sua vida acadêmica no curso de Letras

⁷¹ Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-universidades/>>. Acesso em: 04/07/2018.

Português. Desse modo, explicitamos traços da cultura disciplinar do curso, envolvendo para isso também aspectos da cultura profissional dos professores da área de Linguística, selecionada por nós para a realização deste estudo.

Começamos pelos aspectos históricos relacionados ao Curso de Letras Português da UFPI, que tem origem antes mesmo da fundação dessa universidade. O PPC do curso de Letras Português fornece informações sobre a história do curso e sua organização, por isso o utilizamos como base principal para a construção desta seção. Como uma espécie de construção da saga organizacional do curso de Letras Português da UFPI, no PPC do curso se apresentam como passos para a origem desse curso a fundação da Sociedade Piauiense de Cultura, em 1957, que possui dentre suas propostas estabelecer cursos superiores no estado do Piauí. A partir das ações da Sociedade Piauiense de Cultura, fundou-se a Faculdade de Filosofia do Piauí - FAFI, também no ano de 1957.

Na faculdade supracitada, no ano de 1958, houve o ingresso da primeira turma do curso de Bacharelado em Letras Neolatinas, que daria origem ao curso de Letras da UFPI. Essa primeira turma contou com doze alunos aprovados que se formaram em 1960 com o grau de bacharel em Letras Neolatinas. Devido a uma reforma do currículo do curso em 1962 foi oferecido aos alunos que se formaram em 1960 a possibilidade também de se licenciarem com a inclusão de disciplinas pedagógicas. Os licenciados saíam do curso com habilitação para dar aula de português e literaturas correspondentes e poderiam se licenciar em até três de outras quatro habilitações oferecidas pela FAFI: francês, espanhol, italiano, latim e suas literaturas.

No ano de 1971, os Cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia/História foram transferidos legalmente para o Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI e a FAFI deixou de existir. Inicialmente, o Curso de Letras da UFPI possuía habilitação apenas em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, para, posteriormente, serem oferecidas as habilitações em Inglês e Francês e suas literaturas correspondentes. Hoje, há um departamento de Letras Vernáculas; um departamento de Letras Estrangeiras, correspondente aos cursos de Letras Francês/Português e de Letras Inglês e suas respectivas literaturas; e a coordenação/departamento do Curso de Letras Libras, cada qual funcionando de modo autônomo.

Após a transferência legal do Curso de Letras Português para a UFPI, em 1971, e da transferência efetiva do curso para essa instituição, em 1972, o curso passou a funcionar nessa universidade, em 1973. No ano de 1987, foi implantada uma Especialização em Língua Portuguesa e, em 2004, foi criado o curso de Mestrado Acadêmico em Letras, com

coordenação própria e o oferecimento de pós-graduação em duas áreas de concentração: Estudos Linguísticos e Estudos Literários, cada uma com linhas de pesquisa específicas.

A partir desses dados, podemos perceber que existiu um longo caminho até que o Curso de Letras Português da UFPI chegasse até os dias de hoje. Tal caminho, além de fazer parte da saga organizacional do curso, contribui para o aperfeiçoamento e atualização da cultura disciplinar do curso de Letras Português, pois, embora não haja uma grande divulgação da história do curso perante o público do curso, essa história é construída pelo corpo docente e discente, além do corpo administrativo, no dia a dia do curso, ou seja, cada um desses componentes da comunidade do curso de Letras contribui para a formação da cultura de curso ou cultura disciplinar. Nesse sentido, trabalhamos com o PPC do Curso de Letras Português da UFPI, elaborado em 2010 e implementado em 2011, em razão de este contemplar diversos aspectos da cultura disciplinar que não estariam acessíveis em outros documentos e, segundo UFPI (2015, p. 228), tal documento deve manifestar claramente a “intencionalidade do curso, refletir sua imagem, criar sua identidade e delimitar o seu espaço de autonomia, refletindo o perfil do profissional”. Este documento é reformulado periodicamente, adequando-se às práticas do Curso às políticas nacionais de educação, às políticas institucionais de educação, bem como aos anseios dos corpos docente e discente.

Por meio da reformulação e implantação do PPC do Curso de Letras Português, em 2011, instituiu-se a monografia final de curso ou trabalho de conclusão de curso do qual fazemos a análise do projeto de pesquisa elaborado na disciplina de TCC I. Também se estabeleceu a relação entre teoria e prática por meio das disciplinas e seminários do curso e das oficinas, estágios supervisionados e experiências extracurriculares. Essa relação teoria e prática também é uma exigência tanto da instituição Universidade Federal do Piauí quanto das diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pela Câmara de Educação Superior – CES, vinculados ao MEC. Assim como as diretrizes nacionais atuam na IES como um todo, elas podem atuar também diretamente sobre ações do curso. Um exemplo disso é a resolução CNE/CES 18/2002 que orienta a formulação do projeto pedagógico do curso Letras e indica componentes obrigatórios dessa composição: o perfil dos formandos em bacharelado e licenciatura; as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no curso; conteúdos caracterizadores básicos, que dizem respeito ao núcleo de Linguística e Literatura, e os conteúdos caracterizadores básicos da formação profissional; estruturação do curso e formas de avaliação. Tais aspectos estão diretamente atrelados à cultura do curso e aparecem no PPC como maneira de unificar características pertinentes a ela na elaboração dos PPCs dos cursos de Letras em âmbito nacional. Dessa forma, a instância em que se efetiva o ensino de

graduação deve articular a cultura do sistema nacional de educação, a cultura institucional, a cultura profissional, do corpo docente e do corpo administrativo do curso, e a cultura disciplinar que se constitui como a cultura de curso, que envolve docentes, discentes e suas práticas como membros da comunidade do Curso de Letras Português da UFPI.

O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Letras Português é um exemplo de como essa articulação é necessária, já que as instâncias superiores fazem a regulação do sistema e tem a função de fazer com que a cultura nacional de educação se manifeste nas instituições de ensino local. Conforme o PPC do Curso de Letras Português (2010)

O objetivo geral do curso de Licenciatura em Letras Português é formar professores interculturalmente competentes, com espírito crítico e científico, aptos para o magistério, conscientes da necessidade de buscar sua formação continuamente e desejosos de participar ativamente do aprimoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica. Desenvolver estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica vivenciada na escola, visando à compreensão e reflexão sobre o cotidiano escolar, priorizando a educação básica no contexto da escola pública. PPC (p. 16)

Esse objetivo se encontra diretamente relacionado com o perfil dos formandos apresentado na resolução CNE/CES 492/2001 (p. 30), que estabelece as diretrizes curriculares para o Curso de Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.⁷²

O texto do objetivo exposto no PPC de Letras Português é bastante semelhante ao texto apresentado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras da resolução do CNE/CES. Ambos contemplam os aspectos da interculturalidade e do trabalho com a linguagem, o primeiro tratando este com um olhar especial para o ensino de língua portuguesa e observando o fazer científico no processo de docência na educação básica, incentivando a atuação como professor pesquisador. O segundo contempla aspectos relacionados à cultura, às

⁷² BRASIL. 2001. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> >. Acesso em set. de 2008.

variações linguísticas, à formação do profissional de Letras, a importância da pesquisa e da extensão para o ensino e a importância da capacidade de refletir criticamente sobre questões linguísticas e literárias.

A consciência científica é também mencionada nas competências que o membro da comunidade de Letras Português deve adquirir ao longo do curso, sendo essa competência imprescindível para aplicar os conhecimentos e conteúdos científicos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura no ensino básico. Tal aspecto também pode e deve ser aplicado na descrição da língua e na explicitação das variedades linguísticas, desincentivando a prática de preconceito linguístico. Essa consciência científica é apontada como maneira de adequar o conteúdo científico aprendido na universidade com a prática docente, adaptando-o às demandas da comunidade escolar e a sua realidade linguística.

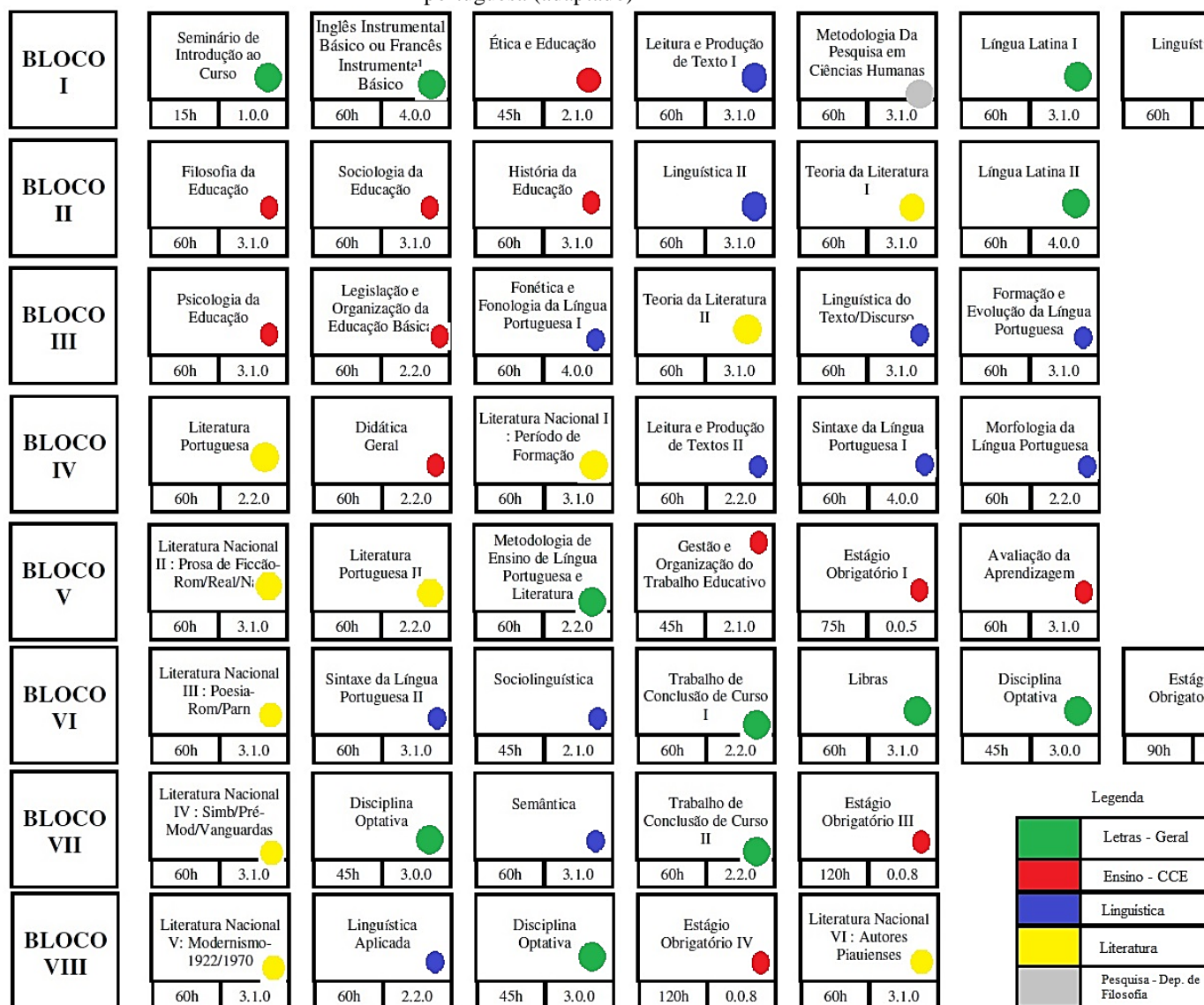
Para que o objetivo do curso seja alcançado, é proposta uma organização do curso, basicamente, em dois grandes núcleos: um mais específico para o ensino de língua portuguesa e literaturas, denominado de núcleo de estudos linguísticos e literários, e outro voltado para a prática docente e para o processo de ensino-aprendizagem, denominado núcleo de estudos de formação de professores de língua portuguesa do ensino fundamental e ensino médio. O primeiro núcleo, bastante abrangente, aborda as macroáreas de Linguística e Literatura, que devem se basear na compreensão da língua e da literatura como práticas sociais que se fundam na cultura e se caracterizam como representações culturais, e o segundo, que articula o conhecimento do primeiro núcleo com a prática docente do licenciado em Letras Português.

As disciplinas que compõem a grade curricular manifestam exatamente esses núcleos em que o curso é pensado e são responsáveis por apresentar ao discente a cultura do curso e a cultura profissional a que ele estará submetido ao escolher aquela formação. Enquanto o núcleo de estudos linguísticos e literários oferece a formação acadêmica mais específica, o núcleo de formação de professores proporciona um contato com a profissão de professor de língua portuguesa, cada um dos núcleos e áreas que os constituem contribuem para a formação da cultura disciplinar e da identidade do aluno enquanto participante da comunidade do Curso de Letras Português, apresentando diferentes formações para o futuro docente.

Para visualizarmos como ocorre a distribuição das disciplinas na grade curricular do Curso de Letras Português da UFPI, apresentamos, na figura 18, o fluxograma das disciplinas do curso com a marcação da área de concentração ou departamento a que se vincula. Para isso, adotamos as marcações em verde, para as disciplinas que se apresentam como componentes curriculares que fazem parte do núcleo de estudos linguísticos e literários, mas com abordagem mais abrangente relacionadas ao curso, à línguas estrangeiras ou L2,

trabalhos de conclusão de curso e disciplinas optativas, além da disciplina de metodologia de ensino de língua portuguesa e literaturas, que engloba as áreas de ensino, linguística e literatura e é ofertada pelo Departamento de Letras Vernáculas e se encontraria no núcleo de formação de professores de acordo com os núcleos que compõem o curso; em vermelho, marcamos as disciplinas voltadas para o ensino que são ofertadas por departamentos do Centro de Ciências da Educação – CCE (Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino); em azul, marcamos as disciplinas diretamente relacionadas à macroárea de Linguística; em amarelo, marcamos as disciplinas diretamente relacionadas com a macroárea de Literatura; em cinza, marcamos a disciplina de metodologia da pesquisa em ciências humanas, que é ofertada pelo Departamento de Filosofia.

Figura 18 – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas brasileira e portuguesa (adaptado)⁷³



Fonte: PPC Letras – Português, p. 38

Como se pode perceber, as disciplinas que compõem o currículo de Letras Português não se restringem a disciplinas ofertadas pelo Departamento de Letras, o que reforça a construção de uma cultura institucional voltada tanto para o ensino quanto para a pesquisa dentro da UFPI, representada pelas disciplinas oferecidas pela coordenação de Letras Estrangeiras, pela coordenação de Letras Libras, pelo Departamento de Filosofia e pelos departamentos vinculados ao CCE. Por meio das marcações, podemos ver que ao longo dos períodos há uma articulação entre as disciplinas que compõem os dois núcleos que baseiam o curso, estando cada uma das áreas presentes em praticamente todos os períodos, embora a

⁷³ Para ilustração utilizamos o fluxograma do curso de português diurno, ao curso de português noturno altera-se a configuração do fluxograma em períodos, mas não a carga horária exigida e as disciplinas.

disciplina de metodologia da pesquisa em ciências humanas se apresente apenas no primeiro período e neste não se apresente disciplina específica da área de literatura, provavelmente em razão de uma apresentação mais geral do curso aos alunos calouros.

O desafio de elaborar um currículo capaz de formar um professor de língua portuguesa é assumido por professores que compõem o quadro docente do curso, pelos órgãos institucionais responsáveis por avaliar e aprovar tal currículo e pelos órgãos do MEC que regulam o currículo e verificam se as diretrizes definidas nacionalmente estão sendo aplicadas em âmbito local na IES. Essa complexidade de formação da grade curricular do curso se manifesta exatamente nesse emaranhado de áreas e departamentos da universidade que se unem para apresentar aos discentes as mais variadas possibilidades de fenômenos relacionados não apenas aos aspectos linguísticos e literários, mas também ao processo de ensino e aprendizagem que envolve uma multiplicidade de fatores (cognitivos, psicológicos, sociológicos, culturais, afetivos etc.).

Para dar conta da formação de professores de língua portuguesa, o Curso de Letras Português da UFPI tem carga horária total de 3.120 horas/aula que é dividida em 1.980 h/a de disciplinas; 405 h/a de estágio obrigatório; 405 h/a de prática como componente curricular; 210 h/a de atividades acadêmico-científico-culturais e 120 h/a de Trabalho de Conclusão de Curso, dividido nas disciplinas de TCC I e TCC II, cada uma com 60 h/a. Então, podemos dizer que nessas três mil cento e vinte horas/aula ocorre o que Godfrey (2003) denomina de processo de enculturação, ou seja, ao longo do curso, os discentes irão adquirindo a cultura disciplinar do Curso de Letras Português não apenas pela participação nas disciplinas do curso, mas também pela participação em atividades acadêmico-científico-culturais, atividades extracurriculares, nas quais os membros da comunidade do curso de letras terão contato com outras práticas de ensino, de pesquisa, de gestão com membros da comunidade folocal e terão a possibilidade de trocar e compartilhar conhecimentos específicos que colaboram para a formação da identidade do discente enquanto membro dessa comunidade discursiva.

Dentre as atividades elencadas para caracterizar as atividades acadêmico-científico-culturais, estão a participação em monitorias, programas ou projetos institucionais como Programa de Educação Tutorial – PET, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, participação em núcleos ou grupos de estudo e pesquisa, participação em eventos científicos, experiências profissionais complementares, estágios não obrigatórios, trabalhos publicados, atividades de extensão, vivências de gestão, participação em atividades artístico-culturais e esportivas, dentre outras. Essas atividades acadêmico-científico-culturais foram

implementadas na carga horária dos cursos como proposta da IES e têm por objetivo submeter os alunos a saberes e habilidades complementares que possibilitam a articulação entre teoria e prática, conforme vemos em UFPI (2015).

Lembramos que adotamos aqui o ponto de vista de que a comunidade discursiva do Curso de Letras Português se caracteriza como folocal, pois ao mesmo tempo que se tem uma contribuição da comunidade local da UFPI que compõe o curso para a construção da cultura disciplinar também se terá influência externa de outras instituições e pesquisadores que atuam na área de letras e compartilham o mesmo foco de ensino e pesquisa. Dessa forma, os membros da comunidade discursiva do Curso de Letras Português da UFPI têm a possibilidade de trocar conhecimentos da área com membros de outras comunidades discursivas de outras instituições também por meio das atividades extracurriculares, colaborando não apenas para o aperfeiçoamento desses membros, mas também para a percepção de participação em uma comunidade maior que partilha do mesmo foco de estudos.

Tanto o PIBIC quanto o Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) proporcionam, por exemplo, o contato do aluno com uma prática de pesquisa acadêmica mais direcionada a uma área específica do curso, sendo esta apresentada por um professor orientador considerado membro experiente nessa área. A relação existente entre orientador e orientando contribui para a formação do pesquisador no meio científico, pondo o estudante em contato com práticas de pesquisa que nem sempre estão disponíveis para todos os alunos do curso. Oportunizar o contato com a pesquisa científica promove um crescimento dos saberes acadêmicos do aluno, pois este produzirá, na prática, um estudo de acordo com a proposta do professor orientador, desenvolvendo habilidades de escrita e percepção dos passos de construção de uma pesquisa. Tal prática pode facilitar, por exemplo, o acesso a programas de pós-graduação, publicações em periódicos, participação em eventos, além de complementar a carga horária das atividades acadêmico-científico-culturais.

Levando em consideração as cinco áreas que apontamos na partição do fluxograma, chegamos aos seguintes números de disciplinas: treze mais voltadas para a área de Estudos Linguísticos, dez mais voltadas para a área de Estudos Literários, onze atreladas ao curso de Letras de um modo mais abrangente, treze relacionadas à área de ensino, ofertadas por departamentos do Centro de Ciências da Educação, e uma voltada para os fundamentos da pesquisa científica na macroárea de Ciências Humanas, ofertada pelo Departamento de Filosofia. A partir desses números, vemos que o núcleo específico de estudos linguísticos e literários apresenta-se como predominante ao longo do curso de Letras Português, enquanto o núcleo que se refere mais diretamente à formação de professores da educação básica apresenta

apenas quatorze disciplinas, contando as treze ofertadas por departamentos do CCE e uma ofertada pelo Departamento de Letras (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas). Ressaltamos o caráter complementar dos dois núcleos e frisamos que embora as disciplinas estejam mais ou menos vinculadas a áreas diferentes, o conhecimento oferecido por elas colabora para a formação global do discente enquanto professor de língua portuguesa.

A partir da organização curricular, temos uma noção da maneira como se é pensado o processo de ensino no interior da instituição e dos valores que são compartilhados não apenas pela comunidade local do Curso de Letras Português da UFPI, mas também pela comunidade focal dos demais cursos de Letras Português de outras instituições que atuam também com a utilização de estudos linguísticos, literários e pedagógicos em sua composição.

Para verificar como o conhecimento foi absorvido pelos alunos, tem-se o processo de avaliação de desempenho dos discentes que fazem parte dos cursos superiores, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, pensado e aplicado pelo INEP. Para a realização desse exame, são levadas em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para cada curso superior, sendo distribuídas em questões discursivas e de múltipla escolha sobre formação geral e sobre formação específica de cada curso. Após o exame, o curso recebe uma nota, entre 1 e 5, referente ao desempenho dos estudantes membros da comunidade discursiva do curso. Tal exame é realizado pelo Curso de Letras a cada três anos, sendo a última nota disponível em relação ao Curso de Letras da UFPI a de 2014, já que a do exame realizado em 2017 não foi disponibilizada publicamente pelo INEP, até o momento.

De acordo com a avaliação realizada no ENADE 2014, o Curso de Letras Português da UFPI, campus Teresina-PI, encontra-se em faixa de desempenho intermediária, recebendo o conceito 3, na faixa de 1 a 5. Embora não apresente um desempenho tão satisfatório no ENADE, o Curso de Letras Português da UFPI ainda é aquele que apresenta o melhor conceito nesse exame na cidade de Teresina-PI.

A empresa de comunicação Folha de São Paulo também divulga um Ranking com a colocação das melhores instituições de ensino superior do Brasil, bem como a colocação dos cursos dessas instituições em relação aos demais cursos de instituições do país. Para atribuir uma nota aos cursos no Ranking Universitário da Folha – RUF, são considerados basicamente dois critérios: qualidade de ensino e avaliação do mercado. O primeiro, que se refere ao ensino, é responsável por 64% do total da nota do curso e leva em consideração quatro componentes: opinião de avaliadores do MEC, professores com doutorado e mestrado, professores em dedicação integral ou parcial e nota do curso no ENADE. O segundo, que diz respeito ao mercado, corresponde a 36% da nota atribuída ao curso e é aferido a partir da

opinião de profissionais de RH sobre suas preferências de contratação.

No RUF 2017, o Curso de Letras da UFPI ocupa a 33ª colocação no Brasil. Nesse Ranking, não há uma indicação de qual habilitação foi considerada, se português, inglês ou francês, e nem a(s) cidade(s) que fizeram parte dessa avaliação. Sendo assim, os critérios adotados pelo RUF parecem bem abrangentes, inclusive atenta para a nota obtida pelo curso no ENADE, mas apenas a colocação do curso em relação aos demais pode não indicar em que aspectos o mesmo pode ser aprimorado, talvez por não ser o objetivo do Ranking. Como vemos na figura 19, para cada critério avaliado, é apresentada uma colocação, e de acordo com o peso do critério, chega-se à colocação geral do curso perante os demais.

Figura 19 – Curso de Letras da UFPI no Ranking Universitário Folha 2017

Posição no país ▲	Nome da Instituição	UF	Avaliação do mercado	Qualidade de ensino	Doutorado e Mestrado	Enade	Professores com dedicação integral e parcial	Avaliação dos docentes
33°	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI ● Pública	20°	85°	148°	128°	124°	-

Fonte: Ranking Universitário Folha 2017

A partir dos critérios utilizados para a construção do Ranking Universitário Folha de cursos, podemos perceber que o corpo docente é um dos traços que mais contribuem para o critério de qualidade de ensino, correspondendo 93,75% da nota atribuída, já que apenas o ENADE não tem o corpo docente como parâmetro. Dos três critérios restantes, dois levam em consideração o corpo docente da instituição e o outro considera a opinião de professores que realizam a avaliação de cursos pelo MEC.

Sendo assim, apresentamos agora um pouco das características do corpo docente do Curso de Letras Português da UFPI como maneira de trazer um pouco da cultura profissional desses professores para o nosso estudo. Obtivemos os dados a partir da página do Curso de Letras⁷⁴ da UFPI na internet referente ao período de nossa pesquisa.

O quadro docente do curso, no período de 2015.1 a 2016.1, era composto por dezessete professores, sendo quinze efetivos e dois substitutos. Desses dezessete professores, treze estavam vinculados à área de Linguística e cinco à área de Literatura, sendo um professor compartilhado pelas duas áreas de ensino e pesquisa. A partir desse quadro de professores, percebe-se uma predominância do número de professores na área de Linguística.

O quadro de professores se constitui como um elemento importante de nossa pesquisa, pois está diretamente relacionado com a cultura profissional mencionada por Clark (1980) e com o processo de enculturação dos alunos, mencionado por Godfrey (2003). Os

⁷⁴ <http://leg.ufpi.br/letras/>

professores atuam como “gatekeepers” dos alunos, realizando a orientação destes nas práticas de ensino e de pesquisa desenvolvidas ao longo do curso e, especialmente, no trabalho de conclusão de curso. Tais professores são responsáveis por inserir o membro iniciante na comunidade discursiva da qual já fazem parte. No caso do Curso de Letras Português, primeiramente, expõe-se o estudante à macroárea de estudo, linguística ou literatura, e, em seguida, procura-se focar em uma de suas áreas de pesquisa mais específicas.

Como o nosso estudo foca as culturas disciplinares da área de linguística na construção de projetos de pesquisa na disciplina de TCC I, daremos mais ênfase aqui ao quadro de professores que atuam na área de Linguística e a aqueles que atuaram na orientação de discentes na produção dos projetos de pesquisa de TCC. Como já dissemos, treze professores atuavam na área de estudos linguísticos, sendo dois deles professores substitutos. Nove dos treze professores possuíam o título de doutor(a) e quatro o título de mestre(a).

Além do quadro de professores do Departamento de Letras Vernáculas, outros cinco professores atuaram na orientação dos discentes do Curso de Letras Português, quatro que faziam parte da Coordenação do Curso de Letras Libras, dois com o título de doutor(a) e dois com o título de especialista, e um que fazia parte do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, com o título de doutor(a). Ao se somar os docentes do Departamento de Letras Vernáculas com os professores orientadores de outros departamentos, chegamos ao número de dezoito professores orientadores disponíveis, 12 doutores, quatro mestres e dois especialistas.

No quadro 1, apresentamos de que maneira esses professores se encontravam distribuídos em áreas de orientação e a quantidade de orientados que colaboraram com esta pesquisa em cada uma das turmas de Letras Português aqui pesquisadas. Distribuímos os professores em nove áreas, sendo a última a de professores que poderiam orientar em diversas áreas de estudos linguísticos, por isso a denominamos como Linguística geral.

Quadro 1 - Áreas de orientação

Área	Quantidade de professores	Quantidade de alunos orientados ⁷⁵		
		T1	T2	T3
Latim, Gramática, Análise linguística	3	-	-	-
Linguística da enunciação	1	0	0	-
Linguística de texto	4	1	-	3
Análise do discurso	2	6		2
Sociolinguística	3	1	2	2

⁷⁵ Somente aqueles que disponibilizaram o projeto para esta pesquisa.

Ensino de português para surdos	2	3	3	-
Letramentos	3	-	-	4
Análise de gêneros	2	5	2	2
Linguística (geral)	4	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar, no quadro 1, a área de pesquisa em Latim e Análise linguística possuía o quadro de três professores para orientação, mas não teve nenhum orientando dentro do nosso *corpus* que optou por realizar pesquisa nessas áreas. A área de Linguística da enunciação e de Gramática tiveram apenas um discente cada que foi orientado. Infelizmente, esses projetos tiveram de ser descartados do nosso *corpus* por não alcançarem número suficiente para a descrição da área de pesquisa. A área de Linguística geral funciona mais para o indicativo de professores que poderiam atuar em várias áreas de estudos linguísticos, já que, para a realização do trabalho de TCC, haveria a necessidade de adotar uma área de pesquisa mais específica, por isso não há orientados para essa área mais geral.

A partir do quadro de professores e das áreas em que cada um dos docentes atua no interior do curso e da instituição, conseguimos perceber uma indicação das possíveis áreas de desenvolvimento de estudos por parte dos discentes ao longo do curso. Tal disponibilidade irá atuar de maneira significativa na formação da cultura disciplinar do curso, já que os discentes têm acesso somente às disciplinas e às práticas de ensino e pesquisa oferecidas por esses professores, limitando o campo de atuação da cultura disciplinar ao campo da cultura profissional em que atua o professor. Lembramos que a cultura do sistema nacional de educação, a cultura institucional, a cultura profissional e a cultura disciplinar atuam conjuntamente, mas que, em cada comunidade discursiva institucional ou disciplinar, haverá características específicas de acordo com os profissionais, de acordo com os discentes e de acordo com as necessidades da comunidade local que precisam ser atendidas pela instituição.

Como veremos na seção 5.2.1 a seguir, a percepção dos discentes em relação à cultura disciplinar do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí volta a retratar como o perfil dos profissionais do curso podem atuar para a construção da cultura de curso.

5.2.1 Os membros iniciantes na cultura acadêmica e na cultura disciplinar de Letras Português

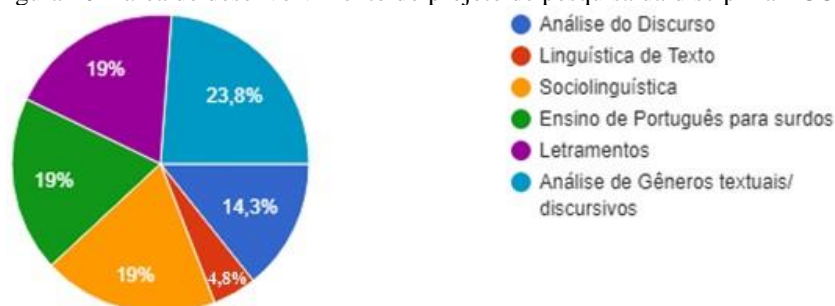
Nesta subseção 5.2.1, trazemos a maneira como os discentes colaboradores do curso

de Letras observam a sua vida acadêmica na universidade e de que modo o Curso de Letras Português da UFPI é visto por eles enquanto alunos. Para a coleta das informações, utilizamos o questionário eletrônico que constou de quinze perguntas referentes às práticas acadêmicas realizadas pelos alunos, ao projeto elaborado na disciplina de TCC I e à visão dos alunos sobre o curso. O questionário era composto por questões de múltipla escolha e por questões discursivas. Adotamos o questionário eletrônico em razão de possibilitar a sua resposta em qualquer ambiente e em qualquer horário, desde que o respondente tenha acesso à internet.

O questionário foi elaborado com vistas a não haver a identificação do respondente, preservando sua privacidade e o sigilo da identidade do colaborador. Ao todo, foram obtidas respostas de vinte e um colaboradores dos trinta e seis que forneceram projetos de pesquisa para o desenvolvimento de nosso estudo, isto é, 58,33% dos colaboradores tanto disponibilizaram os projetos quanto responderam ao questionário de nossa pesquisa.

A primeira questão abordada foi a área de desenvolvimento do projeto de pesquisa da disciplina de TCC I, já que trabalhamos com as características das culturas disciplinares específicas da área de Linguística. Nessa questão, constavam seis áreas que foram obtidas a partir da análise dos projetos de pesquisa na disciplina supracitada: Análise do Discurso - AD, Linguística de Texto - LT, Sociolinguística - SL, Ensino de Português para Surdos - EPS, Letramentos - LET e Análise de Gêneros - AG. Na figura 20, apresentamos a porcentagem de respostas obtidas em cada uma das áreas de pesquisa para o total de 21 colaboradores.

Figura 20 – área de desenvolvimento do projeto de pesquisa da disciplina TCC I



Fonte: dados da pesquisa

Conforme observamos na figura 20, a área que apresentou o maior número de colaboradores foi a de Análise de gêneros textuais/discursivos, com 23,8% do total de colaboradores (5), em seguida, aparecem as áreas de Sociolinguística, Ensino de Português para Surdos e Letramentos, com 19% dos colaboradores respondentes, que corresponde a quatro colaboradores em cada área, Análise do Discurso, com 14,3% ou três colaboradores, e Linguística de Texto, com 4,8% ou um colaborador.

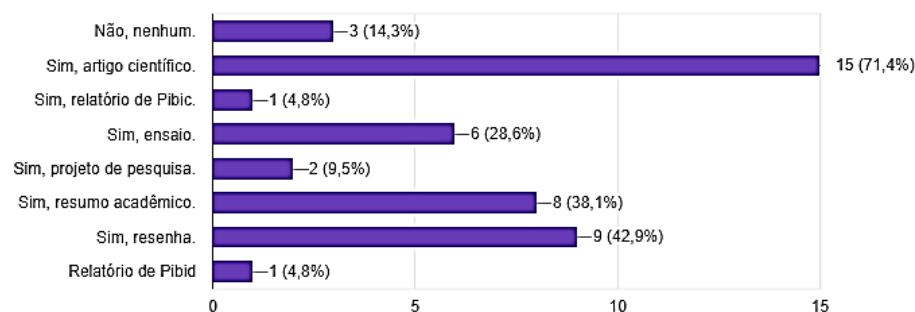
A partir das respostas dos colabores das áreas de pesquisa de estudos linguísticos da disciplina de TCC I, procuramos observar de que maneira os discentes do curso participaram das atividades acadêmicas para termos uma noção de como estes se inseriam nas culturas acadêmicas da instituição e do Curso de Letras Português.

Em seguida à explicitação da área de desenvolvimento do projeto de pesquisa dentro dos estudos linguísticos, são apresentadas questões que dizem respeito à vida acadêmica dos discentes do curso de Letras Português que realizaram projetos na macroárea de Linguística na Disciplina de TCC I. A primeira delas se refere às produções em gêneros acadêmicos realizadas antes do projeto de pesquisa de TCC I: “Antes da produção do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I você já havia produzido algum trabalho utilizando gêneros acadêmicos?”; a segunda se refere à participação do discente em eventos científicos: “Durante a graduação, você participou de eventos científicos (congressos, simpósios, colóquios, etc.)?”; a terceira se relaciona com a participação em grupos ou núcleos de pesquisa: “Você participou de algum grupo ou núcleo de pesquisa em Linguística durante a graduação?”; a quarta questão se refere à afinidades com as áreas de pesquisa linguística e já tece uma articulação com o terceiro bloco de perguntas que trata da produção do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I: “Você tinha afinidade com algum campo da linguística para a escolha da área do seu TCC? Essa afinidade auxiliou na área escolhida para elaboração do projeto de pesquisa?”. Esse segundo bloco de questões sobre a vida acadêmica dos discentes contribui para observarmos como estes alunos estão sendo inseridos na cultura disciplinar de Letras Português, mais especificamente na macroárea e na cultura de estudos linguísticos.

A questão sobre as produções em gêneros acadêmicos nos dá pistas das experiências em produções científicas realizadas pelos discentes de Letras Português e sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita acadêmica e de reflexão sobre língua e linguagem no desenvolvimento do papel de autor/pesquisador no interior da área de pesquisa. Como podemos observar no gráfico a seguir, há uma multiplicidade de gêneros acadêmicos utilizados durante a graduação e estas produções podem contribuir para a facilitação da atividade de pensamento, planejamento e execução do trabalho de conclusão de curso, bem como para aquisição de habilidades de escrita acadêmica, bastante vinculada à cultura disciplinar a que se ligam os alunos. Vejamos a figura 21, com a exposição dos gêneros utilizados pelos discentes antes da produção do projeto de pesquisa de TCC.

Figura 21 – Produções dos discentes antes do projeto de pesquisa de TCC
Antes da produção do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I você já havia produzido algum trabalho utilizando gêneros acadêmicos?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Conforme as respostas obtidas através do questionário eletrônico, podemos observar um maior contato dos alunos com a produção do gênero artigo científico durante a graduação no Curso de Letras Português, pois 71,4% dos respondentes afirmaram que antes da produção do projeto de pesquisa da disciplina de TCC I já haviam produzido artigos. A totalidade das respostas dessa questão nos leva a crer que tal produção está relacionada com as práticas realizadas nas disciplinas do curso, já que a menção a produção de relatório Pibic ocorre apenas uma vez. Dizemos isso em razão de o Pibic ser um dos programas responsáveis pela produção de artigos a partir das pesquisas desenvolvidas junto a um professor orientador.

Outros gêneros que também têm destaque nesse gráfico é a produção de resenha e a produção de resumo acadêmico. A produção de resenhas durante a graduação é uma atividade bastante proposta por professores como maneira de aguçar o pensamento crítico e a reflexão sobre algum aspecto bibliográfico, mas também para fazer com que o aluno leia o material bibliográfico da disciplina, ou seja, a resenha costumeiramente é produzida por alunos da graduação não com o objetivo de tecer uma crítica a determinada obra ou texto, mas de verificar se o discente realmente realizou a leitura do texto proposto e colocá-lo em contato com a estrutura composicional desse tipo de gênero, mesmo que em uma situação retórica de produção diferente da realizada por um especialista na área. Já o resumo acadêmico é um dos gêneros acadêmicos mais realizados durante a graduação e tem como função não apenas apresentar uma síntese de determinado texto, mas também servir como proposta para participação em eventos. Além de ser útil também como forma de verificar a leitura de textos, o resumo é um gênero bastante difundido na academia por estar presente no interior de diversos outros gêneros acadêmicos, o mesmo explora a capacidade de síntese do discente em capturar os aspectos importantes do seu texto ou do texto de outrem para a elaboração de um texto que reflita o sentido da produção completa.

O ensaio aparece mencionado por seis dos respondentes e consiste em um gênero mais destinado para a reflexão de determinado aspecto teórico ou a respeito de determinada obra literária, desenvolvendo o pensamento do aluno sobre construções de conhecimento no interior da cultura disciplinar a que está tendo contato. Esse gênero tem presença mais marcante no Curso de Letras Português na macroárea de Literatura.

Na outra ponta do gráfico, chama-nos atenção a quantidade de alunos que até a disciplina de TCC I não havia produzido textos acadêmicos. Isso significa dizer que 14,3% dos respondentes dessa pesquisa tiveram que aprender a produzir texto acadêmico na finalização do curso, o que traz bastante dificuldade tanto em relação às habilidades de escrita acadêmica quanto no próprio aprofundamento do conhecimento no interior da área de pesquisa para o desenvolvimento do TCC. A ausência de contato com o gênero projeto de pesquisa também pode gerar obstáculos para a sua elaboração na disciplina de TCC I, apenas dois respondentes já haviam produzido um projeto antes dessa disciplina.

A presença de apenas um respondente tanto para a elaboração de relatório de Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) quanto para a elaboração de relatório de Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) revelam que ainda é necessária uma ampliação desses programas no interior da universidade e no interior do curso, pois é uma das atividades que promovem a efetiva articulação entre teoria e prática, bem como insere o estudante em uma área de pesquisa ou na prática profissional a que o curso se destina. Isso faz com que o aluno tenha a possibilidade de adquirir a cultura profissional do curso ou a cultura de uma área específica de pesquisa, que são propostas contidas no PPC do Curso de Letras Português e constituem políticas institucionais da UFPI, como vimos quando tratamos das características dessa instituição. O desenvolvimento de habilidades tanto na docência quanto na pesquisa são fundamentais para a evolução do graduando em Letras Português enquanto membro iniciante de uma comunidade e que terá contato com as práticas dessa comunidade por meio da pesquisa e da docência realizada ao longo do curso, além de poder facilitar o acesso ao campo profissional e a programas de pós-graduação que atuam na formação de novos pesquisadores para a área de Letras. Tais atividades são importantes ainda para a obtenção do grau de licenciado em Letras Português, já que fazem parte das “atividades acadêmico-científico-culturais” que o aluno precisa participar para concluir o curso.

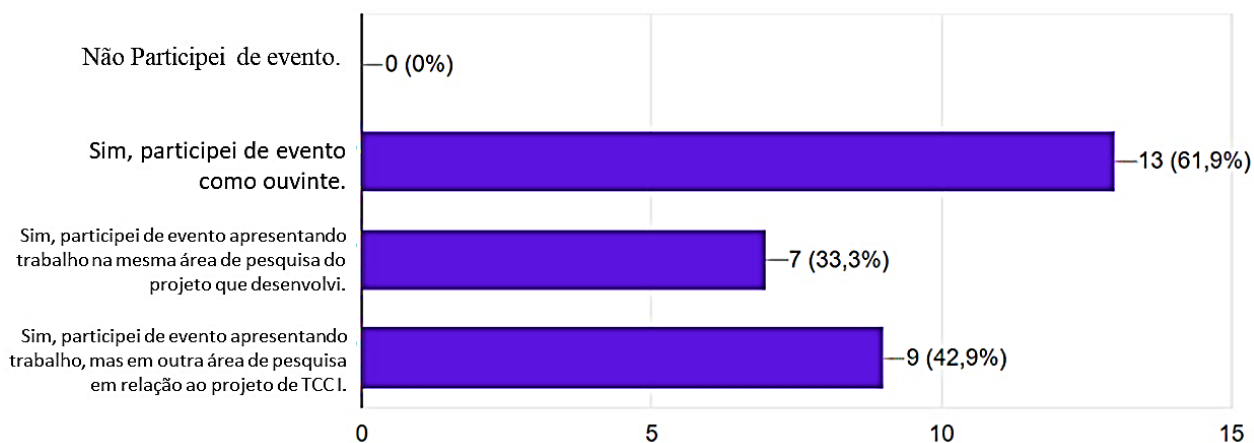
Tais respostas sobre o contato dos discentes com os gêneros acadêmicos leva-nos a uma outra questão que trata da participação dos membros iniciantes em eventos acadêmicos que promovem a divulgação de pesquisas realizadas nas áreas de pesquisa que compõem o curso e a interação entre membros experientes, membros iniciados e membros iniciantes da

comunidade discursiva disciplinar. Na figura 22, trazemos as respostas a respeito da participação dos discentes de Letras Português (área de Linguística) em eventos acadêmicos.

Figura 22 – Participação dos membros iniciantes em eventos acadêmico-científicos

Durante a graduação, você participou de eventos científicos (congressos, simpósios, colóquios, etc.)?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa

A participação em eventos científicos também foi estabelecida por meio da resolução 177/12 do CEPEX – UFPI e está contida no PPC (2010) do Curso de Letras Português da UFPI. Em razão de os alunos precisarem participar de eventos científicos para complementar a carga horária do curso, conforme se vê no PPC quando se trata das atividades acadêmico-científico-culturais, não se tem nesse gráfico, entre os respondentes do questionário, alunos que não participaram de eventos. A predominância de participação de alunos em eventos acadêmicos sem apresentação de trabalhos indica o nível em que eles se encontram no interior da comunidade discursiva disciplinar, isto é, aponta para a participação nesses eventos enquanto membros iniciantes e também demonstra uma certa insegurança desses membros iniciantes em assumirem o papel de protagonistas como pesquisadores no interior da área de pesquisa. Em seguida ao número de respondentes que haviam participado de eventos sem apresentação de trabalho, temos aqueles que apresentaram trabalho, mas não na área em que desenvolveram o projeto de pesquisa de TCC I. Novamente vemos a presença de diversas disciplinas do curso em que os trabalhos são produzidos e dessas várias áreas é preciso escolher apenas uma para a elaboração do TCC, além de precisar contar com a disponibilidade de orientador para realizar a orientação na área pretendida. Em terceiro, com 33,3% dos respondentes, encontramos aqueles que já haviam participado de eventos

apresentando trabalhos na área de pesquisa em que o projeto foi desenvolvido. Estes últimos, por já terem produzido trabalhos na área de pesquisa em que o projeto foi elaborado, podem ter tido menos dificuldades para a produção do projeto de pesquisa da disciplina de TCC I, pois já tinham afinidade com a área e poderiam se valer desse conhecimento prévio.

A terceira pergunta desse bloco procura especificar um pouco mais o campo de atuação dos discentes com foco na pesquisa que realizamos, trazendo o campo da linguística para o interior das atividades acadêmicas desenvolvidas por eles no curso de Letras Português. Tal questão verifica a participação dos discentes em grupos ou núcleos de pesquisa que se vinculam à área de estudos linguísticos. Vejamos a figura 23:

Figura 23 – Participação em grupos ou núcleos de pesquisa
Você participou de algum grupo ou núcleo de pesquisa em Linguística durante a graduação?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Conforme vemos no gráfico, a participação dos alunos respondentes em grupos ou núcleos de pesquisa se encontra em um número bem aquém daqueles que não participavam. Tal número revela que há uma grande quantidade de alunos que não possuem uma orientação específica para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Linguística, uma vez que, normalmente, os grupos ou núcleos de pesquisa orbitam em torno de um professor orientador que funciona como *gatekeeper* e tem a função de enculturar o membro iniciante na comunidade disciplinar, para que este passe aos poucos a ter o domínio dos conceitos, das crenças, das tradições daqueles que foram iniciados e fazem parte daquela comunidade e cultura disciplinar. A falta de orientação para pesquisa é um dos fatores que dificulta o processo de articulação entre teoria e prática, o que resulta em uma falta de aplicabilidade do conhecimento adquirido e um questionamento se aquele conhecimento era realmente necessário.

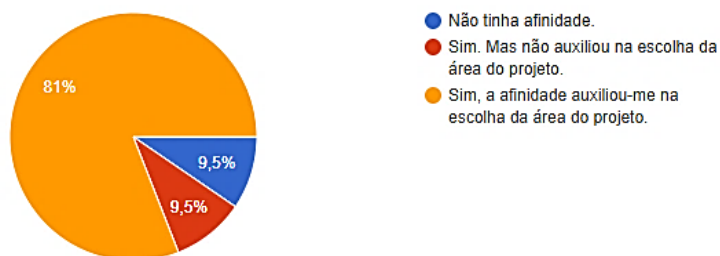
A vivência em grupos e núcleos de pesquisa possibilita a inserção do membro iniciante na comunidade discursiva disciplinar que realiza práticas efetivas de pesquisa. Tal inserção vai desde a discussão de textos da área até a efetiva participação em pesquisas

desenvolvidas naquele ambiente, momento de maior aprendizagem sobre a área de pesquisa, pois abrange os valores da área na justificativa de uma pesquisa, na escolha de uma teoria e dos conceitos que serão trabalhados, na construção de uma metodologia para a execução da pesquisa e, até mesmo, para a escolha daquilo que se vai pesquisar, pois a partir do ponto de vista teórico se cria o objeto de pesquisa. Tudo isso só é possível se o discente estiver inserido na comunidade que é representada também pelos grupos e núcleos de pesquisa que fazem parte do Curso de Letras Português.

Tanto a utilização dos gêneros acadêmicos nas diversas disciplinas quanto a participação dos alunos nos grupos e núcleos de pesquisa na área de linguística possibilitam a criação de afinidades com as áreas de pesquisa, facilitando também a escolha da área de desenvolvimento do TCC. Questionamos os colaboradores sobre a afinidade que eles tinham com as áreas de pesquisa linguística e se essa afinidade auxiliou na escolha da área do projeto.

Figura 24 – Afinidade com as áreas de linguística para o TCC
 Você tinha afinidade com algum campo da linguística para a escolha da área do seu TCC? Essa afinidade auxiliou na área escolhida para elaboração do projeto de pesquisa?

21 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Conforme mostra a figura 24, dezessete dos vinte e um respondentes de nossa pesquisa afirmaram que a afinidade com a área de pesquisa auxiliou na escolha da área de desenvolvimento do projeto. Dois respondentes afirmaram que a afinidade que tinham com as áreas da linguística não auxiliou na escolha da área do projeto de pesquisa e outros dois afirmaram que não tinham afinidade com a área de linguística. Os dois que responderam que a afinidade não auxiliou na escolha da área do projeto pode ter sido em razão de outros fatores que também interferem na elaboração do TCC, como é o caso da disponibilidade de orientador na área de pesquisa. Conforme vimos no quadro de professores do curso, as áreas são pré-definidas para orientação pelos professores e os alunos devem se adequar a essas áreas para serem orientados, com exceção daqueles professores que orientam em qualquer área da linguística, como é o caso dos professores substitutos. Já os dois que não tinham

afinidade com a área de linguística, provavelmente rumaram para esse campo de pesquisa em razão de terem ainda menos afinidade com as áreas de pesquisa da macroárea de Literatura. Como não há a opção de não fazer o TCC, os alunos precisam optar pela macroárea de Linguística (pesquisa ou ensino) ou pela macroárea de Literatura (pesquisa ou ensino).

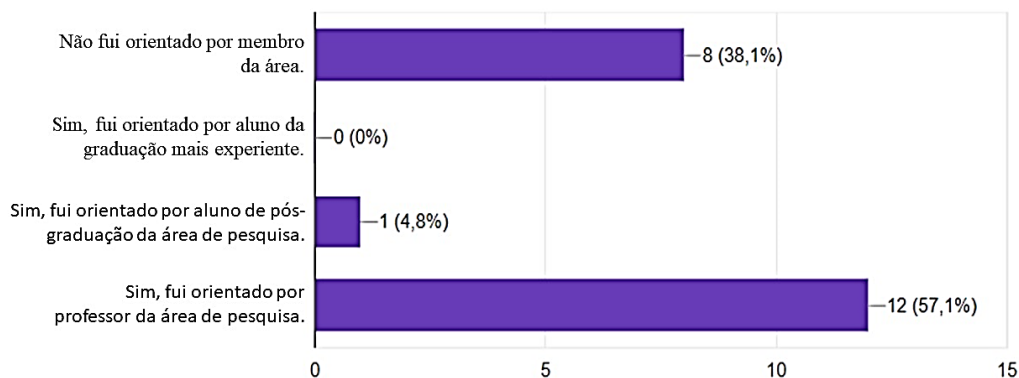
A afinidade com as áreas de pesquisa em Linguística é desenvolvida nas atividades acadêmicas do curso sejam elas curriculares ou extracurriculares. O contato com os diversos gêneros acadêmicos ao longo do curso também auxilia na aquisição e evolução da escrita acadêmica e no desenvolvimento do pensar, planejar e executar a pesquisa com o auxílio de um membro experiente da comunidade discursiva disciplinar. A produção de gêneros acadêmicos também influencia na participação em eventos com apresentação de trabalho, já que a partir da produção de gêneros acadêmicos é possível submeter estudos para serem compartilhados em eventos científicos, promovendo interação e troca de conhecimento entre os membros da área de pesquisa. A participação em grupos ou núcleos de pesquisa também tem importância tanto para o conhecimento dos gêneros acadêmicos quanto para a participação em eventos, já que o núcleo funciona como uma comunidade local que difunde o conhecimento da comunidade focal. Com a participação nos grupos e núcleos de pesquisa, o membro iniciante tem a possibilidade de adquirir os valores, crenças e tradições da área, o que possibilita maior segurança na participação efetiva em eventos da comunidade científica.

A produção do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I é um reflexo das práticas realizadas ao longo do Curso de Letras Português, que procuramos investigar no segundo bloco de questões. No terceiro bloco de questões, composto por seis perguntas, tratamos mais especificamente da produção do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I, para entendermos a elaboração do projeto de pesquisa realizada pelos membros iniciantes das comunidades discursivas que representam cada uma das áreas específicas de pesquisa linguística. Tal compreensão também contribui para ampliação do nosso campo de visão no momento da análise dos movimentos e passos retóricos que compõem os projetos de cada uma das áreas.

A questão que abre esse terceiro bloco de questões se refere ao processo de orientação para a elaboração do projeto de pesquisa em TCC I. Tal pergunta é importante, pois o orientador, normalmente, é um membro experiente na área de pesquisa e tem a função de introduzir o aluno na área e conduzi-lo pelos caminhos de pesquisa mais adequados para a proposta de estudo. Na disciplina de TCC I, o aluno não possui vínculo institucional com um orientador específico, recebendo orientações do professor da disciplina e podendo contar com a colaboração de professores extradisciplina para construção do projeto. Esse último facilita a escolha do orientador para a disciplina de TCC II.

Figura 25 – Orientação do membro iniciante na elaboração do projeto de pesquisa de TCC I
 Você teve orientação de algum membro experiente na área de pesquisa escolhida para a realização do projeto de pesquisa? Se sim, quem o (a) orientou?

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa

De acordo com a resposta de nossos colaboradores, 57,1% deles tiveram a orientação de um membro experiente da comunidade discursiva disciplinar que ocupava o papel de professor. Esse processo de orientação contribui para um direcionamento do estudo que será realizado com esse mesmo orientador na disciplina de TCC II, além de facilitar a inserção do aluno na comunidade discursiva disciplinar que realiza pesquisas numa determinada área. 38,1% dos alunos respondentes não foram orientados por membro da área de pesquisa, o que torna a elaboração do projeto de TCC I ainda mais difícil e pode resultar em alterações significativas desse projeto quando o discente estiver cursando TCC II com um orientador da área específica, além de provocar certa insegurança na construção do projeto, já que o membro experiente possui mais conhecimento da área e poderia sanar dúvidas sobre o processo de pesquisa no momento dessa elaboração.

Apenas um de nossos respondentes teve orientação de aluno de pós-graduação para a elaboração do projeto de pesquisa. Por o aluno de pós-graduação ser um membro já iniciado no processo de pesquisa e ter certo conhecimento sobre as práticas e atividades desenvolvidas na comunidade discursiva disciplinar, a orientação oferecida por este pode ser útil para o graduando e na ausência de um professor da área pode suprir a necessidade de saneamento de dúvidas a respeito do planejamento de uma pesquisa na área adotada. A ausência de orientação de aluno da graduação mais experiente pode ser justificada pela insegurança em contar com a ajuda de outro graduando, membro iniciante também nas áreas de pesquisa, e pela insegurança do próprio graduando mais experiente em oferecer essa orientação, já que

ainda é um membro iniciante na comunidade.

A segunda pergunta desse bloco de questões diz respeito às dificuldades gerais no momento da elaboração do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I. Esse é o primeiro questionamento do formulário que é solicitado ao participante que explicita as dificuldades encontradas por meio de resposta aberta. Alguns apontaram para dificuldades em etapas específicas do projeto de pesquisa e outros falaram sobre fatores gerais acadêmicos ou não que faziam parte da situação de produção do projeto. Podemos ver, nas respostas à questão “Qual a maior dificuldade encontrada por você no momento da elaboração do projeto de pesquisa?”, que há uma grande variação das maiores dificuldades enfrentadas pelos discentes para a produção do projeto de pesquisa. Na primeira categoria de respostas, elencamos aquelas que se referem a etapas do projeto de pesquisa como: delimitação do tema, identificação do problema, definição dos objetos de estudo construção dos objetivos, referencial teórico, metodologia.

- A delimitação do tema (4)
- Identificação do problema (2)
- Conseguir desenvolver uma boa metodologia. Hoje, percebo que ela não foi "bem amarrada", o que prejudicou o resultado final do trabalho.
- Desenvolver os objetivos para iniciar a pesquisar, situar-me em uma especificidade, limitando e fazendo o recorte.
- Adaptar os objetivos da pesquisa
- A definição do objeto de estudo
- Não foram tão grandes dificuldades, mas, embasamento teórico sobre alguns pontos.
- As pesquisas na minha área eram muito reduzidas (Estudos de textos escritos para Surdos) e isso causou dificuldade para obtenção de material para a construção do referencial teórico.

Como podemos ver, as dificuldades mais mencionadas são as de delimitação do tema ou das etapas iniciais de produção do projeto como problema de pesquisa, objetivos, objeto de estudo. A percepção dessas dificuldades iniciais de pesquisa revela que o início da pesquisa é a etapa mais difícil para os discentes, tanto pela visão da macroárea de linguística precisar ser delimitada, assim como a temática a ser trabalhada, para que as etapas iniciais seguintes também fossem realizadas. A denominação de etapas norteadoras da pesquisa aponta para a sua relevância na construção do projeto e, na ausência desse norteamento, dificilmente as etapas seguintes podem ser desenvolvidas, já que a base não foi edificada.

Também são mencionadas dificuldades relacionadas com a área de pesquisa na delimitação de uma área específica para o projeto, na falta de incentivo de professores em disciplinas e na não participação em núcleos de pesquisa, no processo de orientação tanto pela falta de um orientador específico quanto pela ausência do orientador ou a própria falta de

material bibliográfico da área a respeito do tema escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, são apresentadas três respostas que podem ser enquadradas nessa categoria.

- Não ter sido incentivado por nenhum professor de alguma disciplina nem ter tido tempo livre (devido trabalho diurno) para participar de núcleos de estudo antes de pagar a disciplina de Projeto de pesquisa, ou seja, a falta de intimidade com o tipo e estrutura do texto e a pressão do final do curso me deixou em pânico e bloqueada. Tanto meu projeto quanto TCC ficaram com notas apenas suficientes.
- No TCC I o fato de não termos um orientador específico ocorreu de me sentir perdida.
- Orientador muito ausente.

A participação do corpo docente do curso, que se relaciona tanto com a cultura profissional quanto com a cultura disciplinar do Curso de Letras Português, possui participação significativa na formação da cultura dos discentes enquanto membros aprendizes da cultura disciplinar da comunidade discursiva disciplinar do curso. Nas três respostas que vemos sobre essa temática, há uma indicação que a omissão de professores ao longo do curso e a carência de orientador na elaboração do projeto de pesquisa dificulta consideravelmente a tarefa do aluno.

Além das respostas que se relacionam com o gênero projeto de pesquisa e suas etapas de produção e das respostas que estão vinculadas com dificuldades na área de pesquisa, também são apontadas dificuldades encontradas na situação de produção do projeto no que se refere ao tempo disponível e às habilidades necessárias para a escrita do projeto, como podemos ver nas respostas a seguir.

- Falta de tempo pelo fato de trabalhar em horário comercial
- Conciliar as etapas da pesquisa.
- Minha dificuldade maior foi na própria escrita do projeto.

A conciliação entre a elaboração do projeto de TCC e as atividades que são realizadas pelo discente ao longo do dia também dificulta a tarefa do aluno na disciplina de TCC I, principalmente aqueles que fazem o curso no turno da noite. A falta de contato com os gêneros acadêmicos e com as práticas acadêmicas em geral estorva também a elaboração do projeto, já que as habilidades de escrita que deveriam ser apreendidas ao longo do curso somente são solicitadas nas etapas de produção do Trabalho de Conclusão de Curso e a aquisição dessas competências não ocorre rapidamente.

Por último, apontamos a resposta que consideramos mais interessante à essa questão que consegue abranger a totalidade do processo de produção do projeto de pesquisa:

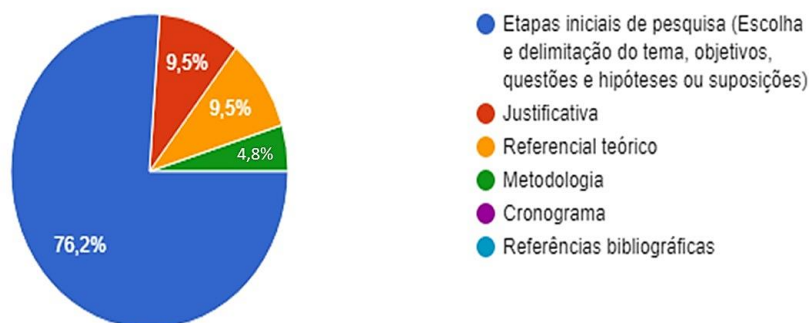
➤ Tudo.

Tal resposta explicita que o processo de aprendizagem de práticas acadêmicas para o membro iniciante é difícil em sua totalidade. Se considerarmos que mesmo professores/pesquisadores com uma longa experiência no desenvolvimento de estudos científicos também têm dificuldades ao produzirem textos acadêmicos, as dificuldades enfrentadas por membro iniciante na comunidade discursiva, independente da área, sem dúvida são bem maiores. Essas dificuldades fazem os discentes pensarem em formas de resolver os problemas encontrados e também provocam neles um fenômeno de crescimento enquanto membros pesquisadores da área. A evolução alcançada pelo processo de pesquisa de TCC é uma das mais relevantes do curso para o aguçamento ou desenvolvimento do pensamento reflexivo e acadêmico do aluno, pois faz com que este seja exposto, ao menos no final do curso, aos elementos que compõem uma pesquisa científica real, em que ele se encontra no papel de pesquisador principal.

Se colocar no papel de autor de uma pesquisa talvez seja a tarefa mais difícil para um membro iniciante na comunidade disciplinar da qual faz parte. As etapas iniciais de pesquisa, ou etapas norteadoras, certamente, são as que provocam o primeiro abalo no discente em relação a assumir a posição de pesquisador na construção do TCC. Provavelmente, por esse motivo, as etapas iniciais são apontadas pelos respondentes como aquelas que os submeteram ao maior grau de dificuldade na elaboração do projeto de pesquisa da disciplina de TCC I, como vemos na figura 26.

Figura 26 – Etapa do projeto de pesquisa que causou maior dificuldade
De todas as etapas de produção do projeto de pesquisa, qual delas apresentou maior dificuldade?

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa

Como vemos no gráfico da figura 26, apenas duas das seis opções de resposta não foram mencionadas quando se trata de maior dificuldade na produção do projeto, que são a

construção do cronograma de pesquisa e a elaboração das referências bibliográficas. Sendo assim, praticamente todas as seções do projeto de pesquisa foram contempladas nas respostas oferecidas por nossos colaboradores, em maior ou menor grau. Com um total de dezesseis respondentes, 76,2%, as etapas iniciais de pesquisa são apontadas como aquelas que oferecem maior dificuldade aos discentes para a produção do gênero projeto de pesquisa. Como a pesquisa é desenvolvida praticamente em sua totalidade a partir dessas etapas iniciais ou etapas norteadoras da pesquisa, elas são de extrema importância para o seu planejamento e execução, bem como para que o discente tome decisões a respeito do estudo em que ele atuará como pesquisador principal, sendo o responsável, juntamente com seu orientador, pela resolução de problemas ao longo desse processo de estudo.

Com dois respondentes cada, as seções de justificativa e de referencial teórico aparecem como etapas da pesquisa que também apresentaram dificuldades aos alunos para a sua produção. A seção de justificativa é um dos pontos altos do projeto em razão de ser a etapa que procura mostrar a viabilidade e a importância da execução da pesquisa proposta. Esse processo de argumentação em favor da pesquisa abrange vários tópicos que podem ser o diferencial para a aceitação ou não da proposta do projeto pelo orientador, o que lhe atribui um elevado grau de relevância na construção do gênero projeto de pesquisa. E o referencial teórico serve como base para o desenvolvimento do estudo. Como já vimos em respostas de questões anteriores, a ausência de material teórico de qualidade que auxilie na fundamentação da pesquisa provoca certas dificuldades. O referencial teórico é a representação da pesquisa como empreitada comunitária, já que é a partir da contribuição de outros membros da comunidade discursiva disciplinar que haverá a construção de novos conhecimentos para a área, consequência do preenchimento de lacunas encontradas em outras pesquisas realizadas na comunidade disciplinar adotada para o desenvolvimento do TCC.

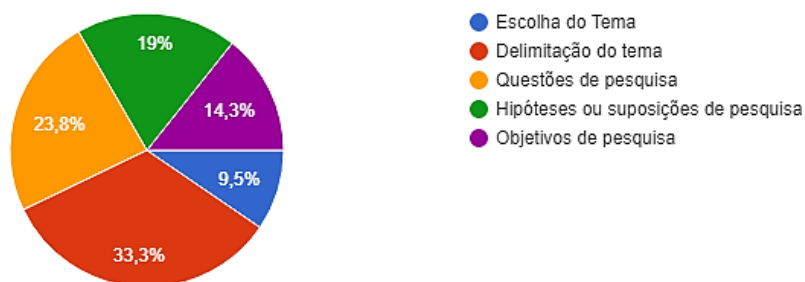
A seção de metodologia é mencionada por apenas um de nossos colaboradores como a etapa que ofereceu maiores dificuldades para a elaboração do projeto de pesquisa. Talvez por essa seção não ser tão valorizada na área de Letras, não há uma preocupação tão grande com sua elaboração e, por conseguinte, as dificuldades para a elaboração das metodologias são menos notadas e menos apontadas em caso de questionamento.

Em razão de as etapas iniciais de pesquisa serem apontadas como as que representam maior dificuldade para a elaboração do projeto de pesquisa, perguntamos também qual dessas etapas iniciais de produção do projeto poderia ser considerada a mais difícil. Como podemos observar no gráfico da figura 27, não há diferenças tão significativas em relação ao elemento que ofereceu maior dificuldade na produção do projeto, o que dá indícios de que todas as

etapas iniciais da pesquisa são consideradas difíceis pelos alunos.

Figura 27 - Etapa inicial do projeto de pesquisa que causou maior dificuldade
Das etapas iniciais de produção do projeto, qual delas apresentou maior dificuldade (Quadro norteador de pesquisa - QNP)

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa

De acordo com as respostas de nossos colaboradores, a etapa que representa maior dificuldade para os membros iniciantes da comunidade discursiva disciplinar é a delimitação do tema, sendo mencionada por sete dos vinte e um respondentes. Em seguida, aparecem as questões de pesquisa com cinco menções (23,8%), as hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa com quatro menções (19%), os objetivos de pesquisa com três menções (14,3%) e a escolha do tema com duas menções (9,5%). A proximidade do número de respostas em cada uma das opções representa um equilíbrio em relação às dificuldades de desenvolvimento das etapas iniciais do projeto de pesquisa. Essa proximidade pode estar relacionada também com a imbricação existente entre essas etapas, pois, como veremos mais adiante na análise da organização retórica dos projetos de pesquisa, tais etapas são interdependentes e a não realização de uma delas implica uma deficiência em relação à base de construção da pesquisa.

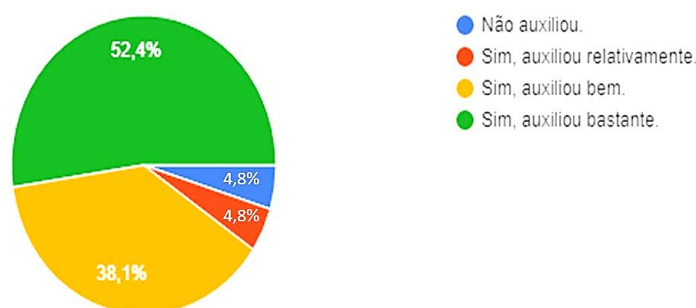
A partir das respostas obtidas a respeito das dificuldades enfrentadas nas etapas de construção do projeto de pesquisa, podemos dizer que esses obstáculos são enfrentados em maior ou menor grau em todas as pesquisas que realizamos e que, quanto maior é o conhecimento dos valores, crenças e tradições da área de pesquisa na qual o trabalho será desenvolvido, maior facilidade o pesquisador terá em relação ao conteúdo e às práticas a serem utilizadas para realização do estudo. O conhecimento sobre o gênero acadêmico também contribui para a minimização dessas dificuldades, já que o gênero é um artefato cultural que está a serviço das esferas de atividade humana e, por conseguinte, das comunidades discursivas e se encontra inserido numa situação social reconhecida por aquele grupo como o momento e o ambiente de realização de determinada ação linguística, ou seja, cada comunidade discursiva situada numa esfera de atividade é responsável por enculturar

seus participantes para reconhecerem os momentos e as formas de utilizar a linguagem e o desconhecimento dessas formas de observar a realidade pode gerar sanções em relação à participação do membro iniciante no interior da comunidade discursiva disciplinar.

Considerando o gênero projeto de pesquisa como um artefato cultural que representa a esfera de atividade acadêmica e é utilizado por diversas comunidades discursivas locais, focais e folocais com a função de planejar a execução da pesquisa e diminuir possíveis problemas a serem encontrados durante esse processo, procuramos saber de nossos colaboradores como a elaboração do projeto de pesquisa auxiliou ou não na realização do trabalho de conclusão de curso. Vejamos a avaliação dos níveis de contribuição do projeto para a execução da pesquisa de TCC na figura 28.

Figura 28 – Níveis de contribuição do projeto de pesquisa para a elaboração do TCC
O projeto de pesquisa elaborado na disciplina de TCC I auxiliou de alguma maneira na elaboração do trabalho de conclusão de curso?

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa

Conforme os dados que compõem o gráfico da figura 28, mais da metade dos respondentes dessa questão atribuem o nível mais alto de contribuição ao projeto de pesquisa de TCC I para a elaboração do TCC. Em seguida, vem o segundo nível mais alto de contribuição do projeto de pesquisa ao TCC, atribuído por oito dos vinte e um respondentes. Um dos colaboradores atribuiu o terceiro nível de contribuição do projeto, “auxiliou relativamente”, e outro diz que o projeto de pesquisa elaborado na disciplina de TCC I não contribuiu para a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Esses níveis de contribuição do projeto podem ser melhor compreendidos quando observamos as respostas abertas à questão “Qual função você atribui ao projeto de pesquisa elaborado na disciplina de TCC I?”, que obteve dezenove respostas.

Para termos uma melhor noção das respostas obtidas a partir da questão supracitada, fizemos a distribuição dessas em categorias: a primeira, que trata o projeto de pesquisa como

um norteador da pesquisa, a segunda, que trata o projeto de pesquisa como base para o trabalho de conclusão de curso, a terceira, que traz o projeto de pesquisa como forma de por o aluno do curso em contato com as práticas científicas e a categoria outros que contempla aquelas que se enquadravam em outras categorias.

A primeira categoria que trata o projeto de pesquisa como norteador da pesquisa, ou seja, como um plano para a execução da pesquisa de TCC recebeu 26,31% das respostas à questão, como podemos ver a seguir:

1. **Norteamento** para a pesquisa de TCC
2. **Função norteadora.** Como já se tem um projeto então não ficamos tão perdidos.
3. **Nortear** o trabalho final do TCC.
4. **Nortear** a pesquisa
5. **Norteador** para o campo da pesquisa.

O fato de a pesquisa ter sido planejada evita que o pesquisador tenha maiores surpresas no momento da realização, seguindo a ideia contida na segunda resposta que afirma que “Como já se tem um projeto então não ficamos tão perdidos”. Esse norteamento obtido por meio do planejamento da pesquisa com a elaboração do projeto segue exatamente o propósito comunicativo do gênero, que tem por objetivo planejar a pesquisa, oferecendo um norte para o membro iniciante na comunidade disciplinar nos seus primeiros passos como pesquisador principal.

A segunda categoria de resposta também traz em seu bojo a noção de planejamento para a execução do trabalho de conclusão de curso. De acordo com as respostas que são mostradas a seguir, em especial nos trechos destacados em negrito, a função do projeto de pesquisa elaborado em TCC I é de auxiliar na execução da pesquisa de TCC.

6. É de extrema importância, **pois é nele que a estrutura seu trabalho inteiro irá se desenvolver.**
7. **Orientar na etapa do desenvolvimento do trabalho** e delimitação do tema
8. Quando se tem noção do que quer falar o TCC I é de extrema importância e **base para o trabalho de conclusão.**
9. Além de um **planejamento da pesquisa a ser realizada na monografia**, serve como um meio de inserir o aluno da graduação no mundo da pesquisa, já que poucos tem acesso durante a graduação.
10. **O projeto nos proporciona a ter habilidade em trabalhar o TCC, por exemplo quando terminei meu projeto já estava encaminhado bastante para finalização do TCC.**
11. **O projeto auxilia na preparação definitiva do trabalho final.**
12. O projeto de pesquisa **auxiliou a estruturação e sequência de minha pesquisa.**

Como podemos observar nas respostas mencionadas, a função do projeto de pesquisa foi bem compreendida pelos alunos, principalmente, por este ter sido realizado em uma situação real de produção do gênero, algo nem sempre possível quando a disciplina não se

destina, especificamente, para a produção de um projeto que servirá como base para o desenvolvimento de uma pesquisa real, não apenas como uma das etapas de avaliação que logo depois da disciplina será abandonado. A partir dessa percepção, notamos que quando os alunos são expostos às práticas de produção científica reais, não somente a treino, os gêneros acadêmicos passam a ser melhor compreendidos, pois o fazer científico é aprendido com a prática, daí a importância de essas práticas serem trabalhadas não apenas no âmbito das disciplinas do currículo do Curso de Letras Português da UFPI, mas principalmente que haja uma maior participação dos alunos em grupos e núcleos de pesquisa, para que eles sejam iniciados numa comunidade discursiva disciplinar, e, também, que sejam ampliadas as oportunidades de participação em programas de iniciação científica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Pibic e a Iniciação Científica Voluntária - ICV.

Se observarmos a resposta nove “Além de um planejamento da pesquisa a ser realizada na monografia, serve como um **meio de inserir o aluno da graduação no mundo da pesquisa, já que poucos tem acesso durante a graduação**”, há uma menção não apenas ao planejamento da pesquisa de TCC, mas também um adendo relacionado com a inserção do aluno de graduação no mundo da pesquisa, como já mencionamos na parte final do parágrafo anterior. Tal temática também é trabalhada em outras duas respostas a essa questão.

13. Acredito que é útil principalmente para alunos que, assim como eu, **não tenham familiaridade com pesquisas**. O meu, no entanto, não auxiliou no TCC pois **mudei o tema da pesquisa**.
14. **Aproximar o graduado aos contextos científicos do curso**.

A resposta treze traz um pensamento importante quando diz que o projeto de pesquisa é mais útil para aqueles que não tem tanta familiaridade com a realização de pesquisas científicas. Em razão de o membro iniciante não ter tanto contado com as práticas de pesquisa, é natural que este apresente mais dúvidas em relação ao desenvolvimento desse tipo de atividade acadêmica, e, certamente, o projeto de pesquisa auxilia a evitar possíveis problemas maiores em relação ao desenvolvimento do estudo. Como o projeto de TCC faz parte da avaliação de uma disciplina, a mudança da temática da pesquisa para o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso é possibilitada, principalmente, se este projeto tiver sido produzido sem a participação de um professor orientador da instituição. Tal mudança é mais comum no início da disciplina de TCC I, quando os alunos ainda estão selecionando a temática a ser trabalhada. A resposta treze explica também a resposta que recebemos na questão anterior, em que um dos colaboradores afirma que o projeto não

auxiliou no desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso. A resposta quatorze também se enquadra na categoria que aponta o projeto de pesquisa como modo de aproximar o aluno do campo científico do Curso de Letras Português da UFPI, que é uma das políticas não apenas contidas no PPC do curso, mas também nas próprias diretrizes da Universidade Federal do Piauí e dos órgãos que representam o sistema educacional nacional, que já tratamos na seção anterior.

Outras cinco respostas foram obtidas sendo a quinze, a dezesseis e a dezessete mais voltadas para a resposta da pergunta realizada, enquanto as respostas dezoito e dezenove são utilizadas para expressar a falta de compreensão em relação à pergunta.

15. Ajudou a escolher o tema
16. Função facilitadora.
17. Estruturação do projeto
18. Não entendi.
19. Como assim?

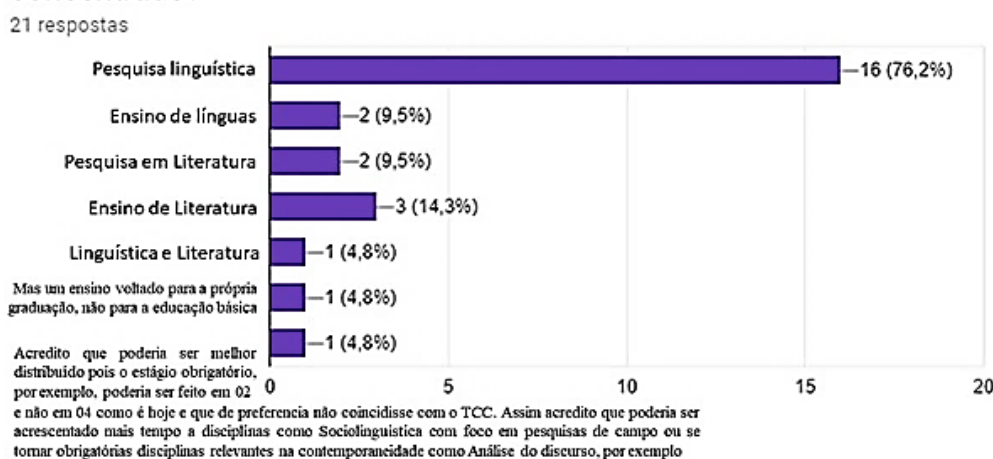
A resposta quinze traz um benefício da elaboração do projeto que é a seleção da temática a ser trabalhada, mas não traz em seu interior nada relacionado à função do gênero projeto de pesquisa. Já, nas respostas dezesseis e dezessete, vemos alguma relação com o propósito comunicativo do gênero, uma vez que a primeira aponta para uma função facilitadora, provavelmente, em relação à execução da pesquisa e a segunda menciona a estruturação do projeto. Porém, acreditamos que pode se referir à estruturação do TCC, já que obtivemos respostas anteriores com esse direcionamento. Tanto a resposta dezoito quanto a dezenove não mantêm relação com a incompreensão do questionamento.

A partir desse terceiro bloco de questões, conseguimos perceber a importância da realização de práticas de pesquisa no interior do Curso de Letras Português, tanto para o aluno ter contato com as culturas disciplinares que compõem o curso quanto para este desenvolver habilidades de pesquisa e de escrita acadêmica que só são possíveis a partir do engajamento em práticas acadêmicas. A percepção dos alunos em relação ao gênero e em relação à disciplina também é um aspecto relevante para entendermos como os discentes encaram as atividades realizadas ao longo do curso e onde é possível melhorar o rendimento de alunos e professores no interior da comunidade discursiva disciplinar. É a partir da percepção dos alunos respondentes deste questionário que partimos agora para o quarto e último bloco de questões, que se referem mais diretamente à organização do Curso de Letras Português e a cultura disciplinar adquirida nesse ambiente de ensino.

Lembramos que, segundo o PPC do Curso de Letras Português, o currículo do curso

é organizado em dois núcleos, um referente aos estudos linguísticos e literários e outro que se centra na formação de professores. Esse segundo núcleo é mais voltado para as disciplinas ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação – CCE/UFPI e uma disciplina ofertada pelo Dep. de Letras Vernáculas (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas). Apesar de as disciplinas do primeiro núcleo contribuírem para o ensino, o seu foco, normalmente, não é a preparação do professor em formação para dar aula daquele conteúdo. A primeira pergunta realizada no bloco quatro foi referente à área de concentração mais presente no Curso de Letras Português. Os quatro primeiros tópicos apresentados como respostas foram inseridos por nós como opção no questionário e os três últimos são respostas inseridas pelos colaboradores da pesquisa que adotaram a opção “Outros”.

Figura 29 – Área de concentração do Curso de Letras Português da UFPI
Em que aspecto você considera que o Curso de Letras Português está mais concentrado?



Fonte: dados de pesquisa

Conforme já havíamos mostrado na composição do fluxograma das disciplinas do Curso de Letras Português da UFPI, as disciplinas de linguística aparecem em maior número, com treze no total. Isso se reflete na percepção dos alunos em relação à concentração do curso na área de pesquisa linguística, apontada por 76,2% dos respondentes como a que predomina na sua composição. Apesar de essas disciplinas contribuírem para a prática de ensino de língua portuguesa, o seu foco principal não é a formação de profissionais para atuar no ensino básico. Talvez, por esse motivo, apenas dois respondentes apontaram o ensino de línguas como maior foco de concentração do curso. Com dez disciplinas específicas de literatura compondo o fluxograma do Curso de Letras Português, tanto o ensino como a pesquisa literária aparecem no gráfico com números tímidos, 14,3% e 9,5%, respectivamente.

Já nos tópicos de resposta inseridos pelos colaboradores tivemos um que propôs as

áreas de “Literatura e Linguística”, simultaneamente, como concentração do curso e dois que fizeram reflexões a respeito da área em que o curso se encontra mais concentrado. Desses dois últimos, um afirma que o curso está mais voltado para o próprio ensino de graduação e não para a educação básica, revelando também que a percepção de pesquisa apontada pela maior parte dos respondentes é mais voltada para a graduação; já a segunda resposta, a seguir, traz, inclusive, proposta de reformulação do currículo:

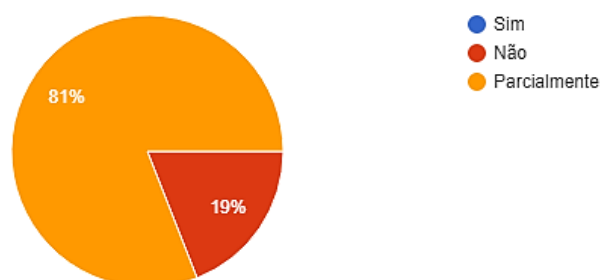
Acredito que poderia ser melhor distribuído, pois o estágio obrigatório, por exemplo, poderia ser feito em 02 e não em 04 como é hoje e que de preferência não coincidissem com o TCC. Assim acredito que poderia ser acrescentado mais tempo a disciplinas como Sociolinguística com foco em pesquisas de campo ou se tornar obrigatórias disciplinas relevantes na contemporaneidade como Análise do discurso, por exemplo

Tal visão incluiria mais disciplinas da área de Linguística que estão mais voltadas para a área de pesquisa e se reduziria a oferta de estágio obrigatório de quatro períodos para dois períodos, o que afetaria ainda mais a área de ensino de língua e de literatura, já apontados no gráfico da figura 29 como área deficitária.

Podemos dizer que os núcleos de Linguística e Literatura no interior do Curso de Letras Português da UFPI são responsáveis tanto pelo desenvolvimento das habilidades específicas da pesquisa quanto pelo desenvolvimento de habilidades específicas de ensino, já que muitas disciplinas ofertadas por outros departamentos tem por objetivo a formação do professor de maneira mais geral, em conjunto com diversas outras áreas de ensino, incluindo as de outros centros que não o de ciências humanas. A presença desses dois núcleos fortes no interior do curso gera nos alunos o desenvolvimento de afinidades com uma área ou com outra, mas dificilmente com as duas. Esse fato pode estar refletido na resposta da questão, apresentado na figura 30, que pergunta se “os alunos do curso de Letras Português compartilham de uma mesma cultura de curso ao concluírem sua graduação”.

Figura 30 – Compartilhamento da cultura disciplinar por egressos do curso de Letras Português
Na sua opinião, os alunos do curso de Letras Português compartilham de uma mesma cultura de curso ao concluírem sua graduação?

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa

Como se vê no gráfico, dezessete ou 81% de nossos respondentes afirmam que os alunos do Curso de Letras Português ao concluírem o curso compartilham parcialmente de uma cultura de curso, enquanto quatro responderam que os discentes do curso não compartilham de uma mesma cultura. Nenhum dos colaboradores da pesquisa acredita que tais alunos compartilham de uma mesma cultura integralmente. Se formos analisar a composição do curso que oferece disciplinas voltadas para o ensino e a pesquisa em duas macroáreas com modos de fazer científico e de ensinar distintos, além das áreas específicas dentro dessas macroáreas e das disciplinas oferecidas por três outros departamentos da universidade aos alunos do curso de Letras Português, consideramos a resposta dos nossos colaboradores até compreensível, já que se tem uma aglutinação de diversas áreas na formação do professor/pesquisador de Letras.

Levando em consideração ainda traços da cultura disciplinar compartilhada, ao menos parcialmente, por membros do curso de Letras Português da UFPI, fizemos outro questionamento a respeito de como o curso influenciou os seus alunos na forma de ver o mundo. Para isso, levamos em consideração que a cultura de curso ou disciplinar deve oferecer uma nova forma de olhar os fenômenos sociais, oportunizando ao discente uma formação específica diferenciada daquela que ele obteve anteriormente no nível básico. Dos vinte respondentes, apenas um afirmou que o curso não alterou sua visão de mundo, que é algo estranho após o indivíduo passar por uma formação em nível superior.

O curso de Letras Português modificou sua visão de mundo? Em que aspectos?

1. **Muito! Após o curso, sai com uma visão mais crítica sobre o mundo e a forma como as estruturas, ainda desiguais, se manifestam na linguagem.**
2. **Sim. Em relação aos aspectos de sentido e visão da fala e língua, olhando para o contexto e significações.**
3. **Na forma de analisar e ver a disciplina, assim como a maneira de ver mais profundamente a questão do curso que é ministrado nas universidades**
4. **Sim principalmente ao ter contato com tantos estudiosos e teorias ricas que abrangem tantos aspectos da educação e do ensino de línguas.**
5. **Sim mudou, descobri que o curso não é só voltado para ser professor**
6. **Em relação a criticidade e visão de mundo.**
7. **Sim. Passei a ser mais crítico social e politicamente enquanto cidadão.**
8. Não.
9. Sim
10. **Muito pouco. Aumentar os conhecimentos teóricos.**
11. **Sim. Desenvolvi uma maior criticidade, e um interesse em ser pesquisadora.**
12. **Sim. O curso ampliou minha visão no sentido de entender a LP como algo além do que eu sabia e esperava.**
13. **Sim. O curso me fez ter um posicionamento mais crítico no mundo**

14. Sim, no sentido de **perceber estudos diferenciados do que estávamos acostumados a ver na escola**, antes do curso.
15. Tive mais **noção nos momentos de analisar os discursos do dia a dia**.
16. **Ampliou culturalmente e amplamente na área**.
17. **Reduziu de forma significativa a alienação. Direcionou ao que realmente importa no papel como indivíduo no meio social inserido**.
18. Sim, em **aspectos socioeconômicos culturais no que tange a comunicação humana**.
19. Sim. **Passei a analisar nossa língua de maneira mais ampla e crítica**.
20. O curso de Letras Português **expandiu minha visão de mundo**. Através de apresentação em eventos, **pude conhecer outros estilos de vida e outras culturas; além da capacidade de resiliência para lidar com o meio acadêmico**.

Dizemos que a pergunta e as respostas que são oferecidas acima estão vinculadas com a cultura disciplinar do Curso de Letras Português em razão de observarmos o mundo a partir de um ponto de vista construído culturalmente. Sendo assim, qualquer alteração proporcionada nessa visão de mundo dos membros de uma comunidade discursiva implica necessariamente uma mudança de cultura pelo menos no âmbito individual.

Ao longo das respostas a esse questionamento, notamos traços culturais da comunidade disciplinar que passam a fazer parte dos traços culturais dos membros iniciantes dessa comunidade: os valores, as crenças, as tradições, os comportamentos passam a ser observados a partir de um novo prisma oportunizado pela formação em nível superior no Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí. Nas respostas oferecidas a essa questão, são mencionados, principalmente, o desenvolvimento de senso crítico a partir das experiências do curso de Letras português, a mudança de visão em aspectos educacionais tanto em relação ao próprio curso quanto em relação ao ensino básico, o aprendizado através das relações interpessoais no ambiente acadêmico. E, em destaque, podemos mencionar as citações a aspectos voltados para a linguagem, algo que nem sempre é notado quando não fazemos parte dos cursos de Letras. Talvez essa seja a maior contribuição cultural do Curso de Letras Português, o seu alunado passar a perceber fenômenos linguísticos que estão no seu dia a dia, manifestando características da comunidade e da sociedade por meio da linguagem.

Para fecharmos o bloco das questões sobre o Curso de Letras Português da UFPI, perguntamos: “na sua opinião, em que aspectos o curso de Letras Português da UFPI pode ser melhorado?”. Tal questão é bem abrangente e considera a visão do discente sobre o curso e os valores que foram desenvolvidos por ele ao cursar as disciplinas e ao participar das atividades propostas na comunidade discursiva disciplinar.

1. Na **grade de literatura**, que é ainda **desvalorizada**. Além do **incentivo a pesquisa**, já que praticamente não ouvimos falar dela durante o curso.

2. Nos **estágios obrigatórios**, de maneira que tenha **mais relação com a realidade docente e seja adequado a cada situação social das escolas que se realizam, de acordo com o público e contextos diversos**
3. Uma cobrança maior dos **professores** em relação aos **conteúdos trabalhados**
4. Acredito que os **professores**, muitos deles, não se sentem motivados a despertar a curiosidade e incentivar o conhecimento nos graduandos. Uma grande parte se restringe a separar textos em pastas nas copiadoras e pedir resumos desses sem um aprofundamento. As **turmas do horário noturno** principalmente precisam de mais motivação pois trata-se de alunos que já passam o dia em **rotina de trabalho** e devido ao pouco tempo para estudo **não conseguem participar de grupos de estudo e se familiarizar com elaboração de pesquisas e textos científicos.**
5. Em mais horas na área de **metodologia**
6. A partir de uma maior **ênfase no estudo da língua que é o que busca o campo de trabalho.**
7. O professor precisa ser **melhor preparado para dar aula. Todo mundo acha que o professor de português estuda "português " na Universidade e isso não é verdade. Acho que a Universidade deveria trabalhar bem os assuntos que serão passados para os alunos nas escolas. O professor deveria ser melhor preparado para ser professor. A pesquisa deve ficar em segundo plano. A UFPI prepara pesquisadores de Letras Português e não professores.**
8. **Mais áreas de pesquisas, a maior parte é literatura.** Pouco voltado para outras áreas.
9. Nos **estágios**, pois a disciplina em si, penso que deve ser desde o 3 período e não no último
10. No tocante **às disciplinas estas necessitam estabelecer a relação com a realidade profissional**, proporcionando uma valorização do Curso.
11. **Reduzir a carga horária de disciplinas de educação**, já que elas ocupam muito espaço que poderia ser ocupado **por disciplinas específicas. Direcionar mais o ensino de línguas para a educação básica.**
12. **Diminuir tantas disciplinas pedagógicas e enfatizar o Português.**
13. **Disciplina de Análise do Discurso** como obrigatória e um **período exclusivo para a elaboração do TCC.**
14. Ampliando oportunidades de **pesquisas.**
15. A melhora pode ser colocar o aluno para realizar mais **pesquisas e projetos.**
16. **Menos restrição nos momentos de escolhas de seus orientandos**, pelo motivo de alguns terem que **mudar seu tema por não constar orientador.** Cabe ressaltar também uma **relação maior entre as áreas de Linguística e Literatura.**
17. Ofertas de **cursos de extensão** permanentes **ministradas pelos alunos** como laboratórios.
18. Desde o início o **exercício da produção científica** à medida de cada nível de período. Maior **aprofundamento do ensino no campo de língua** já que a impressão que ficou que maior parte do curso é voltado à literatura.
19. **Na formação de professores**, o curso deixou um pouco a desejar em relação a isso.
20. Justamente na questão dos **trabalhos científicos. Os alunos são muito cobrados ao realizarem seus trabalhos, mas fica a desejar o ensino de como esse processo é feito.**
21. O curso de Letras deve ampliar seu foco atual, apenas **Linguística**, e desenvolver as outras áreas como **Literatura e Semiótica.**

As respostas obtidas através do questionamento anterior fazem surgir diversos aspectos que constituem o curso e que são vistos como essenciais ou necessários para a melhor formação do aluno do Curso de Letras Português da UFPI. A percepção de como o curso pode ser melhorado parte de uma visão do indivíduo e pode chegar até um ponto de vista compartilhado por membros da comunidade discursiva disciplinar. Dentre os traços de construção do curso que podem ser melhorados de um ponto de vista compartilhado, podemos mencionar: 1) mudanças no currículo para incluir disciplinas da macroárea de Linguística, da macroárea de Literatura ou de outras áreas para aprimorar o currículo e trazer o curso para um ambiente mais próximo da atuação do profissional do ensino básico; 2) maior frequência das

atividades de pesquisa no decorrer do curso, política essa defendida nos documentos do curso, da universidade e dos órgãos que representam o sistema de educação nacional; 3) mudança de postura de professores do curso quanto à maior cobrança dos conteúdos e maior incentivo aos alunos; 4) mudança nos estágios obrigatórios, para que apresentem uma variedade de realidades que os professores podem se deparar no ensino básico; 5) e, um dos aspectos principais mencionados pelos alunos, uma maior atuação do curso na formação dos seus discentes como professores, já que o curso é uma licenciatura.

Outras três propostas também são vistas dentre as respostas, porém mais como contribuições individuais, que são: diminuir as restrições em relação à escolha de orientador, tal restrição leva em consideração principalmente a área de pesquisa em que o orientador atua e a quantidade de alunos que este pode orientar; maior relação entre as áreas de literatura e linguística, que compõem as duas macroáreas do curso; e oferta de cursos de extensão ministrados pelos alunos do curso, algo bastante visto em cursos de Letras com habilitação em língua estrangeira, mas não no de Letras Português. A oferta de extensão como política do sistema de educacional nacional, do sistema institucional e do próprio curso como instância de execução ainda é pouco trabalhada ao longo do curso e precisa ser aprimorada, tornando-se ambiente de prática da docência para os alunos.

Os aspectos trabalhados nesta seção, que vão desde as informações institucionais do Curso de Letras Português contidas no Projeto Pedagógico do Curso, documento que regula e norteia a atuação dos membros que compõem a comunidade discursiva do curso de Letras Português; aspectos da cultura profissional do curso manifestada através de informações sobre as áreas de atuação dos professores que terão influência direta no processo de orientação e inserção dos membros iniciantes na comunidade acadêmica e, mais especificamente, da comunidade disciplinar da área de pesquisa da qual o docente já faz parte; e a opinião dos alunos em forma de resposta ao nosso questionário de pesquisa sobre o curso e as atividades que fizeram parte da vida acadêmica desses discentes, ajudam-nos a compreender um pouco mais sobre a cultura disciplinar do Curso de Letras Português/Linguística.

É importante frisarmos que a nossa pesquisa está mais focada no ponto de vista dos alunos que escolheram áreas de pesquisa linguística para o desenvolvimento do TCC. Por isso, pode haver uma representação da cultura de curso mais voltada para os aspectos dessa área, apesar de até aqui as respostas terem se apresentado como representativas do pensamento de curso, defendendo, inclusive, a ampliação de características da macroárea de literatura para a composição do currículo.

As respostas do questionário facilitam a visualização de aspectos culturais que nem

sempre ficam tão claros tanto para os discentes quanto para os docentes do curso. Estes traços culturais são repassados no decorrer do curso por meio do processo de enculturação do membro iniciante na comunidade discursiva disciplinar adotada ao se escolher o curso superior. Tais características ligadas aos valores, crenças, tradições, conhecimentos, comportamentos etc. se manifestam também nas produções acadêmicas realizadas pelos membros da comunidade discursiva. Na condição de membros iniciantes, os graduandos do Curso de Letras Português mostraram as suas percepções a respeito da produção do gênero projeto de pesquisa na disciplina de TCC I e procuramos mostrar que a produção acadêmica realizada nessa disciplina se articula com os mais diversos aspectos da vida acadêmica do graduando de Letras Português, como ficou claro nas respostas oferecidas por nossos colaboradores.

No capítulo 6, são trazidas informações mais específicas a respeito da elaboração do projeto de pesquisa e das características que estes textos produzidos por membros iniciantes apresentam em sua construção. Fazemos a observação dessas produções em diferentes áreas de estudos linguísticos como modo de verificar a maneira que os membros iniciantes estão se inserindo na área de pesquisa e de que forma essas produções representam a cultura disciplinar da comunidade discursiva da área de Letras Português/Linguística.

6. A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE PROJETOS DE PESQUISA DE DIFERENTES ÁREAS DA LINGUÍSTICA

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita dos projetos de pesquisa, é importante contextualizarmos a realização de nosso estudo. A disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I tem por objetivo basicamente a elaboração de um projeto de pesquisa a ser executado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II, em que o discente do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí irá realizar a pesquisa e desenvolver, em forma de monografia, o seu TCC. Conforme prevê a ementa da disciplina de TCC I:

Elaboração do projeto de pesquisa. Definição do tema, com base em revisão bibliográfica e levantamento de investigações já realizadas. Definição do problema e objetivos. Definição dos instrumentos, procedimentos de pesquisa, cronograma. Estudo de normatização, de acordo com o Regulamento da UFPI.

A referida disciplina possui quatro créditos (60h/a), sendo 50% dos créditos para aulas teóricas e 50% para a prática da escrita do projeto, intercalando aulas teóricas e práticas. Dessa forma, os alunos teriam acesso à exposição da teoria sobre o gênero projeto de pesquisa e, em seguida, seriam chamados a produzir efetivamente, de maneira parcelada, um exemplar desse gênero. A produção do projeto de pesquisa pelos discentes era acompanhada pelo professor da disciplina e, em alguns casos, também pelos professores que atuavam como orientadores na produção do trabalho de conclusão de curso, na disciplina de TCC II. A orientação fornecida pelo professor da disciplina obedecia a seguinte sequência: 1. Apresentação de uma seção do projeto de pesquisa, de sua respectiva função e da organização retórica normalmente encontrada em projetos de pesquisa e apresentada por manuais de produção desse gênero; 2. Produção da seção do projeto por parte do discente; 3. Avaliação da seção produzida pelo discente pelo docente da disciplina e devolução do exemplar avaliado para o aluno; 4. Reelaboração da seção do projeto de pesquisa pelo aluno, com base na avaliação do professor; 5. Avaliação da seção reelaborada e atribuição de nota avaliativa.

É importante lembrar que as turmas pesquisadas em 2015.1 e 2015.2 apresentavam alunos cujas áreas de pesquisa podiam variar em Linguística e Literatura. Então, para efeitos de análise, neste trabalho, consideramos pesquisas da área de Linguística todas aquelas que tratam sobre estudos de linguagem, ou seja, todos aqueles que não se enquadram no escopo da pesquisa literária. Já a turma pesquisada em 2016.1 teve o diferencial de ser destinada

exclusivamente para alunos que desejavam realizar pesquisas na área de estudos linguísticos.

Conforme o exposto na disciplina de TCC I, os projetos deveriam apresentar a seguinte estruturação em seções, além dos elementos pré-textuais⁷⁶:

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. Tema | 6. Justificativa |
| a. Delimitação do tema | 7. Referencial teórico |
| 2. Palavras-chave* | 8. Metodologia |
| 3. Objetivos | 9. Cronograma |
| a. Objetivo geral | Referências |
| b. Objetivos específicos | Anexos (opcional) |
| 4. Questões norteadoras | Apêndices (opcional) |
| 5. Hipóteses ou suposições* | |

Dessa maneira, os projetos tendem a apresentar uma organização retórica semelhante, pois são compostos pelas mesmas seções. Simultaneamente, tendem a apresentar singularidades por participarem de campos de pesquisa diferentes, mesmo estando no interior dos estudos linguísticos. Para efeitos de análise, consideramos a seguinte organização em níveis: 1. Seções (segmentações funcionais apresentadas no texto do projeto de pesquisa); 2. Movimentos retóricos (macroações que se apresentam como categorias para ações realizadas no interior das seções, com base nas funções desempenhadas por determinadas porções textuais denominadas passos retóricos); 3. Passos retóricos (microações manifestadas por realizações linguísticas identificáveis na materialidade textual que efetivam as macroações dos movimentos retóricos).

Neste capítulo 6, apresentamos os dados verificados no interior dos projetos de pesquisa de cada uma das seis áreas, aqui analisadas, no universo do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas brasileira e portuguesa da Universidade Federal do Piauí: Análise do Discurso (AD), Análise de Gêneros (AG), Ensino de Português para Surdos (EPS), Letramentos (LET), Linguística de Texto (LT) e Sociolinguística, respectivamente. A nomenclatura adotada para se referir aos projetos de pesquisa nesta etapa de análise obedece à seguinte configuração: **Turma + Área de pesquisa + Número do projeto na área de pesquisa.**

Quadro 2 - Legendas

TURMAS		
Turma 2015.1 = T1	Turma 2015.2 = T2	Turma 2016.1 = T3

⁷⁶ A solicitação da presença de questões norteadoras e de hipóteses ou suposições na composição do projeto foi realizada para as turmas 2015.1 e 2015.2, mas não para a turma 2016.1 em razão de opção metodológica do docente. Para a turma 2016.1 também foi solicitado que acrescentassem as palavras-chave na composição.

ÁREAS DE PESQUISA		
Análise do Discurso = AD	Análise de Gêneros = AG	Ensino de Português para Surdos = EPS
Letramento = LET	Linguística de Texto = LT	Sociolinguística = SL
NUMERAÇÃO DOS PROJETOS		
AD – 1 a 8		AG – 1 a 9
EPS – 1 a 6		SL – 1 a 5
LET – 1 a 4		LT – 1 a 4
EXEMPLO		
EX: T1AD1 = Projeto 1 da área de Análise do discurso da turma de TCC I do ano de 2015.1		

Fonte: elaborado pelo autor.

Para efeito de análise, os projetos selecionados para compor o *corpus* em cada uma das áreas de pesquisa linguística contempladas por este estudo também farão parte de uma análise mais global que dará indicações de como os estudantes de Letras Português que desenvolveram projetos na macroárea de Linguística organizam retoricamente seus textos de planejamento de pesquisa e também como essa organização textual, inicialmente individual, é envolvida por uma atmosfera mais complexa e coletiva de produção de textos. Para isso, levamos em consideração o exposto por Hyland (2004), quando afirma que os indivíduos são responsáveis pela produção dos textos que, por sua vez, instanciam os gêneros discursivos, logo transitando do individual para coletivo e apresentando uma visão mais geral das áreas de pesquisa linguística em que se encontram os projetos elaborados em TCC I.

Tomamos como base para a análise as categorizações de movimentos retóricos e passos desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa Cataphora (2015), para a seção de justificativa, as categorias elencadas por Rio-Lima (2015), a respeito dos movimentos e passos retóricos do referencial teórico de projetos de pesquisa, e as categorizações de Monteiro (2016), sobre a organização retórica da seção de metodologia de projetos de pesquisa, todos referentes às análises de projetos de pesquisa aprovados na seleção do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí. Para as demais seções apresentadas nos projetos de pesquisa, identificamos as funções das porções textuais, construindo uma categoria de macroações por meio dos movimentos retóricos que envolvem os passos retóricos adotados no projeto.

Apresentamos, a seguir, um indicativo da organização retórica de projetos de pesquisa, enfatizando que os exemplares analisados aqui são oriundos de produções realizadas por alunos aprendizes/membros iniciantes em uma cultura disciplinar. É importante destacar também que, ao mesmo tempo que as orientações repassadas ao longo da disciplina e os elementos componentes do projeto de pesquisa sugeridos para constar na produção final da disciplina poderiam influenciar uma padronização das produções, também temos o componente individual atuando na elaboração do projeto, como: experiência em produzir

textos acadêmicos, estilo pessoal, flexibilidade de escolha da forma de organizar o texto produzido etc.. Então, teríamos, conforme Alves-Filho (2010), uma força centrífuga e uma força centrípeta atuando no momento da elaboração do exemplar do projeto de pesquisa.

Para iniciarmos a apresentação dos componentes dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos membros iniciantes graduandos em Letras Português da UFPI, apresentamos na seção 6.1 os elementos norteadores da pesquisa.

6.1 Elementos norteadores de pesquisa

Como os elementos norteadores da pesquisa correspondem também às etapas iniciais da elaboração do projeto, tais componentes estruturais foram apresentados aos discentes que cursaram a disciplina TCC I do curso de Letras Português da UFPI nos períodos de 2015.1 e 2015.2 com base nos elementos que compõem o Quadro Norteador de Pesquisa - QNP, desenvolvido por Araújo, Pimenta e Costa (2015) e presente também em Araújo, Dieb e Costa (2017). Dessa forma, temos os seguintes elementos na apresentação inicial dos projetos dessas turmas: tema e sua delimitação, problema de pesquisa ou questão central e seus desdobramentos, hipóteses de pesquisa geral e desdobramentos, objetivos de pesquisa geral e específicos. Já os alunos da turma 2016.1 utilizaram os seguintes elementos do quadro para a elaboração inicial do projeto: tema, delimitação do tema, problema de pesquisa ou questões de pesquisa e foi acrescentado a esses as palavras-chave, não contempladas na elaboração do QNP. Na figura 31, apresentamos parte do nosso QNP inicial:

Figura 31 – Parte do Quadro norteador de pesquisa

QUESTÃO CENTRAL	HIPÓTESE GERAL	OBJETIVO GERAL
Como as culturas disciplinares da área de Linguística se refletem na elaboração do gênero projeto de pesquisa de alunos do curso de Letras-português da Universidade Federal do Piauí?	Apesar de se constituir como uma área de estudos, a linguística possui vertentes teórico-metodológicas que se diferenciam e constroem seus objetos de estudo de maneira diferente, de acordo com o enfoque a ser privilegiado. Dessa forma, cada uma dessas vertentes influenciaria textualmente no modo de se elaborar o gênero projeto de pesquisa.	Analisar de que maneira as culturas disciplinares da área de linguística se manifestam na elaboração do gênero projeto de pesquisa com vistas à elaboração do TCC no curso de Letras-português da Universidade Federal do Piauí.
DESDOBRAMENTOS		
QUESTÕES	HIPÓTESES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Levando em consideração que os autores dos projetos são "aprendizes" em relação ao gênero projeto de pesquisa, de que maneira o gênero foi apreendido por eles e de que forma as propostas da cultura disciplinar em que será realizado o projeto auxiliou de alguma forma na sua elaboração.	Pela condição de aprendizes na elaboração do gênero projeto de pesquisa, as propostas de estudo das culturas disciplinares podem interferir de maneira mais consistente em estruturas do projeto de pesquisa relacionadas aos aspectos teórico-metodológicos.	Verificar de que maneira o gênero projeto de pesquisa foi apreendido pelos aprendizes do gênero e de que maneira a cultura disciplinar contribuiu para isso.
De que modo as culturas disciplinares se manifestam na estrutura composicional do projeto de pesquisa?	No interior do projeto de pesquisa existem estruturas predefinidas que devem necessariamente aparecer. A forma como as informações das culturas disciplinares são distribuídas em cada um desses componentes pode indicar uma tendência de estruturação no interior daquela comunidade disciplinar.	Descrever de que modo as culturas disciplinares se manifestam na estrutura composicional do projeto de pesquisa.
Como se dá o uso de termos das disciplinas que norteiam a elaboração do projeto de pesquisa?	Levando em consideração que as áreas técnico-científicas são identificadas pela utilização de termos específicos de determinada área em seus textos, acreditamos que os termos empregados na elaboração do projeto indicam as ramificações da pesquisa na área de linguística, podendo alguns termos serem usados com acepções diferentes mesmo estando no âmbito da pesquisa linguística.	Identificar os termos das culturas disciplinares que norteiam a elaboração do projeto de pesquisa.
De que maneira os manuais de metodologia científica abordam o projeto de pesquisa?	Normalmente, encontramos em manuais de metodologia científica um apanhado estrutural sobre a elaboração de projetos, explicitando a função dessas estruturas para a elaboração do projeto de pesquisa. Por apresentarem uma abordagem muito técnica e pouco didática (exemplificando a elaboração, por exemplo) os aprendizes no gênero apresentam dificuldades em compreender a informação exposta pelos manuais.	Verificar de que maneira os manuais de metodologia científica abordam o gênero projeto de pesquisa.

Fonte: elaborado pelo autor

A localização de cada um dos elementos no interior do quadro e as relações tanto horizontais quanto verticais estabelecidas por meio da articulação entre os itens mencionados anteriormente propicia uma ligação entre as ideias e uma hierarquização no interior do quadro, ficando o mais importante na parte superior e os desdobramentos dessa ideia mais geral nos espaços abaixo. Dessa maneira, estabelece-se uma relação entre questão, hipótese e objetivo e uma relação hierárquica entre os elementos principais e os seus desdobramentos.

Normalmente, os elementos que compõem o quadro norteador de pesquisa não aparecem em estudos que trabalham com movimentos e passos retóricos, pois eles se apresentam na maioria das vezes em forma de tópicos, o que não quer dizer que não apresentam função no interior do projeto de pesquisa. Dessa forma, expressamos aqui a função exercida pelos componentes do QNP, no interior do projeto de pesquisa, descrevendo de que maneira os autores dos projetos organizaram esses elementos e como se deu a articulação entre eles, já que pela organização do quadro norteador de pesquisa temos uma relação direta de tema e delimitação do tema, como já era de se esperar, mas também o estabelecimento de ligações entre questões, hipóteses e objetivos.

A escolha do tema talvez seja a parte mais importante de uma pesquisa, pois sem ela não há etapas seguintes. Ao mesmo tempo que a infinidade de temáticas possíveis para os estudos de linguagem pode facilitar a escolha de alguém que já possui o foco em alguma área específica, também pode dificultar a escolha daquele que gosta de várias áreas em Linguística ou que não possui aprofundamento suficiente em uma área para proceder à escolha. Para fazer

a seleção de um tema, tomamos por base, costumeiramente, dois caminhos: escolhemos uma perspectiva teórica e, em seguida, escolhemos o material de análise a ser estudado ou fazemos o caminho contrário, primeiro escolhemos o que queremos estudar, para, em seguida, escolhermos a teoria a ser utilizada. A segunda opção é bem menos comum do que a primeira.

Nos projetos da terceira turma de colaboradores dessa pesquisa, há a presença de uma seção que não é mencionada nos manuais, mas que pode ser interessante para o autor pensar seu projeto, que é a seção Palavras-chave, em que este precisará escolher unidades lexicais que caracterizam a atividade proposta pelo projeto e que também se vinculam, normalmente, à área em que a pesquisa será desenvolvida.

Essas considerações iniciais ressaltam a importância da inserção do aluno em uma cultura disciplinar, neste caso, da área de linguística. Através dessa inserção, o aluno passa a observar com mais nitidez as possibilidades de estudo da linguagem, pois, a partir da produção de trabalhos, das discussões em torno de determinada temática ou teoria, em grupos de pesquisa, da participação em eventos acadêmicos, em suma, da participação em quaisquer eventos que possibilitem a aquisição de letramento acadêmico, passamos a observar a realidade de uma outra forma.

Na subseção 6.1.1, apresentamos os elementos norteadores de pesquisa dos projetos da área de Análise do Discurso.

6.1.1 Elementos do quadro norteador de pesquisa da área de Análise do Discurso

A realidade oferece a todo momento fatos linguísticos passíveis de serem estudados, ou seja, passíveis de se tornarem objetos de estudo, mas isso só acontece quando se articula determinada corrente de pensamento ou corrente teórica àquela percepção da realidade linguística, pois o ponto de vista cria o objeto (Saussure, 1916). Tanto Saussure (1916) estava certo que hoje temos uma grande variedade de áreas de estudos linguísticos, na sua vertente teórica ou aplicada, cada uma possuindo suas características e princípios que se adequam aos seus propósitos de estudo. Quem não tem ou não teve acesso a uma cultura disciplinar tem suas possibilidades de realização de um estudo acadêmico diminuídas consideravelmente, principalmente por não conhecer os aspectos teórico-metodológicos adotados para a realização de pesquisas científicas específicas.

O quadro norteador de pesquisa ou QNP é utilizado para possibilitar uma articulação entre os elementos temáticos e os propósitos da pesquisa a ser desenvolvida, trazendo em sua composição o tema, a delimitação do tema, as questões de pesquisa, as hipóteses ou

suposições iniciais e os objetivos. Lembramos que o quadro norteador de pesquisa não aparece na composição do projeto de pesquisa, mas os seus componentes podem fazer parte das seções do projeto.

Os elementos que compõem o quadro norteador de pesquisa serão apresentados a seguir, a partir dos quais tecemos comentários a respeito das estratégias de formulação desses elementos mais comumente encontradas nos projetos de pesquisa. Seguimos a ordem em que os elementos são apresentados no QNP, iniciando pelo tema e sua delimitação. Alguns dos projetos apresentaram tema e delimitação do tema como seções independentes no interior do projeto, por esse motivo optamos por utilizar na denominação da seção “Tema + Delimitação do tema”, como maneira de abarcar tanto aqueles que optaram por utilizar a delimitação do tema como seção quanto aqueles que optaram por utilizar a delimitação do tema como subseção, vinculada à seção “tema”, conforme se observa no quadro 3:

Quadro 3 – Tema e delimitação do tema em Análise do Discurso

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	SEÇÃO	TEXTO
T1AD1	Tema + Delimitação do tema	Análise do discurso midiático
		O <i>ethos</i> político nas capas da revista carta capital
T1AD2	Tema + Delimitação do tema	X
		Analisar a construção sociodiscursiva das propagandas publicitárias veiculadas pelo cartão credishop através de estratégias construídas ideologicamente por mecanismos visuais que constroem sentidos categorizando a empresa pela materialização da linguagem .
T1AD3	Tema + Delimitação do tema	Análise do Discurso Midiático
		O <i>ethos</i> no discurso de editoriais do jornal Diário do Povo do Piauí
T1AD4	Tema + Delimitação do tema	Construção do <i>ethos</i> do supermercado Pão de Açúcar
		Análise da construção do <i>ethos</i> do supermercado Pão de Açúcar à luz das teorias da Análise do Discurso .
T1AD5	Tema + Delimitação do tema	Discurso Literário e Ideologia
		A produção de sentidos e o Discurso literário na Obra Vidas Secas , de Graciliano Ramos
T1AD6	Tema + Delimitação do tema	Construção de Sentido Nas Propagandas Publicitárias.
		Uma Reflexão sobre as Estratégias Discursivas das Propagandas da Vivo .
T3AD7	Tema + Delimitação do tema	As produções de sentidos presentes nas revistas Azmina, Juntos e Veja acerca da construção “Bela, recatada e do lar” .
		Análise das Formações Discursivas presentes nas revistas Azmina, Juntos e Veja acerca da construção “Bela, recatada e do lar” .?
T3AD8	Tema + Delimitação do tema	“A influência do feminismo na Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) ”
		A influência do debate feminista no discurso oral da AJUP

Fonte: dados da pesquisa

Vemos, no quadro 3, a exposição das seções de tema e delimitação do tema

apresentadas nos projetos de pesquisa da área de análise do discurso produzidos na disciplina de TCC I. Por meio dessa visualização, observamos estratégias linguísticas utilizadas pelos autores para a elaboração do tema e para a realização da delimitação do tema do projeto.

O projeto T1AD2 não apresentou a seção “Tema”, somente a delimitação, apesar de, em estágio anterior, o autor ter apresentado o quadro norteador de pesquisa com sua estrutura completa. Esse mesmo exemplar apresenta, no início de sua delimitação temática, um verbo no infinitivo, uma marca linguística que aparece comumente na seção de objetivos. Tanto a ausência do tema quanto a presença do verbo no infinitivo, iniciando a elaboração da delimitação do tema, mostram que, apesar da força centrípeta atuar nesse tipo de elaboração, a mesma foi superada pela força centrífuga, ou seja, o projeto não apresenta o mesmo padrão de produção em relação aos demais exemplares da mesma área.

Nos projetos T1AD1 e T1AD3, temos a exposição do tema “Análise do discurso midiático”. No caso do projeto T1AD1, a delimitação ocorre tanto pela escolha da categoria teórica a ser analisada, o *ethos*, quanto pela exposição do *espaço* onde seria analisada essa categoria, “nas capas da revista carta capital”. Já, em T1AD3, temos, além da exposição da categoria teórica, o *ethos*, o gênero discursivo que seria utilizado, editorial, e a empresa responsável por veicular esse gênero em seu jornal, o Jornal Diário do Povo do Piauí. Em ambos os casos temos a categoria teórica *ethos* que retoma “Análise do discurso” e as “capas da revista carta capital” e “editoriais do jornal Diário do Povo do Piauí” articulados com a expressão “midiático”, que se refere ao âmbito da esfera jornalística.

No projeto T1AD4, procurou-se realizar a delimitação do tema por meio do emprego da expressão “à luz das **teorias da Análise do Discurso**”, mas “teorias da Análise do Discurso” continua apresentando uma ideia bastante ampla, além de apresentar-se no plural, o que indica que não há apenas uma teoria do discurso. Sendo assim, a estratégia de delimitação empregada pelo aprendiz poderia ter maior sucesso se, dentro do universo de pesquisa da área de Análise do Discurso, houvesse um recorte mais específico, como, por exemplo, explicitar a localização da pesquisa, onde a construção do *ethos* seria observada, em que materiais etc..

Em T1AD5, temos como temática “Discurso Literário e Ideologia”, que é retomado na delimitação do tema por “produção de sentidos”, vinculado a ideologia, e “**Discurso literário na Obra Vidas Secas**, de Graciliano Ramos”, em que há a utilização da expressão “discurso literário” já empregada no tema. Contudo, é acrescentada uma localização, onde esse discurso seria observado “na Obra Vidas Secas, de Graciliano Ramos”, fazendo um recorte em relação a todo o discurso literário, efetuando o estudo em uma obra específica.

No projeto T1AD6, o tema é “Construção de Sentido Nas Propagandas

Publicitárias”, que remete o estudo para qualquer área que se interesse pela construção de sentidos. A delimitação do tema se dá, principalmente, pela introdução da expressão “estratégias discursivas”, que remete à área de análise do discurso, e, pela especificação de que propagandas seriam analisadas, no caso as “propagandas da Vivo”. O tema poderia ter sido ainda mais delimitado por meio de uma definição de qual vertente de propagandas da Vivo seriam analisadas, se da telefonia, se da internet ou de outro ramo da empresa.

No projeto T3AD7 é exposto como tema “As **produções de sentidos** presentes **nas revistas Azmina, Juntos e Veja** acerca da construção ‘**Bela, recatada e do lar**’”, que traz três aspectos importantes da pesquisa, um que diz respeito ao que se pretende estudar, as produções de sentido, outro mais direcionado a uma espécie de acionador de produções textuais, a construção “Bela, recatada e do lar”, e o local em que essas produções circulam, as revistas Azmina, Juntos e Veja. Além da presença do local da amostra, a especificação que a produção de sentido se vincula especialmente à expressão “Bela, recatada e do lar” dá um foco maior ao estudo. Em seguida ao tema, apresenta-se a delimitação do tema de pesquisa “Análise das **Formações Discursivas** presentes nas **revistas Azmina, Juntos e Veja** acerca da construção ‘**Bela, recatada e do lar**’”. Observa-se na delimitação do tema uma certa proximidade em relação à definição do tema, havendo a alteração mais importante apenas de “produções de sentidos” por “formações discursivas” que se caracterizam como duas categorias teóricas distintas, mas que podem se relacionar, de acordo com a proposta de estudo. A dificuldade na diferenciação de tema e delimitação de tema neste caso se deu, provavelmente, por o tema se encontrar já bem delimitado, quando este, normalmente se apresenta como um território mais amplo em que se realizará um recorte para o estudo.

O projeto T3AD8 apresenta como tema “A influência do **feminismo** na **Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP)**”, em que se tem uma perspectiva social vinculada ao feminismo e como esse movimento pode influenciar no funcionamento da assessoria jurídica universitária popular. Na delimitação do tema “A influência do **debate feminista** no **discurso oral** da AJUP”, registra-se uma restrição em relação ao feminismo como um todo e foca-se no “debate feminista”, além de se eleger o discurso oral da AJUP. Então, vemos como estratégia de delimitação do tema o recorte em relação ao feminismo, movimento mais amplo, e a adoção de um tipo de discurso para se realizar a pesquisa, o discurso oral.

A partir das observações elencadas acima sobre a definição do tema e a delimitação deste é possível notarmos que o ato de delimitar o tema dos projetos da área de análise do discurso ocorre por meio de algumas estratégias, como: exposição do local da amostra, por exemplo, “nas capas da revista carta capital”; “no discurso de editoriais do jornal Diário do

Povo do Piauí”; “na Obra Vidas Secas”; “nas revistas Azmina, Juntos e Veja”; “no discurso oral da AJUP”. A especificação de categorias teóricas a serem trabalhadas na pesquisa também auxiliam na passagem do âmbito mais amplo para o mais específico, por exemplo, o *ethos*, as estratégias discursivas, a construção/produção de sentidos. A explicitação dos sujeitos beneficiados pelas campanhas publicitárias também surgiu como elemento restritivo no caso dos projetos que as tem como elemento de análise, são exemplos desses sujeitos a operadora de cartões de crédito Credishop, o supermercado Pão de Açúcar e a empresa Vivo, respectivamente, nos projetos T1AD2, T1AD4 e T1AD6.

A seleção do tema e a delimitação deste por parte do elaborador do projeto de pesquisa refletirá na composição de todo o planejamento da pesquisa. Normalmente, já se diz, na delimitação do tema, aquilo que se pretende analisar numa determinada perspectiva teórica. Então, ao se expor essas categorias no tema e na delimitação do tema é importante que elas reapareçam nas questões de pesquisa, nas hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa e nos objetivos de pesquisa, principalmente, mas também em outras seções como referencial teórico e metodologia.

Vejam, a seguir, como se apresentam nos projetos da área de Análise do discurso as questões de pesquisa, as hipóteses ou suposições iniciais e os objetivos de pesquisa que constam no QNP, embora nem sempre apareçam explicitamente no projeto, e influenciam na elaboração de todo o projeto de pesquisa.

A proposta apresentada na disciplina de TCC I, nas turmas 2015.1 e 2015.2, foi a utilização do QNP para a organização inicial do projeto de pesquisa e para que dele se partisse para a elaboração das outras seções. Já, na turma 2016.1, não houve a utilização do quadro norteador de pesquisa em si, contudo, os discentes também produziram os elementos iniciais de pesquisa que constam no QNP. Nos projetos da turma da disciplina de TCC I do período 2016.1, não há a apresentação de seção destinada especificamente para as hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa, podendo estas aparecerem no interior de uma outra seção. Já as questões de pesquisa aparecem, no caso da área de Análise do discurso, na seção denominada “Indagações”, tanto no projeto T3AD7, quanto no projeto T3AD8. Além das seções sugeridas para as turmas 2015.1 e 2015.2, a turma 2016.1 também apresenta a seção palavras-chave do projeto, que não é mencionada nem por Motta-Roth e Hendges (2010) nem por Prodanov e Freitas (2013), mas que acaba atrelada também aos elementos norteadores da pesquisa, pois é utilizada para a identificação do estudo proposto.

Trazemos como exemplo de como os elementos do quadro norteador de pesquisa aparecem nos projetos de AD da turma 2016.1 o projeto T3AD7, mais especificamente as

questões e os objetivos de pesquisa. Na seção indagações do projeto T3AD7 encontram-se três questões de pesquisa, em que a primeira é identificada por nós como questão central: “De que forma a **memória discursiva** e as **condições de produção** atuam no **discurso ‘Bela, recatada e do lar’** presentes nos textos, em análise, das revistas Azmina, Juntos e Veja?”. Nessa questão, temos “memória discursiva”, “condições de produção” e “discurso ‘Bela, recatada e do lar’” como fios condutores da proposta de pesquisa que se articula com as noções de formações discursiva e de produção de sentidos contidas no tema e na delimitação do tema da pesquisa. A categoria “memórias discursivas” volta a aparecer na segunda questão “quais **memórias discursivas** foram ativadas através da análise dos textos publicados pelas revistas Azmina, Juntos e Veja?”, na qual se procura questionar a importância da memória discursiva para a análise dos textos relacionados com o discurso “Bela, recatada e do lar” nas revistas Azmina, Juntos e Veja. E a terceira questão “como a **imagem da mulher** dentro de uma **formação discursiva feminista** é retratada nos **discursos das revistas Azmina, Juntos e Veja?**” procura questionar de que maneira a imagem da mulher em uma formação discursiva feminista é retratada pelas três revistas supracitadas.

O objetivo geral da pesquisa do projeto T3AD7: “Descobrir, através das **Formações Discursivas**, os **efeitos de sentido** provocados nos textos feitos a partir da construção “**Bela, recatada e do lar**”, presentes nas revistas Azmina, Juntos e Veja”, traz as categorias: formações discursivas, efeitos de sentido, construção [do discurso] “Bela, recatada e do lar”, mantendo a relação com a questão central de pesquisa. Tal projeto tem como objetivos específicos “Analisar as **condições de produção** e **memória discursiva** presentes nos discursos proferidos pelas revistas Azmina, Juntos e Veja”, “Analisar o **discurso**, através da **posição-sujeito** das revistas Azmina, Juntos e Veja, enunciada a partir de uma **formação discursiva** ora feminista ora patriarcal” e “Analisar **como a mulher é retratada**, atualmente, através do **discurso ‘Bela, recatada e do lar’**”. Nos objetivos específicos, temos a retomada das categorias “formações discursivas” e da “construção/discurso ‘Bela, recatada e do lar’” e a inserção das categorias “condições de produção”, “memória discursiva”, “posição-sujeito” na formação discursiva e a imagem da mulher com base no discurso “Bela, recatada e do lar”. A noção de efeitos de sentido pode ser percebida implicitamente no primeiro e no terceiro objetivo específico e a categoria da formação discursiva atua em conjunto com e na produção de sentido, estabelecendo uma relação entre os objetivos e o tema e a delimitação do tema, assim como com as questões de pesquisa.

Como já dissemos, os projetos elaborados pela turma de TCC I do período 2016.1 (T3) apresentam a seção palavras-chave que procura elencar os itens lexicais que irão auxiliar

na identificação da pesquisa. No caso do projeto T3AD7, as palavras-chave selecionadas foram: discurso; revistas Azmina, Juntos e Veja; efeitos de sentido; e formações discursivas. Tais palavras-chave são encontradas nos demais elementos norteadores da pesquisa e mantêm uma relação próxima com tais elementos em razão de precisarem expressar a essência da pesquisa para proporcionarem a indicação do conteúdo dela.

Vê-se que nos projetos de AD a manutenção das categorias de análise contidas nos elementos mais gerais do QNP ou sua substituição por categorias mais específicas, no caso dos desdobramentos dos elementos que se encontram na parte superior do quadro, atuam como maneira de manter a coerência e a coesão da proposta de pesquisa. A repetição do local da amostra nos elementos específicos do QNP também colabora para que se mantenha a articulação entre os componentes do quadro norteador de pesquisa.

A seguir, na subseção 6.1.2, trazemos considerações a respeito dos elementos norteadores dos projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros.

6.1.2 Elementos norteadores da pesquisa da área de Análise de Gêneros

Nesta subseção 6.1.2, apresentamos considerações a respeito dos elementos norteadores da pesquisa apresentados nos projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros, vinculada à macroárea de estudos linguísticos. Iniciamos comentando sobre os elementos tema e delimitação do tema para, em seguida, tratarmos de questões, hipóteses e objetivos. A seção de palavras-chave também será contemplada como componente dos elementos norteadores em razão de apresentar estreita relação com os elementos tema e delimitação do tema.

A seguir, no quadro 4, constam o tema e a delimitação do tema presentes nos projetos de pesquisa da área de Análise de Gêneros - AG, mencionando também a seção em que esses elementos são encontrados no interior do projeto.

Quadro 4 – Tema e delimitação do tema em Análise de Gêneros

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	SEÇÃO	TEXTO
T1AG1	Tema + Delimitação do tema	A influência da fábula no processo de ensino e aprendizagem O uso das fábulas como apoio no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental
T1AG2	Tema + Delimitação do tema	Gênero Textual A interpretação sociodiscursiva do gênero textual Anúncio Publicitário Televisivo Infantil
T1AG3	Tema + Delimitação do tema	Nosso tema a ser pesquisado é O uso do gênero textual redação escolar para que dessa forma esperamos que nos seja revelado que tanto professores como alunos saibam defender suas convicções em

		redações de vestibular. Por conta da problemática de querermos estudar O uso do gênero textual redação escolar no 3º ano do ensino médio da escola professor Pires de Castro Por conta do tema gostaríamos de estudar o uso dos gêneros textuais no ensino de redação para o exame nacional do ensino médio.
T1AG4	Tema + Delimitação do tema	As Charges e a Intertextualidade no Ambiente Digital . Como os blogs trabalham a intertextualidade no gênero charge .
T1AG5	Introdução	O livro didático constitui um importante material utilizado no ensino de produção dos gêneros textuais, em muitos casos, é o único recurso que o educador dispõe para orientar-se nessa tarefa. Diante dessa realidade, sentiu-se a necessidade de analisar as propostas de produção dos gêneros escritos em livros didáticos . Delimitando tal pesquisa a um estudo das propostas de produção dos gêneros escritos em livros didáticos de língua portuguesa voltados para o ensino médio .
T2AG6	Tema + Delimitação do tema	Análise do Perfil de Leitura O Perfil de Leitura do Usuário da Rede Social Nyah! Fanfiction
T2AG7	Tema + Delimitação do tema	Projetos de pesquisa da área de Letras A organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC de graduandos em Letras.
T3AG8	Tema + Delimitação do tema	Gênero textual artigo de opinião e ensino de língua portuguesa: como trabalhar a competência interativa do falante em produções textuais. Um estudo do gênero Artigo de Opinião como prática mediadora no desenvolvimento da competência interativa de uma turma do EJA de uma escola pública de Teresina .
T3AG9	Tema + Delimitação do tema	A Linguagem no Gênero Digital Facebook Análise da ambiguidade lexical de mensagens postadas na página “Ambiguidade”

Fonte: dados da pesquisa.

O projeto T1AG1 tem como tema “A influência da **fábula** no **processo de ensino e aprendizagem**”. No tema, podemos perceber a centralidade na unidade lexical “fábula” e na expressão “processo de ensino e aprendizagem”. Tais unidades nos indicam a articulação do gênero fábula com o processo de ensino e aprendizagem, identificando a influência que o gênero tem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Na delimitação do tema, vemos novamente as categorias destacadas no tema “O uso das **fábulas** como apoio no **processo de ensino e aprendizagem** no ensino fundamental”, sendo inseridas a noção de uso do gênero para o ensino e a localização mais específica de onde será observado tal tema, no caso “no ensino fundamental”. A realização da delimitação do tema se dá mais precisamente por meio da inserção do nível de ensino em que será observada a temática.

O projeto de pesquisa T1AG2 tem como tema “Gênero Textual” que se constitui mais como um conceito de pesquisa na área de Análise de Gêneros do que propriamente como tema de pesquisa, apesar de este também poder ocupar essa posição. Tal tema apresenta apenas uma categoria teórica que é o próprio gênero textual. Já na delimitação do tema, “A

interpretação **sociodiscursiva** do **gênero textual Anúncio Publicitário Televisivo Infantil**”, identificamos duas estratégias para a realização da delimitação, uma é a inserção do tipo de interpretação que será utilizado, a sociodiscursiva, e a especificação do gênero textual que será estudado, anúncio publicitário televisivo infantil, trazendo maior clareza sobre o que será pesquisado e de que modo, em relação ao tema explicitado anteriormente.

O projeto de pesquisa T1AG3 apresenta um aspecto singular em relação aos demais projetos por não apresentar diretamente o tema a ser pesquisado, mas uma pequena introdução a essa apresentação com a inserção do trecho “Nosso tema a ser pesquisado é” e logo em seguida o tema do projeto “O uso do **gênero textual redação escolar**” e depois o complemento “para que dessa forma esperamos que nos seja revelado que tanto professores como alunos saibam defender suas convicções em redações de vestibular”. Então, temos não apenas o tema da pesquisa, mas também os resultados esperados a partir da realização da pesquisa proposta no projeto. O objeto a ser analisado, neste caso, é o gênero textual redação escolar. Na seção de delimitação do tema são apresentadas duas delimitações que se complementam, um trecho que expõe o interesse em se fazer a pesquisa em relação ao uso da redação escolar no terceiro ano do ensino médio da escola Professor Pires de Castro e o segundo trecho que especifica o interesse em verificar de que maneira os gêneros textuais são utilizados para o ensino de redação voltado para o exame nacional do ensino médio.

T1AG3

“Por conta da problemática de querermos estudar O uso do gênero textual redação escolar no 3º ano do ensino médio da escola professor Pires de Castro

Por conta do tema gostaríamos de estudar o uso dos gêneros textuais no ensino de redação para o exame nacional do ensino médio.”

A localização espacial desses dois trechos e sua não articulação poderia gerar uma dúvida se o projeto apresenta duas delimitações do tema distintas, mas, ao analisarmos a proposta, chegamos à conclusão de que os trechos se complementam e poderiam ser trazidos em um único período.

O Projeto T1AG4 tem como tema “As **Charges** e a **Intertextualidade** no **Ambiente Digital**”, em que podemos perceber pelo menos três elementos definidores da temática do trabalho: 1. O gênero charge, 2. a intertextualidade e 3. o ambiente digital. Já na delimitação do tema “Como os blogs trabalham a intertextualidade no gênero charge”, vemos a articulação de intertextualidade e do gênero charge, em que a primeira estaria contida na segunda e uma delimitação do local de observação de “ambiente digital” utilizado no tema para “blogs” na delimitação do tema, o que restringe a amplitude do objeto de estudo em relação à temática.

O projeto T1AG5 apresenta uma característica particular, em relação aos demais projetos da T1, que é não possuir as seções de Tema, delimitação do tema, questões norteadoras e hipóteses e apresentar esses elementos na seção de introdução, que não havia sido mencionada na orientação da composição do projeto de pesquisa da disciplina TCC I na turma 2015.1. Então, vê-se no trecho a seguir a apresentação do tema e da delimitação do tema que consta de uma pequena introdução.

T1AG5 - O livro didático constitui um importante material utilizado no ensino de produção dos gêneros textuais, em muitos casos, é o único recurso que o educador dispõe para orientar-se nessa tarefa. Diante dessa realidade, sentiu-se a necessidade de analisar **as propostas de produção dos gêneros escritos em livros didáticos**. Delimitando tal pesquisa a um **estudo das propostas de produção dos gêneros escritos em livros didáticos de língua portuguesa voltados para o ensino médio**.

Como tema de pesquisa do projeto T1AG5 encontra-se “as **propostas de produção dos gêneros escritos em livros didáticos**, que apresenta as categorias “propostas de produção [textual]” e “gêneros escritos” a serem observadas em livros didáticos. Tal projeto apresenta como delimitação do tema de pesquisa “um estudo das propostas de produção dos gêneros escritos em livros didáticos de língua portuguesa voltados para o ensino médio”, que retoma as categorias mencionadas no tema, mas acrescenta uma restrição aos livros didáticos observados que serão de língua portuguesa voltados para o ensino médio. Tal restrição apresenta a delimitação em relação ao tema.

O projeto T2AD6 tem como tema a “Análise do Perfil de Leitura”, que conta apenas com uma categoria identificável, que é o próprio “perfil de leitura”. Em seguida, delimita-se esse tema com a inserção da informação de que perfil de leitor se está falando, como se observa em “O Perfil de Leitura do Usuário da Rede Social Nyah! Fanfiction”. Dessa forma, tira-se o perfil de leitor de uma abordagem ampla e traz-se para o perfil de leitura de usuários de uma determinada rede social, a “Nyah! Fanfiction”, ou seja, não é o perfil de qualquer leitor, mas apenas daqueles que fazem parte da rede social supracitada.

O projeto de pesquisa T2AG7 apresenta como tema “**Projetos de pesquisa da área de Letras**”, que traz o gênero a ser estudado e a área em que este gênero foi produzido como seus elementos centrais. Como delimitação do tema, apresenta-se “A **organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC de graduandos em Letras**”, em que se delimita as categorias apresentadas no tema por meio da exposição de que não se analisará o projeto todo em todos os seus aspectos, mas somente a organização retórica da seção de justificativa, que os projetos de pesquisa são referentes ao trabalho de conclusão de curso e que os sujeitos que serão estudados são graduandos em Letras.

O projeto T3AG8 apresenta como tema “**Gênero textual artigo de opinião e ensino de língua portuguesa**: como trabalhar a **competência interativa** do falante em **produções textuais**. Os elementos em destaque no tema apontam as características principais da pesquisa, neste caso tem-se como elementos fundamentais o gênero textual artigo de opinião e o ensino de língua portuguesa, tendo como base a competência interativa proporcionada pelo gênero através das produções textuais no processo de ensino. Apresenta-se como delimitação do tema no projeto T3AG8 “Um estudo do **gênero Artigo de Opinião** como prática mediadora no desenvolvimento da **competência interativa** de **uma turma do EJA de uma escola pública de Teresina**”. Tal delimitação é realizada principalmente pela especificação do espaço em que se realizará a pesquisa, uma turma do EJA de uma escola pública de Teresina e da ratificação das categorias apresentadas no tema, gênero artigo de opinião e competência interativa.

O projeto T3AG9 apresenta como tema “A Linguagem no Gênero Digital Facebook” que elenca a categoria linguagem que será observada no “gênero digital Facebook”. Na delimitação do tema, apresenta-se uma especificação de que aspecto da linguagem se pretende observar em postagens de uma página do Facebook: “Análise da **ambiguidade lexical** de **mensagens postadas na página ‘Ambiguidade’**”. Tal delimitação ocorre mais precisamente na definição do aspecto linguístico a ser observado e onde esse aspecto linguístico será observado, não mais na amplitude do “gênero Facebook”, mas em postagens da página “ambiguidade” do Facebook.

Percebemos uma grande frequência da exposição do local da amostra ou do *locus* de pesquisa, ou seja, o local em que os textos analisados seriam encontrados ou a pesquisa seria realizada: “no ensino fundamental”, “blogs”, “em livros didáticos de língua portuguesa voltados para o ensino médio”, “na página ‘Ambiguidade’”, “no 3º ano do ensino médio **da escola professor Pires de Castro**”, “uma turma do EJA **de uma escola pública de Teresina**”, nestes dois últimos exemplos, dos projetos T1AG3 e T3AG8, encontramos uma mescla da exposição do local e dos possíveis sujeitos da pesquisa, em que se aponta os alunos do 3º ano do ensino médio e uma turma do EJA como possíveis sujeitos e, em seguida, o local em que a pesquisa seria realizada. Os projetos T2AG6 e T2AG7 também utilizam explicitação dos sujeitos da pesquisa como estratégia de delimitação do tema, o primeiro indica “Usuário da Rede Social Nyah! Fanfiction” como possível sujeito e o segundo traz “de graduandos em letras” como restrição aos elaboradores dos projetos de pesquisa a serem analisados. Outra característica constante na elaboração do tema e da delimitação do tema da pesquisa a ser realizada em AG é a exposição do gênero a ser estudado na execução da pesquisa, estando

presente em 77,7% dos projetos dessa área.

Assim como nas outras áreas que possuem projetos elaborados na T3, nos projetos T3AG8 e T3AG9, encontramos a seção de Palavras-chave, que embora não esteja contida nos elementos que compõem o quadro norteador de pesquisa, apresentam uma relação bastante forte com os elementos tema e delimitação do tema. O projeto T3AG8 apresenta como palavras-chave da pesquisa: Artigo de opinião; EJA; competência interativa; ensino médio, que nos auxiliam na identificação de categorias a serem trabalhadas no projeto de pesquisa e na pesquisa a ser realizada posteriormente. A seção de palavras-chave do projeto T3AG9 traz: Ambiguidade lexical, Facebook, Homonímia, Polissemia como aspectos identificadores da pesquisa. Percebemos uma maior preocupação, neste caso, com aspectos linguísticos no interior de textos que participam do gênero, apontando para um estudo mais voltado para a gramática, apesar de se utilizar do gênero para fazer a investigação.

Normalmente, as palavras-chave da pesquisa também aparecem nos objetivos, nas questões e nas hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa. Mesmo nos projetos que não aparece a seção de palavras-chave há a possibilidade de marcarmos as unidades lexicais ou expressões que consideramos centrais presentes nos elementos norteadores da pesquisa. Como exemplo da elaboração dos objetivos da pesquisa na área de Análise de gêneros, apresentamos os projetos T1AG3 e T3AG8.

Quanto aos objetivos de pesquisa, o projeto T1AG3 apresenta como objetivo geral “Analisar **estratégias de língua portuguesa** na escola por meio do **uso dos gêneros textuais** no **ensino de redação** para alunos do 3º ano do ensino médio da escola professor Pires de Castro”. Tal objetivo traz como características principais da pesquisa as “estratégias de língua portuguesa”, que acreditamos ser as estratégias de ensino utilizadas na disciplina com relação aos gêneros textuais e mais especificamente ao ensino de redação voltado para os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola Prof. Pires de Castro. Como objetivos específicos do projeto, têm-se: 1. “Observar de que forma o **gênero textual [redação] escolar** é utilizado **em sala de aula**, 2. “Verificar a **metodologia** empregada pelos professores de língua portuguesa na aplicação do **gênero textual redação escolar** nas turmas de terceiro ano do ensino médio”, 3. “Identificar **dificuldades** apresentadas pelos professores no **uso deste gênero textual**” e 4. “Discutir de que forma é abordado a **aplicação do gênero textual redação escolar** nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o ensino médio”. No primeiro objetivo específico, encontra-se a busca de observação do gênero redação escolar na sala de aula, no segundo, traz-se a metodologia utilizada pelos professores para o uso do gênero como aspecto principal, no terceiro objetivo, há uma preocupação com as dificuldades apresentadas pelos

professores em relação ao gênero redação escolar e, no quarto objetivo específico, traz-se uma preocupação com a visualização do gênero redação escolar articulado com os PCN do ensino médio. As categorias de análise apresentadas nos objetivos específicos procuram especificar aspectos quanto ao ensino da redação escolar tanto na prática de sala de aula quanto em documentos do Ministério da Educação. Estes aspectos também são contemplados na construção do tema e da delimitação do tema da pesquisa.

O projeto T3AG8 tem como objetivo geral “Investigar como o trabalho com **Artigos de opinião nas práticas de leitura e produção de textos** na escola contribui para o desenvolvimento de **competências interativas** em uma turma do EJA de uma escola pública de Teresina”. Tal objetivo ratifica as categorias já apresentadas no tema e na delimitação do tema: artigo de opinião, práticas de leitura, produção de textos e competências interativas e a ação é conduzida pelo verbo investigar, que indica a ausência de certeza em relação ao resultado da pesquisa, que seria uma condição básica para a sua realização. Como objetivos específicos do projeto T3AG8, têm-se: 1. Averiguar até que ponto o **trabalho em sala de aula** com o **gênero textual artigo de opinião** reproduz eficazmente as **práticas de linguagem** reais vivenciadas em sociedade; e 2. Observar o grau de envolvimento dos alunos no trabalho com o **gênero artigo de opinião**, considerando que uma das etapas do processo de **produção textual** envolve a **interação oral professor-aluno e entre os alunos**. Percebe-se, nos objetivos específicos de tal projeto, a preocupação na articulação entre o gênero artigo de opinião e as práticas de ensino e entre o gênero artigo de opinião e a competência interativa tanto entre professor-aluno quanto entre aluno-aluno, o que reforça a interrelação entre objetivo geral e objetivos específicos.

Partindo do que vimos nos elementos tema, delimitação do tema e objetivos, vemos agora como as questões de pesquisa dos projetos da área de AG foram elaboradas, para isso trazemos exemplos de três projetos (T1AG5, T2AG6 e T3AG8) a fim de ilustrarmos diferentes maneiras de expor tais elementos no projeto.

No projeto T1AG5, as questões de pesquisa são apresentadas em texto corrido na seção de introdução do projeto e a construção do próprio texto nos auxilia na identificação das questões, por meio de pistas linguísticas deixadas pelo autor do projeto no seu texto, como é o caso da passagem “a partir desse questionamento central” e “surgiram outros”, ou seja, houve o desdobramento da questão central em questões secundárias. Em destaque no trecho a seguir, encontram-se a questão central e as questões secundárias do projeto.

T1AG5 - O estudo busca saber se **o modo como estão apresentadas as propostas de produção dos gêneros escritos nos L.Ds de língua portuguesa contribuem para que se tenha o aprendizado do aluno sobre o**

gênero e, conseqüentemente, uma boa produção textual. A partir desse questionamento central surgiram outros, tais como: **Com que clareza estão especificados, nas propostas, os objetivos e estratégias adequadas para a produção do gênero? As propostas levam em consideração o contexto sociocultural do aluno, no que se refere as suas condições de produção, influenciando na qualidade do texto? Até que ponto as propostas de produção estão de acordo com o que dizem os PCNs de língua portuguesa?**

A questão central “o modo como estão apresentadas as **propostas de produção dos gêneros escritos** nos **L.Ds de língua portuguesa** contribuem para que se tenha o aprendizado do aluno sobre **o gênero e, conseqüentemente, uma boa produção textual**” retoma as categorias apresentadas no tema e na delimitação do tema: propostas de produção dos gêneros escritos, gênero, produção textual e o ambiente em que essas propostas são observadas, os L.Ds de língua portuguesa. Já as questões secundárias “Com que **clareza** estão especificados, nas **propostas**, os objetivos e estratégias adequadas para a **produção do gênero?**”, “**As propostas** levam em consideração o **contexto sociocultural** do aluno, no que se refere as suas **condições de produção**, influenciando na qualidade do **texto?**” e “Até que ponto **as propostas de produção** estão de acordo com o que dizem os **PCNs de língua portuguesa?**” trazem um olhar mais específico em relação à questão central, abordando aspectos que retomam as categorias principais do projeto, as propostas de produção de texto vinculadas aos gêneros apresentadas no livro didático e acrescenta fatores como o contexto sociocultural do aluno, as condições de produção e a adequação das propostas aos PCN de língua portuguesa, para promover um olhar mais específico sobre as categorias gerais supramencionadas.

Já na seção de questões norteadoras do projeto de pesquisa T2AG6, as questões são organizadas em tópicos, diferentemente do projeto T1AG5. Como questão central do T2AG6, encontramos: “Nesta pesquisa temos como questão norteadora identificar quem é o usuário da rede social *Nyah! Fanfiction* e qual o perfil de leitura deste participante”, em que há a exposição de duas questões que a pesquisa procurará responder, uma “quem é o usuário da rede social *Nyah! Fanfiction?*” e outra “qual o perfil de leitura deste participante?”. Apesar de não haver a marcação da pergunta no enunciado, é possível identificá-las através do texto. Já nos desdobramentos da questão central expostos nas questões secundárias, não é possível identificar as questões por meio das marcas linguísticas: 1. “Caracterizar o leitor que participa da rede social *Nyah! Fanfiction*”, 2. “Verificar se este leitor também é um leitor escolar” e 3. “Verificar qual/quais o(s) tipo(s) de leitura e escrita este leitor realiza”. As questões, por serem questionamentos, normalmente, são marcadas linguisticamente pela utilização do ponto de interrogação no seu final. No caso do projeto T2AG6, no desdobramento da questão central, não há a presença de questões de pesquisa, mas marcações que se aproximam da construção dos objetivos de pesquisa.

No projeto T3AG8, as questões de pesquisa são apresentadas na seção “problemas de pesquisa”, composta por dois questionamentos: 1. Como **as práticas de leitura e produção textual do gênero artigo de opinião** desenvolvidas **em sala de aula** a partir da reflexão, elaboração e reescrita do gênero podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento de **competências interativas** que visam melhor desempenho e participação nas aulas de Língua Portuguesa?; e 2. O **gênero artigo de opinião** como prática linguística **na sala de aula** é uma **ferramenta pedagógica** capaz de contribuir de forma efetiva na apropriação de **múltiplas interações verbais** voltadas à autonomia da comunicação nas várias esferas da vida humana?. Em ambas as questões são enfatizadas as categorias de análise da pesquisa relacionadas com o gênero artigo de opinião, as práticas de ensino e o desenvolvimento de competências interativas, mantendo um vocabulário que permanece no campo semântico dessas categorias.

Como respostas prévias às questões de pesquisa, os projetos elaborados na T1 e na T2 apresentam as hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa, em detrimento dos elaborados pela T3. Para ilustrarmos o funcionamento dessa seção trazemos aqui exemplos dos projetos T1AG2, T1AG3, T1AG5 e T2AG7.

Como resposta à questão central de pesquisa, o projeto T1AG2 apresenta como hipótese geral que “A **linguagem publicitária** apoia uma **argumentação icônica-linguística**, levando o consumidor a ser **convencido** de forma consciente ou inconsciente”, defendendo a capacidade de convencimento na linguagem publicitária por meio do uso de argumentação verbal e não verbal. Já as hipóteses secundárias, que surgem como desdobramento da hipótese geral, procuram retomar com pontos específicos o que foi tratado de maneira mais aberta na hipótese geral, como podemos ver em: “O **anúncio publicitário** em sua comunicação tem o poder de argumentar, a persuadir, a estimular, a induzir, sejam nas **formas verbal e não verbal**”, “O **anúncio publicitário** por ser um texto de bastante uso no meio social, existe um **discurso** nas entrelinhas, e as **concepções de mundo** fará o público mudar de **posição em relação aos fatos**” e “O **Anúncio Publicitário Televisivo Infantil** em sua existência linguística-textual interfere no **comportamento individual ou social dos sujeitos**, transmitindo ideias a respeito de uma marca de um produto ou de uma empresa”. Então, temos como elemento principal o anúncio publicitário, a linguagem publicitária e a influência desses elementos no comportamento dos sujeitos que estão expostos a esse gênero.

No projeto T1AG3, há também uma particularidade quanto à apresentação formal das hipóteses ou suposições iniciais. Ao contrário dos demais projetos que apresentam as hipóteses em tópicos, o T1AG3 traz a hipótese em texto corrido e apenas uma para todas as questões levantadas, como se vê a seguir:

T1AG3 - As hipóteses que levantamos para estudarmos foram as seguintes:

Como os alunos de ensino médio da escola Pires de Castro não estão sendo preparados para exames de vestibulares que possuem provas com o gênero textual redação escolar por provável dificuldades da leitura dos alunos, pela falta de interesse dos alunos, por falta de estrutura da escola e por falta de recursos didáticos como sabe-se alunos dispensam uma boa parte do tempo para seus trabalhos e mesmo pela falta de tempo do próprio aluno isso tudo contribui para que os alunos não tenham entusiasmo.

Na elaboração do quadro norteador de pesquisa, há a indicação da construção de uma hipótese para cada questão, que também se encontra atrelada aos objetivos de pesquisa, mas cada aluno tem a possibilidade de manipular o gênero conforme acredita que atenda da melhor maneira as suas necessidades e aos critérios elencados para avaliação do projeto.

Para a apresentação das hipóteses, no projeto T1AG5, foi elaborado o seguinte texto:

T1AG5 - A fim de direcionar tal estudo foram levantadas algumas hipóteses como: As propostas de produção dos gêneros textuais nos L.Ds pouco contribuem para o aprendizado e uma boa produção do gênero, devido à má elaboração das atividades de produção textual. Assim, os enunciados das propostas são poucos objetivos, não especificam de maneira satisfatória as características do gênero. Apresentam, ainda, temáticas descontextualizadas com a realidade sociocultural do aluno, influenciando na sua produção. Revelando que as atividades de produção estão em desacordo com o que dizem os PCNs de L.P.

Vemos, no trecho do projeto T1AG5 apresentado anteriormente, que as hipóteses elaboradas para a pesquisa levam em consideração as questões de pesquisa e procuram responder a estas abordando as mesmas categorias já trabalhadas em outros elementos do quadro norteador de pesquisa. Apesar de se apresentar em uma única construção, as hipóteses levantadas respondem às quatro questões de pesquisa com o uso de períodos independentes.

O projeto de pesquisa T2AG7 tem como hipótese geral “Os alunos, no processo de escrita, tendem a variar muito a maneira como organizam, do ponto de vista retórico, a seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC”, que dá origem a hipóteses secundárias que também procuram apresentar considerações em forma de suposição em resposta às questões de pesquisa. Como hipóteses secundárias, são apresentadas “A seção de justificativa tende a ser flexível e homogênea, não seguindo um padrão de organização de movimentos e passos, devido as diferentes orientações recebidas pelos alunos”, “A função da seção de justificativa é mostrar a relevância da pesquisa” e “Os pares acadêmicos esperam que a seção de justificativa mostre o motivo pelo qual é importante realizar a pesquisa”, já levando em consideração a expectativa de respostas sobre o gênero e sobre a seção de justificativa.

A articulação entre os elementos norteadores da pesquisa é de fundamental importância para a sua realização. Tal articulação demonstra que os elementos iniciais da pesquisa fazem parte de um corpo único e que é possível manter a coesão e a coerência da pesquisa em sua realização. A seguir, apresentamos os elementos norteadores de pesquisa da

área de Ensino de Português para Surdos – EPS.

6.1.3 Elementos norteadores da pesquisa da área de Ensino de Português para Surdos

Nesta subseção 6.1.3, apresentamos os elementos norteadores da pesquisa encontrados nos projetos de pesquisa da área de Ensino de Português para Surdos – EPS. Os seis projetos de pesquisa de EPS apresentam todos os elementos do quadro norteador de pesquisa, sendo três deles produzidos na T1 e três produzidos na T2. Em razão de não apresentar nenhum projeto de pesquisa produzido na T3 não será apresentada a seção de Palavras-chave. No quadro 5, são apresentados os elementos tema e delimitação do tema dos projetos de pesquisa de EPS, para, em seguida, tecermos considerações a respeito da composição textual desses elementos.

Quadro 5 - Tema e delimitação do tema em Ensino de Português para Surdos

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	SEÇÃO	TEXTO
T1EPS1	Tema + Delimitação do tema	X
		Metodologia de ensino de português para alunos surdos de 1° ao 5° ano da Escola Matias Olímpio
T1EPS2	Tema + Delimitação do tema	A epistemologia da prática pedagógica de professores do ensino de Línguas de Sinais do Curso de Letras da UFPI.
		Como é constituída a epistemologia da Prática Pedagógica de professores do ensino de Línguas de Sinais do Curso de Letras da UFPI.
T1EPS3	Tema + Delimitação do tema	Libras
		Alfabetização dos surdos no ensino regular
T2EPS4	Tema + Delimitação do tema	Estudo de textos escritos em Língua Portuguesa
		Estudos das Diferenças nas Produções Textuais de Alunos Surdos e Ouvintes do 9° Ano do Ensino Fundamental da Educação Básica na Unidade Escolar Matias Olímpio
T2EPS5	Tema + Delimitação do tema	Como as produções textuais dos alunos surdos são apresentadas diante do ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita
		A análise de aspectos sintáticos da produção textual dos alunos surdos sob a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa escrita
T2EPS6	Tema + Delimitação do tema	A aquisição da escrita da língua portuguesa por alunos surdos do ensino regular
		As dificuldades na aprendizagem dos alunos surdos quanto ao uso de conectivos da L2

Fonte: dados da pesquisa.

O projeto T1EPS1 não apresenta, na seção tema, a temática mais geral da pesquisa, mas apenas a sua delimitação. Tal delimitação se apresenta da seguinte maneira: “**Metodologia de ensino de português para alunos surdos de 1° ao 5° ano da Escola Matias Olímpio**”, em que se destaca “metodologia de ensino de português”, “alunos surdos”,

“1º ao 5º ano” e “Escola Matias Olímpio”. As expressões destacadas nos auxiliam a visualizar uma delimitação, iniciando-se pela metodologia de ensino estudada, que se vincula especificamente ao ensino da disciplina língua portuguesa, voltada para o ensino de alunos surdos, o que torna a temática mais específica em razão da delimitação do público que será abordado na pesquisa. Em seguida, são apresentadas as séries dos alunos que farão parte da pesquisa, os sujeitos e o *lócus* em que a pesquisa será realizada, no caso são turmas do 1º ao 5º ano da Escola Matias Olímpio. Tanto a exposição das séries que serão abordadas quanto a exposição da escola em que será realizada a pesquisa possibilitam uma maior delimitação do tema, que deduzimos ser “Metodologias de ensino de português para alunos surdos”, pois apresenta um recorte do universo da pesquisa, expondo as turmas e o ambiente em que a pesquisa será realizada.

O projeto T1EPS2 tem como tema “A **epistemologia da prática pedagógica de professores** do ensino de **Línguas de Sinais** do **Curso de Letras da UFPI**, que traz em destaque “epistemologia da prática pedagógica”, “professores”, “língua de sinais” e “curso de Letras da UFPI”. E como delimitações do tema: “Como é constituída a epistemologia da Prática Pedagógica de professores do ensino de Línguas de Sinais do Curso de Letras da UFPI”. A estratégia para a realização da delimitação do tema foi focar não em todos os traços da epistemologia da prática pedagógica de professores de línguas de sinais no curso de Letras da UFPI, mas em como essa epistemologia se constitui.

O projeto T1EPS3 apresenta a “Libras” como tema e a “alfabetização dos surdos no ensino regular” como delimitação do tema. Com a apresentação do tema em seu aspecto bem amplo, a Libras, traz-se na delimitação a alfabetização de surdos no ensino regular como havendo uma relação implícita entre o tema “Libras” e o processo de alfabetização do surdo. Tal relação poderia ter ficado mais clara se o tema não fosse apresentado de modo tão amplo e se trouxesse a articulação entre a Libras e o processo de alfabetização.

O projeto T2EPS4 tem como tema “Estudo de **textos escritos** em **Língua Portuguesa**” e como delimitação do tema “Estudos das **Diferenças nas Produções Textuais de Alunos Surdos e Ouvintes** do **9º Ano do Ensino Fundamental** da Educação Básica na **Unidade Escolar Matias Olímpio**”. Enquanto o tema procura mostrar de modo abrangente o que será tratado na pesquisa, na delimitação do tema há uma preocupação em explicitar o que será analisado mais especificamente por meio desse estudo, no caso são as diferenças em produções textuais de surdos e ouvintes relacionada a “textos escritos” como aparece no tema. Além da explicitação do foco de pesquisa também procura-se apresentar o *lócus* de pesquisa, Unidade escolar Matias Olímpio, e os sujeitos da pesquisa, que serão alunos surdos e ouvintes

do nono ano do ensino fundamental.

O projeto T2EPS5 tem como tema “Como as **produções textuais** dos **alunos surdos** são apresentadas diante do **ensino de Língua Portuguesa**, na modalidade escrita” e como delimitação do tema “A análise de **aspectos sintáticos da produção textual** dos **alunos surdos** sob a **perspectiva do ensino de Língua Portuguesa escrita**”. A delimitação do tema ocorre por meio da explicitação do aspecto das produções textuais de alunos surdos em língua portuguesa que será analisado, no caso os aspectos sintáticos, com base no ensino de língua portuguesa na sua modalidade escrita. Tal especificação auxilia no recorte do tema, visando apenas a um aspecto do tema geral.

O projeto T2EPS6 tem como tema “A **aquisição da escrita da língua portuguesa** por **alunos surdos** do **ensino regular**”, apresentando como itens centrais a “aquisição da escrita da língua portuguesa”, “alunos surdos” e “ensino regular”. E tem como delimitação do tema “As **dificuldades na aprendizagem** dos **alunos surdos** quanto ao **uso de conectivos da L2**”. Na delimitação do tema, tem-se “dificuldades na aprendizagem”, que se vincula tanto com o ensino regular quanto com a aquisição da escrita de língua portuguesa; “alunos surdos” que serão os sujeitos participantes da pesquisa, já mencionado no tema; e “uso de conectivos da L2” que se vincula a aquisição da escrita da língua portuguesa, considerada a L2 dos surdos brasileiros, já que a L1 é a Libras. Percebemos que a delimitação do tema ocorre principalmente por meio da delimitação daquilo que se pretende investigar sobre a aquisição da escrita, no caso “uso de conectivos da L2”, e de se focar nas dificuldades de aprendizagem do surdo em relação ao uso desses conectivos na escrita em língua portuguesa.

Vemos nos projetos de EPS a presença constante de itens lexicais que apontam para a área de pesquisa, como é o caso de “surdos” e de “língua de sinais” (T1EPS2) atrelados ao ensino e relacionados de alguma forma com a língua portuguesa. Notamos a exposição do *locus* de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa também como estratégias linguísticas de delimitação do tema, restringindo o espaço de realização e os colaboradores da pesquisa.

Outros elementos do quadro norteador de pesquisa que se encontram relacionados com o tema e a delimitação do tema são as questões de pesquisa, as hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa e os objetivos de pesquisa, que observaremos a seguir por meio da exposição desses elementos nos projetos T1EPS1 e T2EPS6. Aqui, optamos por trazer questões, hipóteses e objetivos em conjunto do mesmo projeto, para que seja mais fácil a percepção da articulação entre esses elementos.

Como objetivo geral, o projeto T1EPS1 apresenta “Analisar a maneira **como ocorre** o **ensino de Língua Portuguesa** para os **alunos surdos** do **1º ao 5º ano** na **Escola Matias**

Olímpio”, retomando as categorias apresentadas na delimitação do tema com a alteração de “metodologia” para “como ocorre”, que funcionam como construções de sentido semelhante. O verbo analisar atua como condutor da ação a ser realizada que aborda as metodologias de ensino de língua portuguesa para alunos surdos, mais especificamente em relação aos alunos do 1º ao 5º ano da Escola Matias Olímpio. Os objetivos específicos trazidos no projeto T1EPS1 são: 1. “Enumerar as principais dificuldades enfrentadas pelo docente e pelos discentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa”, 2. “Averiguar as estratégias utilizadas pelo professor para facilitar o ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos”, 3. “Enumerar e selecionar propostas metodológicas de ensino que contribuam para o aprendizado de Língua Portuguesa pelos alunos surdos” e 4. “Verificar se é estabelecida alguma relação entre a Libras e o ensino de língua portuguesa para facilitar a aprendizagem do surdo”. No primeiro objetivo, tem-se a preocupação em verificar as dificuldades de docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, que podem estar relacionadas com as metodologias utilizadas; no segundo objetivo específico, busca-se verificar as metodologias utilizadas pelo professor para o ensino de língua portuguesa para os alunos surdos; no texto do terceiro objetivo específico, encontram-se duas ações a serem realizadas “enumerar” e “selecionar” que podem constituir dois objetivos, uma vez que, normalmente, cada objetivo de pesquisa apresenta apenas um verbo condutor da ação. Tanto a enumeração quanto a seleção estão vinculadas com propostas metodológicas de ensino do surdo, dando a entender a proposição de proposta interventiva nas turmas pesquisadas. No quarto objetivo específico, procura-se verificar se há alguma articulação entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a L1 dos surdos brasileiros, no processo de ensino da língua portuguesa. Tais objetivos se encontram vinculados com o objetivo geral da pesquisa e com a delimitação do tema apresentados e procuram esclarecer aspectos das metodologias de ensino de língua portuguesa adotadas para o ensino de alunos surdos, mais especificamente na Escola Matias Olímpio nas turmas de 1º ao 5º ano.

No projeto T1EPS1, além da seção de questões norteadoras, que visa a apresentação das questões que irão embasar a pesquisa, há a seção “formulação de problema”, que se manifesta como uma questão central de pesquisa, mas que não é trazida textualmente na seção de questões. O problema da pesquisa é formulado da seguinte maneira: “Quais formas metodológicas utilizadas são relevantes no ensino de língua portuguesa e que importância ela exerce para o bilinguismo, no ensino-aprendizagem de alunos surdos, do ponto de vista de docentes e discentes?”. Tal problema procura englobar as questões metodológicas do ensino

de língua portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo em relação à essa língua, a questão do bilinguismo no ensino de língua, tudo isso na visão de discentes e docentes. Já na seção de questões norteadoras encontramos as formulações a seguir:

T1EPS1

1. Como **analisar a maneira como** ocorre o ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos do 1º ao 5º ano na Escola Matias Olímpio?
2. Quais **dificuldades para enumerar** as principais dificuldades enfrentadas pelo docente e pelos discentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa?
3. **De que forma averiguar** as estratégias utilizadas pelo professor para facilitar o ensino de Língua Portuguesa para os alunos surdos?
4. **Como enumerar e selecionar** propostas metodológicas de ensino que contribuam para o aprendizado de Língua Portuguesa pelos alunos surdos?
5. **Por que verificar se** é estabelecida alguma relação entre a Libras e o ensino de língua portuguesa para facilitar a aprendizagem do surdo?

Como podemos perceber, a formulação das questões teve por base o texto dos objetivos de pesquisa apenas com o acréscimo de uma forma linguística interrogativa no início do enunciado e de um ponto de interrogação ao seu final. As partes em destaque que pertencem aos objetivos de pesquisa poderiam ser suprimidas ou substituídas por expressões interrogativas para o melhor funcionamento das questões norteadoras, os textos de objetivos e questões se apresentam bem próximos, mas precisam de adaptações para funcionarem no interior do projeto.

As hipóteses ou suposições iniciais apresentadas no projeto T1EPS1 estão articuladas com as questões de pesquisa e com os objetivos de pesquisa e se vinculam às estratégias utilizadas pelo professor de língua portuguesa para o ensino de surdos e da inadequação da metodologia empregada para a realização desse ensino, como podemos perceber nas hipóteses a seguir: 1. Considerando o atual cenário da educação das pessoas com deficiência no Brasil que prioriza a inclusão destes no sistema regular de ensino acreditamos que os professores não possuem o devido preparo, na maioria das vezes, para lidar com este público (hipótese geral); 2. Os professores não adotam estratégias específicas para o público surdo em sala de aula (hipótese secundária); 3. No que concerne especificamente ao objeto desta pesquisa acreditamos que os professores de Língua portuguesa ao se deparar em uma sala de aula com a presença de alunos surdos não adotam estratégias específicas para esse público utilizando para tal as mesmas metodologias utilizadas com os demais alunos ouvintes (hipótese secundária); 4. Através de exames de verificação o professor pode avaliar o melhor modo de aprendizagem do aluno surdo em paralelo com os demais não surdos (hipótese secundária); 5. Havendo alguma cumplicidade entre a libras e a língua portuguesa o professor pode fazer com que o aluno surdo tenha maior interesse sobre o português (hipótese secundária); A hipótese

ou suposição geral procura apresentar uma visão mais global sobre o tema, enquanto as hipóteses específicas procuram responder a aspectos mais restritos, apontados nas questões norteadoras. Vemos no projeto T1EPS1 a busca pela articulação entre os elementos que compõem o QNP e a ligação entre eles através da manutenção da temática em cada aspecto mencionado nas questões, hipóteses e objetivos.

Já o projeto T2EPS6 traz como questão central ou problema de pesquisa o questionamento “Quais as maiores dificuldades dos alunos surdos na aquisição da escrita da L2 quanto ao uso dos conectivos?”, que foca nas dificuldades no uso de conectivos como aspecto da aquisição da escrita de L2. Como desdobramento da questão central, são elaboradas três questões secundárias que abordam a metodologia de ensino, a prática pedagógica e a estrutura física da escola, como se vê a seguir: 1. A metodologia de ensino de L2 para surdos é adequada para que o processo de aquisição da escrita ocorra de maneira satisfatória?; 2. Como pensar uma prática pedagógica que leve em consideração as Vivências e percepções do surdo no processo de aquisição da escrita da língua portuguesa, como o surdo foi preparado para isso?; e 3. A estrutura física da escola corrobora para que o ensino venha a ser eficaz?. A prática pedagógica vinculada com as vivências do aluno surdo, mencionada na questão dois, refere-se exatamente às relações estabelecidas entre o aluno surdo, os familiares e os professores, responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino de L2 ao aluno surdo, possíveis influenciadores da dificuldade de aquisição de L2.

Nesse mesmo projeto, tem-se como hipótese geral que “a maior dificuldade dos alunos surdos de adquirirem a escrita da L2 está no fato deles entrarem em contato com ela muito tardiamente”. O projeto também apresenta outras três hipóteses secundárias, aprofundando as perspectivas iniciais em relação às suposições iniciais de pesquisa. As três hipóteses apresentadas como desmembramento da hipótese geral são: 1. O professor, por não está habilitado para ensinar o aluno surdo, não usa metodologia adequada para um ensino aprendizagem eficaz da escrita da L2; 2. A participação familiar pode influenciar no processo de aquisição da escrita dos alunos da instituição CAS e da Unidade Escolar Matias Olímpio, visto que a família pode ser considerada como um suporte para que os sujeitos da pesquisa adquiram este conhecimento; e 3. O que observamos previamente são escolas mal estruturadas, professores inabilitados e famílias que não estão aptas a lidar com os obstáculos encontrados por estes indivíduos no âmbito da aquisição da escrita. Tais hipóteses se ligam às questões de pesquisa e procuram elucidar traços esperados pelo pesquisador antes da realização do estudo.

Como objetivo geral o projeto T2EPS6 apresenta “Analisar quais as **dificuldades**

mais recorrentes na **aprendizagem dos alunos surdos** quanto ao **uso de conectivos da L2**". As unidades lexicais destacadas no objetivo geral correspondem a aquelas que foram apresentadas na delimitação do tema, mantendo a unidade entre os elementos. Como objetivos específicos aparecem: 1. Identificar qual a **metodologia de ensino de L2** para **surdos** é adotada para que o **processo de aquisição da escrita** ocorra de maneira satisfatória; 2. Analisar com **alunos (surdos), professores e familiares** como se dá a **relação** entre cada uma dessas **esferas**; e 3. Observar, a partir de visitas, o **espaço escolar**. O primeiro objetivo específico se refere à identificação da metodologia de ensino de L2 utilizada no processo de aquisição da escrita pelo surdo, guardando relação com as dificuldades de aprendizagem do surdo em relação a L2, que é o foco da pesquisa; o segundo objetivo específico se refere à relação estabelecida entre alunos surdos, professores e familiares (não fica claro no objetivo que relação essas esferas tem com a aquisição da escrita, mas sabemos que a interação e a participação desses elementos no ensino podem colaborar para o aprimoramento do processo de aquisição da escrita); e o terceiro objetivo específico visa observar o espaço escolar em que o aluno surdo se encontra inserido, tendo como verbo condutor o "observar", que é visto com desconfiança, pois na pesquisa não apenas se observa, mas, a partir da observação, realizam-se outras ações como analisar, verificar, explicar etc.. Tais objetivos procuram relacionar as atividades realizadas no ambiente escolar com aspectos externos à escola, pois estes influenciam de alguma maneira no processo de aprendizagem tanto de alunos surdos quanto alunos ouvintes.

Por meio dos exemplos dos projetos T1EPS1 e T2EPS6 demonstramos a conexão entre os elementos norteadores da pesquisa e como esta articulação é importante para a manutenção da coesão do projeto, uma vez que tais elementos também influenciarão outras seções na composição do texto. Na próxima subseção, apresentamos os elementos norteadores utilizados nos projetos da área de Letramentos.

6.1.4 Elementos norteadores da pesquisa da área de Letramentos

Nesta subseção 6.1.4, temos por objetivo explicitar a composição retórica dos elementos norteadores presentes nos projetos de pesquisa da área de Letramentos. Temos nessa área a presença de quatro projetos de pesquisa, todos eles produzidos na T3, ou seja, não encontramos uma seção específica para cada um dos elementos do quadro norteador de pesquisa e encontramos nos quatro projetos dessa área a seção de Palavras-chave.

No quadro 6, são apresentados o tema e a delimitação do tema de cada um dos

projetos de pesquisa para, em seguida, comentarmos sobre as estratégias linguísticas utilizadas para a elaboração desses elementos.

Quadro 6 - Tema e delimitação do tema em Letramentos

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	SEÇÃO	TEXTO
T3LET1	Tema + Delimitação do tema	As interações orais em aulas de Língua Portuguesa no ensino da EJA
		As interações orais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens Adultos – EJA – 4ª etapa (6º e 7º ano) da escola de rede estadual Unidade Escolar “Profª Áurea Freire”
T3LET2	Tema + Delimitação do tema	Letramento Digital
		Análise do letramento digital dos professores do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da prefeitura municipal de Teresina com o uso de tablets.
T3LET3	Tema + Delimitação do tema	O letramento digital na sala de aula
		O letramento digital nas aulas de português do ensino fundamental na escola da rede estadual Unidade Escolar Anísio de Abreu dos professores e alunos de língua portuguesa do ensino fundamental
T3LET4	Tema + Delimitação do tema	A aquisição da língua escrita no gênero digital whatsapp
		A aquisição da língua escrita por crianças no gênero digital WhatsApp

Fonte: dados da pesquisa.

O projeto T3LET1 tem como tema “As **interações orais em aulas de Língua Portuguesa no ensino da EJA**” e adota como delimitação do tema “As **interações orais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens Adultos – EJA – 4ª etapa (6º e 7º ano)** da escola de rede estadual **Unidade Escolar ‘Profª Áurea Freire’**”. Para a realização da delimitação temática, usa-se o acréscimo de informação como “Ensino Fundamental II”, não explicitado no tema, e, em seguida, a identificação da etapa da EJA a ser pesquisada e a escola em que se realizaria a pesquisa. Tais informações auxiliam na delimitação do universo da pesquisa, partindo de um tema mais abrangente, que poderia ser visualizado em qualquer unidade de ensino que oferecesse a educação de jovens e adultos e em qualquer das etapas de ensino, para um ambiente mais restrito com a especificação da escola e da etapa de ensino da qual os sujeitos de pesquisa fariam parte.

O projeto T3LET2 tem como tema “Letramento Digital”. Para a realização da delimitação do tema: “Análise do **letramento digital dos professores do 1º ano do ensino fundamental** de uma **escola da prefeitura municipal de Teresina** com o uso de **tablets**”; foram acrescentadas as informações de que o letramento digital seria relativo a “professores do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da prefeitura municipal de Teresina”, restringindo os sujeitos da pesquisa, e que esta escola está condicionada a utilização de tablets, sendo assim, restringindo-se possíveis lócus de pesquisa.

O projeto T3LET3 tem como tema “O **letramento digital na sala de aula**” e como delimitação do tema “O **letramento digital nas aulas de português do ensino fundamental na escola da rede estadual Unidade Escolar Anísio de Abreu dos professores e alunos de língua portuguesa do ensino fundamental**”. Como se vê em destaque na delimitação do tema, mantém-se **letramento digital** como elemento comum e central e as informações acrescentadas ao tema do projeto fazem com que haja uma maior especificação e delimitação desse, por exemplo, “escola da rede estadual Unidade Escolar Anísio de Abreu”, que indica o *locus* de pesquisa, “aulas de português do ensino fundamental”, que restringe as possíveis classes que participariam da pesquisa nessa escola, e “dos professores e alunos de língua portuguesa”, que especifica os possíveis sujeitos da pesquisa.

Já o projeto T3LET4 tem como tema “A **aquisição da língua escrita no gênero digital whatsapp**” e como delimitação do tema “A **aquisição da língua escrita por crianças no gênero digital WhatsApp**”. A estratégia utilizada para a realização da delimitação do tema foi o acréscimo da expressão “por crianças” que diz respeito aos sujeitos de pesquisa.

Assim como nas outras áreas analisadas até o momento, os projetos de Letramento também se utilizam da exposição do local de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa como maneira de efetivar a delimitação da temática escolhida. Três dos quatro projetos da área apontam o *locus* e os possíveis sujeitos da pesquisa e o quarto apresenta somente os possíveis sujeitos, sem apresentar o local. No projeto T3LET2, ainda se acrescenta uma restrição ao local apontado, a escola precisaria utilizar tablets como metodologia em razão de esta ser a ferramenta do letramento digital selecionada para o estudo.

As palavras-chave escolhidas para a identificação dos projetos da área de letramentos também procuram manter a temática do trabalho presente em sua essência. O projeto T3LET1 apresenta como Palavras-chave: interações orais, EJA, ensino-aprendizagem, e língua portuguesa. Tais palavras-chave são contempladas na temática do projeto e apresentam-se como representantes e identificadoras da pesquisa a ser realizada. Como palavras-chave do projeto T3LET2 aparecem: letramento digital, tecnologia, professores e tablets; que identificam não apenas os elementos principais a serem abordados na pesquisa, mas também oferecem ao leitor a possibilidade de identificar a área em que o estudo será realizado. O projeto T3LET3 apresenta como palavras-chave: Letramento digital, escola e formação de professores. Das três palavras-chave, apenas “escola” não apresenta uma singularidade para a identificação do estudo no que diz respeito à pesquisa científica por apresentar alto grau de amplitude semântica, já “letramento digital” e “formação de professores” podem ser facilmente articulados com a área de pesquisa, contribuindo para a sua identificação por

possíveis leitores. E, no projeto T3LET4, encontramos como palavras-chave: aquisição da língua escrita, letramento digital e WhatsApp. As três palavras escolhidas como chave para identificação do estudo procuram demonstrar a possível articulação dos conceitos de aquisição da escrita e letramento digital na utilização do “gênero digital whatsapp” por crianças. Tais palavras-chave também serão encontradas nos dois outros elementos norteadores da pesquisa: o/a problema/questão e os objetivos da pesquisa.

Dos quatro projetos da área de letramento apenas um não apresenta seção específica para a exposição das questões ou problemas de pesquisa abordados. Também encontramos uma variação de denominação às seções que seriam utilizadas para esta exposição: Problemas de pesquisa (T3LET2), Questões norteadoras (T3LET3) e Problema de pesquisa (T3LET4).

O projeto T3LET2 apresenta uma seção destinada à exposição do problema de pesquisa que é construído de modo bastante similar a um objetivo de pesquisa e não em forma de questão, como normalmente se verifica. Tal problema é textualizado da seguinte maneira: “Verificar a causa se os professores de uma escola da prefeitura municipal de Teresina têm o domínio consequentemente de tablets e se uso desta ferramenta é adequada aos conteúdos abordados”. Nessa passagem, há uma preocupação se os professores possuem domínio da ferramenta “tablet” e se essa ferramenta é utilizada de maneira adequada em relação aos conteúdos abordados na sala de aula. No projeto T3LET4, também há na seção de problema tal ocorrência: Identificar a aquisição da língua escrita no gênero WhatsApp por crianças. A presença de textos semelhantes aos dos objetivos da pesquisa nas seções de questões de pesquisa podem ser consequência da semelhança de suas composições linguísticas e até mesmo da confusão em relação ao que poderia ser considerado um problema de pesquisa.

O projeto T3LET3 também apresenta uma seção destinada às questões de pesquisa em que apresenta as seguintes indagações: 1. Quais as dificuldades que a escola sofre/passa em/ao inserir as **tecnologias** dentro do **ambiente escolar**? 2. Será se os **alunos** estão preparados para utilizar a **tecnologia** como **ferramenta de auxílio na aprendizagem**? 3. Os **professores** são **letrados** do ponto de vista **digital**? 4. Os **professores** estão conseguindo trabalhar com o **letramento digital** dentro da **sala de aula**? 5. Quais **autores** atualmente falam sobre o **letramento digital**?. Tais questões procuram se articular com a noção de letramento digital com vistas ao desenvolvimento da pesquisa, tendo por base o uso de tecnologias por alunos e professores no ambiente escolar e, mais especificamente, no interior da sala de aula. A questão 5 apresenta-se mais como uma indagação pessoal para a construção do referencial teórico do que propriamente uma questão de pesquisa, apesar de se encontrar também interligada com a temática do projeto.

Em relação à construção retórica dos objetivos de pesquisa, trazemos aqui como exemplo os objetivos dos projetos T2LET1 e T3LET3, a fim de ilustrarmos de que maneira se dá a elaboração de tais elementos.

O projeto T3LET1 apresenta em seu objetivo geral uma estrutura textual diferenciada da maioria dos projetos analisados, tendo como uma espécie de introdução a passagem “Esta pesquisa tem por objetivo geral” e não diretamente, apenas, o verbo no infinitivo, como é mais comum acontecer. Podemos ver, em “Esta pesquisa tem por objetivo geral **investigar as interações orais** usadas pelo **professor nas aulas de Língua Portuguesa na 4ª etapa do ensino da EJA do Ensino Fundamental II da rede estadual** no contexto pedagógico do estudo de **gêneros orais** como ferramenta auxiliadora de ensino-aprendizagem”, que o projeto se propõe a investigar as interações orais ocorridas em aulas de língua portuguesa no EJA, dando enfoque mais específico em gêneros orais utilizados pelo professor dessa disciplina.

Na subseção de objetivos específicos do projeto T3LET1, também notamos a utilização de um texto inicial antes da apresentação dos objetivos específicos: “Para evidenciar de modo específico as interações orais no ensino da EJA, pretendemos:”. Tal projeto apresenta como objetivos específicos: 1. Investigar a abordagem adotada pelo professor no trabalho com a oralidade: se instrumental, isto é, a oralidade utilizada pelo professor apenas para transmitir conteúdo, e/ ou interacionista, considerando o aluno sujeito no processo ensino-aprendizagem; 2. Apontar se existem influências dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s na proposta de ensino do professor; e 3. Identificar se há dificuldades de adequação das modalidades orais no ensino da língua materna e propor uma reflexão sobre as possíveis causas. O primeiro objetivo específico apresenta como foco a investigação da abordagem das interações orais utilizada pelo professor na aula de língua portuguesa para o desenvolvimento do letramento em gêneros orais. O segundo objetivo se relaciona com a articulação da abordagem de gêneros orais adotada pelo professor e a proposta contida nos PCN, apontando alguma possível influência deste no modo de ensinar do docente. O terceiro objetivo específico contém duas ações, uma identificar e outra propor, a primeira voltada para a verificação das dificuldades de adequação da modalidade oral ao ensino de língua portuguesa praticado na instituição pesquisada e, em seguida, aparece “propor uma reflexão sobre as possíveis causas” dessa dificuldade, este último poderia ser considerado um desdobramento da pesquisa e não propriamente um objetivo. Os três objetivos específicos da pesquisa estão, de alguma forma, articulados com o objetivo geral, pois estão relacionados ao ensino de língua portuguesa e com as práticas orais realizadas ao longo da aula.

O projeto T3LET3 apresenta na subseção objetivo geral o seguinte texto “**O objetivo geral desta pesquisa é diagnosticar a importância do letramento digital e os benefícios que oferecem para o desenvolvimento da prática pedagógica no que se refere ao processo de ensino aprendizagem**”. Vemos no início do objetivo geral uma espécie de introdução deste pelo uso de “O objetivo geral desta pesquisa é”, semelhante ao projeto T3LET1, um comportamento pouco comum nos demais projetos analisados. Tem-se como verbo condutor da ação deste objetivo “diagnosticar” e como elementos centrais: letramento digital (importância do letramento digital), prática pedagógica (benefícios [...] desenvolvimento da prática pedagógica) e processo de ensino aprendizagem.

Como objetivos específicos, o projeto T3LET3 apresenta: 1. Discutir sobre a relevância teórica e prática do **letramento digital** para o **processo ensino/aprendizagem**; 2. Mapear as **dificuldades** que os **alunos** enfrentam ao utilizar o computador e a internet no **ensino e aprendizagem da língua portuguesa**; e 3. Identificar a aceitabilidade ou não dos **professores** em utilizar o **computador, celular e internet em sala de aula**. O primeiro se vincula tanto ao elemento letramento digital quanto ao processo de ensino/aprendizagem, o segundo objetivo específico está articulado também ao processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente de língua portuguesa, e vinculado ao aluno, já o terceiro objetivo específico que se relaciona com o desenvolvimento da prática pedagógica do docente articula as ferramentas tecnológicas “computador, celular e internet em sala de aula” com a disposição do professor em fazer uso dessas ferramentas.

Tanto nas questões ou problemas apresentados quanto nos objetivos da pesquisa percebemos a manutenção constante daqueles elementos mencionados no tema e na delimitação do tema. Tal articulação mostra também uma preocupação com a coesão do projeto, já que se se mantêm os elementos principais já mencionados a ideia da pesquisa também é mantida. Na próxima seção, são apresentados os elementos norteadores dos projetos da área de Linguística de texto.

6.1.5 Elementos norteadores da pesquisa da área de Linguística de Texto

Apenas o projeto T1LT1 apresenta todos os elementos que compõem o quadro norteador de pesquisa, em razão dos três demais terem sido produzidos na turma 2016.1 e utilizarem uma proposta de estrutura diferenciada para a elaboração dos projetos de pesquisa. Os quatro projetos participantes da área de pesquisa Linguística de texto apresentam tanto o tema quanto a delimitação do tema na estrutura do texto, como se vê no quadro 7.

Quadro 7 - Tema e delimitação do tema em Linguística de Texto

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	SEÇÃO	TEXTO
T1LT1	Tema + Delimitação do tema	Análise referencial de notícias publicadas pelo portal Folha de São Paulo sobre o evento #vemprarua , do dia 15 de março de 2015
		Como as notícias veiculadas pelo portal Folha de São Paulo constroem referencialmente o objeto de discurso “ protesto do dia 15 de março ”
T3LT2	Tema + Delimitação do tema	Uso de mecanismos coesivos no contexto de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
		Análise do uso da coesão em textos dissertativo-argumentativos de alunos do terceiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Teresina-PI no contexto de preparação para o ENEM
T3LT3	Tema + Delimitação do tema	Um estudo das estratégias de referência em boletins de ocorrência
		Um estudo das estratégias de referência nos boletins de ocorrência policial militar da Polícia Militar do Estado do Maranhão no 11º BPM
T3LT4	Tema + Delimitação do tema	A utilização de anáforas encapsuladoras como estratégia textual de posicionamento em blog
		A utilização de anáforas encapsuladoras como estratégia textual de intencionalidade e de posicionamento no blog de natureza política “Brasil 247”

Fonte: dados da pesquisa.

O projeto de pesquisa T1LT1 apresenta como tema “Análise **referencial** de **notícias** publicadas pelo **portal Folha de São Paulo** sobre o evento **#vemprarua**, do dia 15 de março de 2015”, em que podemos identificar o tipo de análise que será realizada, no caso se centrará na construção de referentes, o gênero que servirá como base para a realização das análises, gênero notícia, e o local do qual será retirada a amostra de textos para compor o *corpus* de pesquisa, portal Folha de São Paulo, delimitando ainda mais o conjunto de textos possíveis para composição do *corpus* quando restringe o evento sobre o qual as notícias devem tratar. Para realizar a delimitação do tema, “Como as **notícias** veiculadas pelo **portal Folha de São Paulo constroem referencialmente** o objeto de discurso ‘**protesto do dia 15 de março**’”, há a manutenção das categorias apresentadas no tema e o acréscimo da categoria “objeto de discurso” relacionado ao evento ocorrido no dia 15 de março de 2015, trazendo o evento social para o campo da linguagem, envolvendo os aspectos discursivos contidos nas notícias.

Já o projeto T3LT2 apresenta como tema “Uso de **mecanismos coesivos** no **contexto de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**”, em que podemos destacar “mecanismos coesivos” e “contexto de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) utilizados para indicar a categoria a ser observada, por meio do primeiro destaque, e o contexto em que a categoria seria observada, por meio do segundo. Na

delimitação do tema “Análise do uso da **coesão** em **textos dissertativo-argumentativos** de **alunos do terceiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Teresina-PI no contexto de preparação para o ENEM**”, acrescentam-se algumas informações com o objetivo de restringir a amplitude do objeto investigado, por exemplo, a inserção do tipo de texto que será utilizado para a identificação dos mecanismos coesivos, textos dissertativo-argumentativos, e a explicitação dos possíveis sujeitos da pesquisa, alunos do terceiro ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Teresina-PI, dizemos possíveis em razão de o universo de sujeitos ainda se apresentar de modo amplo.

O tema do projeto T3LT3 é trazido da seguinte maneira: Um estudo das **estratégias de referência** em **boletins de ocorrência**. De tal tema, podemos destacar a presença da categoria a ser observada, estratégias de referência, e o local em que essa categoria seria observada. Na delimitação do tema, “Um estudo das **estratégias de referência nos boletins de ocorrência policial militar da Polícia Militar do Estado do Maranhão no 11º BPM**”, há uma restrição em relação ao universo de boletins de ocorrência, trabalhando mais especificamente com “boletins de ocorrência policial militar” e mais especificamente daqueles produzidos por policiais do 11º BPM do Maranhão, realizando uma espécie de apontação do gênero a ser tratado e dos possíveis sujeitos da pesquisa.

Já no projeto T3LT4, o tema aparece como “A utilização de **anáforas encapsuladoras** como **estratégia textual de posicionamento em blog**”. Damos destaque à categoria teórica “anáforas encapsuladoras” e a “estratégia textual de posicionamento em blog”, que indica aquilo que será observado e o funcionamento desta categoria em blog, ou seja, o local em que tal categoria será observada. A delimitação do tema é realizada através da exposição do local da amostra, blog “Brasil 247” e da retomada da categoria teórica, anáforas encapsuladoras, como estratégia textual, como se vê no texto do projeto: A utilização de **anáforas encapsuladoras** como **estratégia textual** de **intencionalidade** e de **posicionamento no blog de natureza política “Brasil 247”**.

Percebe-se como estratégia para a realização elaboração tanto do tema quanto da delimitação do tema, nos projetos de pesquisa da cultura disciplinar de linguística de texto, a exposição da categoria teórica principal a ser analisada durante o estudo proposto e o local em que essa categoria seria observada. No caso da delimitação do tema, há uma maior preocupação em especificar o local da amostra, por exemplo, no tema do projeto T3LT3 há a presença de “boletins de ocorrência” que passa na delimitação do tema para a indicação de em que batalhão da polícia militar do Maranhão os boletins de ocorrência teriam origem e, no projeto T3LT4, usa-se “em blog” para, em seguida, na delimitação do tema definir que blog

serviria de fonte para a seleção dos dados, “Brasil 247. O projeto T1LT1 apresenta como estratégia uma maior especificação do tipo de análise a ser realizada, de “análise referencial de notícias” para construção referencial do objeto de discurso “protesto do dia 15 de março” e o projeto T3TL2 apresenta os possíveis sujeitos da pesquisa para realizar essa delimitação, estando os sujeitos da pesquisa também atrelados ao local em que os textos serão produzidos.

Uma seção que está atrelada também aos elementos norteadores da pesquisa e que aparece exclusivamente nos projetos de pesquisa elaborados por discentes da T3 é a seção palavras-chave, que se destina a apresentar as unidades lexicais que auxiliam na identificação do assunto tratado naquele estudo. O projeto T3LT2 tem como palavras-chave: ENEM, EJA, coesão, texto; todas elas contempladas na delimitação do tema do projeto e que se encontram diretamente relacionadas ao seu conteúdo. No projeto T3LT3, tem-se como palavras-chave: gêneros textuais, boletins de ocorrência policial militar, referenciação e estratégias de referenciação. Podemos perceber que gêneros textuais e referenciação não aparecem explicitamente na elaboração do tema e da delimitação do tema, mas se encontram relacionados ao gênero boletim de ocorrência e ao processo de referenciação contido em “estratégias de referenciação”. Já o projeto T3LT4 apresenta como palavras-chave: texto, política, anáforas, referenciação; que se articulam aos aspectos tratados na delimitação do tema em que são trazidas as expressões “estratégias textuais”, a qual “texto” se vincula, política, que se vincula à natureza do blog a ser estudado, “anáforas”, que foi expressa textualmente na delimitação do tema, e referenciação, que é o processo em que a anáfora está localizada. Dessa forma, as palavras-chave utilizadas nos projetos aqui analisados podem não aparecer textualmente no tema e na delimitação do tema da pesquisa, mas, normalmente, mantêm alguma relação com a temática escolhida para a realização da investigação.

Além de influenciar na escolha das palavras-chave, os aspectos expostos no tema e na delimitação do tema dos projetos de pesquisa costumam também aparecer nos outros elementos que compõem o quadro norteador de pesquisa. Os objetivos, as questões de pesquisa e as hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa mantêm articulação com as categorias apresentadas no tema como maneira de manter coesa a proposta de pesquisa. Veremos que o projeto T1LT1 apresenta todos os elementos do quadro norteador de pesquisa, enquanto os demais projetos da área de linguística de texto não apresentam uma seção para as hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa, em razão de adoção de metodologia diferente na T3.

O projeto T1LT1 apresenta como objetivo geral “Analisar a **construção referencial de objetos de discurso** em **notícias** do dia 15 de março de 2015 publicadas pelo **portal Folha**

de São Paulo”, que retoma as categorias destacadas por nós na delimitação do tema: construção referencial, objetos de discurso, notícias e portal Folha de São Paulo, tendo o “analisar” como verbo condutor da ação de pesquisa. Como objetivos específicos são apresentados: 1. **Identificar as principais estratégias referenciais** utilizadas pelos jornalistas na construção dos textos noticiosos; 2. Examinar a **construção do objeto de discurso “protesto do dia 15 de março”** nas **notícias do portal Folha de São Paulo**; e 3. Identificar os **recursos verbais e não verbais** utilizados pelo jornalista na **composição das notícias**. Vê-se, no objetivo específico 1, a preocupação com as estratégias referenciais utilizadas para a construção das notícias sobre o evento estudado; no objetivo específico 2, a construção do objeto de discurso está em foco, tendo o verbo examinar como condutor da ação; e o objetivo específico 3 alia recursos verbais e não verbais na composição da notícia como maneira de estudar a construção do objeto de discurso. Há nos objetivos específicos uma tendência de segmentar a categoria principal do objetivo geral, neste caso, o projeto T1LT1 traz a análise da construção referencial do objeto de discurso em todos os seus objetivos específicos, mantendo a articulação entre os mesmos.

As questões norteadoras do projeto, conforme trabalhado no QNP, mantêm uma relação direta com os objetivos e as hipóteses, estabelecendo uma ligação horizontal. A questão central “Como o evento #vempraruá, do dia 15 de março de 2015 é construído nas notícias do portal Folha de São Paulo?” se articula com o objetivo geral da pesquisa supracitado e com a hipótese geral. Já as três questões que surgem como desdobramento da questão central apresentam-se relacionadas com os objetivos específicos e com as hipóteses secundárias: 1. Quais estratégias referenciais são utilizadas na construção das notícias do dia 15 de março publicadas pelo portal Folha de São Paulo?; 2. Como o objeto de discurso protesto do dia 15 de março é construído nas notícias do portal Folha de São Paulo?; e 3. Quais os recursos verbais e não verbais utilizados na composição das notícias?.

Como suposições iniciais de pesquisa, o projeto T1LT1 apresenta como respostas aos questionamentos somente as hipóteses secundárias: 1. As estratégias referenciais utilizadas estão intimamente relacionadas com a construção de significação do texto, colaborando, inclusive, com a construção do efeito de verdade que caracteriza o texto noticioso; que trata das estratégias referenciais de construção do texto noticioso; 2. O objeto de discurso “protesto do dia 15 de março” é construído tendo em vista o posicionamento ideológico do portal jornalístico Folha de São Paulo, que articula a construção do objeto de discurso ao ponto de vista ideológico adotado pela mídia que o produziu; e 3. Os recursos utilizados na composição das notícias são aqueles disponibilizados pelo meio em que a notícia circula pela internet,

assim, textos, imagens, vídeos e links que direcionam o leitor para outras páginas são utilizados como recursos para atrair a atenção do leitor, que procura associar os recursos verbais e não verbais para a construção do objeto de discurso.

Os projetos desenvolvidos na T3 não foram produzidos com a aplicação do quadro norteador de pesquisa. Dessa forma, as seções de objetivos e questões de pesquisa fazem parte da composição dos projetos, mas a seção de hipótese apresentada na T1 e na T2 não aparece como seção na estrutura do projeto, podendo aparecer no interior de outra seção do texto. A seção de questões de pesquisa nos projetos da T3LT é denominada de “problemas de pesquisa”, como podemos notar nos projetos T3LT2 e T3LT3 e T3LT4:

T3LT2

Problemas de pesquisa

Os alunos utilizam, de maneira satisfatória, os conceitos de **coesão sequencial** em seus textos?

Os textos dos alunos se enquadram nas **competências** exigidas pelo ENEM?

T3LT3

3. Problemas de pesquisa:

Quais são as estratégias mais recorrentes de referenciação relacionadas ao gênero boletim de ocorrência policial militar?

As estratégias de referenciação presentes nos boletins de ocorrência policial militar conferem caráter de impessoalidade, requisito dos documentos oficiais?

T3LT4

Problemas de pesquisa

A Utilização das anáforas encapsuladoras são determinantes como marcadoras de intencionalidade e posicionamento, nas postagens do blog “Brasil 247”?

É possível verificar através da incidência das anáforas encapsuladoras, a orientação argumentativa que é dada pelos produtores das publicações do blog?

As anáforas encapsuladoras utilizadas no blog dão conta de inferir o sentido proposto pelos produtores do texto, na sua superfície e no seu interior?

As questões apresentadas nos projetos da terceira turma pesquisada mantêm relação com os aspectos mencionados na definição do tema e na delimitação do tema apresentados inicialmente. O projeto T3LT2, por exemplo, traz em uma das questões de pesquisa a categoria “coesão sequencial” contida na temática da pesquisa e nas competências do ENEM, mencionadas na segunda questão, frisando sempre os sujeitos da pesquisa, os alunos. O projeto T3LT3 procura articular as categorias teóricas da linguística textual relacionadas à referenciação com o gênero textual em que elas serão observadas, no caso o boletim de ocorrência policial militar, e como essas estratégias funcionam para a elaboração do texto participante do gênero. No projeto T3LT4, há nas três questões apresentadas a principal categoria de análise, as anáforas encapsuladoras, como um componente da argumentação, podendo funcionar como marcadores da intencionalidade e do posicionamento, atuando na construção de sentidos no texto veiculado pelo blog Brasil 247.

No caso do projeto T1LT1, vemos a relação direta entre questões, hipóteses ou suposições iniciais e objetivos, até mesmo pela forma em que os elementos se manifestam, já nos projetos da T3 as questões mantêm um vínculo com os objetivos, mais pela manutenção da temática trabalhada, apesar de não ser percebida a ligação direta entre uma questão e um objetivo. Como exemplo dessa relação, trazemos os objetivos apresentados no projeto T3LT2, em que há a presença de cinco objetivos: dois objetivos gerais e três objetivos específicos:

T3LT2

OBJETIVOS

4.1 Gerais:

- Analisar a utilização da coesão nos textos dos alunos, identificando as dificuldades relacionadas ao tema.
- Identificar a adequação aos critérios do ENEM.

4.2 Objetivos específicos:

- Analisar de que maneira os alunos usam os mecanismos de coesão em seus textos;
- Identificar se os mecanismos de coesão estão sendo aplicados de acordo com os critérios que garantam a textualidade.
- Refletir sobre a realidade, quanto a coesão textual, dos alunos do EJA que prestarão o ENEM.

No projeto T3LT2, foram apresentadas apenas duas questões de pesquisa e, na seção de objetivos, foram apresentados cinco objetivos. Um fato curioso em relação a este projeto, especificamente, é a ocorrência de dois objetivos gerais, algo incomum nos projetos aqui verificados, sendo um deles “Identificar a adequação aos critérios do ENEM” com abrangência mais restrita, podendo aparecer como um dos objetivos específicos. Pela quantidade desigual de questões e objetivos, é possível perceber que a ligação direta entre esses elementos não acontece, principalmente quando observamos a proposta de articulação entre eles no quadro norteador de pesquisa. Frisamos que a utilização ou não do quadro norteador pode atuar de modos diferentes para a pesquisa e tal uso é mais uma opção para auxiliar no desenvolvimento das etapas iniciais do projeto, ficando a critério de cada docente a sua adoção ou não.

Os elementos norteadores da pesquisa (tema, delimitação do tema, questões de pesquisa, hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa e objetivos), independente da utilização do Quadro norteador de pesquisa como base para elaboração, são de extrema importância para o desenvolvimento inicial e das próximas etapas de proposição do estudo e, por isso, têm espaço garantido na estrutura do projeto de pesquisa, como se percebeu nos projetos de linguística de texto. Embora a T1 e a T3 tenham experimentado metodologias diferentes de elaboração dos projetos, apenas um dos elementos contidos no quadro norteador de pesquisa não aparece na composição dos projetos da T3.

A seguir, trazemos nossas considerações a respeito da utilização dos elementos

norteadores de pesquisa nos projetos de pesquisa da área de Sociolinguística.

6.1.6 Elementos norteadores da pesquisa da área de Sociolinguística

Temos na área de Sociolinguística a presença de projetos das três turmas de alunos que fazem parte desta pesquisa. Dessa forma, encontramos projetos que apresentam todos os elementos do quadro norteador de pesquisa na sua composição e encontramos também projetos que não apresentam uma seção específica para hipóteses, mas apresenta a seção de palavras-chave, que se articula com os elementos norteadores da pesquisa.

A seguir, no quadro 8, apresentamos os elementos tema e delimitação do tema encontrados nos projetos da área de sociolinguística.

Quadro 8 - Tema e delimitação do tema em Sociolinguística

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	SEÇÃO	TEXTO
T1SL1	Tema + Delimitação do tema	O Internetês, uma linguagem nova ou inovadora
		O Internetês , linguagem utilizada pelos usuários de redes sociais com aportes tecnológicos, tida como nova ou inovadora, muito usadas em celulares e salas de bate papos, confrontada com a língua do português padrão e as teorias dos linguistas atuais
T2SL2	Tema + Delimitação do tema	Variantes do Português na fala de idosos
		A permanência de expressões linguísticas antigas na fala de um grupo de idosos , abrigados na Casa Frederico Ozanam : uma abordagem sociolinguística
T2SL3	Tema + Delimitação do tema	O Piauiês
		Um diagnóstico sociocultural e geográfico sobre as particularidades do Piauiês : no Norte e no Sul
T3SL4	Tema + Delimitação do tema	Varição linguística
		O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Português
T3SL5	Tema + Delimitação do tema	Análise sociolinguística de letras de músicas do gênero rap
		Uma análise sociolinguística de letras de rap do grupo Racionais MC's : a utilização da variante linguística como ferramenta na criação de rimas

Fonte: dados da pesquisa.

O projeto T1SL1 tem como tema “O **Internetês**, uma **linguagem nova** ou **inovadora**” e como delimitação do tema “O **Internetês**, linguagem utilizada pelos usuários de redes sociais com aportes tecnológicos, tida como nova ou inovadora, muito usada em celulares e salas de bate papos, confrontada com a língua do **português padrão** e as **teorias dos linguistas atuais**”. Pode-se perceber por meio da apresentação do tema que a base do estudo é o Internetês, considerado como uma prática linguística nova ou inovadora, e na delimitação do tema se expõe que tal temática será “confrontada”, utilizando-se de duas visões, uma que está atrelada ao português padrão e outra que se relaciona com as teorias dos

linguistas atuais. A informação da abordagem comparativa entre as duas visões apontadas auxilia no processo de delimitação da temática do Internetês.

O projeto T2SL2 apresenta como tema “**Variantes do Português na fala de idosos**” e como delimitação do tema “**A permanência de expressões linguísticas antigas na fala de um grupo de idosos**, abrigados na Casa Frederico Ozanam: uma **abordagem sociolinguística**”. Tanto o tema quanto a delimitação do tema apresentam relação, como se vê nas palavras destacadas, como “variantes do português” e “permanência de expressões linguísticas antigas”, fala de idosos, que é retomada por “fala de um grupo de idosos”, e a “abordagem sociolinguística”, que articula os idosos e as “variantes do português”. Vê-se que os elementos destacados no tema são retomados na delimitação do tema de forma mais específica, as “expressões linguísticas antigas”, por exemplo, estão contidas nas “variantes do português”, a fala de idosos do tema é retomada e o grupo de idosos é delimitado por meio da exposição do local em que estes se abrigam, havendo ainda a explicitação da abordagem que será utilizada para a realização da pesquisa, “abordagem sociolinguística”.

O projeto T2SL3 tem como tema “**O Piauiês**” e como delimitação do tema “Um diagnóstico **sociocultural e geográfico** sobre as **particularidades do Piauiês**: no Norte e no Sul”. Vê-se que a estratégia de delimitação do tema empregada se refere aos aspectos socioculturais e geográficos a serem observados na realização da pesquisa, ressaltando particularidades do Piauiês. Outro aspecto utilizado para a realização da delimitação do tema é a exposição do local em que a pesquisa se efetivará, “no norte e no sul” do Piauí.

O projeto T3SL4 tem como tema “Variação linguística” e como delimitação do tema “O tratamento da **variação linguística** nos **livros didáticos de Português**”. O processo de delimitação do tema ocorre principalmente em razão da exposição de onde o tema será observado, “livros didáticos de Português”, utilizando-se de uma estratégia bastante empregada para a realização de delimitação, que é a exposição do local da amostra.

O projeto T3SL5 tem como tema “Análise **sociolinguística** de **letras de músicas do gênero rap**” e como delimitação do tema “Uma análise sociolinguística de letras de rap **do grupo Racionais MC's**: a utilização da **variante linguística** como **ferramenta** na **criação de rimas**”. Tanto no tema como na delimitação do tema aparece a filiação teórica da pesquisa, sociolinguística, apontando para o campo em que o estudo será desenvolvido, na delimitação do tema há a especificação do grupo de rap que será trabalhado, Racionais MC's, restringindo a abrangência do tema. Outra estratégia empregada para a delimitação do tema foi a interligação entre um aspecto sociolinguístico específico, “a variante linguística”, sendo observado no espaço musical para construção de rimas.

Como podemos observar, um aspecto comum em relação à temática dos projetos de pesquisa elaborados na área de sociolinguística é a presença do estudo da variação linguística, tópico de extrema importância nessa área de pesquisa. As estratégias de delimitação do tema utilizadas nos projetos aqui analisados apresentam certa variação: o projeto T1SL1 traz a metodologia do confronto de dados para delimitar a forma de estudo do Internetês; o projeto T2SL2 traz tanto uma delimitação das categorias apresentadas no tema quanto apresenta o lócus de pesquisa; o projeto T2SL3 utiliza os aspectos a serem estudados no piauiês e a localização, norte e sul do Piauí, para restringir a amplitude de piauiês apontado no tema; o projeto T3SL4 expõe o local da amostra para especificar a temática; e o projeto T3SL5 especifica o grupo de rap a ser estudado e a variante linguística como aspecto sociolinguístico a ser contemplado na criação de rimas, vinculado a letras de músicas mencionado no tema. Apesar da variação de formas utilizadas para se efetivar a delimitação do tema, todas elas funcionaram nesta tarefa.

Os projetos T3SL4 e T3SL5 tem as palavras-chave como uma de suas seções. Por esta seção manter uma relação bastante próxima com o tema e a delimitação do tema da pesquisa, trazemos a seguir as unidades lexicais selecionadas para identificar o estudo proposto no projeto de pesquisa. As palavras-chave do projeto T3SL4 são: variação linguística, livros didáticos de português, Parâmetros Curriculares Nacionais, sociolinguística; que trazem os elementos que serão analisados, variação linguística e livros didáticos de português, a base legal para a realização da análise, Parâmetros Curriculares Nacionais, e a teoria utilizada como base da análise, Sociolinguística. Já no projeto T3SL5 aparecem: rap, variação linguística, rimas, variáveis e variantes. Tais palavras podem ser inseridas em dois campos que se entrecruzam, um que diz respeito ao campo da análise sociolinguística, que engloba “variação linguística”, “variáveis” e “variantes”, e outro que se relaciona à música, que abarca o rap e as rimas. Tais palavras-chave além de aparecerem na definição da temática da pesquisa voltarão a aparecer ao longo de todo o projeto, tendo importância significativa para a sua localização em meio aos estudos desenvolvidos nessa área de pesquisa.

Para ilustrarmos como os elementos do tema, da delimitação do tema e das palavras-chave, no caso dos projetos elaborados na T3, aparecem nos demais elementos norteadores da pesquisa, trazemos dados dos projetos T2SL3 e T3SL5: o primeiro, que conta com as seções de questões, hipóteses e objetivos; e o segundo, que traz além da seção de palavras-chave, já exposta, uma seção de objetivos e uma de problemas de pesquisa.

O projeto T2SL3 apresenta como questão central “Qual a relação que o Piauiês exerce para a manutenção de características culturais na fala dos piauienses, já que há um

certo preconceito com essas variantes desse dialeto?”, que trata do Piauiês em sua relação com os aspectos culturais piauienses e com o preconceito linguístico vinculado às variantes do Piauiês. Como desdobramento da questão central, aparecem: 1. O que influencia a formação de palavras próprias (gírias, o “piauiês”) dos piauienses participantes de algumas comunidades de fala, residentes em Joca Marques e Elesbão Veloso?; 2. De que forma esse “piauiês” está inserido na cultura piauiense?; 3. Por que essas características próprias são importantes para uma manutenção das características culturais dessa língua nessa região?; e 4. Por que essas variantes são consideradas desprestigiadas por algumas pessoas (puristas e leigos à área da sociolinguística)?. Cada uma das questões secundárias trabalha algum aspecto da questão central e auxilia para a explicação da relação existente entre os aspectos socioculturais e a linguagem.

Esse mesmo projeto expõe como hipótese geral: “Um resgate da cultura e da sociedade em que o falante dessa variante está inserido, por meio de variantes do falar piauiense, para um conhecimento maior das nossas origens do Piauí, mostrando que essas variações não devem ser desconsideradas e que são recorrentes nesse determinado dialeto”. Tal resposta prévia traz traços já mencionados nas questões e nos objetivos e contribuem para a manutenção do tema do projeto. Como hipóteses secundárias, aparecem: 1. A cultura, a formação, as variedades linguísticas e o meio em que o falante está inserido influenciam essas pessoas a falarem determinadas palavras faladas somente no Piauí; 2. Essas variações da língua estão inseridas de forma intrínseca à formação do falante, pois ele se encontra, como participante da cultura piauiense, influenciado por fatores culturais como: religião, grupos de convivência existentes na cidade, influência de pessoas de outros estados etc.; 3. As particularidades do Piauiês são importantes para a formação cultural do piauiense, nos mostra parte da nossa cultura expressada por meio da fala, que nos acompanha durante toda a vida; 4. Pelo fato de reconhecerem somente a norma culta do falar brasileiro como certa, considerando a língua como invariável, conseqüentemente sem erros. Tais suposições iniciais procuram responder às questões elaboradas para a pesquisa e mostram o ponto de vista que o pesquisador apresenta antes da realização do estudo, que pode ser alterado posteriormente.

Como maneira de mostrar como as questões de pesquisa poderiam ser resolvidas, são expostas as ações de pesquisa por meio dos objetivos do projeto. No caso, o projeto T2SL3 tem por objetivo geral “Analisar as **falas** de determinadas **pessoas inseridas em comunidades de fala**, para identificar certas **variantes do linguajar piauiense**, que mostrem como essas particularidades são importantes para a **manutenção da cultura e do conservadorismo do dialeto piauiense**”. O objetivo geral do projeto de pesquisa tem por

base as falas provenientes de pessoas que participam de comunidades de fala que apresentam variantes do linguajar piauiense e como esse falar piauiense atua para a manutenção da cultura e na preservação do dialeto piauiense. São trazidos também quatro objetivos específicos: 1. Mostrar a **formação das características próprias do falar** de pessoas dessas **comunidades de fala**; 2. Averiguar como essas **variações linguísticas** ocorrem na sociedade. 3. Mostrar como essas **variantes** nos ajudam a resgatar a **cultura** na sociedade piauiense; e 4. Observar essas **variantes** e explicar que essas ocorrências próprias desse **dialeto** são consideradas corretas de acordo com as normas e teorias sociolinguísticas. No primeiro objetivo específico, encontram-se novamente as “características do falar” e a presença de “comunidades de fala”, no segundo, há a exposição de “variações linguísticas”, no terceiro objetivo específico há a relação entre as variantes linguísticas e a cultura piauiense e, no quarto objetivo específico, procura-se explicar as variantes encontradas com base nas teorias sociolinguísticas. Neste último objetivo específico há a presença de dois verbos como condutores da ação a ser realizada, supomos que a utilização do verbo “observar” provocou a necessidade de uso de um outro verbo que gerasse um produto a partir daquele objetivo. Todos os objetivos específicos apresentam relação com o objetivo geral e contribuem para o seu esclarecimento.

Em razão de ser trabalhado no quadro norteador de pesquisa uma relação de um para um, uma questão para uma hipótese e para um objetivo, o projeto T2SL3 possui uma organização das seções com a mesma quantidade de elementos. A constância das categorias temáticas nesses elementos contribui para a ideia de unidade e de coesão no interior do projeto, fazendo com que não aparecesse um número díspar entre os elementos norteadores.

Apesar da utilização de metodologias diferentes, o projeto T3SL5 também apresenta seções para as questões e para os objetivos de pesquisa. As questões do projeto de pesquisa T3SL5 são apresentadas na seção “Problemas de Pesquisa”. Tal projeto apresenta três questões como base: 1. De que forma acontece a **criação das rimas nos raps do grupo Racionais MC's**? 2. As **variações linguísticas** servem como recurso para a **construção das rimas**? 3. Qual o **impacto sonoro** causado no **rap** com essas **rimas**, criadas em bases de uma **língua de periferia**, língua essa que é tão **estigmatizada pela sociedade letrada**?. As perguntas apresentadas para o desenvolvimento do projeto se preocupam em levantar questões sobre a criação de rimas nos raps do grupo Racionais MC's e de que maneira a variação linguística empregada nessas músicas colabora para o funcionamento social das mesmas, já que utiliza uma linguagem de periferia, normalmente, estigmatizada pela sociedade letrada. Os aspectos empregados na elaboração da delimitação do tema são retomados nas questões, o que propicia uma coerência entre os elementos do projeto.

As questões de pesquisa apresentadas acima refletem também nos objetivos da pesquisa, mas não se tem uma relação direta entre eles. Como objetivo geral, o projeto T3SL5 apresenta “Fazer uma análise sociolinguística dentro das letras de rap do grupo Racionais MC's para averiguar a recorrência de variações linguísticas”. Vê-se que o objetivo geral é construído a partir de duas ações básicas “fazer uma análise” ou “analisar” e “averiguar”. Em razão de analisar funcionar como verbo de maior amplitude, normalmente, aparece como o único verbo condutor do objetivo, enquanto averiguar seria um verbo que estaria subordinado à ação de analisar, normalmente, sendo empregado como condutor de objetivos específicos. Dessa forma, a segunda parte do objetivo geral do projeto T3SL5 poderia ser fundida com o primeiro objetivo específico da pesquisa, que é “Verificar se a utilização de variações linguísticas serve como ferramenta para a construção de rimas”. O segundo objetivo específico é elaborado da seguinte maneira: “Através desta pesquisa contribuir na forma de evidenciar o gênero musical rap para futuras pesquisas e desenvolvimento de trabalhos de ensino/aprendizagem em língua portuguesa (em variedades linguísticas) para serem utilizados em sala de aula”. A construção do segundo objetivo específico além de se utilizar de vários verbos para explicitar a ação a ser realizada, não se tem um resultado para a pesquisa, mas para a comunidade em geral, constituindo-se mais como benefício da pesquisa do que como um objetivo.

Apesar de se constituírem de modo distinto em razão das metodologias empregadas nas turmas que servem como fonte dos sujeitos para essa pesquisa, podemos notar que há uma busca pela manutenção das categorias inicialmente expostas no tema e na delimitação do tema da pesquisa. A seção de palavras-chave, presente nos projetos de pesquisa da T3 é um exemplo de sustentação dessas categorias. A elaboração das questões de pesquisa também se configura como atividade essencial para o desencadear da pesquisa, já que a partir das questões são traçadas ações para a obtenção das respostas.

Como já vimos até aqui a organização dos elementos norteadores de pesquisa em cada uma das áreas que compõem o *corpus*, na subseção a seguir apresentamos como os dados que representam a macroárea de Linguística do Curso de Letras Português da UFPI se apresentam e se há alguma singularidade entre a macroárea e as microáreas de estudo.

6.1.7 Elementos norteadores da pesquisa da macroárea de Linguística

Nesta subseção 6.1.7, fazemos uma retomada daquilo que foi visto a respeito da seleção e construção dos elementos norteadores de pesquisa nas áreas de pesquisa linguística

do Curso de Letras Português na disciplina de TCC I. Para isso, levaremos em consideração como cada uma das áreas de pesquisa realiza a elaboração desses elementos e de que maneira essa construção se reflete na macroárea de Linguística do curso de Letras Português da UFPI.

Como pudemos observar nos exemplos mencionados de cada uma das áreas de pesquisa linguística que compõem nosso *corpus*, a organização retórica dos elementos norteadores da pesquisa é bastante semelhante. O que constrói a singularidade de cada uma das áreas são os elementos da cultura disciplinar da microárea de pesquisa que são selecionados para compor esse norteamento em forma de etapas iniciais do projeto de pesquisa.

A relação entre tema e delimitação do tema, por exemplo, é construída normalmente a partir da seleção de aspectos teóricos particulares que farão com que o foco maior apresentado no tema sofra um afunilamento ou delimitação representados pelo registro da abordagem teórica adotada, das categorias teóricas a serem abordadas na pesquisa, ou pelo próprio objeto de pesquisa. Outras estratégias bastante utilizadas para realizar a delimitação do tema são: apontamento da localização da amostra de pesquisa ou do local em que a pesquisa será realizada, indicação dos sujeitos de pesquisa e explicitação do gênero a ser trabalhado na pesquisa, como podemos observar nos dados do quadro 9.

Quadro 9 – Estratégias de delimitação do tema

Área	Estratégia de delimitação do tema	
AD	Explicitar	Categorias teóricas, local da amostra ou <i>lócus</i> , objeto de estudo, sujeitos da pesquisa (empresa representada na publicidade).
AG		Gênero textual, local da amostra ou <i>lócus</i> , sujeitos da pesquisa, objeto de estudo, abordagem de dados e categoria teórica.
EPS		Objeto de estudo, sujeitos da pesquisa, local da amostra ou <i>lócus</i> , abordagem de dados.
LET		Objeto de estudo, sujeitos da pesquisa, local da amostra ou <i>lócus</i> , gênero textual.
LT		Categorias teóricas, gênero textual, sujeitos da pesquisa, objeto de estudo, local da amostra ou <i>lócus</i> .
SL		Objeto de estudo, abordagem de dados, local da amostra ou <i>lócus</i> , categoria teórica, sujeitos da pesquisa.

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar no quadro 9, referente às estratégias de delimitação do tema, há algumas estratégias que são comuns a todas as áreas de pesquisa aqui analisadas que são explicitação do local da amostra ou do *lócus* de pesquisa, do objeto de estudo e dos sujeitos da pesquisa. A ação de mostrar características do cenário da pesquisa como o local em que o texto será colhido ou onde ele está localizado, bem como o local em que se realizará a pesquisa são formas de dá ao tema da pesquisa características singulares. É importante dizer

que essa exposição guarda relação com áreas de estudo, já que AD, AG e LT trabalham, majoritariamente, com textos escritos, e as áreas de EPS, LET e SL costumam apontar para o ambiente físico em que a pesquisa será realizada, em escolas, por exemplo. A apresentação do objeto de estudo já na delimitação da temática também atua bem para essa delimitação, já que fica claro aquilo que será pesquisado no interior do tema mais geral. Essas três características podem ser visualizadas como estratégias mais recorrentes de construção da delimitação do tema, podendo ser reconhecidas com a realização de outros estudos como características não apenas da área de letras, mas também de outras comunidades discursivas disciplinares.

A exposição de categorias teóricas aparece em seguida às três características apontadas anteriormente, com participação em quatro áreas de pesquisa: AD, AG, LT, SL. Por essa estratégia se encontrar na maioria das áreas de pesquisa linguística, chamou-nos atenção as duas áreas em que esse traço não aparece, as áreas de EPS e LET, que estão diretamente ligadas com a área de ensino. Como já vimos nas respostas dos questionários, a área de EPS não apresenta uma tradição teórica consolidada sobre o ensino de português como L2 para o surdo, o que pode ter contribuído para o não aparecimento de categorias teóricas na delimitação do tema. Já em Letramentos, a presença do objeto de estudo na delimitação do tema pode ter contribuído para que categorias teóricas não fossem apresentadas.

Com presença em três áreas de pesquisa, as estratégias abordagem de dados e gênero textual nos chama a atenção. A primeira, em razão de mostrar de que perspectiva os dados serão observados e a segunda, por representar característica de áreas que trabalham com uma abordagem mais voltada para o texto, servindo como uma espécie de característica singularizadora da comunidade discursiva disciplinar desses campos de estudo. Os gêneros aparecem na área de Análise de gêneros, Linguística de texto e Letramentos, sendo que nesta última apenas um dos projetos apresenta tal característica, exatamente por trabalhar letramento em articulação com gênero textual/discursivo. Nesse contexto, a indicação do gênero serve como modo de situar o leitor em relação ao cenário em que os aspectos do tema adotado serão observados, especificando um nicho no interior da pesquisa linguística da área.

Estabelecendo uma articulação com tema e delimitação do tema, a seção de Palavras-chave adotada nos projetos de TCC I da turma do período 2016.1 era apontada como maneira de identificação do conteúdo do projeto. Essa maneira de identificação faz com que o aluno pense que unidades lexicais utilizadas no desenvolvimento do projeto de pesquisa poderiam ajudar na definição daquilo que se é trabalhado ali. Dessa forma, normalmente são apontadas palavras que remetem a categorias teóricas utilizadas no projeto, o que estabelece uma relação

bastante próxima com o apresentado na definição do tema e da delimitação do projeto de pesquisa e irá refletir também nos demais componentes norteadores da pesquisa. Ou seja, é apresentada a mesma composição textual para a seção, e o que vai explicitar as singularidades são aquelas unidades lexicais que representam a proposta de pesquisa do projeto, independente da área de pesquisa linguística adotada. Tal seção se encontra como elemento de gêneros acadêmicos, por fazer parte da esfera de atividade acadêmica, foi possível trazer tal elemento também para o gênero projeto de pesquisa, isto é, a presença de um elemento de composição textual na esfera de atividade humana facilita o seu trânsito entre gêneros da mesma esfera, não sendo encarado, dessa forma, como componente inaceitável na composição de outros gêneros por estes terem organizações retóricas flexíveis.

As questões norteadoras, os objetivos e as hipóteses, essa última apresentada apenas nos projetos das turmas 2015.1 e 2015.2, também trazem características já apresentadas nos elementos tema, delimitação do tema e palavras-chave. Tal articulação é natural e até bem-vinda no projeto para que se mantenha a unidade entre seus elementos composicionais.

A proposta de construção do quadro norteador de pesquisa pode contribuir para uma melhor visualização da possibilidade de articulação entre as questões de pesquisa, as hipóteses ou suposições iniciais de pesquisa e os objetivos da pesquisa. A hipótese ou suposição inicial de pesquisa é a que apresenta maior diferença em sua construção textual, pois a resposta à questão proposta pode seguir diversas formas de elaboração. Já as questões e objetivos de pesquisa possuem elementos textuais bastante semelhantes, variando com maior frequência apenas nos elementos interrogativos colocados no início da questão e no ponto de interrogação colocado em seu final e no verbo na sua forma infinitiva no início do texto de objetivos. Tal construção é bastante regular e certamente não é um traço cultural apenas da área de Letras Português, podendo ser considerada uma característica compartilhada por diversas comunidades disciplinares ou até mesmo pela esfera de atividade acadêmica.

O objeto de estudo mencionado na estrutura da delimitação do tema volta a aparecer, normalmente, nos elementos de âmbito mais geral do QNP, como é o caso da questão central ou problema de pesquisa e no objetivo geral da pesquisa. As categorias teóricas apontadas também na construção da delimitação do tema, normalmente, voltam a aparecer nos elementos secundários ou desdobramentos dos elementos principais do QNP.

Com base nas ações realizadas pelos elementos que compõem o quadro norteador de pesquisa, chegamos à seguinte delimitação das funções exercidas por cada um deles.

Quadro 10 – Movimentos retóricos e Passos vinculados ao Quadro Norteador de Pesquisa - QNP

Seção	Movimento Retórico	Passo
-------	--------------------	-------

TEMA	Expondo o tema da pesquisa	Expondo o tema da pesquisa
		Delimitando o tema da pesquisa
OBJETIVOS	Apresentando objetivos da pesquisa	Apresentando objetivo geral da pesquisa
		Apresentando objetivos específicos da pesquisa
QUESTÕES NORTEADORAS	Apresentando Questões norteadoras da pesquisa	Apresentando questões norteadoras da pesquisa
HIPÓTESES (T1 e T2)	Apresentando hipóteses da pesquisa	Apresentando hipóteses da pesquisa
PALAVRAS-CHAVE (T3)	Apresentando palavras-chave	Apresentando palavras-chave

Fonte: dados da pesquisa.

Em decorrência de os passos retóricos identificados na realização dos movimentos retóricos se darem em porções textuais relativamente curtas e com função bastante específica já explicitada na denominação das seções e subseções, em alguns casos, a localização e a identificação das ações realizadas linguisticamente no projeto de pesquisa se tornam mais simples, talvez por isso não costumem aparecer em pesquisas científicas.

A articulação entre a denominação da seção com os movimentos retóricos, macroações, e os passos retóricos, microações, que são realizadas pelas porções textuais dos projetos de pesquisa se deu em virtude de reconhecermos que os elementos que compõem o projeto de pesquisa recebem denominações a partir da tradição de produções acadêmicas e que essas designações servem não apenas para reconhecer a estrutura do gênero, mas também para delimitar funções no interior do projeto de pesquisa e influenciar no funcionamento das porções textuais, que se configuram não apenas como conteúdo, pois compõem a forma e dela são indissociáveis. Enquanto passos e movimentos retóricos são vistos como ações linguísticas, as seções são denominações de porções textuais maiores que podem ser encaradas como um conjunto de ações.

Como sabemos que cada seção exerce uma função no interior do projeto de pesquisa, então resolvemos identificar e descrever as ações que são utilizadas para a realização dessa função no projeto. Na seção destinada ao tema, temos a ação “Expondo o tema da pesquisa”, correspondendo ao movimento retórico, executado pelos passos “Expondo o tema da pesquisa” e “Delimitando o tema da pesquisa”, no caso de as seções de tema e delimitação do tema serem independentes, a denominação utilizada no passo também será utilizada para denominar o movimento retórico. Na seção destinada aos objetivos, temos um movimento retórico “Apresentando objetivos da pesquisa”, que é executado por dois passos retóricos: “Apresentando objetivo geral da pesquisa” e “Apresentando objetivos específicos da pesquisa”. Em relação a questões e hipóteses, apesar de apresentarem, no interior do quadro

norteador de pesquisa, uma hierarquia em questão central e questões secundárias e em hipótese geral e hipóteses secundárias, na maioria dos projetos de pesquisa, as seções destinadas a essas funções não recebiam a mesma divisão hierárquica, permanecendo todas as questões e todas as hipóteses em uma única porção textual. Por esse motivo, temos apenas um movimento e um passo para cada uma dessas seções (recebendo a mesma denominação), que são “Apresentando Questões norteadoras da pesquisa” e “Apresentando hipóteses da pesquisa”, na T1 e na T2. E a seção de palavras-chave, que ocorre apenas na terceira turma, tem como passo e movimento retórico “apresentando palavras-chave da pesquisa”.

Sendo assim, as seções que são compostas por movimentos e passos retóricos referentes aos elementos norteadores de pesquisa sintetizam a essência da proposta de pesquisa contida no projeto, representando tanto dados vinculados com aspectos da corrente teórico-metodológica em que o trabalho seria desenvolvido, quanto aspectos vinculados com a esfera de atividade acadêmica de modo mais global, fazendo assim uma articulação entre os traços da comunidade discursiva disciplinar local, que representa a área de pesquisa no ambiente da Universidade Federal do Piauí, com as características exigidas pela comunidade focal, que se espalha por outras partes do Brasil e até mesmo internacionalmente.

Na seção 6.2, trabalhamos com a organização retórica da seção de Justificativa dos projetos de pesquisa da área de Linguística da disciplina de TCC I.

6.2 Seção de Justificativa

A partir dos elementos do quadro norteador de pesquisa mostrados na seção 6.1, tivemos uma noção da organização inicial dos projetos de pesquisa e, agora, partimos para a visualização da seção de justificativa dos projetos das culturas disciplinares de Análise do discurso (AD), Análise de Gêneros (AG), Ensino de Português para Surdos (EPS), Letramentos (LET), Linguística de Texto (LT) e Sociolinguística (SL). Por apresentarem um corpo textual mais denso, as seções de justificativa, referencial teórico ou fundamentação teórica e metodologia apresentam um número maior de movimentos e passos em relação às seções apresentadas anteriormente, que possuem organização topicalizada.

Para uma melhor visualização da organização retórica das seções de justificativa, referencial teórico e metodologia, utilizamos o Mapa de Passos Retóricos, desenvolvido em pesquisas sobre o gênero projeto de pesquisa no Núcleo de Pesquisa Cataphora, da Universidade Federal do Piauí, que busca localizar, no interior do projeto, o passo realizado, bem como articula esse passo como o movimento retórico do qual participa, por meio da

utilização de cores para indicar a participação dos passos nos seguintes movimentos retóricos da seção de Justificativa.

Quadro 11 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa

Movimento Retórico - MR 1	Introduzindo seção de justificativa	
Movimento Retórico - MR 2	Apoiando-se no campo teórico	
Movimento Retórico - MR 3	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 6	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 7	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
Movimento Retórico - MR 8	Sugerindo ação empírica	
Movimento Retórico - MR 9	Declarando resultados da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

A presença de nove movimentos retóricos na seção de justificativa da área de Análise do Discurso se justifica em razão de apresentarmos todos os passos identificados nos projetos de pesquisa do *corpus* e não apenas os passos recorrentes.

Então, para a identificação do movimento retórico 1, “Introduzindo seção de Justificativa”, utilizamos a cor cinza no mapa de passos retóricos; para a identificação do movimento retórico 2, “Apoiando-se no campo teórico” utilizamos, a cor azul; para a identificação do movimento retórico 3, “Indicando caminhos norteadores da pesquisa”, utilizamos a cor vermelho vinho; para a identificação do movimento retórico 4, “Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa”, utilizamos a cor vermelha; para a identificação do movimento retórico 5, “Indicando meios de realização da pesquisa”, utilizamos a cor verde; para a identificação do movimento retórico 6, “Dando a conhecer o objeto de pesquisa”, utilizamos a cor amarela; para a identificação do movimento retórico 7, “Indicando motivações deflagradoras de pesquisa”, utilizamos a cor rósea; para o movimento retórico 8, “Sugerindo ação empírica”, utilizamos a cor branca e, para o movimento retórico 9, “Declarando resultados da pesquisa”, a cor preta. Tal marcação de cores será empregada a todas as seções de justificativa nas áreas de pesquisa aqui analisadas.

Os mapas de passos apresentados a seguir trazem a organização retórica da seção de justificativa dos projetos de pesquisa que compõem o *corpus* desta pesquisa, contendo o número dos parágrafos na margem esquerda do mapa e, logo em seguida, a ocorrência dos passos por parágrafo em cada um dos projetos da área de pesquisa, devidamente identificados na margem superior do mapa de passos.

Na subseção a seguir, 6.2.1, tratamos sobre a organização retórica da seção de justificativa dos projetos de pesquisa da área de Análise do Discurso, articulando com a







cultura disciplinar correspondente da área.

6.2.1 Seção de justificativa da área de Análise do Discurso

A seção de justificativa dos projetos de pesquisa costuma conter elementos de outras seções do interior do projeto de pesquisa, como é o caso dos objetivos que participam de uma seção específica no interior do texto, mas que costumam reaparecer em outras seções, não apenas na justificativa; elementos referentes aos aspectos teóricos e/ou metodológicos e aqueles que se referem propriamente ao valor da pesquisa tanto teórico quanto social, referindo-se à relevância da pesquisa a ser executada e/ou justificando a sua execução.

Com base nos passos retóricos ocorridos na elaboração da justificativa dos projetos da cultura disciplinar de análise do discurso, não apenas os mais recorrentes, adotamos as marcações cromáticas apresentadas no quadro 12 para os movimentos retóricos dos projetos de análise do discurso.

Quadro 12 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa de AD

Movimento Retórico - MR 2	Apoiando-se no campo teórico	
Movimento Retórico - MR 3	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 6	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 7	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das marcações cromáticas indicadas no quadro 12, identificamos no quadro 13 os passos retóricos que compõem a seção de justificativa dos projetos de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de AD.

Quadro 13 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de AD

	Parágrafo	T1AD1	T1AD2	T1AD3	T1AD4	T1AD5	T1AD6	T3AD7	T3AD8
Passos	1	Contextualizando temática da pesquisa	Contextualizando temática da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Contextualizando temática da pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema
						Caracterizando objeto de estudo		Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa
								Apresentando objetivo de pesquisa	
	2	Definindo conceito	Caracterizando Perspectiva teórica	Filiando-se teoricamente	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Filiando-se teoricamente.	Contextualizando temática da pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
				Apresentando objetivo da pesquisa		Apontando lacunas na área de pesquisa			
				Justificando opção teórica		Indicando possíveis benefícios da pesquisa			
	Definindo conceito								
	3	Historiando conceito.	Justificando a opção teórica	Apresentando categorias de análise	Recortando o objeto de estudo	Justificando opção teórica	Caracterizando objeto de estudo	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Caracterizando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa
				Justificando opção teórica					
4	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apresentando Objetivo da pesquisa	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apontando referências	Justificando objeto de estudo	Caracterizando objeto de estudo	Indicando problema/indagações da pesquisa	Reportando pesquisas prévias	
		Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Recortando objeto de estudo						
			Justificando o objeto de estudo						
5	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando Objetivo da pesquisa	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Reportando pesquisas prévias	Reportando pesquisas prévias	Apresentando conceito	Declarando hipóteses da pesquisa	Reportando pesquisas prévias	
	Justificando o local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa								
6	Apontando referências	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto			Justificando objeto de estudo	Apresentando conceito		Reportando pesquisas prévias	
		Apresentando Objetivo da pesquisa							
7	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Reportando pesquisas prévias			Justificando escolha do <i>corpus</i>	Apresentando conceito		Apontando lacunas na área de pesquisa	
8		Apontando referências			Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Explicando fenômeno		Indicando possíveis benefícios da pesquisa	
9						Apresentando conceito			
						Discutindo conceito			

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos visualizar no mapa de passos retóricos do quadro 13 que há uma predominância da tonalidade azul, ou seja, há uma presença marcante de passos que fazem parte do movimento retórico “Apoiando-se no campo teórico”, que faz referência aos aspectos relacionados à teoria, como referências teóricas, pesquisas prévias, conceitos etc.. Esse dado pode indicar uma tendência à valorização de aspectos teóricos na seção de justificativa dessa cultura disciplinar na comunidade analisada.

Além dos passos que fazem menção ao movimento “Apoiando-se no campo teórico”, também encontramos a realização de outros cinco movimentos retóricos: “Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa”, “Indicando caminhos norteadores da pesquisa”, “Indicando meios de realização da pesquisa”, “Dando a conhecer o objeto de pesquisa” e “Indicando motivações deflagradoras de pesquisa”. Em virtude de a seção de justificativa apresentar um caráter também de introdução do projeto de pesquisa, já que as seções anteriores apresentam, na maioria das vezes, apenas tópicos, podemos encontrar o anúncio de elementos estruturais/funcionais que só aparecerão mais detalhadamente no decorrer do projeto.

Em relação aos movimentos retóricos que compõem a seção de justificativa dos projetos de AD: o movimento “Apoiando-se no campo teórico” tem ancoragem na seção de fundamentação ou referencial teórico; o movimento “Indicando caminhos norteadores da pesquisa” se relaciona com os elementos apresentados no quadro norteador de pesquisa ou que norteiam a sua realização, principalmente em relação a tema, objetivos, questões e hipóteses; o movimento “Indicando meios de realização da pesquisa” se vincula à seção de metodologia; o movimento “Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa” tem ancoragem na própria seção de justificativa, que tem como função principal justificar a realização ou execução do projeto de pesquisa; o movimento retórico “Dando a conhecer o objeto de estudo” não se vincula a uma seção específica do projeto, mas articula traços teórico-metodológicos que estão atrelados aos elementos norteadores da pesquisa e também à realidade a ser pesquisada; o movimento “Indicando motivações deflagradoras de pesquisa” se relaciona aos motivos que levaram o autor a selecionar aquele tema para a pesquisa, seja por uma motivação pessoal ou profissional, seja por uma lacuna existente no campo teórico.

Vemos, a seguir, o quadro de movimentos e passos encontrados na seção de justificativa de projetos de pesquisa elaborados por aprendizes da cultura disciplinar da área de Análise do Discurso. O número de ocorrências apresentado ao lado de cada passo corresponde ao número de vezes que o passo apareceu nos projetos de pesquisa e

não ao número de projetos de pesquisa em que o passo foi utilizado. A quantidade de projetos em que houve a ocorrência do passo pode ser verificada a partir do número total de projetos na área de análise do discurso, 8 exemplares, por meio da porcentagem apresentada na quarta coluna do quadro 14. Vejamos:

Quadro 14 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em AD

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
JUSTIFICATIVA	MR1 – Apoiando-se no campo teórico	P1 - Reportando pesquisas prévias	50%	6
		P2 - Apontando referências	50%	4
		P3 - Justificando opção teórica	37,5%	5
		P4 - Filiando-se teoricamente	37,5%	3
		P5 - Definindo conceito	25%	2
		P6 - Caracterizando perspectiva teórica	25%	2
		P7 - Apresentando conceito	12,5%	4
		P8 - Historiando conceito	12,5%	1
		P9 - Explicando fenômeno	12,5%	2
		P10 - Discutindo conceito	12,5%	1
	MR2 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivos da pesquisa	75%	9
		P2 – Contextualizando temática da pesquisa	37,5%	4
		P3 - Indicando problema/indagações da pesquisa	12,5%	1
		P3 - Declarando hipóteses da pesquisa	12,5%	1
	MR3 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	75%	9
		P2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	37,5%	3
	MR4 – Indicando Meios de realização da pesquisa	P1 - Apresentando local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	12,5%	1
		P2 - Justificando o local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	12,5%	1
		P3 - Caracterizando o local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	12,5%	1
		P4 - Apresentando categorias de análise	12,5%	1
		P5 - Justificando escolha do <i>corpus</i>	12,5%	1
	MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo	P1 - Caracterizando objeto de estudo	25%	3
		P2 - Justificando objeto de estudo	25%	3
		P3 - Recortando objeto de estudo	25%	2
		P4 - Apresentando objeto de estudo	12,5	1
	MR6 - indicando motivações deflagradoras de pesquisa	P1 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	25%	2
		P2 - Apontando lacunas na área de pesquisa	25%	3

Fonte: dados da pesquisa.

Três dos seis movimentos retóricos verificados nos projetos da área de análise

do discurso não tiveram passos que alcançaram pelo menos trinta por cento dos projetos de pesquisa da área, ou seja, que estavam presentes em ao menos três dos oito projetos componentes do *corpus* desta cultura disciplinar. Dessa forma, aqueles passos que não alcançaram essa linha de corte de ocorrência não serão considerados passos recorrentes.

Em destaque no quadro 14, 8 passos apresentam recorrência nos projetos de pesquisa analisados da cultura disciplinar de Análise do Discurso. Os que mais recorrem são os passos “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, do MR 3, que trata da importância teórica ou sociopolítica da realização da pesquisa, e “apresentando objetivo de pesquisa”, do MR 2, que trata dos caminhos norteadores da pesquisa, ambos com ocorrências em 75% dos projetos de AD. Em terceiro, o passo “reportando pesquisas prévias”, participante do MR1 - Apoiando-se no campo teórico. Em quarto, vem o passo “apontando referências”, também do MR1. Logo em seguida aparecem os passos: “justificando opção teórica”, MR1, “contextualizando temática da pesquisa”, MR2, “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR3, e “filiando-se teoricamente”, MR1, com ocorrência em 37,5% dos projetos, havendo apenas uma gradação no número de ocorrência no interior dos projetos.

Mesmo apenas oito passos ocorrendo em mais de dois projetos da área de análise do discurso, podemos constatar, na justificativa, a tendência de adotar passos que se vinculem ao campo teórico de pesquisa, pois cinquenta por cento dos passos que apresentam maior ocorrência na seção de justificativa estão vinculados ao MR 1. O movimento retórico 3 - Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa aparece em seguida como destaque com dois dos passos recorrentes em AD, sendo o “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” aquele que está no topo de ocorrências em projetos. Tal MR é bastante esperado para a seção de justificativa em razão de mostrar a importância da realização da pesquisa. O MR2 tem dois passos entre os recorrentes na seção de justificativa da área de AD e alcança grande destaque em razão de apresentar um de seus passos em 75% dos projetos, demonstrando sua força no interior da seção por meio de uma frequência alta de ocorrências.

O passo “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” se configura como um dos mais frequentes na seção de justificativa de AD, ocorrendo em seis dos oito projetos da área. Como vemos no exemplo a seguir, a ação de argumentar em prol da relevância da pesquisa é um dos elementos mais importantes e esperados para se justificar a execução de uma pesquisa:

T1AD2 - **O estudo é importante** para atender a necessidade de conhecer como a imagem de uma empresa pode se construir na medida em que, as campanhas e propagandas articulam estratégias discursivas compreendendo em que condições a linguagem publicitária é produzida e em que situações ela produz o dizer aos indivíduos

T1AD3 - **Esse projeto é relevante porque** a mídia tem papel muito importante na veiculação de informações e na difusão de relações e mudanças sociais e culturais, **portanto, é preciso que hajam pesquisas relacionadas a essa área.**

No exemplo de T1AD2, temos, logo de início, textualmente explícita, a expressão “O estudo é importante para (...)”. Então, temos uma apontação clara para a relevância da pesquisa. No exemplo de T1AD3, além da expressão “Esse projeto é relevante porque (...)”, que, por si só, já seria suficiente para a caracterização do passo “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, temos a ratificação dessa importância através da expressão “portanto, é preciso que haja pesquisas relacionadas a essa área”, vinculando a importância da pesquisa à área de pesquisa da qual o projeto participa.

A apresentação do objetivo da pesquisa também desponta como um dos passos mais recorrentes da seção de justificativa de AD, pois está presente em 75% dos projetos. Na maioria das vezes, esse passo aparece no início da justificativa, como, por exemplo, nos projetos T1AD3, T1AD4, T1AD5 e T1AD7, em que o mesmo é identificado no primeiro parágrafo da seção. Este passo também pode ocorrer ou voltar a ocorrer ao longo da seção de justificativa, como ocorre nos projetos T1AD2 e T1AD5. Além de ser um item considerado importante por apresentar aquilo que se almeja fazer por meio da execução da pesquisa, costuma ser bastante valorizado ao longo de todo o projeto por se relacionar com as categorias de análise adotadas. Vejamos, então, um exemplo da execução desse passo na seção de justificativa:

T1AD3 - Neste projeto, **pretendemos mostrar** de que maneira o jornal Diário do Povo do Piauí constrói o ethos (imagem de si) através dos discursos contidos em seus editoriais. **O objetivo dessa pesquisa é mostrar** para o leitor do jornal Diário do Povo do Piauí e para a sociedade em geral como a argumentação do jornal é construída a fim de transmitir sua mensagem de acordo com a sua ideologia, para que esse leitor e sociedade passem a olhar esse veículo midiático com um olhar mais crítico. Além disso, **pretende-se analisar** a maneira como os enunciadores atuam para a construção do ethos desse jornal **além de identificar** os tipos de ethos contidos nos discursos desses editoriais.

O passo mencionado se manifesta por expressões linguísticas utilizadas pelo autor do projeto de pesquisa, como é o caso das marcações linguísticas apresentadas no trecho de exemplificação do passo retórico: “pretendemos mostrar”, “O objetivo dessa pesquisa é mostrar”, “pretende-se analisar” e “além de identificar”. A marca do verbo no infinitivo, assim como é apresentada na seção “Objetivos”, auxilia na identificação desse passo retórico.

O passo “reportando pesquisas prévias”, vinculado ao movimento “Apoiando-se no campo teórico”, auxilia na identificação de pesquisas já realizadas na área ou fora da área de pesquisa, que se relacionam direta ou indiretamente com o trabalho a ser desenvolvido. Vemos, a seguir, a menção a trabalhos realizados com temática semelhante à do trabalho desenvolvido no projeto T3AD8 e que versam sobre a AJUP, instituição adotada na proposta de pesquisa:

T3AD8 - **Existem estudos já realizados sobre AJUP**, no geral centrados no campo jurídico e sociológico. É o caso de **Almeida (2014)** que, além de trazer uma breve definição do que é a **AJUP**, faz um apanhado histórico dessa organização e traz em destaque no seu trabalho a luta das mulheres dentro da assessoria. Assim como **Aguiar (2014)** e **LEOPOLDO, Moura, Cunha e Gomes (2014)**, que falam, respectivamente, sobre as práticas do CORAJE E NAJUC JA, enquanto extensão popular, trazendo-a como um meio alternativo e eficaz para a conquista de direitos. Adverte-se que as **AJUP's** mencionadas, são assessorias piauienses e integrantes da Rede de Assessoria Jurídica Universitária do Piauí (REAJUPI), organização na qual se analisará o debate.

A realização da menção a pesquisas que foram realizadas com temática semelhante na mesma área de pesquisa auxilia a justificar a execução da pesquisa, já que mostra ao leitor que naquela área existem pesquisas sobre a mesma temática escolhida para a realização do estudo que podem servir como base para a realização da pesquisa proposta no projeto. A exposição no projeto T3AD8 que já existiam pesquisas anteriores que levavam em consideração a instituição AJUP indica a importância de tal instituição além de proporcionar uma base inicial de informações para o projeto.

O passo “apontando referências”, relacionado ao MR1, com ocorrência em 50% dos projetos, procura apontar os autores que servirão como base teórica para o desenvolvimento da pesquisa. Diferentemente das “pesquisas prévias”, em que podem ser apresentadas pesquisas recentes realizadas por pesquisadores sem tanto renome no interior da área de pesquisa, as referências apontadas neste passo procuram mostrar, frequentemente, autores consagrados que já possuem uma certa história na cultura disciplinar. Vejamos o exemplo a seguir retirado do projeto T1AD4:

T1AD4 - A ótica investigativa para este projeto terá como base teórica **Patrick Charaudeau (2006)**, quanto aos seus estudos sobre o ethos e sobre o discurso das mídias, somado às contribuições das investigações de **Ruth Amossy** quanto a construção do ethos. Ainda, a compreensão sobre ethos, discurso e análise de discurso de **Maingueneau (2005,2008)**, análise do discurso segundo **Orlandi (2001)** os estudos sobre imagem em **Aumont (1993)** e as contribuições de **Guimarães (2004)** sobre as cores.

Além de apontar as referências por meio do nome do autor e do ano da publicação, também houve a preocupação em dizer como cada uma das referências iriam auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, indicando em que aspectos teóricos cada uma das obras iria atuar. Dois outros passos retóricos também vinculados ao MR1 que

estavam presentes em 37,5% dos projetos de pesquisa de AD são: “filiando-se teoricamente” e “justificando opção teórica”. Enquanto o primeiro assinala em que área de pesquisa ou cultura disciplinar o projeto será desenvolvido, o segundo justifica a adoção daquela opção teórica para a pesquisa. Vejamos no exemplo retirado do projeto T1AD5:

T1AD5 - Com base nos princípios da Análise de Discurso, buscar-se-á identificar como a literatura realiza seus discursos para possibilitar a significação a respeito de assuntos diversos, **pois “a linguagem como discurso permite conceber a literatura não simplesmente como texto, mas como um processo que permite desestabilizar a distinção entre ‘texto’ e ‘contexto’, segundo Maingueneau (2002).**

Logo de início é apresentado a filiação teórica da pesquisa por meio do trecho “Com base nos princípios da Análise de Discurso”, em seguida, aponta-se o objetivo da pesquisa para logo depois justificar a opção teórica “pois ‘a linguagem como discurso permite conceber a literatura não simplesmente como texto, mas como um processo que permite desestabilizar a distinção entre ‘texto’ e ‘contexto’, segundo Maingueneau (2002)”. A utilização da conjunção explicativa “pois” nos auxilia a identificar o passo, além da utilização da citação de Maingueneau (2002) que mostra a base para que a teoria fosse selecionada para aquele projeto.

Já o passo “contextualizando temática da pesquisa”, com ocorrência em 37,5% dos projetos de AD, foi pensado a partir da observação de estratégias linguísticas empregadas no início de seções de gêneros acadêmicos que têm por objetivo situar o leitor no cenário de realização da pesquisa, bem como articular aspectos teóricos e temáticos com a realidade pesquisada. Trazemos o trecho, a seguir, como exemplo:

T1AD1 - A todo momento tentamos, consciente ou inconscientemente, convencer as pessoas daquilo que acreditamos, como crenças, valores, ideologias etc. Para tanto, utilizamos estratégias que facilitam o convencimento ou não do que defendemos.

Por se relacionar com a temática do projeto T1AD1, tal passo está contido no MR2. No trecho que ilustra o passo “contextualizando temática de pesquisa”, busca-se vincular as ações argumentativas utilizadas no nosso cotidiano com as ações linguísticas realizadas nas capas da revista, para convencimento de seu leitor e consequente construção do ethos da empresa midiática.

O passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que teve ocorrência em três dos oito projetos da cultura disciplinar de AD e está vinculado ao MR3 - Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa, atua de forma a mostrar como a pesquisa irá contribuir para a resolução de questões teóricas ou sociais.

T3AD7 - [...] este trabalho **tende a contribuir** de forma significativa **para os estudos da área da Análise do Discurso de linha francesa, no sentido de que ele reafirma** a ideia de que as Formações discursivas têm influência sobre os discursos proferidos na sociedade e que segundo Silva (2012) na materialidade discursiva das formulações postas em circulação na sociedade, os sentidos das formulações sobre mulher e política não são logicamente estabilizados, ou seja, são logicamente variáveis e, segundo Moraes (2012), as condições histórico-culturais influenciam os discursos que circulam em relação à mulher e, como efeito, constroem o sentido desses mesmos discursos

Um traço marcante que possibilita a identificação do passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” é, exatamente, a utilização do verbo “contribuir” ou outra marca linguística que indique um benefício teórico ou social que se ligue à pesquisa proposta. No caso do exemplo retirado do projeto T3AD7, há a explicitação que a contribuição se dará para os estudos da área de Análise do Discurso de linha francesa.

De 27 passos registrados na seção de justificativa, apenas 8 apresentam ocorrência em mais de 2 projetos de pesquisa, sendo assim, cerca de setenta por cento dos passos apresentados na justificativa não tiveram um nível de ocorrência suficiente para caracterizar-se como passos recorrentes em projetos de análise do discurso. O MR que apresenta a maior diversidade de passos é o “Apoiando-se em campo teórico”, com a presença de 10 passos, e é aquele que se encontra em posição privilegiada quando observamos a recorrência de passos retóricos. A presença de dois passos vinculados ao MR3 indica que a função da seção de justificativa de justificar a execução da pesquisa também se apresenta nas macro e microações identificadas no interior dos projetos. Os passos vinculados ao MR2 mostram também sua importância dentre os passos recorrentes da justificativa de AD: o passo “apresentando objetivo de pesquisa” auxilia a justificar a efetivação da pesquisa e o “contextualizando temática da pesquisa” demonstra a preocupação de situar o leitor em relação à temática pesquisada.

A seguir, apresentamos considerações a respeito da seção de justificativa na área de Análise de Gêneros.







6.2.2 Seção de justificativa da área de Análise de Gêneros

Nesta subseção 6.2.2, apresentamos os passos encontrados na seção de justificativa dos projetos de pesquisa elaboradas na área de Análise de gêneros, bem como a relação desses passos com a definição dos movimentos retóricos e com a função desempenhada pela seção no interior do projeto. Tais relações são importantes, pois

podem apresentar singularidades na maneira de fazer pesquisa em cada uma das áreas de linguística, apontando para a formação de comunidades discursivas distintas de produção acadêmica.

Para facilitar a identificação dos movimentos retóricos, que se caracterizam como macroações categorizadoras dos passos, adotamos a seguinte marcação cromática de cada um desses movimentos nos passos retóricos reconhecidos em cada um dos projetos de pesquisa que fazem parte da cultura disciplinar de Análise de gêneros.

Quadro 15 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa de AG

Movimento Retórico - MR 1	Apoiando-se no campo teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 6	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

O mapa de passos retóricos da seção de justificativa dos projetos da área de Análise de gêneros, retratado no quadro 16, é construído a partir dos passos retóricos, com base na construção dos parágrafos, de cada projeto. Vejamos a organização retórica dos projetos de pesquisa de Análise de gêneros.

Quadro 16 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de AG

Projetos		TIAG1	TIAG2	TIAG3	TIAG4	TIAG5	T2AG6	T2AG7	T3AG8	T3AG9		
Parágrafo												
Passos	1	Apresentando Objetivo da pesquisa	Apresentando objeto de estudo	Contextualizando objeto de estudo	Caracterizando objeto de estudo	Contextualizando objeto de estudo	Apresentando objetivo da pesquisa	Caracterizando perspectiva teórica	Contextualizando temática da pesquisa	Discutindo conceito		
				Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema			Apresentando objetivo de pesquisa		Apresentando objetivo de pesquisa		Caracterizando objeto de estudo	Definindo conceito
	2	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Contextualizando objeto de estudo	Apresentando conceito	Apresentando objetivo da pesquisa	Caracterizando objeto de estudo	Historiando perspectiva teórica	Vinculando-se à posição de um autor	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema		
			Indicando possíveis benefícios da pesquisa		Discutindo conceito			Apontando lacunas na área de pesquisa	Reportando pesquisas prévias		Discutindo conceito	Apresentando objeto de estudo
	3	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando objetivo de pesquisa	Apontando referências	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objeto de estudo	Reportando pesquisas prévias	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa		
					Apresentando objeto de estudo		Caracterizando objeto de estudo		Apontando lacunas na área de pesquisa		Justificando objeto de estudo	
	4	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Apresentando objetivo de pesquisa	Apresentando conceito	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Filiando-se teoricamente	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Reportando pesquisas prévias	Filiando-se teoricamente	Reportando pesquisas prévias		
									Apontando referências		Apontando lacunas na área de pesquisa	Reportando pesquisas prévias
									Justificando opção teórica		Recortando objeto de estudo	Apresentando conceito
	5	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apresentando conceito	Apresentando objetivo da pesquisa	Caracterizando perspectiva teórica	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo de estudo	Discutindo conceito	Discutindo temática da pesquisa	
			Caracterizando objeto de estudo									Justificando opção teórica
	6	Apresentando objetivo da pesquisa	Reportando pesquisas prévias	Apontando lacunas na área de pesquisa – importância/benefício	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apontando referências	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa		Indicando possíveis benefícios da pesquisa	
	7		Apontando referências	Discutindo conceito		Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apresentando objetivo de pesquisa					
	8		Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa		Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Descrevendo coleta de dados					
9		Caracterizando objeto de estudo			Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto							
10			Apresentando conceito									
11			Discutindo conceito									
12			Apresentando objeto de estudo									
13			Indicando possíveis benefícios da pesquisa									
14			Explicando um fenômeno									
			Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto									

Fonte: dados da pesquisa

Com base no exposto no mapa de passos da seção de justificativa de AG, podemos notar a presença de passos participantes de seis movimentos retóricos: Apoiando-se no campo teórico; Indicando caminhos norteadores da pesquisa; Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa; Indicando meios de realização da pesquisa; Dando a conhecer o objeto de estudo; e Indicando motivações deflagradoras da pesquisa. Cada um desses movimentos apresenta pelo menos um passo e cinco dos sete movimentos retóricos possuem passos considerados recorrentes na seção de justificativa dos projetos de pesquisa de AG.

A partir da ocorrência dos passos nos projetos de pesquisa da área de AG, construímos as categorias ou movimentos retóricos com base nas funções desempenhadas pelos passos no interior do projeto. Conforme vemos no quadro 17, há uma maior ocorrência de passos no MR1 – Apoiando-se no campo teórico, contando com um total de dez passos identificados. Desses dez passos, seis são considerados recorrentes no interior da área de pesquisa.

Quadro 17 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em AG

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos em AG	Ocorrências
JUSTIFICATIVA	MR1 – Apoiando-se no campo teórico	P1 - Discutindo conceito	44,4%	8
		P2 - Reportando pesquisas prévias	44,4%	6
		P3 - Apresentando conceito	44,4%	6
		P4 - Apontando referências	44,4%	5
		P5 - Caracterizando perspectiva teórica	33,3%	5
		P6 - Filiando-se teoricamente	33,3%	3
		P7 - Definindo conceito	11,1%	2
		P8 - Justificando opção teórica	11,1%	5
		P9 – Historiando perspectiva teórica	11,1	1
		P10 - Vinculando-se à posição de um autor	11,1	1
	MR2 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivos da pesquisa	88,8%	13
		P2 - Discutindo temática da pesquisa	11,1%	2
		P3 – Contextualizando temática da pesquisa	11,1	1
	MR3 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	77,7%	9
		P2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	77,7%	9
	MR4 – Indicando Meios de realização da pesquisa	P1 - Descrevendo coleta de dados	11,1%	1
		P2 - Apontando método de pesquisa	11,1%	1
	MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo	66,6%	6
		P2 - Caracterizando objeto de estudo	44,4%	9
		P3 - Contextualizando objeto de estudo	33,3%	2

		P4 - Recortando objeto de estudo	22,2%	2
		P5 - Justificando objeto de estudo	11,1	1
	MR6 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	P1 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	66,6%	6
		P2 - Apontando lacunas na área de pesquisa	33,3%	5

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro 17, destacamos a porcentagem daqueles passos que foram considerados recorrentes, em razão de estarem presentes em 30% ou mais dos projetos da área. Dos vinte e quatro passos encontrados nos projetos participantes da área de Análise de gêneros, quatorze atingiram o percentual mínimo para serem enquadrados como recorrentes, ou seja, 58,33% dos passos identificados na seção de justificativa de projetos de pesquisa dessa área são considerados recorrentes. De acordo com o exposto no quadro 17, é possível perceber que quatorze passos identificados na seção de justificativa de AG alcançaram percentual suficiente para figurar entre os passos retóricos recorrentes. A lista segue a seguinte ordem por porcentagem de projetos e quantidade de ocorrências na área: apresentando objetivo de pesquisa, MR2; “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR3; “justificando a relevância (teórica e/ou sociopolítica) do projeto”, MR3; “apresentando objeto de estudo”, MR5; “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”, MR6; “reportando pesquisas prévias”, MR1; “caracterizando objeto de estudo”, MR5; “apresentando conceito”, “discutindo conceito”, “filiando-se teoricamente”, MR1; “apontando lacunas na área de pesquisa”, MR6; “caracterizando perspectiva teórica”, “apontando referências”, MR1; e “contextualizando objeto de estudo”, MR5.

O passo que ocorre em 88,8% dos projetos de pesquisa de AG e que possui o maior número de ocorrências é o “apresentando objetivo da pesquisa” que faz parte do movimento retórico 2 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa. Tal passo busca apresentar os objetivos da pesquisa e, no caso da área de Análise de gêneros, costuma ocorrer ao longo da seção de justificativa, tendo aparecido no início, no meio e no fim dessa seção. A seguir trazemos um exemplo desse passo retirado do projeto T1AG1:

T1AG1 - O trabalho **tem como interesse entender** como ocorre a influência por parte do gênero fábula para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, em se tratando principalmente da questão do ensino de leitura e desenvolvimento de valores.

A utilização da expressão “tem como interesse” e o verbo “entender” na sua forma infinitiva, conforme aparece no texto de objetivos da pesquisa, facilita na

identificação desse passo, dando pistas linguísticas para que ele fosse reconhecido.

Outros dois passos que apareceram num número significativo de projetos foram “indicando possíveis benefícios da pesquisa” e “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, ambos participantes do MR3 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa e ambos atingindo um percentual de 77,7% dos projetos de AG. Esses dois passos possuem características distintas em razão de o primeiro apontar para a contribuição que a pesquisa pode oferecer à comunidade, o produto da pesquisa, e o segundo indicar o porquê de a pesquisa ser relevante para a academia ou para a sociedade em geral. Em algumas situações o autor pode se utilizar da contribuição para alcançar a relevância da pesquisa, realizando um tipo de mescla entre os dois passos. A seguir apresentamos o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, com base no texto do projeto T1AG4:

T1AG4 - Espera-se com esta pesquisa **contribuir** para esta área de trabalho procurando **mostrar como esse gênero está se adaptando as novas mídias, e o seu processo de compreensão, leitura e intertextualidade entre as charges, é interessante perceber a intenção dessas formas de humor gráfico, já que nem sempre objetivam o riso, e obrigam o leitor a pensar e refletir sobre o assunto tratado e também das necessidades de os leitores estarem aptos a lida com linguagens diversas e suas respectivas tecnologias.** Considerando, assim, a integração conceptual um caminho para auxiliar a compreensão do processo de intertextualidade entre as charges e o seu processo de reconfiguração mediática.

Uma das características frequentes do passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” é a presença do verbo “contribuir” seguido da maneira que a pesquisa realizará essa contribuição, conforme se vê nos trechos destacados do exemplo. Já o passo “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” procura justificar a realização da pesquisa com base numa necessidade social ou teórica. Vejamos um exemplo do projeto T2AG6:

T2AG6 - Levando em consideração o que foi dito antes, **esta pesquisa justifica-se** por percebemos a **necessidade de os professores inserirem em suas aulas o uso de novas tecnologias relacionadas à leitura e produção de texto como a rede social Nyah! Fanfiction**, que além de possibilitar que o jovem entre em contato com a leitura também permite que ele se torne autor, tudo isso agrega novos aprendizados no momento da escrita de redações no ambiente escolar e ainda abre portas para que este aluno possa vir até mesmo a publicar um livro, como *EL James*.

No exemplo de T2AG6, percebemos que a pesquisa se justifica por meio da percepção de uma necessidade social, que é a implantação das novas tecnologias no processo de ensino. A expressão “esta pesquisa justifica-se” indica o início do passo de justificar a relevância da pesquisa e, em seguida, aponta-se a necessidade a ser superada por meio da realização do estudo.

Com ocorrência em 66,6% dos projetos de pesquisa de AG, o passo “apresentando objeto de estudo”, que faz parte do MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo, aparece com a mesma quantidade de ocorrências do passo “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”, na mesma quantidade de projetos na área, este último passo está vinculado ao MR6 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa. No exemplo do passo “apresentando objeto de estudo”, do projeto T1AG3, temos não apenas a apresentação, mas também uma espécie de justificativa para a realização da pesquisa.

T1AG3 - Dai vemos a questão de utilização dos textos dissertativos nas aulas de língua portuguesa tem-se tornado quase que uma obrigatoriedade se esquecendo muitas vezes que existem a tipologia acompanhada e muitas vezes não se ensina o aluno a produzir textos descritivos, por isso é que **aqui nosso objeto de estudo é a questão dos gêneros textuais o modo de utilização dentro de sala de aula por alunos e professores e como os alunos tem entendido os gêneros textuais em nossa sociedade moderna.**

A expressão “aqui nosso objeto de estudo” e a exposição do objeto de estudo em seguida auxilia no reconhecimento desse passo. A presença de “objeto de estudo” como marcação linguística na justificativa do projeto já aponta para a participação daquela construção no movimento retórico “Dando a conhecer o objeto de estudo”. Já o passo “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema” lida com os motivos que levaram o autor a propor a realização da pesquisa, sendo no âmbito pessoal ou no âmbito profissional. No exemplo a seguir, traz-se um recorte do projeto T3AG9 que representa este passo.

T3AG9 - Após observar e **constatar que o facebook é um gênero digital e que como tal há necessidade da produção de sentido, haja visto ter entre seus vários objetivos a interação social, surge então o interesse em realizar esta pesquisa** voltada para ambiguidade lexical a partir da observação de postagens realizada na página do facebook: “Ambiguidade”.

Na alegação contida no projeto T3AG9, há a exposição do motivo que despertou o interesse na realização da pesquisa, que associa o Facebook como gênero digital e a construção de sentidos nesse gênero, conforme os trechos destacados em negrito.

A seguir trazemos um exemplo do projeto T2AG7 dos passos “reportando pesquisas prévias”, com ocorrência em 44,4% dos projetos de AG, e “apontando lacunas na área de pesquisa”, com ocorrência em 33,3% dos projetos de AG, dos movimentos MR1 - Apoiando-se no campo teórico e MR6 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa, respectivamente.

T2AG7 - **As pesquisas dedicadas a esse gênero das quais temos conhecimento é a de Barros e Soares**

(2013) e a de Juca (2006). A pesquisa de Barros e Soares (2013) é sobre a reescrita da seção de justificativa de projetos de pesquisa de alunos de graduação em Letras, na qual as pesquisadoras analisam que aspectos retórico-argumentativo os alunos utilizam na reescrita e quais as tipologias textuais por eles adotadas. Perceberam que os alunos costumam, no processo de reescrita, apresentar os objetivos da pesquisa e situar o problema de pesquisa através da tipologia de adição de Fabre-Cols (2002). **Embora a pesquisa de Barros e Soares (2013) aborde a seção de justificativa sob uma perspectiva retórica, não há a observação da organização retórica recorrente da seção, mas sim, sobre qual influência o modelo C.A.R.S, apreendido pelos alunos, tem sobre o processo de reescrita da seção de justificativa.**

O passo reportando pesquisas prévias traz a pesquisa desenvolvida por Barros e Soares (2013) e por Jucá (2006). A menção a pesquisas já realizadas sobre temática semelhante bem como a sua posterior descrição, ou não, caracterizam o passo “reportando pesquisas prévias”. Nesse caso, trazemos apenas um trecho do projeto que reporta mais detalhadamente a pesquisa de Barros e Soares (2013), apesar de em seguida também ser descrita a pesquisa de Jucá (2006). Mostramos aqui também o passo “apontando lacunas na área de pesquisa” em razão de, normalmente, a indicação da lacuna ocorrer a partir da menção de pesquisas já realizadas. Tal passo se efetiva no trecho do projeto T2AG7 a partir da percepção de um aspecto não trabalhado na pesquisa de Barros e Soares (2013), como se vê em “Embora a pesquisa de Barros e Soares (2013) aborde a seção de justificativa sob uma perspectiva retórica, **não há a observação da organização retórica recorrente da seção[...]**”.

O passo retórico “caracterizando objeto de estudo”, que aparece em 44,4% dos projetos de pesquisa de AG, vinculado ao MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo, procura apresentar características do objeto de estudo. No caso do projeto T1AG2, há a caracterização do gênero anúncio publicitário.

T1AG2 - Espera-se contribuir para a área de estudo **tendo o anúncio publicitário como um gênero de linguagem bastante ideológica, que está sempre presente, seja de forma direta ou indireta, na vida do indivíduo ou na sociedade em geral, que o tem como algo normal no dia a dia.**

Podemos notar que, além do passo “caracterizando objeto de estudo”, há também no trecho acima o passo indicando possíveis benefícios da pesquisa, no trecho “espera-se contribuir para a área de estudo”. Não fica muito clara a articulação entre os passos, por isso os consideramos passos independentes.

Também são apontados como recorrentes na seção de justificativa dos projetos de pesquisa de AG dois passos do MR1 – Apoiando-se no campo teórico: “apresentando conceito” e “discutindo conceito”, ambos com ocorrência em 44,4% dos projetos dessa área. Tanto a apresentação quanto a discussão de conceitos se vinculam ao campo teórico e procuram apresentar aspectos importantes para a pesquisa a ser realizada. O

passo “discutindo conceito” não apresenta uma marca linguística específica para a sua identificação, mas se caracteriza pelo autor do projeto dissertar sobre determinado conceito, utilizando-se ou não de citações indiretas a outros autores. No caso do exemplo a seguir, retirado do projeto T3AG9 encontramos inicialmente a discussão sobre o conceito de linguagem para se chegar aos gêneros digitais. O fechamento do parágrafo se dá por meio da menção direta a Marcuschi com uma espécie de definição de gêneros.

T3AG9 - Segundo Bakhtin (1979) temos que: toda atividade humana está conectada ao exercício da linguagem e por ser um ato com objetivo de interação social, proporciona a representação e a produção da realidade que se dá com interferência de condições sócio-contextuais definidas, integralmente atreladas às modificações sociais. Partindo desta concepção de linguagem como (re)produção sócio-humana e considerando que a mesma acontece em um composto multimodal, ao abranger diferentes meios de reprodução mediante signos linguísticos que aparecem com as necessidades comunicativas sociais, criando novas situações interativas, como as recém tecnologias e seus gêneros digitais e **como diz Marchuschi (2006, p.25): os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.”**

Enquanto na discussão do conceito há uma predominância da voz do autor do projeto, na apresentação do conceito há uma marcação direta do conceito elaborado por outro autor. Na passagem “como diz Marchuschi (2006, p.25): os gêneros ‘são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.’”, há a marcação da fala do outro por meio de citação direta “Como diz Marchuschi (2006, p.25)” e a marcação de uma definição de gênero apontada por este autor indicada com o uso de aspas.

Outros dois passos que também fazem parte do MR1 são “filiando-se teoricamente”, com presença em 44,4% dos projetos de AG, e “apontando referências”, com aparição em 33,3% dos projetos de AG. Trazemos na passagem a seguir os dois passos mencionados com base no projeto T1AG5.

T1AG5 - O estudo **será embasado** nos **pressupostos teóricos do interacionismo sócio discursivo (ISD)**, tendo como principais **representantes Bronkard, Dolz e Schneuwly**.

No primeiro trecho, acontece a filiação teórica em que é apresentada a perspectiva teórica que será adotada para a realização do projeto, no caso do projeto T1AG5 ocorre a filiação ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Logo em seguida são indicados os autores que se enquadram como principais representantes da área, ou seja, aqueles que são considerados referências, apesar de não se assinalar o ano da obra, este passo também pode ser detectado no caso da apresentação de autores que servirão como referência para o desenvolvimento do projeto.

Também do MR1, o passo “caracterizando perspectiva teórica” apareceu em 33,3% dos projetos com a função de expor as características da perspectiva teórica adotada para a realização da pesquisa. Tal passo se realiza pela exposição de qual perspectiva teórica se fala e como esta perspectiva entende determinado aspecto indicado no projeto, como vemos no exemplo retirado do projeto T3AG8.

T3AG8 - O ensino da língua no contexto dos usos reais, **pela perspectiva sócio-interativa** e não mais norteadora por aspectos formais, considera que a linguagem se constitui de vários níveis (morfológicos, semânticos...) e que por isso o professor deve aproximar o ensino da vida cotidiana do aluno. Para esta finalidade os gêneros se mostram uma importante atividade de ensino.

A apontação da perspectiva sócio-interativa e de como esta entende o ensino de língua, apontando para uma educação mais voltada para o contexto real do aluno, caracteriza o modo de entender este aspecto naquele viés teórico.

Já o passo “contextualizando objeto de estudo”, vinculado ao MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo, aparece em 33,3% das seções de justificativa dos projetos elaboradas na área de AG. Esse passo, normalmente, ocorre no início da seção, compondo uma espécie de introdução da justificativa. Tal passo procura apresentar o objeto de estudo de uma forma contextualizada, inserindo o objeto na realidade a ser explicada com o desenvolvimento da pesquisa proposta.

T1AG5 - Partindo da realidade de que **o livro didático** é um dos instrumentos mais utilizados pelo professor, e que em muitos casos, configura-se como instrumento norteador para sua prática educativa. Fizeram-se necessários alguns questionamentos, principalmente, no que diz respeito à qualidade das propostas de produções dos gêneros textuais e sua relevância para o aprendizado e produção do gênero por parte do aluno.

A contextualização do objeto de estudo do projeto T1AG5 se dá pela inserção do livro didático na realidade escolar, mostrando a sua importância nesse contexto, articulado às propostas de produção dos gêneros textuais e ao aprendizado do aluno.

Através dessa amostra dos passos recorrentes na seção de justificativa dos projetos de AG, podemos perceber que há uma distribuição de passos de modo bastante interessante nesses projetos, pois o MR2 que apresenta um único passo entre os recorrentes é justamente o que aparece na maior porcentagem de projetos. Entre os passos que ocorrem na seção de justificativa de mais da metade dos projetos encontramos dois vinculados ao MR3 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa, aquele mais esperado para a seção de justificativa em razão de se atrelar diretamente à explicitação da importância da realização da pesquisa: “indicando possíveis benefícios da pesquisa” e “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-

política) do projeto”. Outros dois passos que também se encontram em destaque por se apresentarem em 66,6% dos projetos são “apresentando objeto de estudo” e “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”, o primeiro atrelado ao MR5 e o segundo ao MR6. Embora haja uma grande ocorrência de passos relacionados ao MR1 – Apoiando-se no campo teórico, seis de quatorze no total de passos recorrentes, percebemos que os mesmos não chegam a se apresentar em 50% dos projetos analisados nessa área, atingindo um percentual máximo de 44,4%.

Dos seis movimentos retóricos identificados na seção de justificativa dos projetos da área de AG apenas um não apresentou passos com percentual suficiente para o seu reconhecimento como recorrentes, o MR4 – Indicando Meios de realização da pesquisa. Como a seção de justificativa atua também como uma apresentação dos elementos dos projetos, é provável que os passos mais voltados para a exposição de movimentos metodológicos sejam explicitados na sua seção específica.







Na próxima subseção, apresentamos a organização retórica da seção de justificativa dos projetos de pesquisa da área de Ensino de Português para Surdos.

6.2.3 Seção de justificativa da área de Ensino de Português para Surdos

Nesta subseção 6.2.3, mostramos a organização retórica da seção de justificativa dos projetos da área de Ensino de português para surdos (EPS), identificando os passos ocorridos nessa seção, categorizados em ações ou funções maiores, os movimentos retóricos. No mapa de passos retóricos da seção de justificativa de EPS, mostramos como estes passos estão distribuídos no interior do projeto e para a identificação dos movimentos retóricos a que estes passos se vinculam utilizamos marcações cromáticas.

No caso das seções de justificativa dos projetos de pesquisa da área Ensino de português para surdos, foram reconhecidos dezesseis passos retóricos que se encontram distribuídos em oito movimentos retóricos no interior dessa seção. Os passos seguem marcação cromática indicada no quadro 18.

Quadro 18 – Legenda para leitura do mapa de passos da seção de justificativa de EPS

Movimento Retórico - MR 1	Introduzindo seção de justificativa	
Movimento Retórico - MR 2	Apoiando-se no campo teórico	
Movimento Retórico - MR 3	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 6	Dando a conhecer o objeto de estudo	

Movimento Retórico - MR 7	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
Movimento Retórico – MR 8	Sugerindo ação empírica	

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro 19, apresentamos os passos retóricos da seção de justificativa da área EPS, fazendo sua organização por parágrafos, conforme aparecem nos projetos de pesquisa para a configuração da organização retórica desses projetos.

Quadro 19 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de EPS

	Projetos Parágrafo	T1EPS1	T1EPS2	T1EPS3	T2EPS4	T2EPS5	T2EPS6	
Passos	1	Apontando lacunas na área de pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Reivindicando importância do objeto de estudo	Contextualizando objeto de estudo	Contextualizando objeto de estudo	Anunciando seção de justificativa	
		Apresentando Objetivo da pesquisa		Contextualizando objeto de estudo				
	2	Contextualizando objeto de estudo	Apresentando objeto de estudo	Contextualizando objeto de estudo	Discutindo conceito	Contextualizando objeto de estudo	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	
					Apontando lacunas na área de pesquisa			
	3	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa	Contextualizando objeto de estudo	Reportando pesquisas prévias	Apresentando objetivo da pesquisa	Reportando pesquisas prévias	
			Indicando possíveis benefícios da pesquisa					
	4	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Anunciando conceito(s)	Apresentando objetivo da pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa	Apontando referências	Reportando pesquisas prévias	
				Apontando referências	Apresentando objetivo da pesquisa			Apontando lacunas na área de pesquisa
				Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa			Apontando referências
	5	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando conceito	Reportando pesquisas prévias		Apontando lacunas na área de pesquisa	Contextualizando objeto de estudo	
				Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica		Indicando possíveis benefícios da pesquisa		
6		Discutindo conceito	Apresentando objetivos da pesquisa			Apresentando objetivos da pesquisa		
7		Definindo conceito	Indicando possíveis benefícios da pesquisa			Aparentemente os parágrafos 7, 8 e 9 não mantêm relação com o projeto e se referem a uma pesquisa na Macroárea de Literatura.		
8		Apresentando conceito						
9		Discutindo conceito						
10		Apontando referências						
11		Indicando possíveis benefícios da pesquisa						
		Apresentando objetivo da pesquisa						

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos perceber na exposição do quadro 19, há uma particularidade na apresentação dos passos que compõem o projeto T2EPS6. O projeto apresenta, na finalização da seção de justificativa, traços que não se referem à pesquisa proposta no projeto, por esse motivo os parágrafos 7, 8 e 9 não foram considerados para a elaboração do quadro de movimentos desta seção. Uma hipótese que levantamos é que um outro estudo já realizado pelo autor serviu como base textual para a construção do projeto, restando esses parágrafos do texto base no projeto final da disciplina de TCC I. Em relação aos movimentos retóricos, na área de EPS foram inseridos um movimento não realizado nem na área de AD, nem na área de AG: o MR1 - Introduzindo seção de justificativa, composto pelo passo “anunciando seção de justificativa”, e o MR8 - Sugerindo ação empírica, composto pelo passo “recomendando e/ou prescrevendo ação empírica”.

Quanto a categorização dos passos retóricos no interior dos movimentos retóricos da seção de justificativa de EPS, temos novamente como destaque a maior quantidade de passos retóricos no MR2 - Apoiando-se no campo teórico, com um total de seis passos identificados, e a frequência do passo “apresentando objetivo da pesquisa”, do MR3 – Explicitando elementos norteadores da pesquisa, que está presente em todas as seções de justificativa dos projetos de pesquisa da área de EPS, conforme visualizamos no quadro 20.

Quadro 20 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em EPS

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
JUSTIFICATIVA	MR1 - Introduzindo seção de Justificativa	P1 - Anunciando seção de Justificativa	16,6%	1
	MR2 – Apoiando-se no campo teórico	P1 - Reportando pesquisas prévias	50%	4
		P2 – Apontando referências	50%	3
		P3 – Discutindo conceito	33,3%	3
		P4 - Apresentando conceito	16,6%	2
		P5 – Definindo conceito	16,6%	1
		P6 – Anunciando conceito(s)	16,6%	1
	MR3 – Explicitando Elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	100%	10
	MR4 - Indicando os meios de realização da pesquisa	P1 - Apresentando etapas da pesquisa	16,6%	1
	MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo	P1 - Contextualizando objeto de estudo	83,3%	8
		P2 - Apresentando objeto de estudo	33,3%	2
		P3 - Reivindicando importância do objeto de estudo	16,6%	1
MR6 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	66,6%	5	
MR7 - Indicando motivações deflagrações de pesquisa	P1 - Apontando lacunas na área de pesquisa	66,6	5	

		P2 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	33,3%	2
	MR8 - Sugerindo ação empírica	P1 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	16,6%	1

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nos dados do quadro 20, os movimentos retóricos MR1 - Introduzindo seção de Justificativa, MR4 - Indicando os meios de realização da pesquisa e MR8 - Sugerindo ação empírica, compostos, respectivamente, pelos passos: “anunciando seção de justificativa”; “apresentando etapas da pesquisa”; e “recomendando e/ou prescrevendo ação empírica” não atingiram percentual suficiente para figurarem entre os dados representativos para essa área de pesquisa na seção de justificativa, em razão de aparecerem em apenas um projeto do *corpus*, podendo ser considerados como uma característica individual de produção.

Em relação aos passos que foram identificados como recorrentes na área de EPS, podemos dizer que houve uma distribuição mais próxima da equitativa quando observamos a quantidade de passos recorrentes por movimentos retóricos dos quais estes participam. O MR2, MR5 e MR7, por exemplo, apresentam uma quantidade de passos recorrentes bem próxima: o primeiro apresenta 3 passos e o segundo e o terceiro dois passos. Os dois outros passos que compõem a lista de passos recorrentes na justificativa da área de EPS fazem parte dos movimentos MR3 e MR6, que se encontram presentes em mais de 50% dos projetos.

Na seção de justificativa de EPS foram reconhecidos nove passos como recorrentes do total de dezesseis passos identificados, cerca de 56%. A lista de passos, a seguir, segue a porcentagem de projetos em que o passo aparece e a quantidade de ocorrências do passo na área: “apresentando objetivo da pesquisa”, MR3; “contextualizando objeto de estudo”, MR5; “apresentando lacunas na área de pesquisa”, MR7; “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR4; “reportando pesquisas prévias”, “apontando referências”, “discutindo conceito”, MR2; “apresentando objeto de estudo”, MR5; e “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”, MR7.

Como um dos destaques de ocorrência em projetos da área de Ensino de português para Surdos se encontra o passo “apresentando objetivo da pesquisa”, que ocorre em todos os projetos de EPS e em três deles mais de uma vez. A apontação do objetivo de pesquisa na justificativa é bastante comum e tal passo também pode vir articulado com outros passos na composição do parágrafo, conforme observamos no projeto T1EPS2 que traz a articulação entre o objetivo da pesquisa e o passo retórico “indicando possíveis benefícios da pesquisa”.

T1EPS2 - Para entender melhor a teoria e prática utilizada pelo Professor em sala de aulas é preciso relacionar as estratégias didáticas metodológicas usadas como ferramentas que contribuem para a representação dos

conhecimentos dos alunos. Diante disso, **este estudo visa descrever** como é constituído o perfil dos professores e dos alunos e **verificar** como esse perfil interfere tanto no ensino de LIBRAS como também na aprendizagem do aluno, **assim o estudo pode mostrar as articulações da dinâmica da relação entre a teoria e a prática, e como as concepções de ensino têm sido construídas pelos professores e alunos sobre a educação de surdos, o processo de formalização das competências no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, como acontece o processo de aquisição da Língua de Sinais pelos graduandos do Curso de Letras LIBRAS.**

Os trechos acima destacados auxiliam na identificação dos passos. O passo “apresentando objetivo da pesquisa” ocorre por meio da marcação do verbo “visar”, ter por fim ou objetivo, e também pela utilização de verbos no infinitivo, de acordo com os aspectos considerados para a construção textual dos objetivos da pesquisa. Já no caso do passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que ocorre em 66,6% dos projetos de EPS e faz parte do MR6, não encontramos a marca principal de identificação que é o verbo contribuir, mas a contribuição que a pesquisa dará é demonstrada por meio do texto em destaque “assim o estudo pode mostrar [...]”, configurando-se como possível benefício promovido por meio da pesquisa proposta.

O passo “contextualizando objeto de estudo”, que faz parte do MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo e ocorre em 83,3% dos projetos, tem uma característica importante por procurar articular o objeto de estudo às condições de ensino, mais especificamente às condições de ensino de português para surdos, como vemos no exemplo do projeto T1EPS1.

T1EPS1 - A falta de preparo por parte dos professores é um dos fatores pelos quais os alunos surdos apresentam alguma resistência ao ensino de língua portuguesa mas também a **ausência de estratégias**, muitas vezes, dificulta o trabalho dos docentes, mas **isso poderia se justificar pelo fator histórico além do aspecto pessoal de cada profissional, desde o começo das escolas no Brasil.**

No trecho apresentado no projeto T1EPS1, há uma preocupação em mostrar o contexto da educação de surdos no Brasil, em que as dificuldades do surdo com o ensino de língua portuguesa podem ser justificadas tanto pelo fator histórico quanto pela disposição e capacitação profissional do professor que lida com o aluno surdo na sala de aula.

Assim como no primeiro exemplo da seção de justificativa da área de EPS, a seguir trazemos um trecho do projeto T2EPS6 que, no mesmo parágrafo, são identificados três passos retóricos, atuando de modo articulado. Os três passos a que nos referimos são: “apontando lacunas na área de pesquisa”, com presença em 66,6% dos projetos da área de EPS, vinculado ao MR6; “reportando pesquisas prévias”, com ocorrência em 50% dos projetos da área, vinculado ao MR2; e “apresentando objeto de estudo”, com participação em 33,3% dos projetos de EPS, vinculado ao MR5.

T2EPS6 - Outra pesquisadora que ora visa embasar este trabalho é **Nascimento (década de 1990)**, que em seu trabalho monográfico fala do processo de aquisição de linguagem pelo aluno surdo, analisando as consequências linguística tanto na língua de sinais quanto da escrita na surdez. No entanto, **ambas autoras supracitadas não focam numa dificuldade específica na aquisição da escrita L2 (segunda língua – Português) por alunos surdos**. Diante disso, esta pesquisa **visa focar nas dificuldades mais recorrentes enfrentadas estes alunos diante do uso dos conectivos da L2**.

No exemplo de T2EPS6, vemos, inicialmente, o passo reportando pesquisa prévia, em que há a menção ao trabalho monográfico de “Nascimento (década de 1990)”, relacionado à aquisição da linguagem pelo aluno surdo. Em seguida, aponta-se a lacuna na área de pesquisa com base nas pesquisas mencionadas no parágrafo e em parágrafos anteriores, pois se visa focar um ponto específico da aquisição de L2 por alunos surdos. Nesse caso, a lacuna serve como motivação para a proposição da pesquisa, como podemos ver pela utilização de “Diante disso”, referindo-se à lacuna apontada. Veja-se que na apontação da lacuna não se diz que ponto específico da aquisição de L2 será abordado, deixando-se para apontar o objeto de estudo logo em seguida quando se afirma que “esta pesquisa visa focar nas dificuldades mais recorrentes enfrentadas estes alunos diante do uso dos conectivos da L2”, realizando dessa forma o passo “apresentando objeto de estudo”.

Também presente em 50% das seções de justificativa de projetos da área de EPS, o passo “apontando referências”, componente do MR2, é bastante frequente na seção de justificativa em razão de apontar os principais autores a serem utilizados para a realização da pesquisa. Trazemos como exemplo desse passo um trecho do projeto T2EPS5:

T2EPS5 - Para o desenvolvimento deste estudo, tomaremos como representantes os pesquisadores Góes (2002), Quadros (1997), Ribeiro, Silva (2015), Lodi, Mélo, Fernandes (2015), dentre outros que aparecerão no decorrer desta pesquisa, que promovem discussões em torno da educação dos surdos. Através do pensamento desses estudiosos podemos observar e aprofundar as análises sobre as questões metodológicas de ensino da Língua Portuguesa escrito como segunda língua.

O passo “apontando referências” se caracteriza especialmente pela indicação dos autores que servirão como base para o desenvolvimento do estudo. A exposição de “Góes (2002), Quadros (1997), Ribeiro, Silva (2015), Lodi, Mélo, Fernandes (2015)” indica os representantes da área que serão utilizados como fundamentação, além da expressão “dentre outros”, que fortalece a posição de referências daqueles que tem o nome mencionado.

O passo discutindo conceito, vinculado ao MR2 e com ocorrências em 33,3% dos projetos de EPS, ficou no limite para indicação como passo recorrentes, bem próximo da faixa de 30%. No exemplo a seguir, do projeto T2EPS4, tem-se a discussão a respeito do conceito de texto e ao final se aponta uma lacuna em relação ao ensino de português para surdos articulado com a discussão do conceito supracitado.

T2EPS4 - No âmbito do texto, Beugrande (1997) postula o conceito com uma atividade que concretiza a comunicação, baseando-se em três pilares – cognição, social e linguístico. Concepção esta amplamente utilizada nos estudos de textos em Língua Portuguesa de Koch, tal pesquisadora enuncia que o texto em Língua Portuguesa é um evento que deve possuir determinadas características intrínsecas, tais como coesão e coerência. A teoria clássica é bem clara e concisa, entretanto nossas pesquisas prévias apontam que sua aplicabilidade no modelo atual do país não está bem desenvolvida a ponto de sanar as dificuldades existentes acerca da produção de textos escritos em Língua Portuguesa por surdos.

A parte do texto destacada é exatamente onde ocorre a discussão do conceito de texto, passando da concepção de Beaugrande (1997) para a percepção e utilização desse conceito por Koch, para, em seguida, articular o conceito com o tema da pesquisa, que é o ensino de português para surdos. Como já dissemos, o passo “discutindo conceito” é caracterizado pela própria ação de discutir, não apresentando, por isso, uma marca linguística específica para a identificação do passo retórico.

Já o passo “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”, com presença também em 33,3% dos projetos de EPS e vinculado ao MR7, caracteriza-se pela exposição por parte do autor do projeto a respeito da motivação para a escolha do tema e, conseqüentemente, para a proposição da pesquisa através do projeto. O exemplo a seguir foi retirado do projeto T1EPS2 e traz as alegações da autora para propor sua pesquisa.

T1EPS2 - O presente projeto originou-se da participação no curso de Extensão de LIBRAS da Universidade Federal do Piauí, onde surgiu uma inquietação sobre o estudo da Epistemologia da Prática Pedagógica de Professores do Ensino de Línguas de Sinais do Curso de Letras LIBRAS da UFPI.

Conforme se vê no texto acima, a proposição do projeto surgiu de uma aspiração pessoal manifestada numa inquietação sobre a prática pedagógica de professores de língua de sinais no curso de Letras Libras da UFPI, que surgiu após a participação num curso de extensão que tinha a Libras como tema.

Através da identificação dos passos retóricos nas seções de justificativa dos projetos de pesquisa da área de Ensino de Português para Surdos, podemos perceber uma gama de ações promovidas no interior desses projetos e uma maior variação de categorias de ações nessa área, reveladas em oito movimentos retóricos. A ausência de três movimentos retóricos dentre os quadros daqueles que possuem passos recorrentes na seção de justificativa indica também que, apesar de aquelas ações poderem ser verificadas no corpo dos projetos analisados, não há uma importância significativa de tais ações no interior da área de pesquisa, caso contrário, teriam aparecido numa maior quantidade de projetos.

Uma distribuição mais equânime dos passos retóricos considerados recorrentes, levando em conta a quantidade de passos recorrentes por movimento retórico, também indica uma menor concentração de microações direcionadas apenas para um aspecto do trabalho

científico como, por exemplo, o caráter teórico do estudo. Na área de Ensino de Português para Surdos, novamente, percebemos uma grande força e frequência do passo “apresentando objetivo de pesquisa” na seção de justificativa, estando presente em todos os projetos da área aqui analisada. Levando em conta o quadro de passos recorrentes em EPS, os seis primeiros passos listados como recorrentes estão presentes em 50% ou mais projetos de pesquisa da área, fortalecendo uma ideia de unidade na área de pesquisa.







Na próxima subseção, apresentamos a organização retórica da seção de justificativa da área de Letramentos, abordando como os passos retóricos configuram as macroações dos movimentos retóricos e contribuem para a realização de funções no projeto de pesquisa.

6.2.4 Seção de justificativa da área de Letramentos

Nesta subseção 6.2.4, apresentamos a organização retórica da seção de justificativa dos projetos desenvolvidos na área de Letramentos, buscando explicitar a elaboração e efetivação dos passos retóricos no interior do projeto e como estes estão categorizados em movimentos retóricos no interior da seção. Levando em consideração que cada uma das áreas de pesquisa pode apresentar singularidades no modo de organização da mesma seção do projeto, mostramos como se organizam os passos de cada projeto, para, em seguida, tecermos a descrição das principais micro e macroações recorrentes identificadas no interior da seção de justificativa dos projetos da área de Letramento.

Para facilitar a identificação dos movimentos retóricos dos quais os passos retóricos participam, utilizamos cores para marcação dos passos, conforme foram reconhecidos no projeto de pesquisa. A convenção das cores é seguida conforme a seção em análise, dessa forma, os movimentos já identificados em outras áreas de pesquisa são usados como referência para a manutenção da identificação cromática do passo. No caso da seção de justificativa de Letramentos, foram identificados passos de seis movimentos retóricos, cada um seguindo a coloração de acordo com a apresentada no quadro 21.

Quadro 21 – Legenda para leitura do mapa de passos retóricos da seção de justificativa da área de LET

Movimento Retórico - MR 1	Apoiando-se no campo teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 5	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
Movimento Retórico - MR 6	Sugerindo ação empírica	

Fonte: dados da pesquisa.

No caso da seção de justificativa dos projetos de pesquisa da área de Letramentos

foram identificados 15 passos em seis movimentos retóricos, tendo novamente o movimento retórico “Apoiando-se no campo teórico” com a maior quantidade de passos, seis no total. Devido à área de pesquisa apresentar quatro projetos na composição do *corpus* e seguindo o critério de que para que os passos sejam considerados recorrentes é necessário alcançarem ocorrências em pelo menos 30% dos projetos da área de pesquisa, os passos da área de Letramentos recorrentes precisaram aparecer em pelo menos 50% dos projetos da área.

A seguir, no quadro 22, são apresentados os passos identificados em cada um dos projetos da área aqui analisada, utilizando a marcação cromática supracitada para o reconhecimento do movimento retórico ao qual o passo se vincula.

Quadro 22 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de LET

	Projetos Parágrafo	T3LET1	T3LET2	T3LET3	T3LET4
Passos	1	Apresentando objetivo da pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Apresentando objetivo da pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema
		Justificando objeto de estudo	Reportando pesquisas prévias	Discutindo temática da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa
	2	Apontando referências	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	Apresentando conceito
		Apontando lacunas na área de pesquisa		Apresentando conceito	
				Reportando pesquisas prévias	Definindo conceito
		Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema			Apresentando conceito
			Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Discutindo conceito	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
		3		Reportando pesquisas prévias	
	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema		Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	
	Indicando possíveis benefícios da pesquisa		Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Ressaltando a importância de pesquisas prévias	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
	4			Apontando lacunas na área de pesquisa	
	5		Indicando problema/indagações da pesquisa		Indicando possíveis benefícios da pesquisa
	6		Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto		

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o que observamos no mapa de passos retóricos da seção de justificativa de Letramentos, percebemos uma presença marcante de passos relacionados ao MR1 – Apoiando-se no campo teórico, ocorrendo em todos os projetos e, em especial, no projeto T3LET3, e também de passos vinculados ao MR2 – Explicitando elementos norteadores da pesquisa, que também se apresentam em todos os projetos. Os passos relacionados ao MR3 – Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa, também aparecem em destaque, estando os dois passos que o compõe entre os passos recorrentes na seção de justificativa de Letramentos. Outro dado que consideramos interessante é o MR4 – Dando a conhecer o objeto de estudo ser composto apenas pelo passo “justificando objeto de estudo” sem haver a microação de apresentar o objeto de estudo. Novamente, o MR6 apresenta ocorrência com o passo “recomendando e/ou prescrevendo ação empírica”, mas não atinge nível suficiente para ser considerado recorrente no interior dos projetos de Letramentos.

Conforme vemos no quadro 23, nenhum dos passos identificados na seção de justificativa dos projetos de Letramentos ocorrem em todos os projetos da área, tendo, quatro dos passos, reconhecidos como recorrentes, ocorrência em até três projetos ou 75% dos projetos da área.

Quadro 23 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em LET

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
JUSTIFICATIVA	MR1 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Reportando pesquisas prévias	75%	3
		P2 – Apresentando conceito	50%	3
		P3 – Discutindo conceito	50%	3
		P4 - Apontando referências	50%	2
		P5 – Definindo conceito	25%	1
		P6 – Ressaltando a importância de pesquisas prévias	25%	1
	MR2 – Explicitando Elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	75%	3
		P2 - Indicando problema/indagações da pesquisa	50%	2
		P3 - Discutindo temática da pesquisa	25%	1
	MR3 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	75%	4
		P2 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	50%	4
	MR4 – Dando a conhecer o objeto de estudo	P1 - Justificando objeto de estudo	50%	2
	MR5 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	P1 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	75%	3

		P2 - Apontando lacunas na área de pesquisa	50%	2
	MR6 - Sugerindo ação empírica	P1 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	25%	2

Fonte: dados da pesquisa.

Notamos que os passos “indicando possíveis benefícios da pesquisa” e “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, ligados ao MR3 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa, são aqueles que apresentam o maior número de ocorrências, apesar de o primeiro aparecer em 75% dos projetos e o segundo em apenas 50% dos projetos da área. Conforme vemos no quadro 23, há na seção de justificativa de letramentos onze passos considerados recorrentes, ou seja, 73,33% dos passos identificados na área de Letramentos são considerados recorrentes, restando apenas quatro passos que não atingiram a ocorrência em pelo menos 30% dos projetos.

Vejam a lista dos passos retóricos recorrentes da seção de justificativa de EPS: “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR3; “apresentando objetivo da pesquisa”, MR2; “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”, MR5; “reportando pesquisas prévias”, MR1; “justificando a relevância (teórica e/ou sociopolítica) do projeto”, MR3; “apresentando conceito”, “discutindo conceito”, “apontando referências”, MR1; “justificando objeto de estudo”, MR5; “indicando problema/indagações da pesquisa”, MR2; e “apontando lacunas na área de pesquisa”, MR5.

Como podemos perceber no quadro 23, quatro passos estão presentes em 75% dos projetos da área de Letramento, se diferenciando no número de ocorrências apenas o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”. Outro aspecto importante é que esses quatro passos que têm maior porcentagem entre os projetos participam de quatro movimentos retóricos diferentes: o primeiro ligado à importância da pesquisa; o segundo ligado aos elementos norteadores, o terceiro ligado à motivação da pesquisa e o quarto ligado aos aspectos teóricos da pesquisa. Nos outros sete passos contemplados entre os recorrentes, há a manifestação de cinco movimentos retóricos, incluindo o MR4 – Dando a conhecer o objeto de estudo, que não foi mencionado entre os quatro passos retóricos que tiveram maior presença nos projetos de pesquisa da área de Letramentos.

O passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, trazido no exemplo a seguir, procura articular a execução do projeto ao desenvolvimento nos professores da educação básica a disposição em realizar práticas de leitura e escrita se utilizando das tecnologias como recursos didáticos.

T3LET2 - Desse modo, ao se analisar o contexto social voltado para a tecnologia, **à pesquisa busca contribuir** com professores da educação básica **em face das práticas de leitura e escrita** com o **uso de recursos multimídias** de modo a **ampliar o seu leque de recursos didáticos** e ainda o de **por lhes a par das novas perspectivas de ensino**.

Com base nas características linguísticas destacadas no trecho retirado do projeto T3LET2, percebemos a presença do possível benefício da pesquisa, que é contribuir para as práticas pedagógicas voltadas para as práticas de leitura e escrita com a utilização de recursos multimídia, ampliando os recursos didáticos e as perspectivas de ensino utilizadas pelos professores da educação básica, ou seja, indica-se aquilo que a pesquisa tem a oferecer para a comunidade.

Outros dois passos que apareceram em 75% das seções de justificativa da área de Letramentos são “apresentando objetivo da pesquisa” e “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”. Trazemos a seguir dois exemplos do passo “apresentando objetivo da pesquisa”: o primeiro, do projeto T3LET3, em que há a exposição apenas dos objetivos da pesquisa, e o segundo, do projeto T3LET4, em que há a articulação a apresentação do objetivo da pesquisa e a alegação dos motivos que levaram à escolha do tema.

T3LET3 - **O objetivo desse trabalho é identificar e analisar** as práticas de letramento digital que ocorrem no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. Também **observar** as dificuldades que os professores têm em aceitar a inserção da tecnologia dentro da sala de aula, além de **verificar** as dificuldades que os alunos enfrentam ao utilizar computadores e internet no ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

No exemplo retirado do projeto T3LET3, há a marcação clara do passo “apresentando objetivo de pesquisa” na passagem “O objetivo desse trabalho é” e, em seguida, por meio da utilização de verbos no infinitivo, assinalando as ações a serem realizadas para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, nesse projeto, apresenta-se não apenas o objetivo geral, como ocorre mais comumente, mas também os objetivos específicos da pesquisa. Já no exemplo a seguir, do projeto T3LET4, vemos a articulação entre a motivação da escolha do tema da pesquisa e o objetivo proposto.

T3LET4 - **A presente proposta de pesquisa surgiu da observação de textos produzidos por crianças com dificuldades em escrita e leitura**, dificuldades que compreendem a leitura imprecisa de textos e a escrita ou reprodução histórias. **O estudo buscará identificar e entender** aquisição da língua escrita no gênero WhatsApp por essas crianças e qual a importância desta aquisição e seus aspectos para o letramento digital.

Nas marcações no trecho do exemplo do projeto T3LET4, vemos, inicialmente, o que motivou a escolha do tema da pesquisa, apontando as dificuldades de leitura e

escrita de crianças como o ponto de partida da proposta apresentada. A partir da dificuldade percebida nos textos produzidos por crianças, constrói-se o texto dos objetivos da pesquisa, dois deles são identificar e entender como ocorre a aquisição da linguagem por meio do aplicativo Whatsapp. A construção textual “O estudo buscará” aponta para a manifestação seguinte dos objetivos, indicados por meio dos verbos no infinitivo, conforme aparecem na seção de objetivos.

O passo “reportando pesquisas prévias”, que também estava presente em 75% dos projetos da área de Letramentos, vem acompanhado, no exemplo a seguir, dos passos “apontando lacunas na área de pesquisa” e “apontando referências”. Normalmente, a apontação da lacuna na área de pesquisa ocorre por meio da exposição das pesquisas prévias na área, por isso é comum tais passos serem vistos articulados no interior do projeto. Vejamos o exemplo trazido do projeto T3LET1:

T3LET1 - Na atualidade, há diversas pesquisas sendo realizadas sobre a Oralidade em salas de aula, dentre elas, a filosofia interacional e dialógica da linguagem (e das línguas) e observamos as suas implicações para o ensino de Português na educação básica no diálogo, **em especial**, com Koch (2011), Marcuschi (2008), Geraldi (1997, 2002, 2009), além dos documentos oficiais da Educação, como os PCN's. E ainda que haja inúmeros estudos neste sentido, **percebe-se que na escola, essa temática é incipiente, pois era de se esperar que os aspectos da fala e da escrita também já tivessem sendo analisados exaustivamente**. Uma pesquisa de Moura Neves (1991), realizada com 170 professores de 1º e 2º graus (a partir da 5ª série) da rede oficial de quatro cidades de São Paulo, comprova que as últimas décadas o enfoque das aulas continua sendo tradicional e que predomina o ensino de gramática normativa, principalmente tópicos apresentados pelo livro didático. José Barros (2011) constata, em outro trabalho, que dentre as propostas de produção de texto seguidas pela coleção de Livros Didáticos de Português (LDP) do Ensino Fundamental, o trabalho com a escrita foi privilegiado em relação à oralidade.

No trecho do exemplo, inicialmente, são apresentadas as referências na área de pesquisa em relação ao assunto abordado no projeto, veja-se que não há uma especificação de cada uma das obras mencionadas. O qualificativo “em especial” traz a ideia de que tais produções servirão como referência na realização da pesquisa, fechando tal passo com a menção aos PCN. A lacuna na área de pesquisa é apontada com base nos estudos já realizados: “E ainda que haja inúmeros estudos neste sentido, percebe-se que na escola, essa temática é incipiente, pois era de se esperar que os aspectos da fala e da escrita também já tivessem sendo analisados exaustivamente”, defendendo que os estudos realizados nessa área também cheguem às práticas escolares. O passo “reportando pesquisas prévias” acontece com a menção a pesquisas desenvolvidas por Moura Neves (1991) e por José Barros (2011), fazendo uma breve descrição das pesquisas realizadas.

A seguir trazemos um trecho do projeto T3LET4, em que foram identificados

três passos retóricos: “apresentando conceito”, “justificando objeto de estudo”, “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”. Inicialmente é apresentado o passo “apresentando conceito”, em que se mostra o conceito de letramento digital de Soares (2003). Apesar de não haver a marcação da citação direta, percebemos que o conceito exposto foi indicado com base nas palavras de Soares (2003) e não com base nas palavras do próprio autor do projeto, o que, nesse último caso, levaria tal passo a receber a denominação de definindo conceito.

T3LET4 - De acordo com Soares (2003) **Letramento digital** é o resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita por tecnologias, pensando no conceito de letramento digital e diante do atual contexto tecnológico em que estamos inseridos, como também no que nos fala Marcuschi (2003, p.35) “ao dizer que, Gêneros textuais são merecedores de nossa atenção, inclusive e talvez fundamental os que surgem nas diversas mídias, que tornam-se cada vez mais conhecidas socialmente”. Partindo da assertiva de Marcuschi, **escolheu-se para este estudo o WhatsApp, que apesar de ser muito utilizado em interações sociais, é pouco estudado**. Assim o estudo **justifica sua relevância** no sentido de que **contribuirá para** o melhor entendimento da aquisição da língua escrita em novos gêneros e sua importância para o letramento, pois o uso das tecnologias em práticas sociais deve ser acompanhado de perto, para um melhor aproveitamento no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança.

Após a exposição do conceito de letramento digital, faz-se a discussão do conceito por meio da menção direta ao texto de Marcuschi (2003) que se articula ao conceito de letramento digital por tratar do estudo de gêneros em “diversas mídias”. Em seguida, com base em Marcuschi, justifica-se a escolha do objeto de estudo por meio da menção ao Whatsapp, que, embora não esteja articulado aqui com a escrita, pode ser inferido no texto do projeto que a aquisição da escrita a ser estudada utilizará tal aplicativo, ficando nesse trecho a parte pelo todo do objeto de estudo. Na parte final do trecho analisado, identificamos uma mescla dos dois passos do MR4 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa, pois se justifica a relevância do projeto por meio de um possível benefício da pesquisa. As marcas “justifica sua relevância” e “contribuirá” reafirmam a mescla desses dois passos.

Por último, trazemos o exemplo do passo “Indicando problema/indagações de pesquisa” do projeto T3LET2. Em tal projeto, antes de se apresentar propriamente as indagações de pesquisa, há uma preocupação em contextualizar a elaboração das questões, fazendo uma espécie de introdução.

T3LET2 - A partir do surgimento das novas formas de informação e comunicação advindas da popularização da internet surgem também na sociedade novas práticas de leitura e escrita proveniente do novo cenário virtual. Com isso julga-se ser a escola um ambiente social mais propício para que o indivíduo possa ter direcionado seus conhecimentos de acordo com esse novo panorama informacional, incluindo nas práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas que agreguem o ensino-aprendizagem. Disso **surgem os questionamentos da pesquisa: O professor está preparado para lidar com o “mar” tecnológico? Quais os recursos multimídias disponíveis para o trabalho nas escolas? A ferramenta**

utilizada “tablet” por ele está de acordo com suas expectativas de ensino?

A marcação realizada ao final do exemplo destaca as três questões de pesquisa apresentadas, não apenas com indicação inicial “surtem os questionamentos da pesquisa:”, mas também pela exposição das questões de pesquisa assinaladas pela interrogação interposta.

A partir da identificação dos passos retóricos na seção de justificativa dos projetos de pesquisa da área de Letramentos, foi possível notar a maneira como cada um dos indivíduos organiza retoricamente seu projeto e o reconhecimento dos passos recorrentes auxilia na identificação dos passos mais importantes para a área de pesquisa, em razão de aquele passo estar presente na seção de justificativa em pelo menos 30% dos projetos de pesquisa dos membros da comunidade disciplinar daquela área. A área de Letramentos foi a que obteve maior percentual de recorrência de seus passos retóricos: 73,3% dos passos da seção de justificativa dessa área entraram para o rol dos passos recorrentes. Um aspecto que pode influenciar na porcentagem de passos recorrentes na seção de justificativa de Letramentos é o fato de os quatro projetos dessa área terem sido elaborados por membros da mesma turma, havendo projetos apenas da T3.

Os movimentos retóricos reconhecidos por meio da identificação dos passos retóricos na seção de justificativa também se encontram bem representados nos passos recorrentes. Como podemos observar, apenas um dos seis movimentos retóricos que categorizam os passos não obteve nenhum representante na lista de recorrência, o MR6 - Sugerindo ação empírica, presente em apenas um projeto.









A seguir apresentamos a organização retórica da seção de justificativa da área de Linguística textual – LT.

6.2.5 Seção de justificativa da área de Linguística de Texto

Nesta subseção 6.2.5, apresentamos os passos e os movimentos retóricos que compõem a seção de justificativa dos projetos de pesquisa da área de Linguística textual. Novamente, usamos nesta subseção as marcações cromáticas para a construção do mapa dos passos retóricos da seção de justificativa da área de Linguística textual, apontando a localização dos passos retóricos no interior dos parágrafos que compõem a seção, em cada um dos quatro projetos que compõem o *corpus* dessa área. A partir da

identificação dos passos foi possível apontar oito movimentos retóricos, que são indicados no quadro 24:

Quadro 24 - Legenda para leitura do mapa de passos retóricos da seção de justificativa da área de LT

Movimento Retórico - MR 1	Apoiando-se no campo teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 6	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
Movimento Retórico - MR 7	Sugerindo ação empírica	
Movimento Retórico - MR 8	Declarando resultados da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se no quadro 24 a presença de um movimento retórico que não estava presente em nenhuma das áreas até aqui analisadas, MR8 – Declarando resultados da pesquisa, que, inclusive, não é esperado para um projeto de pesquisa, em razão de a pesquisa ainda está em fase de proposta e não de execução. Além dos dois passos que compõem o MR8, foram identificados mais 21 passos, distribuídos nos outros sete movimentos retóricos, totalizando 23 passos nessa seção.

No mapa de passos retóricos, apresentado no quadro 25, mostramos os passos que compõem cada um dos movimentos retóricos no interior do projeto, para, em seguida, tecermos considerações a respeito das suas funcionalidades para a área de pesquisa por meio da identificação dos passos recorrentes na seção de justificativa dos projetos de Linguística textual.

Quadro 25 – Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de LT

Passos	Projetos:	T3LT1	T3LT2	T3LT3	T3LT4	
	Parágrafo:					
1	1	Caracterizando objeto de estudo	Contextualizando temática da pesquisa	Vinculando-se à posição de um autor	Caracterizando objeto de estudo	
			Discutindo temática da pesquisa	Apresentando conceito	Filiando-se teoricamente	
	2	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa
		Justificando seleção do corpus			Discutindo conceito	Caracterizando objeto de estudo
		Apresentando objetivo de pesquisa			Apontando lacunas na área de pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa
	3	Discutindo conceito	Apontando relevância / Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando objetivo de estudo	Reportando pesquisas prévias
		Definindo conceito			Indicando problema/indagações da pesquisa	Justificando questões de pesquisa
					Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Indicando possíveis benefícios da pesquisa
					Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
	4	Apresentando resultados da pesquisa	Indicando resultados esperados	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema		
	5	Apresentando resultados da pesquisa	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	Reportando pesquisas prévias		
		Apontando a relevância do <i>corpus</i> de pesquisa				
	6		Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Reportando pesquisas prévias		
		Indicando possíveis benefícios da pesquisa				
7		Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Reportando pesquisas prévias			
8			Apontando lacunas na área de pesquisa			
9			Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto			
			Indicando possíveis benefícios da pesquisa			

Fonte: dados da pesquisa.

Com base na observação do mapa de passos retóricos da seção de justificativa dos projetos de Linguística textual, notamos que, no projeto T3LT2, não há a ocorrência de nenhum passo do MR1 – Apoiando-se no campo teórico, algo raro de se observar, mesmo na seção de justificativa. Os passos que compõem o MR8 estão presentes em dois dos quatro projetos da área, mas não alcançaram o número de projetos suficientes para que fossem considerados recorrentes, já que há apenas um dos passos no projeto T1LT1 e apenas um dos passos no projeto T3LT2. É importante frisarmos que o passo indicando resultados esperados é mais comum de ser visto no projeto de pesquisa do que o passo apresentando resultados da pesquisa, já que este último precisa da pesquisa realizada para que seja elaborado, enquanto o primeiro aponta uma expectativa do autor em relação aos resultados que serão obtidos.

Vejamos, no quadro 26, como os passos retóricos ficaram distribuídos no interior dos movimentos e em que porcentagem de projetos eles apareceram, para que possamos identificar os passos recorrentes dessa seção na área de LT.

Quadro 26 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em LT

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
JUSTIFICATIVA	MR1 – Apoiando-se no campo teórico	P1 - Reportando pesquisas prévias	50%	4
		P2 - Discutindo conceito	50%	2
		P3 - Apresentando conceito	25%	1
		P4 - Filiando-se teoricamente	25%	1
		P5 - Definindo conceito	25%	1
		P6 - Vinculando-se à posição de um autor	25%	1
	MR2 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivos da pesquisa	75%	3
		P2 - Discutindo temática da pesquisa	25%	1
		P3 - Contextualizando temática da pesquisa	25%	1
		P4 - Indicando problema/indagações da pesquisa	25%	1
		P5 - Justificando problema/indagações de pesquisa	25%	1
	MR3 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	75%	4
		P2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	75%	4
	MR4 – Indicando Meios de realização da pesquisa	P1 - Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	25%	1
		P2 - Justificando seleção do <i>corpus</i>	25%	1
		P3 - Apontando a relevância do <i>corpus</i> de pesquisa	25%	1
	MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo	P1 - Caracterizando objeto de estudo	75%	5

		P2 - Apresentando objeto de estudo	25%	1
MR6 - indicando motivações deflagradoras de pesquisa		P1 - Apontando lacunas na área de pesquisa	75%	3
		P2 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	25%	1
MR7 - Sugerindo ação empírica		P1 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	25%	1
MR8 – Declarando resultados da pesquisa		Apresentando resultados da pesquisa	25%	2
		Indicando resultados esperados	25%	1

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do quadro 26, é possível verificar que três dos cinco movimentos retóricos que compõem a seção de justificativa dos projetos em LT não apresentam passos com porcentagem suficiente para se configurarem como recorrentes: MR4 - Indicando Meios de realização da pesquisa, MR7 - Sugerindo ação empírica e o MR8 – Declarando resultados da pesquisa. Notamos também que nenhum movimento retórico ultrapassou a marca de dois passos retóricos recorrentes e nenhum dos passos recorrentes têm ocorrência em todos os projetos da área, apesar de três dos quatro projetos de LT terem sido elaborados na T3.

Os sete passos retóricos recorrentes da seção de justificativa dos projetos de LT são apresentados a seguir, seguindo a ordem de porcentagem de projetos em que aparecem e o número de ocorrências na área: passo “caracterizando objeto de estudo”, vinculado ao MR5, aparece em destaque em razão de, além de estar presente em 75% dos projetos, aparecer com maior número de ocorrências. Logo em seguida, manifestam-se dois passos do MR3, que está diretamente relacionado à função que a seção de justificativa exerce no interior do projeto, que são: indicando possíveis benefícios da pesquisa e justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto; ambos em 75% dos projetos e mesmo número de ocorrências. O passo “apontando lacunas na área de pesquisa, vinculado ao MR6, também aparece em 75% dos projetos com três ocorrências, compartilhando tanto o número de projetos quanto o número de ocorrências com o passo “apresentando projeto de pesquisa”, ligado ao MR2. Após os passos mencionados, aparecem ainda as microações “reportando pesquisas prévias” e “discutindo conceito”, ambas com ocorrências em 50% dos projetos e participantes do MR1.

Mostramos a seguir exemplos das ocorrências dos passos recorrentes na seção de justificativa, iniciando pela visualização do exemplo retirado do projeto T1LT1 que traz o passo “caracterizando objeto de estudo”.

T1LT1 - O gênero notícia é tido como um dos **gêneros mais comuns nas comunidades sociais**, utilizando-se de **estratégias linguísticas** que podem **prender a atenção do leitor**. Neste sentido Bakhtin (2006), considera **o leitor como personagem ativo neste processo comunicativo**.

Levando em consideração que as notícias selecionadas sobre o evento #vemprarua serão o objeto de estudo na pesquisa proposta e a caracterização desse gênero é realizada no trecho do projeto T1LT1, principalmente nos trechos destacados, a configuração desse passo ocorre exatamente com a exposição dessas características: ser um gênero comum no meio social, ou seja, de circulação social significativa, que utiliza de estratégias linguísticas para prender a atenção do leitor e que com a propagação de notícias nas redes sociais também ganhou a participação mais ativa do leitor.

Os passos “indicando possíveis benefícios da pesquisa” e “justificando relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” além de compartilhar a mesma quantidade de projetos e de ocorrências também compartilham o mesmo movimento retórico. Tais passos são bastante frequentes na seção de justificativa em razão de auxiliarem na função principal dessa seção, que é justificar a realização da pesquisa por meio da importância que a pesquisa tem para a área acadêmica ou social e também pela contribuição que a pesquisa pode oferecer.

T3LT3 - Diante disso, por motivações profissionais e pessoais, considerando a **relevância social do objeto a ser analisado**, pois é um **importante documento informativo** para salvaguarda de direitos, e sobretudo, **da lacuna em relação à abordagem teórica do “corpus” escolhido**, é que o presente projeto se justifica, podendo servir também futuramente **como uma importante ferramenta de reflexão e análise acerca do gênero boletins de ocorrência policial militar de modo geral e, especificamente, os usados pela PMMA**.

No exemplo do projeto T3LT3, temos, inicialmente, a justificativa da relevância da pesquisa, apontando a relevância social do objeto a ser analisado e a relevância teórica em relação ao *corpus* escolhido para a pesquisa, pois preencheria uma lacuna a respeito da análise desse gênero. Em seguida, há o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” quando aponta o que a pesquisa oferecerá à sociedade, servindo como fonte de informação e reflexão por meio da análise promovida sobre os boletins de ocorrência tanto no sentido amplo, enquanto gênero, quanto no sentido estrito, em relação à localização mais específica na PM/MA.

O exemplo do projeto T3LT3 menciona a lacuna que será preenchida para a construção da justificativa de realização da pesquisa, mas a apontação da lacuna na área de pesquisa pode aparecer também como passo independente, com base nas pesquisas

da área e como uma motivação para que a pesquisa seja justificada e realizada. Um exemplo desse passo vem do projeto T3LT2:

T3LT2 - Apesar do vasto material disponível pesquisado sobre a coesão no processo de ensino-aprendizado de língua materna, **pesquisas voltadas para a realidade de alunos de EJA que farão o ENEM estão em falta, especificamente na cidade de Teresina na qual esta pesquisa acontece.** Isso se **acentua** ainda mais **quando se volta o foco para os mecanismos coesivos utilizados por esses alunos em contraste com o que exige o ENEM.**

No trecho anterior, frisa-se que apesar de haver uma grande quantidade de material sobre o assunto coesão, não há uma articulação entre esse assunto e os alunos do EJA, em preparação para o ENEM, na cidade de Teresina-PI, como proposto no projeto T3LT2. O autor também ressalta a lacuna em relação aos materiais produzidos na área, quando se compara os mecanismos coesivos utilizados pelos alunos e os cobrados pelo ENEM. Tal exposição dá conta que há uma lacuna na área de pesquisa e que o projeto de pesquisa foi elaborado com base na percepção dessa lacuna, já que em sua argumentação o discente se utiliza das características do estudo proposto no projeto em comparação com o material já produzido na área.

A seguir, trazemos um dos passos mais frequentes na seção de justificativa até aqui, “apresentando objetivo da pesquisa”, que, como a própria denominação já anuncia, faz a apresentação do objetivo ou dos objetivos do projeto de pesquisa, como ocorre no trecho do projeto T1LT1.

T1LT1 - A intenção desde trabalho é analisar a construção referencial de objetos de discurso em notícias do dia 15 de março de 2015 publicadas pelo portal Folha de São Paulo, **identificar** as principais estratégias referenciais utilizadas pelos jornalistas na construção dos textos noticiosos, além de **identificar** os recursos verbais e não verbais utilizados pelo jornalista na composição das notícias.

O passo “apresentando objetivo de pesquisa”, ligado ao MR2, apontado no trecho do projeto T1LT1 por meio dos destaques em negrito traz os objetivos da pesquisa marcados pelo uso dos verbos no infinitivo, conforme aparecem na seção de objetivos, e introduzidos pela expressão “A intenção deste trabalho é”, que reforça a apresentação dos objetivos da pesquisa

Outros dois passos aparecem em 50% dos projetos da área de LT e estão vinculados ao MR1 – Apoiando-se no campo teórico: “reportando pesquisas prévias” e “discutindo conceito”. O passo “reportando pesquisas prévias” discorre sobre pesquisas realizadas na área e procuram tecer articulações entre tais pesquisas e o estudo proposto por meio do projeto. No exemplo a seguir, retirado do projeto T3LT3, encontramos a descrição de um estudo realizado por Gonçalves (2013) que tem por base a análise de

boletins de ocorrência emitidos pela PM de Minas Gerais. Os destaques em itálico foram colocados pelo próprio autor do projeto, os nossos em negrito.

T3LT3 - **Em estudo mais recente, Gonçalves (2013), em “Concepções de tipo discursivo e sequência textual à luz do interacionismo sociodiscursivo: uma análise a partir do boletim de ocorrência emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais” discorre sobre as noções de tipo de discurso e de sequência textual, expondo o funcionamento no estabelecimento do gênero Boletim de Ocorrência produzido pela PMMG. No gênero em questão, são observadas duas partes principais (campos parametrizados e histórico) analisando como ele se estrutura de modo geral. Nesse estudo se observou uma organização particular dos tipos discursivos e das sequências (narrativa e descritiva) que se revelam e se alternam ao longo do texto. Em conclusão, os resultados evidenciaram estratégias empregadas pelo enunciador objetivando produzir sentido e evidenciaram recursos que o leitor pode se apropriar para interagir com o interlocutor.** É importante ressaltar que esses trabalhos publicados são robustas fontes de referência e servirão como ponto norteador no presente estudo.

Inicialmente, há uma apresentação da pesquisa prévia por meio da exposição da referência do texto, Gonçalves (2013) e da identificação desse estudo realizado para, em seguida, discorrer sobre o mesmo, caracterizando-o em etapas e ressaltando a importância de trabalhos publicados sobre a mesma temática como fonte de informação para o desenvolvimento de novas pesquisas. Já o passo “discutindo conceito” apresenta uma discussão tecida pelo autor do projeto, com suas próprias palavras ou utilizando a voz de um outro autor, para dissertar a respeito de um determinado conceito utilizado para a realização da pesquisa. Para exemplificarmos esse passo, trazemos um trecho do projeto T3LT4.

T3LT4 - Na prática da leitura de textos dos mais variados gêneros, **a referenciação assume papel preponderante para a compreensão dos mecanismos textuais, que podem conter um elevado grau de instabilidade da elaboração do sentido, uma vez que este está também condicionado à intencionalidade. Dentre estes recursos estão utilização dos princípios da remissão e da retomada. Nessa perspectiva, as anáforas encapsuladoras passam a funcionar como mecanismo estabilizador da intencionalidade do autor do texto, quando da focalização em uma determinada frase do texto. A inserção posterior a uma ideia emitida no texto através das anáforas encapsuladoras podem tanto corroborar uma ideia preestabelecida, quanto inserir orientação argumentativa, através de uma afirmação referencial.**

O conceito de referenciação é discutido pelo autor que, inicialmente, contextualiza-o por meio da menção à leitura dos mais variados gêneros para, em seguida, tomar o conceito propriamente dito por meio dos recursos de referenciação utilizados: remissão e retomada. São trazidas também as anáforas encapsuladoras para a discussão, mantendo a referenciação como tópico, já que a anáfora é uma das estratégias de referenciação.

Podemos perceber por meio do número de passos recorrentes na área de linguística textual que mais de dois terços dos passos que foram apresentados na elaboração da seção de justificativa dessa área foram considerados como manifestações

individuais, em razão de não terem atingido a linha de corte de 30% dos projetos, ou seja, apareceram em apenas um dos quatro projetos que compõem o *corpus* de LT.

Assim como nas outras áreas vistas até aqui, os passos que participam dos movimentos “indicando Meios de realização da pesquisa” e “sugerindo ação empírica”, apesar de serem mencionados dentre os passos dos projetos, não apresentam representatividade suficiente no interior da área de pesquisa para serem considerados como característicos da comunidade disciplinar, além do movimento retórico “Declarando resultados da pesquisa”, composto por dois passos exclusivos de LT, que também não foram reconhecidos como recorrentes.

A organização retórica da seção de justificativa dos projetos de pesquisa de LT apresenta em sua composição cinco passos que atingem participação em um número de projetos representativo para a área, 75%, e apenas dois que atingem apenas o suficiente para serem categorizados como recorrentes. Tal fato aponta para um pequeno número de passos recorrentes, mas que representam quase uma unanimidade no interior da área de pesquisa para a seção analisada.





Na próxima subseção, trazemos a organização retórica da seção de justificativa dos projetos de pesquisa elaborados na área de Sociolinguística.

6.2.6 Seção de justificativa da área de Sociolinguística

Nesta subseção 6.2.6, apresentamos a composição retórica da seção de justificativa dos projetos de pesquisa da área de Sociolinguística. Para tanto, mostramos como cada um dos projetos é organizado em passos retóricos e como esses passos retóricos são categorizados em movimentos retóricos no interior da seção de justificativa, atuando para a execução da função desse segmento dentro do gênero projeto de pesquisa voltado para a área de Sociolinguística.

Na seção de justificativa dos projetos de pesquisa de Sociolinguística foram identificados cinco movimentos retóricos, até o momento a menor quantidade de macroações para a composição da seção. Tais movimentos são identificados no mapa de passos retóricos da seção de justificativa de Sociolinguística com as seguintes cores:

Quadro 27 - Legenda para leitura do mapa de passos retóricos da seção de justificativa da área de SL

Movimento Retórico - MR 1	Apoiando-se no campo teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Indicando meios de realização da pesquisa	

Movimento Retórico - MR 5	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
---------------------------	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

O *corpus* da área em análise é composto por cinco projetos, com representantes das três turmas aqui pesquisadas. Os cinco movimentos retóricos identificados em Sociolinguística se manifestam em 14 passos retóricos, sendo o MR1 – Apoiando-se no campo teórico aquele que apresenta a maior quantidade de passos identificados. Lembramos que a quantidade de passos reconhecida não é, necessariamente, a quantidade de passos que representa a produção na área de pesquisa.

No quadro 28, é apresentado o mapa dos passos retóricos da seção de justificativa, demonstrando a organização individual empregada pelos discentes para a elaboração de tal seção na área de Sociolinguística.

Quadro 28 - Mapa de passos retóricos da seção de Justificativa de SL

Projetos		T1SL1	T2SL2	T2SL3	T3SL4	T3SL5	
Parágrafo							
Passos	1	Contextualizando temática da pesquisa	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Filiando-se teoricamente	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Apontando lacunas na área de pesquisa	
			Apresentando objetivo de pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa		Apresentando objetivo de pesquisa	
						Indicando possíveis benefícios da pesquisa	
	2	Apontando lacunas na área de pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Explicando um fenômeno	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Reportando pesquisas prévias	
			Discutindo metodologia de pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema		Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa
							Reportando pesquisas prévias
	3	Apresentando objetivo da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apontando referências	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa	
			Discutindo temática da pesquisa				Apresentando objetivo de pesquisa
	4			Justificando opção teórica		Reportando pesquisas prévias	
	5					Reportando pesquisas prévias	
	6					Apresentando objetivo de pesquisa	
						Indicando possíveis benefícios da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

Através da exposição dos passos no mapa de passos retóricos, podemos observar que, apesar de apresentar a maior quantidade de passos, o MR1 não se encontra distribuído em todos os projetos da área. Já o número de ocorrências dos passos do MR3 nos projetos de SL se destaca, embora não se manifestem em todos os projetos da área, como acontece com o passo “apresentando objetivo da pesquisa”, vemos no mapa de passos que, juntando as ocorrências dos passos “indicando possíveis benefícios da pesquisa” e “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” se alcançam nove ocorrências, a maior entre os movimentos retóricos, apesar de ser composto por apenas dois passos.

No quadro 29, apresentamos a distribuição dos passos retóricos no interior dos movimentos que ocorrem na seção de justificativa dos projetos de Sociolinguística.

Quadro 29 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de justificativa em SL

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
JUSTIFICATIVA	MR1 – Apoiando-se no campo teórico	P1 - Reportando pesquisas prévias	40%	4
		P2 - Apontando referências	20%	1
		P3 - Filiando-se teoricamente	20%	1
		P4 - Explicando fenômeno	20%	1
		P5 - Justificando opção teórica	20%	1
	MR2 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivos da pesquisa	100%	6
		P2 - Contextualizando temática da pesquisa	20%	1
		P3 - Discutindo temática da pesquisa	20%	1
	MR3 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	80%	6
		P2 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	60%	3
	MR4 – Indicando Meios de realização da pesquisa	P1 - Discutindo metodologia de pesquisa	20%	1
		P2 - Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	20%	1
	MR5 - indicando motivações deflagradoras de pesquisa	P1 - Apontando lacunas na área de pesquisa	40%	3
P2 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema		40%	2	

Fonte: dados de pesquisa.

Como percebemos no quadro 29, os passos que compõem o MR4 – Indicando meios de realização da pesquisa não aparecem entre aqueles que alcançaram porcentagem de projetos suficientes para passarem da característica individual de produção do projeto para o status de passo representativo da área de pesquisa na seção

de justificativa de Sociolinguística. Embora o MR1 e o MR2 apresentem a maior quantidade de passos na sua composição, os movimentos MR3 e MR5 que tiveram 100% dos seus passos elencados dentre os passos retóricos recorrentes.

Dentre os quatorze passos identificados na seção de justificativa dos projetos de pesquisa, apenas seis ou 42,85% atingiram número de projetos suficiente para serem considerados como recorrentes. Os movimentos MR3 e MR5 tiveram cada um dois passos recorrentes e essa recorrência indica tanto uma maior preocupação em justificar a realização da pesquisa pelos benefícios que a pesquisa oferece ou pela importância do projeto para a teoria ou para a sociedade, quanto traz a contribuição do pesquisador para o reconhecimento de uma situação propícia para a realização de uma pesquisa, seja pela identificação de uma lacuna na área de pesquisa, seja pela motivação pessoal ou profissional para a sua realização. Os outros dois passos que se manifestam como recorrentes na justificativa participam do MR1 e do MR2, estando um passo desse último movimento presente em todos os projetos de pesquisa da área, “apresentando objetivo da pesquisa”.

A seguir, mostramos os exemplos dos passos recorrentes apontados no quadro 29. Iniciamos com um trecho retirado do projeto T2SL2 que traz os seguintes passos: “apresentando objetivo da pesquisa”, presente em todos os projetos da área, e “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que ocorre em 80% dos projetos de SL.

T2SL2 - Deste modo, **a pesquisa contribuirá** para que **entendamos que os fatores sociais não andam isolados de fatores internos da língua e compreendamos que as línguas mudam com o tempo e em um dado momento desse processo de mudança, certos itens lexicais estão propensos ou não a se alterarem**. Além disso, **procuraremos analisar**, por meio de uma perspectiva sociolinguística e levando em consideração as vivências diárias destes indivíduos, o motivo de determinadas variantes permanecerem na fala destes idosos, abrigados na casa Frederico Ozanam, apesar de os mesmos estarem em contato constante com falantes de menor faixa etária.

No trecho do projeto T2SL2, vemos, primeiramente, o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que a marca “contribuirá” ressalta a característica do passo que é oferecer algo através da execução da pesquisa e, logo em seguida, indica-se de que modo essa contribuição acontecerá, neste caso através do oferecimento de respostas para o problema levantado no projeto. Além do passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, no mesmo trecho se manifesta o passo “apresentando objetivo de pesquisa”, que no caso é identificado principalmente pela presença de um verbo no infinitivo, conforme encontramos na seção de objetivos da pesquisa. Somado ao verbo no infinitivo, podemos notar a presença do texto do objetivo geral do projeto sendo

retomado na seção de justificativa como uma espécie de reforço ao benefício da pesquisa, pois aponta a forma como se chegará a tal benefício.

Além dos dois passos apontados acima, no trecho retirado do projeto T3SL5, encontramos outros três passos que foram registrados no quadro 29 como recorrentes na seção de justificativa de SL: “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, com ocorrências em 60% dos projetos da área; “apontando lacuna na área de pesquisa”, com ocorrências em 40% dos projetos de SL; e “reportando pesquisas prévias”, também com ocorrências em 40% dos projetos de Sociolinguística.

T3SL5 - No desenrolar deste trabalho, à medida em que fazia as pesquisas para este projeto, me deparei com alguns materiais bastante interessantes. **Encontrei uma tese de doutorado intitulada “O terrorismo da periferia no Rap Capítulo 4, Versículo 3, dos Racionais MC's: uma questão de atitude diante do sistema capitalista com poder em excesso”**, este trabalho trata de um terrorismo puramente simbólico. O autor desta tese fala o seguinte: existem vários tipos de terrorismo: o Islâmico, o informático, o biológico etc. Neste trabalho interessa-me o terrorismo da periferia: aquele tipo de terrorismo que nasce na pobreza, na periferia e que é simbólico, isto é, não usa a violência bruta, mas sim palavras, discursos, ritmo, poesia, para desestabilizar o sistema capitalista, opressor, excludente, racista. **Encontrei também uma dissertação de mestrado intitulada “De repente o rap na educação do negro: o Rap do movimento Hip Hop Nordestino como prática educativa da juventude negra”**. Trata acerca do racismo no âmbito da juventude negra no estado da Paraíba. Durante as pesquisas **encontrei também uma monografia chamada “Linguagem e gênero: Uma análise sociolinguística de raps produzidos por mulheres”**. Porém **nenhum desses trabalhos contempla o tema de que trata o projeto que pretendo desenvolver**. Este fato tornou esta pesquisa ainda mais motivante. **Esta pesquisa justifica-se também pela relevância** de se elevar o *status* do gênero rap no intuito de incentivar pesquisas deste estilo que é tão rico e que tanto tem a ser estudado.

Seguindo um caminho natural em relação aos passos reconhecidos, no exemplo retirado do projeto T3SL5, o autor começa apresentando as pesquisas prévias realizadas por ele, destacadas no trecho acima, em que há uma marcação da personalidade no texto do projeto, comportamento pouco comum para membros iniciantes. Observamos também uma preferência por apontar o título das pesquisas e não as referências das mesmas, que afeta a escrita acadêmica, onde normalmente se usa a referência do texto por ser uma informação mais precisa, embora a utilização dos títulos facilite o estabelecimento da relação da pesquisa proposta no projeto e as pesquisas prévias encontradas pelo pesquisador. A exposição de tais pesquisas prévias prenuncia a aparição do passo “apontando lacuna na área de pesquisa”, pois, com base nas pesquisas apresentadas, chega-se à conclusão que “nenhum desses trabalhos contempla o tema de que trata o projeto que pretendo desenvolver”, ou seja, há uma lacuna que precisa ser preenchida pelo estudo proposto. O passo seguinte se manifesta principalmente em “Esta pesquisa justifica-se também pela relevância[...]”, texto no qual se justifica a relevância teórica ou sociopolítica do projeto, mostrando que elevar o status do rap e incentivar novas pesquisas nessa área se constituem como ações relevantes tanto social

quanto teoricamente para o campo de pesquisa.

Por último, mostramos o passo “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”, em que o autor do projeto manifesta a sua motivação para a escolha do tema ou mesmo para a realização da pesquisa com essa temática, para isso trazemos um trecho do projeto T3SL4, em que há ocorrência desse passo.

T3SL4 - A escolha de trabalhar com a temática de variação linguística em livros didáticos no Trabalho de Conclusão de Curso surgiu a partir dos estudos realizados na disciplina de Sociolinguística, cursada no segundo período de 2015, a qual ensejou o desejo de aprofundar os conhecimentos nesta área e, principalmente, com a mencionada temática.

No exemplo acima, reconhece-se a declaração da motivação para se escolher a temática da pesquisa, em razão de se expor textualmente que a escolha do tema se deveu a participação na disciplina Sociolinguística e do desejo de aprofundar o conhecimento nessa área e na temática proposta no projeto. Tal passo traz uma contribuição mais individual para a realização da pesquisa, em que o discente assume a posição de pesquisador e faz a seleção do tema com base nas suas experiências acadêmicas.

Apesar de se encontrarem apenas seis passos retóricos com status de recorrentes, percebemos na seção de justificativa dos projetos de pesquisa de Sociolinguística que cada um deles trabalha para a demonstração da importância da realização da pesquisa, seja ela teórica ou social. Cada uma das ações a seguir contribui para a realização da função da seção de justificativa no interior do projeto de pesquisa: dizer com que objetivo a pesquisa será realizada; falar sobre a relevância sociopolítica ou teórica da pesquisa e sobre os benefícios que serão alcançados com sua realização; alegar as motivações que levaram à escolha do tema, ressaltando a importância do tema para quem propõe a pesquisa; reportar pesquisas já realizadas na área para então apontar a lacuna a ser preenchida pelo estudo proposto como forma de apontar a contribuição para a área de pesquisa em que atua o discente no TCC.

Embora as microações ou passos retóricos relacionados acima façam parte de movimentos retóricos distintos, tanto os passos quanto os movimentos retóricos atuam para a realização de uma função maior, a da seção de justificativa. Vemos apenas seis passos retóricos recorrentes nessa área, mas são esses que se manifestam nos projetos de pesquisa de SL e caracterizam a justificativa de tal área, conforme visualizamos no mapa de passos retóricos. Tal visualização nos dá a noção de o quão esses passos são importantes e o quão são representativos para a construção dessa seção na comunidade discursiva disciplinar de Sociolinguística.

Na próxima subseção, tecemos considerações a respeito da seção de justificativa, englobando todas as áreas de pesquisa que compõem o *corpus* desta tese, contrastando os dados gerais com os dados específicos de cada área, objetivando verificar as semelhanças e distinções existentes entre as comunidades e as possíveis ramificações em culturas disciplinares variadas no interior da área de Linguística no curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí.

6.2.7 Seção de justificativa na macroárea de Linguística

Levando em consideração os dados já expostos das diferentes áreas de pesquisa linguística adotadas para a elaboração do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I, mostramos agora de que maneira a organização retórica anteriormente segmentada em áreas de pesquisa se manifesta na macroárea de Linguística do Curso de Letras Português da UFPI, tratando, dessa forma, também como os resultados observados em cada uma das microáreas podem ser singularizados em relação à macroárea de linguística. Para isso, trazemos aqui os passos retóricos considerados recorrentes na macroárea de linguística na seção de Justificativa de todos os projetos que compõem o corpus dessa pesquisa, para, em seguida, apresentarmos a organização retórica dos passos recorrentes em cada uma das áreas em contraste.

No quadro 30, são apresentados os passos retóricos recorrentes na macroárea de Linguística, levando em consideração a totalidade dos projetos analisados em cada microárea de pesquisa linguística.

Quadro 30 – Passos recorrentes na seção de justificativa na macroárea de Linguística

	Passo	MR	Quantidade de projetos	Porcentagem de projetos	Ocorrências	Áreas de ocorrência
1	Apresentando Objetivo da pesquisa	MR2	31	86,11%	44	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
2	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	MR3	24	66,66%	31	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
3	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	MR3	21	58,33%	29	AD, AG, LET, LT, SL.
4	Reportando pesquisas prévias	MR1	18	50%	27	AD, AG, SL, EPS, LET, LT.
5	Apontando lacunas na área de pesquisa	MR7	16	44,44%	21	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
6	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	MR7	16	44,44%	16	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
7	Apontando referências	MR1	13	38,88%	14	AD, AG, EPS,

						LET, SL.
8	Discutindo conceito	MR1	11	30,55%	17	AD, AG, EPS, LET, LT.

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme vemos no quadro 30, oito passos retóricos tiveram um percentual de participação em pelo menos trinta por cento dos projetos de pesquisa da macroárea de Linguística e a maioria desses passos tiveram ocorrência em ao menos cinco microáreas da pesquisa linguística, o que indica uma penetração desse passo no interior tanto das micro quanto da macroárea, sendo bons representantes das ações mais recorrentes na seção de justificativa. Os oito passos retóricos reconhecidos como recorrentes na seção de justificativa participam de quatro movimentos retóricos que foram encontrados nos projetos de pesquisa de TCC I: MR2 - Apoiando-se no campo teórico, MR3 - Indicando caminhos norteadores da pesquisa, MR4 - Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa e MR7 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa.

Assim como nas microáreas, o MR2 – Apoiando-se no campo teórico foi aquele que teve mais representatividade dentre os movimentos retóricos identificados nas áreas de pesquisa linguística. Tal movimento teve na macroárea de linguística três de seus passos dentre os oito que foram considerados recorrentes no interior dessa comunidade, reafirmando a importância e o grande valor atribuído aos aspectos teóricos no interior da área de Letras Português/Linguística. Essa importância revela também a relevância da comunidade focal para a realização de pesquisas no âmbito local, ou seja, a comunidade folocal que utiliza de conhecimentos de autores que compartilham o mesmo foco de pesquisa independente de onde esse conhecimento foi produzido aponta para uma valorização do foco teórico para a construção da proposta de pesquisa. Apesar de o MR2 aparecer com uma maior quantidade de passos, a presença desses passos não atinge uma quantidade tão significativa de projetos quanto a do MR3.

O MR3 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa apresenta um único passo como recorrente na macroárea de Linguística. Em contrapartida, esse único passo é aquele que aparece na maior quantidade de projetos dessa macroárea com presença em 86,11% dos projetos de pesquisa aqui analisados e com o maior número de ocorrências entre os projetos, correspondendo a mais de um exemplar do passo por projeto já que se tem 44 ocorrências para 36 projetos produzidos. Como se vê, o passo “apresentando objetivo de pesquisa” é, entre os elementos norteadores, aquele que apresenta a maior valorização no interior da seção de justificativa, reafirmando a importância do objetivo da pesquisa para a construção de projetos na área de Letras Português/Linguística.

O MR4 - Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa vem representado no quadro de passos recorrentes pelos passos “indicando possíveis benefícios da pesquisa” e “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, que participam de mais da metade dos projetos de linguística e são já esperados na seção de justificativa, por servirem como fortes argumentos para a demonstração da importância e da viabilidade de execução do projeto. A indicação do benefício que a pesquisa pode trazer está presente em projetos de todas as áreas de pesquisa aqui analisadas, enquanto a justificativa da relevância do projeto não aparece somente na área de EPS, talvez pela própria aparição do benefício que a pesquisa poderia causar. Como características da seção de justificativa, é provável que esses passos mantenham ligações estreitas com aquilo que é esperado pela esfera de atividade acadêmica quando se pensa nessa seção. Dessa forma, a aparição dos dois passos aos quais nos referimos como recorrentes na macroárea de Linguística manifesta a ligação do âmbito individual do texto com o âmbito coletivo, que é o gênero, tendo a comunidade discursiva folocal como o intermediário entre a esfera de atividade humana e o indivíduo enquanto sujeito usuário da língua situado socialmente.

O MR7 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa também funciona como uma maneira de manifestar a importância de se executar a pesquisa, sendo ela considerada a partir de um ponto de vista coletivo, quando se pensa no passo “indicando lacuna na área de pesquisa”, ou a partir de um anseio pessoal/profissional, quando se executa o passo “alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema”. Tanto um passo quanto outro estão na zona intermediária da tabela de passos recorrentes, estando presentes em quase metade dos projetos de pesquisa da macroárea de Linguística. Por atingirem tal representatividade, esses passos são considerados relevantes no interior da área de pesquisa e bastante valorizados entre os membros da comunidade discursiva disciplinar que representa a macroárea de Linguística.

Levando em consideração os passos que foram reconhecidos como recorrentes no interior das microáreas de pesquisa linguística e da macroárea de pesquisa linguística dentro do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, construímos um mapa de passos retóricos recorrentes, quadro 31, contendo as seis microáreas de pesquisa linguística e a macroárea de Linguística, para visualizarmos que passos são mais valorizados em cada uma dessas comunidades discursivas disciplinares.

Quadro 31 – Mapa de passos retóricos recorrentes da seção de justificativa nas micro e na macroárea de Linguística

	AD	AG	EPS	LET	LT	SL	Linguística
1	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apresentando Objetivo da pesquisa	Apresentando Objetivo da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando Objetivo da pesquisa	Apresentando Objetivo da pesquisa
2	Apresentando Objetivo da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Contextualizando objeto de estudo	Apresentando Objetivo da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa
3	Reportando pesquisas prévias	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apontando lacunas na área de pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
4	Apontando referências	Apresentando objeto de estudo	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Reportando pesquisas prévias	Apontando lacunas na área de pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa	Reportando pesquisas prévias
5	Justificando opção teórica	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Reportando pesquisas prévias	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apresentando Objetivo da pesquisa	Reportando pesquisas prévias	Apontando lacunas na área de pesquisa
6	Contextualizando temática da pesquisa	Reportando pesquisas prévias	Apontando referências	Apresentando conceito	Reportando pesquisas prévias	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema
7	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Caracterizando objeto de estudo	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito		Apontando referências
8	Filiando-se teoricamente	Apresentando conceito	Apresentando objeto de estudo	Apontando referências			Discutindo conceito
9		Discutindo conceito	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Apontando lacunas na área de pesquisa			
10		Filiando-se teoricamente		Justificando objeto de estudo			
11		Apontando lacunas na área de pesquisa		Indicando problema/indagações da pesquisa			
12		Caracterizando perspectiva teórica					
13		Apontando referências					
14		Contextualizando objeto de estudo					

Fonte: dados da pesquisa.

Os passos retóricos recorrentes apontados no quadro 31 seguem a ordem de quantidade de projetos e ocorrências utilizadas para definição das posições de recorrência no interior de cada comunidade discursiva disciplinar específica, partindo daqueles que tiveram maior presença nos projetos de pesquisa, na parte superior do mapa, para aqueles que tiveram menos presença, na parte inferior do mapa. Lembramos que todos esses passos tiveram ocorrência em pelo menos 30% dos projetos de pesquisa de cada comunidade disciplinar.

Como podemos notar, no quadro 31, apesar de os oito passos recorrentes da macroárea de Linguística representarem apenas quatro movimentos retóricos, no mapa desses passos que contemplam todas as áreas, vemos a presença de cinco movimentos retóricos, já que o MR6 – Dando a conhecer o objeto de estudo aparece com passos recorrentes em quatro das seis microáreas que compõem o *corpus*. Tal movimento não foi contemplado na macroárea de Linguística em razão de não apresentar passos que atingissem a marca de trinta por cento de projetos. Em tal movimento retórico há a presença de quatro passos retóricos recorrentes nas áreas de AG, EPS, LET, LT, o que indica uma certa diferença entre essas microáreas e a representação dos passos da macroárea de Linguística.

Cada uma das microações representadas pelos passos retóricos em cada comunidade disciplinar dá uma indicação de que passos são considerados relevantes para a configuração da seção de justificativa, algumas apresentam uma maior quantidade de passos, como em AG, outros uma quantidade menor, como em SL. A quantidade de passos se adequa à cultura das comunidades discursivas disciplinares e não indicam que uma é melhor ou pior que a outra por contemplarem ou não mais microações na composição da seção.

Se formos observar cada um dos passos que aparecem como recorrentes na macroárea de Linguística, encontramos passos que não estão representados entre os passos recorrentes de todas as microáreas. Isso quer dizer que os valores compartilhados pela comunidade discursiva disciplinar seja ela da microárea ou da macroárea são sempre suscetíveis às ações realizadas por seus membros no momento da produção do texto, dando o caráter de flexibilidade ao gênero, que se encontra mais relacionado com o âmbito coletivo. Esses valores variam de acordo com a área, por exemplo, o mesmo passo que é recorrente em todas as áreas pode ocupar uma posição de destaque em relação aos demais passos recorrentes no interior de uma comunidade discursiva ou se encontrar na parte inferior do mapa, com uma porcentagem apenas suficiente para ser classificado dessa forma.

Dos passos recorrentes reconhecidos nos projetos da macroárea de Linguística, três não são identificados em todas as microáreas de pesquisa: o passo “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” não aparece como recorrente em EPS, o passo

“apontando referências” não aparece em LT nem em SL e o passo “discutindo conceito” não aparece em SL. Dessa forma, tanto o estabelecimento da condição de recorrência na área quanto a valoração do passo no interior da comunidade discursiva é bastante variável.

Pelos dados que obtivemos a partir dos passos recorrentes em cada uma das comunidades disciplinares da macroárea de Linguística, podemos dizer que há uma forte tendência para que os passos do MR3, do MR4 e do MR7 sejam mais valorizados na composição da seção de justificativa, aparecendo normalmente até a quinta posição na ordem de passos da área. Já os passos que fazem parte do MR2 aparecem com mais frequência do meio para baixo do mapa, o que quer dizer que os aspectos teóricos são importantes no interior da seção de justificativa, mas estão em grau de valorização inferior em relação a aqueles dos movimentos mencionados anteriormente. Os passos vinculados ao MR6 estão distribuídos em todas as partes de nosso mapa, eles podem ser bastante valorizados como é o caso da área de LT, em que o passo “caracterizando objeto de estudo” aparece no topo do quadro ou se encontram apenas no nível suficiente de classificação para passos recorrentes, como vemos em AG, no passo “contextualizando objeto de estudo”. Os passos de tal movimento não apresentaram porcentagem suficiente para figurar entre os recorrentes na macroárea de Linguística, ou seja, apesar de estarem presentes em quatro microáreas de pesquisa linguística, não há uma representatividade desses passos quando partimos para a análise de uma comunidade maior representada pela área de Linguística do Curso de Letras Portugêses.

Explorando as diferenças existentes entre as microáreas de linguística e a macroárea de Linguística, podemos destacar as singularidades existentes na composição da seção de justificativa que dão indicações dos valores compartilhados pelos membros da comunidade discursiva disciplinar ao construírem textualmente tal seção.

De acordo com a organização retórica adotada pelos membros da comunidade discursiva de análise do discurso, oito passos retóricos foram reconhecidos como recorrentes, a mesma quantidade de passos apresentada na organização retórica da macroárea de Linguística. Apesar de apresentarem a mesma quantidade de passos, há diferenças em relação à composição adotada pela micro e pela macroárea: três passos retóricos que estão presentes na justificativa da área de AD não se encontram entre os passos recorrentes da macroárea de Linguística. Dois passos do MR2 – Apoiando-se no campo teórico, “justificando opção teórica” e “filiando-se teoricamente”, e um do MR3 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa, “contextualizando temática da pesquisa”, estão entre os passos recorrentes de AD, que substituem os dois passos do MR7 – Indicando motivações deflagradoras da pesquisa e

um do MR2, “discutindo conceito”. Através dessa observação podemos dizer que a justificativa na microárea de AD tende a valorizar mais aspectos teóricos em relação à macroárea de Linguística, já que tem um passo a mais do MR2, e esses passos se relacionam com aspectos mais gerais da perspectiva teórica, enquanto a ausência observada nesse movimento se refere a um traço específico da teoria representado pelo passo “discutindo conceito”. Já o passo “contextualizando temática de pesquisa”, que está relacionado com os elementos norteadores da pesquisa, demonstra a preocupação dos membros dessa comunidade discursiva disciplinar em explicitar o contexto em que está inserida a temática do estudo proposto, microação que não alcançou tanta representatividade quando partimos para a comunidade da macroárea de Linguística. A ausência dos passos do MR7 dentre os recorrentes em AD indica tanto uma menor valorização de características pessoais na construção da seção de justificativa, quando retira as motivações do pesquisador do seu quadro de passos, quanto uma ausência de críticas em relação às produções já existentes na área, com a ausência de indicação de lacunas a serem preenchidas com a realização da pesquisa proposta.

Quando observamos os passos retóricos recorrentes na organização retórica da seção de justificativa dos projetos de pesquisa da comunidade de Análise de Gêneros – AG, verificamos uma diferença significativa na quantidade de passos recorrentes não apenas em relação à macroárea de Linguística, mas também em relação às outras microáreas. Além dos oito passos retóricos encontrados na macroárea de Linguística foram acrescentados outros seis passos, participantes do MR2 e do MR5. Foram acrescentados aos três passos do MR2 da macroárea de Linguística os passos retóricos “filiando-se teoricamente”, “apresentando conceito” e “caracterizando perspectiva teórica”. Vendo os passos desse movimento em conjunto, percebemos uma valorização da perspectiva teórica de maneira mais geral, mas sem esquecer de aspectos teóricos específicos trazidos pelos passos “apresentando e discutindo conceito”. Percebemos por meio do número de passos que o MR2 é bem apreciado na área de AG, já que o mesmo possui quase a metade dos passos retóricos recorrentes, atingindo um maior nível de valorização em relação à macroárea de Linguística. Os outros três passos acrescentados aos presentes na lista de passos recorrentes da macroárea de Linguística fazem parte do MR5 – Dando a conhecer o objeto de estudo: “apresentando objeto de estudo”, “caracterizando objeto de estudo”, “contextualizando objeto de estudo”. A presença dos passos do MR5 demonstra que o objeto de estudo é um elemento importante para a construção da seção de justificativa para a comunidade discursiva disciplinar de AG, passos que não tiveram representatividade suficiente para figurar entre os passos recorrentes da

macroárea de Linguística.

Na área de Ensino de Português para surdos – EPS, foram identificados nove passos retóricos recorrentes, um a mais que a macroárea de Linguística, em que são acrescentados dois passos do MR5 e é retirado um passo do MR4, “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”. Novamente vemos a importância atribuída ao objeto de estudo na construção da seção de justificativa de projetos de pesquisa da comunidade discursiva disciplinar de EPS, já que, em relação à macroárea, são oferecidos também os passos “contextualizando e apresentando objeto de estudo”. A ausência do passo “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” é vista com certa naturalidade em razão de em muitos projetos haver uma aproximação entre indicar o benefício e justificar a relevância, muitas vezes, sendo o benefício que a pesquisa pode provocar a relevância do projeto, gerando um certo hibridismo entre os passos. Então, em EPS, a presença de passos vinculados ao objeto de estudo é importante e a justificativa de relevância pode ser realizada por meio da indicação de um possível benefício da pesquisa.

Em Letramentos foram identificados onze passos retóricos recorrentes, enquanto, em Letras Português/Linguística, foram reconhecidos apenas oito. Dentre esses onze, estão os oito passos recorrentes presentes nos projetos da macroárea aos quais três são acrescidos: “apresentando conceito”, MR2; “indicando problema/indagações da pesquisa”, MR3; e “justificando objeto de estudo”, MR5. No MR2, são apresentados quatro passos, dois referentes a componentes teóricos específicos e dois a perspectiva teórica de modo mais geral, equilibrando o que na macroárea de Linguística foi dada a preferência aos aspectos mais gerais. O passo “indicando problema/indagações de pesquisa” traz um elemento norteador de extrema importância para o projeto, mas que reaparece somente na seção de justificativa da área de Letramentos, promovendo uma singularidade em relação às demais microáreas e também em relação à macroárea. E o passo “justificando objeto de estudo” vem, novamente, marcar a presença do MR5 na seção de justificativa dos projetos de pesquisa, trazendo o objeto de estudo como componente dessa seção. Desse modo, a comunidade discursiva disciplinar de Letramentos traz tanto os elementos valorizados na macroárea quanto singularidades em relação à composição da seção de justificativa ao acrescentar características de elemento norteador diferenciado e ao trazer o objeto de estudo de maneira justificada, passo não encontrado com recorrência em nenhuma outra área.

Os passos retóricos recorrentes da macroárea de Linguística quando confrontados com os passos retóricos recorrentes da microárea de Linguística de Texto – LT nos apresentam diferenças já no número de passos, LT tem um passo a menos que a macroárea.

Em LT os passos “apontando referências” e “alegando motivações pessoais/profissionais para escolha do tema” foram suprimidos, e o passo “caracterizando objeto de estudo” foi inserido. Tais alterações promovem a inclusão do objeto de estudo como elemento relevante para a construção da seção de justificativa nessa microárea, a retirada do passo que apresentava a contribuição individual do pesquisador para a escolha do tema, dando à seção um viés mais coletivo, e a retirada das referências implementa um caráter menos teórico à seção de justificativa em relação à macroárea de Linguística.

A área de Sociolinguística – SL é aquela que apresenta a menor quantidade de passos retóricos recorrentes em relação às microáreas de pesquisa linguística, apenas 6, dois a menos que a macroárea. Esses dois passos ausentes entre os passos retóricos recorrentes de SL são “discutindo conceito” e “apontando referências”, ambos do MR2, que se vincula ao campo teórico. Essa retirada faz com que a área de SL apresente entre seus passos recorrentes apenas aquele que se refere às pesquisas prévias como participante do MR2. Isso faz com que a construção da seção de justificativa em SL valorize menos as informações teóricas sobre a pesquisa e se centre no elemento norteador objetivo, na explicitação da importância e do benefício da pesquisa e na exposição dos motivos que levaram à proposição do projeto. Os seis passos apontados na comunidade discursiva disciplinar de SL são aqueles considerados essenciais por seus membros, estando esses seis passos como elementos valorizados no interior da área para a construção da seção.

Apesar de não haver uma manutenção de todos os passos, a coluna do mapa que se refere aos passos retóricos recorrentes da macroárea de linguística mantém uma organização retórica semelhante à das microáreas, quando observamos os passos retóricos, as cores dos movimentos retóricos encontrados na composição geral do mapa. Isso quer dizer que as microáreas possuem certa independência na construção de seus projetos de pesquisa, mas que, ao mesmo tempo, como componentes de uma macroárea e de uma esfera de atividade humana, é necessário manter características da macroárea e entender que só é possível explorar a flexibilidade do gênero até onde a esfera de atividade permite. Levando em consideração a configuração do gênero, é importante frisarmos que a seção de justificativa possui a função de justificar a realização da pesquisa, normalmente, fundamentando-se na importância que a pesquisa tem para a área de estudo ou para a sociedade em geral. Então a posição ocupada pelos passos no interior do mapa de passos recorrentes dá uma clara indicação que a função da seção de justificativa do gênero projeto de pesquisa influencia na valoração dos seus passos retóricos, estando aí a esfera de atividade humana e a comunidade discursiva atuando diretamente na produção do membro iniciante, fazendo com que este não

apenas produza um texto, mas que o texto funcione no interior da comunidade discursiva e da esfera de atividade acadêmica.

Fazendo uma compilação dos passos retóricos recorrentes em todas as microáreas de pesquisa linguística e na macroárea de Linguística, chegamos a formação dos passos retóricos ou microações que compõem os cinco movimentos retóricos ou macroações que aparecem com passos recorrentes em sua composição. Vejamos no quadro 32 como estão distribuídos os passos retóricos recorrentes nos movimentos retóricos da seção de justificativa.

Quadro 32 – Movimentos e passos retóricos recorrentes na seção de Justificativa nas micro e na macroárea de Linguística

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos
JUSTIFICATIVA	MR1 – Apoiando-se no campo teórico	P1 - Reportando pesquisas prévias
		P2 - Apontando referências
		P3 - Justificando opção teórica
		P4 - Filiando-se teoricamente
		P5 - Apresentando conceito
		P6 - Discutindo conceito
		P7 - Caracterizando perspectiva teórica
	MR2 – Indicando caminhos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivos da pesquisa
		P2 - Contextualizando temática da pesquisa
		P3 - Indicando problema/indagações de pesquisa
	MR3 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa
		P2 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
	MR4 – Dando a conhecer o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo
		P2 - Caracterizando objeto de estudo
		P3 - Contextualizando objeto de estudo
		P4 - Justificando objeto de estudo
	MR5 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	P1 - Apontando lacunas na área de pesquisa
P2 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema		

Fonte: dados da pesquisa.

Ao todo, dezoito passos foram considerados recorrentes por aparecerem nas microáreas de pesquisa linguística aqui investigadas, sendo distribuídos em cinco movimentos retóricos, cujo MR1 é aquele que possui a maior quantidade de passos, o MR4 aparece com quatro passos retóricos recorrentes, apesar de não figurar entre os passos recorrentes na macroárea de Linguística, o MR2 apresenta três passos recorrentes e o MR3 e o MR5 possuem cada um dois passos retóricos recorrentes. É preciso dizer que a quantidade de microações que se apresentam nos movimentos retóricos é bastante variável assim como seu valor no interior da área de pesquisa, tendo movimentos que possuem apenas dois passos retóricos e esses dois passos retóricos são recorrentes e bem valorados no interior da seção de justificativa, como acontece com o MR3.

Os passos que compõem o quadro 32 demonstram as microações mais valorizadas pelas microáreas e pela macroárea de Linguística, mostrando também como essas microações

podem ser organizadas em movimentos retóricos, chamados por nós também de macroações, e como esses dois elementos através de sua configuração auxiliam na realização da função da seção de justificativa do projeto de pesquisa, revelando como os membros iniciantes de cada área organizam essa seção e o valor compartilhado por eles ao realizarem essa construção.

Na próxima seção, tratamos da organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa elaborados na disciplina de TCC I do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí.

6.3 Referencial teórico

Nesta seção 6.3, mostramos a organização retórica da seção de referencial teórico apresentada em cada uma das áreas de pesquisa aqui analisadas, com o objetivo não apenas de descrever tal composição, mas também de estabelecer uma relação entre as áreas de pesquisa linguística, abordando a perspectiva de produção dos membros iniciantes na comunidade discursiva e na cultura disciplinar de que participam a partir de suas produções acadêmicas.

Para explicitar os passos identificados na seção de referencial teórico de cada uma das áreas pesquisadas, realizamos algumas adaptações em relação aos movimentos e passos retóricos apontados na pesquisa de Rio-Lima (2015). Em razão da proximidade das macroações indicadas pelos movimentos “Apresentando aspectos teóricos” e “Indicando caminhos teóricos da pesquisa”, decidimos fazer a fusão desses movimentos em um, adotando a denominação “Apresentando aspectos teóricos da pesquisa”, mantendo os passos relacionados aos aspectos teóricos em um único movimento. O movimento retórico “Explicitando objetivos de pesquisa” também sofreu alteração de amplitude, aqui o passo “apresentando objetivo de pesquisa” está inserido no movimento “Indicando caminhos norteadores da pesquisa”, que engloba passos ligados aos objetivos, hipóteses, questões e temática da pesquisa.

Algumas denominações de passos também foram alteradas, em relação a Rio-Lima (2015), com o objetivo de manter a mesma denominação para microações que ocorrem em diferentes seções. Devido à maioria dos trabalhos referentes à organização retórica de gêneros acadêmicos se deterem em apenas uma seção do gênero (artigo, projeto, monografia, etc.), diferentes denominações são atribuídas pelos autores para a mesma microação. Para verificarmos como cada microação se comporta em seções diferentes e padronizar a compreensão dessas no interior das seções, resolvemos adotar a mesma denominação para o passo, independentemente da seção em que ele ocorre. Vejamos a seguir as alterações de

denominações implementadas nesta tese em relação às apresentadas por Rio-Lima (2015):

Quadro 33 - Mudanças na denominação de passos retóricos da seção de referencial teórico











De	Para
1. Historiando conceitos/categorias/abordagens da área de pesquisa	Historiando conceito
	Historiando perspectiva teórica
2. Caracterizando abordagem/teoria	Caracterizando perspectiva teórica
3. Justificando adequação da categoria teórica/teoria ou obra de referência escolhida	Justificando opção teórica
4. Inserindo-se numa área de pesquisa	Filiando-se teoricamente
5. Apontando obras de referência	Apontando referências
6. Apresentando lacunas na área de pesquisa	Apontando lacunas na área de pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor.

Fizemos a divisão do passo retórico 1, para apresentar maior detalhamento sobre o que ele realiza quando se refere a um conceito/categoria e quando se refere à uma perspectiva teórica como um todo. Adotamos a denominação “perspectiva teórica” para substituir “abordagem/teoria” por considerarmos que aquela contempla tanto teoria quanto a abordagem utilizada em relação aos dados. O passo 3 foi condensado em “justificando adequação teórica”, pois os aspectos teóricos contemplados por Rio-Lima (2015) se referem mais a aspectos gerais e não a aspectos específicos da teoria, como é o caso de conceitos. Nos passos 4, 5 e 6, realizamos mudanças estilísticas, procurando sintetizar a essência do passo.

Vimos alguns aspectos teóricos já na seção de justificativa dos projetos de pesquisa, mas agora observamos uma concentração bem maior de passos relacionados à perspectiva teórica selecionada para a realização do estudo, em razão de essa seção ser destinada, especialmente, para a discussão dos aspectos teóricos a serem utilizados para a pesquisa. Antes de passarmos para a apresentação do mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico, no quadro 34 são mostradas as marcações cromáticas utilizadas para a identificação dos movimentos retóricos representados pelos passos retóricos na elaboração da seção.

Quadro 34 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico

Movimento Retórico - MR 1	Introduzindo seção de referencial teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Apresentando aspectos teóricos	
Movimento Retórico - MR 3	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 6	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 7	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
Movimento Retórico - MR 10	Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	
Movimento Retórico - MR 8	Sugerindo ação empírica	
Movimento Retórico - MR 9	Evidenciando legislação	

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das marcações cromáticas apresentadas acima, mostramos a indicação visual dos movimentos retóricos, executados por meio dos passos, a organização estrutural/funcional

da seção de referencial teórico, oferecendo um maior grau de observação em relação à realização das funções de cada porção textual. Na subseção a seguir, mostramos a organização retórica da seção de referencial teórico da área de Análise do discurso – AD.






6.3.1 Seção de referencial teórico da área de Análise do Discurso

Nesta seção 6.3.1, apresentamos a organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da área de Análise do discurso, mostrando como movimentos e passos retóricos estão dispostos no interior dos projetos de pesquisa e de que maneira eles se configuram linguisticamente. Lembramos que os traços linguísticos são expressos mais diretamente pelos passos retóricos e tais passos são categorizados, de acordo com suas ações, em movimentos retóricos, que por sua vez compõem a seção de referencial teórico.

Como sabemos, na seção de referencial ou fundamentação teórica ocorre a exposição do embasamento teórico a ser utilizado na pesquisa, apresentando conceitos, autores, obras, categorias teóricas a serem estudadas, bem como a inter-relação existente entre os aspectos teóricos e o material a ser analisado. Dessa forma, espera-se que a fundamentação teórica apresentada esteja adequada aos objetivos da pesquisa e possa auxiliar na resolução dos questionamentos apresentados no quadro norteador de pesquisa. Sendo assim, o referencial teórico mostra a maneira como serão observados os dados, pois, como já mencionamos, o ponto de vista teórico atua diretamente na criação do objeto de pesquisa.

A seguir, no quadro 35, apresentamos as marcações cromáticas utilizadas para identificar os passos que fazem parte de cada movimento no mapa de passos retóricos de AD:

Quadro 35 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de AD

Movimento Retórico - MR 1	Apresentando aspectos teóricos	
Movimento Retórico - MR 2	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Justificando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Dando a conhecer o objeto de estudo	

Fonte: dados da pesquisa.

O mapa de passos retóricos identificados na seção já mencionada da área de AD ressalta a organização real dos projetos, pois são apontados todos os passos reconhecidos nos projetos da área, para, em seguida, traçar as regularidades da organização do projeto na comunidade disciplinar pesquisada, através dos passos retóricos recorrentes. Vejamos agora o mapa de passos retóricos da seção de referencial teóricos dos projetos de pesquisa de Análise do Discurso.

Quadro 36 – Mapa de passos da seção de referencial teórico de AD

Parag..	TIAD1	TIAD2	TIAD3	TIAD4	TIAD5	TIAD6*	T3AD7	T3AD8
Passos	1	Contextualizando objeto de estudo	Caracterizando objeto de estudo	Definindo conceito	Contextualizando objeto de estudo	Caracterizando objeto de estudo	Historiando perspectiva teórica	Filiando-se teoricamente
				Explicando um fenômeno			Vinculando-se à posição de um autor	Caracterizando perspectiva teórica
				Historiando conceito	Definindo conceito		Caracterizando perspectiva teórica	Filiando-se teoricamente Caracterizando perspectiva teórica
	2	Definindo conceito	Discutindo conceito	Historiando conceito	Historiando conceito Apresentando conceito	Apresentando conceito Justificando opção teórica	Caracterizando perspectiva teórica 2 Apresentando conceito	Caracterizando perspectiva teórica
	3	Historiando conceito	Discutindo conceito	Historiando conceito	Discutindo conceito	Definindo conceito	Discutindo conceito	Definindo conceito Discutindo conceito Caracterizando perspectiva teórica
	4	Apresentando objetivo da pesquisa	Discutindo conceito	Apontando referências	Discutindo conceito	Explicando fenômeno	Definindo conceito	Definindo conceito
		Justificando o local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa			Historiando conceito			
	5	Historiando conceito	Discutindo conceito Explicando um fenômeno	Discutindo conceito	Apresentando conceito Discutindo conceito		Discutindo conceito	Definindo conceito Discutindo conceito Apresentando conceito
	6	Historiando conceito	Explicando um fenômeno	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica 1	Discutindo conceito	Definindo conceito	Definindo conceito
					Filiando-se teoricamente			
					Discutindo conceito Explicando um fenômeno			
	7	Apontando referências	Discutindo conceito	Vinculando-se à posição de um autor	Explicando um fenômeno	Apresentando conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
				Discutindo conceito Explicando um fenômeno	Justificando escolha do <i>corpus</i>			
	8	Discutindo conceito	Asseverando perspectiva teórica	Vinculando-se à posição de um autor	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
				Apresentando conceito				
				Discutindo conceito				
				Apresentando conceito Discutindo conceito				
	9	Articulando teoria e objeto de estudo	Discutindo conceito	Justificando opção teórica	Apresentando conceito	Apresentando conceito		Apresentando objetivo da pesquisa
	10	Discutindo conceito	Discutindo conceito		Discutindo conceito Apresentando conceito	Discutindo conceito Apresentando conceito		
	11	Discutindo conceito	Discutindo conceito		Discutindo conceito	Discutindo conceito		
			Explicando um fenômeno		Apresentando conceito	Apresentando conceito		
	12	Explicando um fenômeno	Discutindo conceito		Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	
					Vinculando-se à posição de um autor Explicando um fenômeno			
	13	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito		Discutindo um conceito	Discutindo conceito		
14	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito		Apresentando objetivo da pesquisa	Vinculando-se à posição de um autor			
		Explicando um fenômeno						
15	Caracterizando perspectiva teórica 3	Discutindo conceito			Vinculando-se à posição de um autor	Discutindo conceito		
					Discutindo conceito			
16	Discutindo conceito	Discutindo conceito			Discutindo conceito			
17	Discutindo conceito	Explicando um fenômeno			Asseverando perspectiva teórica			
		Discutindo conceito						
18	Discutindo conceito	Explicando um fenômeno						
19	Discutindo conceito							
20	Discutindo conceito							
21	Explicando um fenômeno							
22	Caracterizando o local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa							
23	Caracterizando o local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa							
24	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto							

Fonte: dados da pesquisa.

Como observamos no quadro 36, o projeto T1AD6 não apresenta a seção de referencial teórico, por esse motivo o espaço para a identificação dos passos retóricos do projeto não foi preenchido. Os aspectos teóricos de tal projeto foram abordados sinteticamente na justificativa, ainda que essa seção não se destine exatamente à função.

Notamos, através do mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico, que há uma predominância de passos vinculados ao MR1 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa. Quase 95% das ocorrências dos passos encontrados na seção de referencial teórico se encontram categorizadas no MR1 e confirmam a prevalência de passos relacionados com a construção teórica do projeto na seção. Os projetos T1AD3 e T3AD7, por exemplo, são compostos exclusivamente por passos do MR1. O quadro 37 mostra a vinculação do passo ao movimento retórico e o número de ocorrências encontradas nos projetos de pesquisa da cultura disciplinar de AD:

Quadro 37 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em AD

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
REFERENCIAL TEÓRICO	MR1 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Discutindo conceito	87,5%	56
		P2 - Definindo conceito	75%	10
		P3 - Apresentando conceito	62,5%	15
		P4 - Explicando um fenômeno	62,5%	14
		P5 - Historiando conceito	50%	9
		P6 - Caracterizando perspectiva teórica	50%	10
		P7 - Vinculando-se à posição de um autor	50%	6
		P8 - Filiando-se teoricamente	25%	3
		P9 - Asseverando perspectiva teórica	25%	2
		P10 - Justificando opção teórica	25%	3
		P11 - Apontando referências	12,5%	1
		P12 - Articulando teoria e objeto de estudo	12,5%	2
	MR2 – Explicitando Objetivos Da Pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	37,5%	3
	MR3 - Indicando os meios de realização da pesquisa	P1 - Caracterizando o local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	12,5%	1
		P2 - Justificando o local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	12,5%	1
		P3 - Justificando escolha do <i>corpus</i>	12,5%	1
	MR4 - Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Caracterizando objeto de estudo	25%	2
P2 - Contextualizando objeto de estudo		25%	2	
MR5 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	P1 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	12,5%	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Na seção de referencial teórico apresentada nos projetos de pesquisa da área de Análise do Discurso, encontramos cinco movimentos e vinte passos que participam desses movimentos. O MR1 é aquele que apresenta a maior quantidade de passos entre seu elenco, treze no total, já os outros quatro movimentos (MR2, MR3, MR4 e MR5) apresentam variações de um 1 a 3 passos. Como pudemos observar no quadro 37, apenas oito dos vinte passos foram considerados recorrentes, 40% do total, e desses oito, sete fazem parte do MR1 e um faz parte do MR2.

Dentre os passos mencionados no mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico de AD, os que podem ser considerados recorrentes são: “discutindo conceito”, “definindo conceito”, “apresentando conceito”, “explicando um fenômeno”, “caracterizando perspectiva teórica”, “historiando conceito”, “vinculando-se à posição de um autor” e “apresentando objetivo da pesquisa”, respectivamente, nas posições de 1 a 8. Tais passos tiveram ocorrência em mais de dois projetos da área pesquisada e, por isso, podem ser considerados como indicadores das ações que caracterizam os projetos de AD.

O passo que apresenta o maior número de ocorrências e que aparece na maior quantidade de projetos é o “discutindo conceito”. Tal passo traz aspectos relacionados a um conceito sendo expostos na visão do discente que construiu o projeto. Normalmente, utiliza-se de citação a algum autor de referência sobre o conceito que está sendo discutido, para, em seguida, tecer um comentário a respeito da citação apresentada. A citação utilizada no interior desse passo não costuma apresentar definição conceitual, mas comentários de um autor sobre aspectos de um conceito ou categoria teórica, como mostra o trecho a seguir:

T1AD1 – Para Maingueneau (2008, p.11) “o *ethos* está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade”, **ou seja**, essa evolução está focada nas inúmeras formas midiáticas no qual há um domínio da publicidade para valorizar um certo tipo de produto através de argumentos.

O autor do projeto utiliza-se da citação relacionada a aspectos do conceito de *ethos*, para, em seguida, apresentar considerações a respeito daquilo que o autor de referência da área proferiu na citação. Essa é uma prática constante em trabalhos acadêmicos, já que as pesquisas se constituem como uma empreitada comunitária, em que nos baseamos em produções de autores que fazem parte da comunidade disciplinar e que possuem respaldo perante os demais membros dessa comunidade.

Os passos “discutindo conceito”, “definindo conceito”, “apresentando

conceito” e “historiando conceito”, apesar de estarem bem próximos em sua execução, apresentam características particulares. Por exemplo, o passo “definindo conceito”, visto com frequência na seção de referencial teórico, apresenta uma definição de um conceito por parte do aluno, utilizando-se de suas próprias palavras para essa realização, como é possível observar no exemplo a seguir:

T1AD1 - Tais estratégias envolvem inúmeros fatores, dentre eles, **a imagem que criamos de algo ou alguém**. Porém, não se trata **da imagem que temos de nós mesmos, mas daquela que gostaríamos que o outro construísse sobre nós. É o que podemos chamar, de maneira simplificada, de *ethos***.

O destaque apresentado no trecho acima traz a tentativa do autor de apresentar com suas palavras uma definição “simplificada” do conceito de *ethos*, também muito frequente como categoria de análise nos projetos componentes dessa comunidade discursiva disciplinar. O passo “apresentando conceito” consiste literalmente na apresentação de um conceito utilizado por um autor de referência:

T1AD5 - Ao realizar-se uma pesquisa com suportes teóricos diversificados observamos as ideias de Foucault (1960) para compreender-se a noção de discurso:

“Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1960, p. 43).

A ocorrência do passo “explicando um fenômeno” indica uma tentativa de demonstrar a aplicação da teoria ao objeto de pesquisa, já que há a articulação do aspecto teórico com a realidade social, procurando explicar teoricamente um fenômeno ocorrido na realidade social, como podemos observar no exemplo a seguir:

T1AD2 – Sandmann (2001) explica o conceito de publicidade e propaganda colocando propaganda como mais abrangente e, a saber, tem-se construído estereótipos padrões bem como estereótipos linguísticos para persuadir com a finalidade de que a mensagem transpareça de tal forma que não haja a necessidade de questionamentos, **no caso da empresa analisada trás no seu novo slogan a frase “Mais conquistas para sua vida”, trazendo uma afirmação que não permite fazer perguntas e por isso está acabada em sim, tendo a finalidade de convencer que ao ter o cartão credishop terá mais conquistas para sua vida, na concepção de Peirce (1977) o signo exerce uma representatividade na realidade natural e social e por isso expressa ideologia que quando interpretada remete a algo situado fora de si**.

A parte destacada do passo “explicando um fenômeno” manifesta a aplicação de uma definição teórica a uma realidade social, por meio da menção à prática realizada pelo *Cartão Credishop*, em sua ação publicitária.

Já o passo “caracterizando perspectiva teórica” visa à apresentação do ponto de vista teórico a respeito de um determinado conceito ou categoria trabalhada no projeto de pesquisa. Como vemos a seguir, essa caracterização pode ocorrer também pela utilização de considerações tecidas por autores da área a respeito de uma atuação mais

geral dos participantes da comunidade disciplinar de uma determinada área de pesquisa.

T1AD4 - A Análise do Discurso é uma corrente científica surgida na década de 60 na França. O objeto de estudo desta é o discurso. Segundo Orlandi (2007, p.15): O discurso é a “palavra em movimento, em prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. **Ao se engajar em estudar o ethos, é inevitável que se faça isso estudando o discurso**, já que é neste que se constrói o ethos, **isso significa que a língua não será vista apenas como transmissão de informações ou o simples ato de fala**, pois **para a Análise do Discurso a língua é tomada numa visão discursiva que busca a exterioridade da linguagem como a ideologia e o fator social**.

Vemos, no trecho anterior, que o autor procura caracterizar a Análise do Discurso como uma corrente científica, localizando sua origem local e temporalmente, mostrando a articulação entre a teoria mais ampla e o conceito de *ethos* e adotando o ponto de vista da teoria para a realização do estudo desse conceito.

O passo “historiando conceito” procura apresentar como o conceito evoluiu historicamente no interior da área de pesquisa ou até mesmo em estudos mais antigos que foram retomados pela corrente teórica atual, demonstrando a evolução ocorrida nessas propostas. Abaixo, temos um trecho que traz o passo “historiando conceito”, que trata do conceito de *ethos*.

T1AD1 – Para tanto, **falar de ethos é perpassar pelo caminho da retórica antiga, mais precisamente pela retórica de Aristóteles que teve seu surgimento na Grécia como representação da arte do bem falar**. A representação dessa arte está situada em livros como a *Ilíada* e a *Odisseia*, pois são contempladas por assembleias, conselhos, discursos etc. Aristóteles, por sua vez, **apresentou uma divisão em meios discursivos que se caracterizou em três categorias: o logos, o pathos e o ethos**. “O logos, de um lado, que pertence ao domínio da razão e torna possível convencer; o ethos e o pathos, de outro lado, que pertencem ao domínio da emoção e tornam possível emocionar” (Charaudeau, 2006, p.113).

Então, para se falar do conceito de *ethos*, o autor vê como sendo necessário retornar à proposta de Aristóteles, que, já na Grécia antiga, elaborou categorias para serem aplicadas aos estudos retóricos da linguagem. Os trechos negritos procuram demonstrar a importância de se saber a história do conceito para aplica-lo na atualidade.

Ao se realizar um trabalho científico, também costumamos observar a vinculação da proposta de pesquisa a um posicionamento proferido por um membro respaldado da comunidade disciplinar, ou seja, a um ponto de vista observacional apresentado por esse autor sobre a realização de estudo a respeito de uma determinada categoria teórica. Ao utilizar a expressão “tomaremos como base as ideias de Charaudeau (2006)”, o autor do projeto faz a opção por um modo de observar determinado conceito:

T1AD3 – De modo a organizar didaticamente o nosso trabalho, **tomaremos como base as ideias de Charaudeau (2006)**, que classifica o funcionamento do ethos, nos discursos políticos, em duas grandes

categorias: os *ethé* de credibilidade e os *ethé* de identificação. **De acordo com Charaudeau (2006, p. 119)** os *ethé* de credibilidade são “o resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de crédito”.

A adoção de um ponto de vista auxilia na compreensão do leitor de como será realizada a pesquisa, já que, a partir da proposta apresentada, visualiza-se o modo como um autor específico trabalha o conceito de *ethos*, por exemplo.

Já o passo “apresentando objetivo da pesquisa”, que aparece na seção de justificativa dos projetos de pesquisa, volta a ocorrer na seção de referencial teórico, sendo o único passo recorrente que não faz parte do MR1. A seguir, trazemos um exemplo retirado do projeto T3AD8, para ilustrar o funcionamento desse passo na seção de referencial teórico de AD.

T1AD4 - Com base nos estudos de mídia e *ethos* discursivo é que **este trabalho se propôs a analisar** a imagem que o Supermercado Pão de Açúcar cria a respeito de si, através da interação comunicativa possibilitada por meio dos meios midiáticos empregados dentro de suas lojas e que se complementam com os mesmos discursos propagados em mídias externas como tevê e internet.

Mais uma vez, apresenta-se o objetivo geral da pesquisa, para realizar uma espécie de fechamento da seção de referencial teórico do projeto T1AD4 e, ao mesmo tempo, reforçar as características teóricas presentes nesse objetivo, relacionadas, especialmente, com a construção do *ethos* do supermercado Pão de Açúcar.

É importante frisarmos que a maior parte dos passos que recorrem na seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da AD se encontra no MR 1 - Apresentando aspectos teóricos da pesquisa, que contém sete dos oito passos. Podemos perceber que, apesar de as ações realizadas por meio dos passos serem categorizadas no mesmo movimento retórico, configuram-se como ações independentes e que se complementam no interior do movimento, por exemplo, nos sete passos recorrentes existe a possibilidade de se trabalhar com a perspectiva teórica de um âmbito mais geral; pode-se trabalhar com autores mais específicos, vinculando-se ao ponto de vista defendido no projeto; pode-se discutir, apresentar, definir, historiar determinado conceito; e ainda é possível articular determinado aspecto teórico com a realidade estudada para realizar a explicação de um fenômeno. Dessa forma, os passos do MR1 funcionam em, pelo menos, quatro níveis: o da perspectiva teórica, o dos autores ou referências utilizadas, o dos conceitos e o da articulação entre teoria e realidade pesquisada.

Já o passo “apresentando objetivo da pesquisa”, vinculado ao MR2, manifesta-se como uma das ações que permeiam todo o projeto, ocupando não apenas a seção específica dos objetivos, mas também frequentando outras seções no interior do projeto.

Tanta importância é dada a esse passo que, além dos passos vinculados ao MR1, apenas ele foi reconhecido como recorrente.

Na próxima seção, vemos a organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros.







6.3.2 Seção de referencial teórico da área de Análise de gêneros

Nesta seção 6.3.2, abordamos a organização retórica da seção de referencial teórico encontrada nos projetos de pesquisa elaborados por membros iniciantes de comunidades acadêmicas, mais especificamente por graduandos do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, que cursaram a disciplina TCC I.

Como tal seção é destinada mais especificamente para a exposição dos aspectos teóricos relacionados à pesquisa, espera-se que a maioria de seus passos esteja vinculada ao movimento retórico “Apresentando aspectos teóricos da pesquisa”, embora possa haver uma gama de outros movimentos na composição dessa seção. No caso dos projetos de pesquisa de Análise de gêneros, foram identificados seis movimentos retóricos que se apresentaram no mapa de passos retóricos representados por marcações cromáticas que indicam a sua participação em uma das macroações que categorizam as microações, de acordo com a função exercida por determinada porção textual.

No quadro 38, apresentamos as cores utilizadas para a assinalar a participação dos passos retóricos em movimentos retóricos na seção de referencial teórico:

Quadro 38 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de AG

Movimento Retórico - MR 1	Apresentando aspectos teóricos	
Movimento Retórico - MR 2	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 6	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das marcações apresentadas no quadro 38, construímos o mapa de passos identificados na construção da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de AG. Em tal mapa, são apresentados os passos conforme aparecem nos projetos de pesquisa dessa área, para, em seguida, tecermos considerações a respeito da recorrência dos passos retóricos no interior da área de pesquisa. Vejamos o quadro 39:

Quadro 39 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de AG

Passos	Projetos	TIAD1	TIAD2	TIAD3	TIAD4	TIAD5	TIAD6	T3AD7	T3AG8	T3AG9	
	Parag..										
	1	Definindo conceito	Discutindo conceito	Contextualizando objeto de estudo	Discutindo conceito	Definindo conceito	Contextualizando temática da pesquisa	Definindo conceito	Apresentando conceito	Apontando referências	
		Explicando um fenômeno				Apresentando conceito		Caracterizando perspectiva teórica			
		Discutindo conceito				Discutindo conceito		Discutindo conceito			
	2	Apresentando conceito	Definindo conceito	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Contextualizando temática da pesquisa	definindo conceito	Discutindo conceito	Apresentando conceito
									Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
	3	Discutindo conceito	Definindo conceito	Anunciando conceito(s)	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
			Apresentando conceito			Definindo conceito					
	4	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Anunciando conceito(s)	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Vinculando-se à posição de um autor	Discutindo conceito	Apresentando conceito
									Apresentando objeto de estudo		
									Apresentando modelo de estudo		
	5	Caracterizando objeto de estudo	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Discutindo conceito	Apresentando objetivo da pesquisa	Discutindo conceito	Definindo conceito
											Explicando um fenômeno
											Definindo conceito
											Discutindo conceito
	6	Definindo conceito	Discutindo conceito	Vinculando-se à posição de um autor	Explicando um fenômeno	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito	Anunciando tópico teórico			
				Apresentando conceito							
	7	Definindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica			
	8	Definindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Definindo conceito	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito		
		Discutindo conceito									
	9	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Anunciando conceito(s)	Discutindo conceito	Filiando-se teoricamente	Explicando um fenômeno	Discutindo conceito	Discutindo conceito		
						Discutindo conceito					
	10	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Definindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito		
	11	Discutindo conceito	Definindo conceito	Vinculando-se à posição de um autor	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Justificando opção teórica		
				Apresentando conceito							
	12	Explicando um fenômeno	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Definindo conceito		
	13	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Definindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
		apresentando conceito									
		Discutindo conceito									
14		Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Apresentando categorias de análise			
15		Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Definindo conceito	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Justificando opção metodológica			
					Historiando conceito						
					Discutindo conceito						
16		Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo o conceito	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Discutindo conceito	Apresentando objeto de estudo				
17		Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo o conceito		Discutindo conceito	Discutindo conceito				
18		Discutindo conceito	Asseverando perspectiva teórica	Discutindo o conceito		Apresentando objetivo da pesquisa	Apontando referências	Discutindo conceito			
19		Apresentando conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito			Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto				
20		Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo o conceito			Discutindo conceito				
											Apresentando conceito
											Discutindo o conceito
21		Apresentando conceito	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Apresentando conceito			Discutindo conceito				
											Discutindo conceito
22		Discutindo conceito	Apresentando objetivo da pesquisa	Explicando um fenômeno			Discutindo conceito				
23		Filiando-se teoricamente	Discutindo conceito	Discutindo conceito							
24		Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito	Discutindo conceito			Apresentando conceito				
25		Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito								
26		Discutindo conceito	Explicando um fenômeno								
27		Discutindo conceito	Apresentando objetivo da pesquisa								
			Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto								
28		Historiando conceito									
29		Discutindo conceito									
30		Discutindo conceito									
31		Discutindo conceito									

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos ver, no quadro 39, assim como na área de AD, há uma predominância de passos participantes do MR1 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa, algo já esperado para essa seção. Os projetos T1AG2, T1AG4, T3AG8 e T3AG9 apresentam na composição da sua seção de referencial teórico, exclusivamente, passos participantes do MR1. Além dos passos do MR1 são encontrados também passos participantes de outros cinco movimentos retóricos, ou seja, ao todo, temos microações categorizadas em seis macroações.

Dentro dessa variação de movimentos representados no mapa de passos retóricos, são reconhecidos vinte e dois passos retóricos, treze deles localizados no MR1. Apesar de haver seis movimentos retóricos, alguns deles têm passos representados em apenas um ou dois dos projetos da área, o que inviabiliza a sua identificação como passos retóricos recorrentes. A seguir, no quadro 40, é apresentada a categorização dos passos em movimentos retóricos na seção de referencial teórico de AG, assim como a explicitação da porcentagem de projetos em que ocorrem no interior da área de pesquisa e da quantidade total de ocorrências desses passos nos projetos de pesquisa de AG.

Quadro 40 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em AG

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
REFERENCIAL TEÓRICO	MR1 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Discutindo conceito	100%	107
		P2 - Definindo conceito	100%	23
		P3 - Apresentando conceito	100%	21
		P4 - Explicando um fenômeno	55,5%	7
		P5 - Caracterizando perspectiva teórica	44,4%	11
		P6 - Vinculando-se à posição de um autor	22,2%	3
		P7 - Historiando conceito	22,2%	2
		P8 - Filiando-se teoricamente	22,2%	2
		P9 - Apontando referências	22,2%	2
		P10 - Asseverando perspectiva teórica	22,2%	2
		P11 - Anunciando conceito(s)	11,1%	3
		P12 - Justificando opção teórica	11,1%	1
		P13 – Anunciando tópico teórico	11,1%	1
	MR2 – Explicitando Elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	33,3%	5
		P2 - Contextualizando temática da pesquisa	11,1%	2
	MR3 - Indicando os meios de realização da pesquisa	P1 - Apresentando modelo de estudo	11,1%	1
P2 - Apresentando categorias de análise		11,1%	1	
P3 - Justificando opção metodológica		11,1%	1	

MR4 - Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo	11,1%	2
	P2 - Caracterizando objeto de estudo	11,1%	1
MR5 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	P1 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	33,3%	5
MR6 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	P1 - Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	11,1%	1

Fonte: dados da pesquisa.

Dos vinte e dois passos identificados na seção de referencial teórico dos projetos de AG, apenas sete foram reconhecidos como recorrentes. Desses sete passos recorrentes na área, cinco participam do MR1, um do MR2 e um do MR5. O passo retórico recorrente “apresentando objetivo da pesquisa” aparece novamente na seção de referencial teórico, assim como esteve presente na seção de justificativa e na seção de objetivos. Já o passo “justificando a relevância (teórica e/ou sociopolítica) do projeto” é mais esperado para a seção de justificativa, em razão de esta ter a função de persuadir o leitor da importância da realização da pesquisa, mas pode aparecer também em outras seções para reforçar a noção de importância da execução daquele projeto de pesquisa.

A seguir, apresentamos exemplos da composição dos passos retóricos recorrentes da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de AG, para ilustrarmos como eles são construídos e de que forma eles contribuem para o funcionamento da seção em que estão presentes. Para iniciarmos, trazemos um trecho do projeto T3AG8, que apresenta os passos: “apresentando conceito”, “discutindo conceito” e “definindo conceito”.

T3AG8 - Segundo Marcuschi (2008, p. 155), gêneros são “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Dominar um gênero textual permite ao sujeito falar, ler e escrever de maneira mais apropriada numa dada situação. Marcuschi (2008) faz uma distinção entre tipo e gênero textual. Sobre essa distinção encontramos em Bronckart (2009:apud BARBOSA, 2011,p.) que todo *gênero* “utiliza um ou mais *tipos* para se constituir. O *tipo textual* é um “**construto teórico**” definido por elementos linguísticos, enquanto o *gênero* é uma **realização linguística concreta, manifesta na prática social**. Desta forma o gênero artigo de opinião pertence a tipologia argumentativa e suas esquematizações são observáveis nos textos, empiricamente.

No primeiro trecho do exemplo, pode ser identificado o passo apresentando conceito, pois se apresenta o autor do conceito, Marcuschi (2008), e, em seguida, por meio de citação direta, expõe-se o texto que faz parte da obra mencionada. No caso desse passo, o conceito é apresentado por meio do uso do texto de um outro autor e não nas próprias palavras do autor do projeto. Já, no segundo trecho do exemplo do projeto

T3AG8, são reconhecidos os passos “discutindo conceito” e “definindo conceito”: o primeiro acontece intercalado no início e no final do segundo trecho do exemplo, enquanto o segundo aparece entre a intercalação da discussão do conceito.

O passo “discutindo conceito”, no trecho mencionado anteriormente, utiliza-se de um comentário inicial próprio do autor do projeto, para, em seguida, tecer considerações com base em Marcuschi (2008) e em Bronckart (2009). O passo “definindo conceito” aparece logo depois dessas considerações, quando o autor do projeto define em suas palavras o que seria tipo textual e gênero. Tal passo é reconhecido quando o autor do projeto se utiliza das próprias palavras para realizar a definição de algum conceito, como se vê no exemplo, não há a marcação de citação direta. Após apresentar a definição dos dois conceitos, novamente aparece o passo “discutindo conceito”, em que se articula as definições de tipo e gênero com o gênero artigo de opinião, a ser tratado na pesquisa proposta.

O passo “explicando um fenômeno” ocorre através da articulação entre os aspectos teóricos e aspectos da realidade pesquisada. Vemos, a seguir, uma ilustração desse passo por meio de trecho do projeto T1AG3:

T1AG3 - Uma vez que **nossas escolas tradicionais** trabalham com **tipos textuais** focando em **aspectos de composição e estilos** sabe-se que desta maneira o aluno não se desenvolve como sujeito autor capaz de realizar a escolha do **gênero** adequado a situação adequada as circunstancias da interlocução e adaptar as exigências sem renunciar a suas individualidades e subjetividades.

No exemplo anterior, o autor articula tipos textuais e gênero, que são aspectos teóricos trabalhados no projeto, com a realidade percebida por ele na educação escolar, que deve proporcionar ao aluno o trato adequado tanto de gêneros quanto de tipos textuais, em determinada situação de uso da língua, explicando, dessa forma, o fenômeno de ensino em produções textuais.

O próximo passo que apresentamos é o “caracterizando perspectiva teórica”, que traz considerações a respeito da perspectiva teórica relacionada com a proposição e realização da pesquisa, caracterizando os pontos de vista adotados por aqueles que participam daquela comunidade disciplinar.

T1AG2 - **Tal teoria [Linguística Sistêmico-funcional] é tida como uma área que defende que os sistemas linguísticos são abertos à prática social, pois começa a existir com a junção de macro funções da linguagem, como a ideacional, a interpessoal e a textual**, no que se observa de tais abordagens, um desenvolvimento da teoria crítica do discurso.

No exemplo trazido aqui, vemos a caracterização da Linguística sistêmico-funcional, que terá influência na composição da teoria crítica do discurso, também

utilizada no projeto de pesquisa.

Após os passos retóricos recorrentes vinculados ao MR1 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa, aparecem os passos “apresentando objetivo da pesquisa” e “justificando a relevância (teórica e/ou sociopolítica) do projeto”, que ocorrem em 33,3% dos projetos da área de AG, no limite para serem considerados recorrentes devido ao número de projetos. O passo “apresentando objetivo da pesquisa”, ligado ao MR2, reaparece na seção de referencial teórico articulado com aspectos teóricos. No projeto T2AG7, por exemplo, há a articulação entre a noção de propósito comunicativo e o objetivo da pesquisa.

T2AG7 - A noção de propósito comunicativo na perspectiva de Swales é de extrema importância, visto que, na presente pesquisa, **pretendemos, através de análise das seções de justificativa e da situação retórica na qual estão inseridas, entender** que estratégias são utilizadas nessa seção que ajudam a realizar o propósito do gênero projeto de pesquisa.

Os verbos apontados no exemplo acima, novamente, auxiliam-nos na identificação do objetivo da pesquisa, dessa vez articulado e até ajudando a ressaltar a importância teórica do conceito “propósito comunicativo” para a pesquisa proposta.

Já o passo “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto” aparece no fechamento do projeto T1AG5 e destaca a importância da realização da pesquisa submetida por meio do projeto. Tal importância vem rodeada de aspectos teóricos da pesquisa.

T1AG5 - Portanto, os gêneros textuais são usados nas relações sociais para desenvolver diferentes práticas. **Dai a importância do estudo sobre a maneira de como eles são ensinados no ambiente escolar, especificamente, o modo como são abordados nos materiais didáticos de língua portuguesa.** Pois como afirma Bakhtin (2003) é necessário considerar além dos elementos intrínsecos ao gênero - o estilo, a estrutura composicional e o conteúdo temático, principalmente, sua função social.

A menção inicial aos gêneros textuais e a sua importância social prenuncia a apontação para a relevância do projeto de pesquisa, que se apresenta, exatamente, na articulação dos aspectos teóricos com a realidade de ensino de gêneros no ambiente escolar. Para reforçar a importância da pesquisa, traz-se Bakhtin (2003), tornando saliente a articulação entre aspectos teóricos e a função social do gênero.

A partir dos passos apontados como recorrentes na seção de referencial teórico dos projetos participantes da cultura disciplinar de AG, podemos observar a tendência nos passos ligados ao MR1 de se relacionarem mais especificamente a conceitos, já que os passos que se apresentam em todos os projetos da área são: “discutindo conceito”, “definindo conceito” e “apresentando conceito”. Já os outros dois passos que participam

desse movimento: um liga a teoria com a realidade pesquisada e outro caracteriza a perspectiva teórica, como uma forma de mostrar a adequação da teoria ao projeto.

Os outros dois passos recorrentes que não fazem parte do MR1 são aqueles que participaram do menor número de projetos possível para serem considerados recorrentes. Um que se vincula ao MR2, “apresentando objetivo da pesquisa”, e outro que se relaciona ao MR5, “justificando a relevância (teórica e/ou sociopolítica) do projeto”. É importante mencionar que mesmo esses passos não estando vinculados ao MR1, há uma articulação entre eles e os aspectos teóricos da pesquisa, provavelmente por uma coerção da seção de referencial teórico do projeto.

Na próxima subseção, apresentamos a organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da área de Ensino de português para surdos.

6.3.3 Seção de referencial teórico da área de Ensino de Português para Surdos

Nesta subseção 6.3.3, apresentamos a organização retórica da seção de referencial teórico de projetos de pesquisa da área de EPS, com enfoque especial para a explicitação das micro e macroações realizadas no interior do projeto, com o objetivo de fazer cumprir a função da seção. Levamos em consideração para isso a composição dos seis projetos que fazem parte do *corpus* dessa área de pesquisa.

Na seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de EPS, foram identificados vinte e seis passos retóricos que foram distribuídos em seis movimentos retóricos. Mais uma vez, o MR1 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa obteve uma maioria dos passos em relação aos demais movimentos retóricos, mas, dessa vez, não teve mais de cinquenta por cento dos passos identificados nessa seção do projeto, algo que ocorreu tanto em AD quanto em AG.

Novamente, o nosso quadro cromático servirá como base para a identificação dos movimentos retóricos nos quais os passos foram categorizados. Quanto aos MRs da área de EPS, temos a presença de três que não foram identificados tanto em AD quanto em AG: MR3 – Discorrendo sobre preceitos pedagógicos, MR4 – Evidenciando legislação e MR6 – Sugerindo ação empírica. Por a área de pesquisa se relacionar com práticas de ensino, a presença do MR3 se tornou quase natural para a discussão dos aspectos pedagógicos do ensino de português para surdos. A seguir, mostramos o quadro 41, onde são indicadas as cores que representaram os movimentos retóricos no mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico dos projetos de EPS.

Quadro 41 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de EPS

Movimento Retórico - MR 1	Apresentando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 2	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	
Movimento Retórico - MR 4	Evidenciando legislação	
Movimento Retórico - MR 5	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 6	Sugerindo ação empírica	

Fonte: dados da pesquisa.

O mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico de EPS é construído a partir dos passos presentes nos parágrafos da seção em cada projeto da área, manifestando dessa forma a organização retórica real de cada um deles. Vejamos a seguir o mapa dos passos do referencial teórico dos projetos de Ensino de português para surdos.

Quadro 42 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de EPS

Passos	Projetos	TIEPS1	TIEPS2	TIEPS3	T2EPS4	T2EPS5	T2EPS6
	Parag..						
	1	Contextualizando temática da pesquisa - Historiando	Apresentando objetivo da seção referencial teórico	Contextualizando temática da pesquisa	Anunciando conceito(s)	Contextualizando temática da pesquisa	Reportando pesquisa prévia Discutindo pesquisa prévia Definindo conceito
	2	Contextualizando temática da pesquisa - Historiando	Apresentando objetivo da pesquisa	Contextualizando temática da pesquisa	Vinculando-se à posição de um autor	Contextualizando temática da pesquisa	Anunciando conceito(s)
		Discutindo conceito			Discutindo conceito		
		Explicando um fenômeno			Apresentando conceito		Discutindo conceito
	3	Discutindo conceito	Apresentando legislação	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Contextualizando temática da pesquisa	Apontando referências
	4	Discutindo conceito	Discutindo metodologia de ensino	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Contextualizando temática da pesquisa	Anunciando conceito(s)
					Caracterizando conceito		
	5	Discutindo conceito	Caracterizando metodologia de ensino	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Apresentando legislação	Apontando referências
		Discutindo metodologia de ensino			Definindo conceito		
	6	Discutindo metodologia de ensino	Caracterizando metodologia de ensino	Apresentando conceito	Discutindo conceito	Discutindo legislação	Apontando referências
	7	Discutindo conceito	Caracterizando metodologia de ensino	Discutindo conceito	Definindo conceito	Caracterizando conceito	Discutindo pesquisas prévias
				Apresentando conceito	Caracterizando conceito		
	8	Discutindo metodologia de ensino	Caracterizando metodologia de ensino	Discutindo conceito	Vinculando-se à posição de um autor	Discutindo legislação	
	9	Discutindo metodologia de ensino	Apresentando conceito	Discutindo conceito	Discutindo metodologia de ensino	Discutindo conceito	
	10	Discutindo conceito	Definindo conceito	Discutindo conceito	Explicando um fenômeno	Discutindo metodologia de ensino	
	11	Discutindo conceito	Definindo conceito	Discutindo conceito	Vinculando-se à posição de um autor	Discutindo metodologia de ensino	
					Apresentando conceito		
	12	Discutindo conceito 8 Apresentando objetivo da pesquisa	Discutindo conceito	Caracterizando conceito	Discutindo conceito	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	
	13		Discutindo metodologia de ensino	Discutindo conceito 9	Discutindo conceito	Discutindo metodologia de ensino	
	14		Discutindo metodologia de ensino	Discutindo políticas de ensino	Vinculando-se à posição de um autor	Discutindo metodologia de ensino	
					Apresentando conceito		
	15		Discutindo conceito 2 Apresentando conceito	Discutindo políticas de ensino	Discutindo conceito	Discutindo metodologia de ensino	
	17		Discutindo metodologia de ensino	Discutindo políticas de ensino		Discutindo conceito	
	18		Discutindo metodologia de ensino	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica		Discutindo práticas pedagógicas	
	19		Discutindo metodologia de ensino			Discutindo práticas pedagógicas	
						Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	
	20		Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica			Discutindo conceito	
						Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	
	21		Discutindo práticas pedagógicas			Apresentando conceito	
22		Apontando modelo de práticas pedagógicas			Discutindo conceito		
					Apresentando conceito 6		
23		Discutindo modelos de práticas pedagógicas			Discutindo metodologias de ensino		
		Caracterizando prática pedagógica					
24		Caracterizando metodologia de ensino			Discutindo metodologias de ensino		
25		Caracterizando metodologia de ensino					
26		Caracterizando prática pedagógica					
27		Caracterizando prática pedagógica					
28		Caracterizando prática pedagógica					
29							
							Anunciando conceito(s)
		Apresentando conceito					
30							
							Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
							Indicando possíveis benefícios da pesquisa
		Apontando contribuição do referencial teórico					

Fonte: dados da pesquisa.

Observando o mapa de passos da seção de referencial teórico de EPS podemos perceber uma distribuição mais equitativa dos movimentos retóricos nessa seção. Nesta área de pesquisa não há nenhum projeto que seja composto, exclusivamente, por passos do MR1 e percebemos também que há passos do MR3 em todos os projetos, o que inviabiliza uma seção ligada completamente aos aspectos teóricos da pesquisa.

Como vemos, a seguir, no quadro 43, o movimento que engloba a maior quantidade de passos retóricos é o MR1, sendo composto por treze passos, seguido do MR3, composto por seis passos retóricos, do MR2, do MR4 e do MR5, compostos por dois passos, e do MR6, composto por apenas um passo. É importante frisar que dos seis movimentos retóricos apenas o MR5, mais ligado à seção de justificativa, ocorre em apenas um dos projetos da área de pesquisa.

Quadro 43 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em EPS

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em EPS	Ocorrências
REFERENCIAL TEÓRICO	MR1 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Discutindo conceito	100%	33
		P2 - Apresentando conceito	66,6%	11
		P3 - Caracterizando conceito	66,6%	5
		P4 - Definindo conceito	50%	6
		P5 - Anunciando conceito(s)	50%	4
		P6 - Vinculando-se à posição de um autor	33,3%	5
		P7 - Explicando um fenômeno	33,3%	2
		P8 - Apontando referências	16,6%	3
		P9 - Discutindo pesquisa prévia	16,6%	2
		P10 - Apresentando objetivo da seção referencial teórico	16,6%	1
		P11 - Caracterizando perspectiva teórica	16,6%	1
		P12 - Apontando contribuição do referencial teórico	16,6%	1
		P13 – Reportando pesquisa prévia	16,6%	1
	MR2 – Explicitando Elementos norteadores da pesquisa	P1 - Contextualizando temática da pesquisa	50%	8
		P2 - Apresentando objetivo da pesquisa	33,3%	2
	MR3 – Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	P1 - Discutindo metodologias de ensino	66,6%	19
		P2 - Discutindo práticas pedagógicas	50%	4
		P3 - Caracterizando metodologia de ensino	16,6%	1
		P4 - Discutindo políticas de ensino	16,6%	1
		P5 - Discutindo modelos de práticas pedagógicas	16,6%	1
P6 - Apontando modelo de práticas pedagógicas		16,6%	1	
MR4 - Evidenciando legislação	P1 - Apresentando legislação	33,3%	2	
	P2 - Discutindo legislação	16,6%	2	

	MR5 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	P1 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	16,6%	1
		P2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	16,6%	1
	MR6 - Sugerindo ação empírica	P1 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	50%	5

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio dos dados elencados no quadro 43, notamos que cinco dos seis movimentos retóricos estão representados por passos retóricos recorrentes, ou seja, que estão presentes em pelo menos 30% dos projetos de pesquisa da área. Apesar de haver uma distribuição mais equitativa dos movimentos retóricos no interior dos projetos, quando observamos os passos retóricos recorrentes, novamente, tem-se mais da metade desses passos participando do MR1, estando o passo “discutindo conceito” presente em todas as seções de referencial teórico dos projetos de pesquisa de EPS e obtendo o maior número de ocorrências entre os passos identificados.

Para ilustrarmos o funcionamento dos passos retóricos recorrentes da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de Ensino de português para surdos, trazemos trechos dos passos identificados nos projetos. Iniciamos com um exemplo do passo “discutindo conceito” reconhecido no projeto T1EPS3.

T1EPS3 - Segundo Quadros (2007) **a linguagem** é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator que tem participação definitiva na organização da própria linguagem. A partir da comunicação através da fala, é que vão se estabelecendo as relações sociais, culturais é onde também se desenvolve as suas capacidades cognitivas e linguísticas.

O trecho do projeto T1EPS3 traz uma discussão sobre o conceito de linguagem, em que o autor do projeto articula a linguagem com as situações de comunicação, em que se adquire conhecimentos sobre o mundo, a cultura e a sociedade. Tal discussão é a base do passo “discutindo conceito”, pois se tem um conceito principal a partir do qual se disserta.

Já o passo “discutindo metodologias de ensino”, vinculado ao MR3, aparece em 66% dos projetos de EPS, com dezenove ocorrências, ou seja, mais de uma ocorrência por projeto. A aparição desse passo na área de Ensino de português para surdos se justifica exatamente em razão de a própria área se relacionar ao processo de ensino, o que envolve metodologias de ensino, neste caso de ensino de língua portuguesa para um público específico, os surdos. A seguir, é apresentado um exemplo do passo “discutindo metodologias de ensino” presente no projeto T1EPS1.

T1EPS1 - O processo de aprendizagem de uma língua, após certa idade, se torna um desafio maior. Para isso, metodologias foram idealizadas, como explica Müller (2006) em seu livro “ Ideias para ensinar português para alunos surdos”, a autora sugere atividades do ensino da língua e recursos pedagógicos melhorando as capacidades desse aluno como “saco de atividades”, “mesas divertidas” e “vivências”, por exemplo.

No trecho retirado do projeto T1EPS1, a discussão sobre metodologia de ensino de português para surdos ocorre sem que haja a explicitação de uma metodologia específica, mas justificando o uso de metodologias diferenciadas para o ensino de surdos. Como base para essa discussão, utiliza-se Muller (2006) e se aponta recursos pedagógicos para subsidiar as metodologias de ensino.

Participando do mesmo movimento retórico, os passos “apresentando conceito” e “caracterizando conceito” tem como ponto em comum uma maior especificação em relação à perspectiva teórica, já que ambos trabalham com conceitos. A seguir, trazemos um trecho do projeto T2EPS4 que apresenta os dois passos mencionados de maneira articulada.

T2EPS4 - Segundo Lacerda, Nakamura e Lima (2000, pág. 43, grifo do autor), “[...] considera-se - surdo o indivíduo que possui uma perda de audição”. E esse conceito fisiológico parte do princípio da deficiência/inexistência de uma capacidade sensorial, e ainda, **pode ser classificado como: unilateral (perda da audição apenas de um lado), bilateral (perda da audição dos dois lados), congênita, adquirida, leve (o indivíduo não consegue captar o som de um pássaro cantando), moderada, severa, profunda (o indivíduo consegue captar apenas a vibração de um tiro de canhão ou explosão de granada).**

No exemplo do projeto T2EPS4, tem-se inicialmente a apresentação do conceito de surdo/surdez de Lacerda, Nakamura e Lima (2000), para, em seguida, realizar-se a caracterização desse conceito por meio da maior especificação dos tipos de surdez. A apresentação do conceito possibilita a posterior descrição deste.

Também do MR1, o passo “definindo conceito” é realizado com as próprias palavras do autor do projeto com base nos conhecimentos do discente ou em outro autor que o fundamenta. O exemplo desse passo vem do projeto T1EPS2, que traz a definição de escrita com base em Ferreiro (1985).

T1EPS2 - Já segundo Ferreiro (1985) **A escrita** pode ser considerada como uma **representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.**

Com presença em cinquenta por cento dos projetos de pesquisa da área de EPS, na seção de referencial teórico, o passo “contextualizando temática de pesquisa” procura trazer informações que apresentam um contexto para a temática da pesquisa, expondo fatos históricos que se relacionam ao tema da pesquisa. Como se observa no mapa de passos retóricos, o passo “contextualizando temática da pesquisa” tem sua ocorrência,

principalmente, como passo inicial do referencial teórico, introduzindo a seção.

T1EPS1 - Desde que se procurou pela primeira vez metodologias para se ensinar crianças surdas, existiram **objeções**; um dos mais conhecidos opositores foi **Alexander Graham Bell, o inventor do telefone**. Tratava a surdez como doença e dizia que a socialização entre surdos era prejudicial a eles e aos ouvintes. O surdo deveria aprender a oralizar. De acordo com Moura (2000), o **congresso de Milão**, conferência internacional que envolveu todos os países da Europa e os Estados Unidos, foi realizado em 1880 que teve por finalidade discutir os métodos de ensino da linguagem e não o direito à educação do surdo, ficou decidido o predomínio da língua oral sobre a de sinais e que o uso de ambas ao mesmo tempo prejudicava a fala, a leitura e a leitura orofacial e a precisão de ideias.

No projeto T1EPS1 são mencionados, por exemplo, o fato de Graham Bell, inventor do telefone, ser um dos opositores ao desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino de surdos, bem como o congresso de Milão como um marco na história da educação de surdos, como elementos contextualizadores da temática escolhida para a realização da pesquisa.

Já o passo “recomendando e/ou prescrevendo ação empírica”, que compõe o MR6, repassa uma espécie de instrução para ser seguida, no caso dessa área, as recomendações ou prescrições se dão, normalmente, em relação ao ensino de pessoas surdas, como podemos perceber no exemplo trazido do projeto T1EPS3.

T1EPS3 - A evolução escolar do surdo está diretamente ligada com a atenção que lhe é dada com relação à língua, pois quanto mais cedo ele tiver contato com sua língua materna, mais fácil se dará o processo de aprendizagem. Não se trata de inferiorizar o conhecimento da Língua Portuguesa ou supervalorizar a Língua de Sinais, até porque o surdo necessita da segunda língua para participar de contextos nos quais o conhecimento da língua portuguesa escrita será necessária. **É importante que a escola desenvolva projetos que explorem a capacidade do aluno surdo, mesmo diante de suas "limitações", explorando os recursos visuais.**

No trecho do projeto T1EPS3, temos, inicialmente, uma espécie de justificativa para a posterior recomendação da ação empírica, que é a de a escola desenvolver “projetos que explorem a capacidade do aluno surdo [...]”. Essa recomendação visa ao aperfeiçoamento do ensino do aluno surdo no ambiente escolar.

No próximo exemplo, são trazidos os passos “anunciando conceito” e “vinculando-se à posição de um autor”, ambos vinculados ao MR1.

T2EPS6 - E tomando parte nisso, **também trabalharemos o conceito de aquisição da linguagem**, pois, segundo Thaís Cristóvão Silva e Daniela Oliveira Guimarães, a fala e a escrita estão em constante interação na construção da representação mental. **Seguindo a linha de Kato (1987, p. 5)**, (através da proposta pedagógica do ministério da educação) que tem seu ponto de preocupação na escrita, porque a escola dá pouca atenção ao desenvolvimento da escrita e em que a autora diz que nesta “prática de priorizar as atividades da escrita parece supor que a produção se segue automaticamente à recepção, e isso se remeteria, em outras palavras, ao fato do professor pressupor que se ensinar o a aluno a escrever, automaticamente ele aprenderá a ler”. Porque, na verdade, para ela, no processo de aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma como que quanto mais se lê, melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê.

Vemos, no exemplo do projeto T2EPS6, que há, primeiramente, a marcação do passo “anunciando conceito”, quando o autor expõe que trabalhará com o conceito de aquisição da linguagem, utilizando o argumento de autoridade para explicar a utilização. Em seguida, ainda sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, o autor se vincula à posição teórica defendida por Kato (1987), tecendo uma articulação entre os dois passos identificados no trecho mencionado.

O passo “discutindo práticas pedagógicas” é mais um dos voltados para a área de ensino e se relaciona também com os problemas decorrentes das práticas pedagógicas, já que nos passos em que se tem o verbo “discutir” se parte de um ponto de vista sobre o assunto discutido, podendo abordar outros fatores que com ele se relacionam. Vejamos um exemplo do projeto T1EPS5:

T1EPS5 - Pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição da própria surdez: **um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, isto é, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes.** Esse conjunto de constatações remete, entre outros problemas, **à qualidade das experiências escolares oferecidas aos alunos.** O **trabalho pedagógico** dessa área indica que a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências restritas, que configuram condições pouco propícias ao domínio da língua portuguesa.

Vê-se, nos trechos destacados, que a discussão a respeito das práticas pedagógicas se vincula às dificuldades enfrentadas tanto por alunos ouvintes quanto por alunos surdos e que estes apresentam ainda mais dificuldade por passarem por experiências restritas para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

O passo “explicando um fenômeno” articula a teoria e a realidade pesquisada como forma de explicar determinado fenômeno. No exemplo a seguir, retirado do projeto T2EPS4, procura-se articular as noções de Libras como língua natural e autônoma e língua portuguesa como necessária para a realização de atividades em sociedade, pois esta funciona como L2 do surdo brasileiro.

T2EPS4 - Pois, embora se respeite a **LIBRAS** e a compreenda como uma **língua natural e autônoma**, não se pode privar a criança da **Língua Portuguesa**, que é a língua oficial do Brasil, ou seja, **o texto do livro didático está em Língua Portuguesa, a prova de ingresso para uma graduação será em Língua Portuguesa, um contrato de emprego será em Língua Portuguesa, o próprio extrato bancário está em Língua Portuguesa. (Brasil, 2002).**

Os fatos apontados ao final do trecho mencionado auxiliam na explicação de que apesar de a Libras ser a L1 do surdo brasileiro, há a necessidade de este saber utilizar a língua portuguesa em razão de o mesmo está exposto a essa língua em diversas

atividades sociais.

O passo “apresentando objetivo da pesquisa” também se encontra entre os passos recorrentes da seção de referencial teórico da área de Ensino de português para surdos, estando presente em 33,3% dos projetos de pesquisa da área. As suas marcas principais são encontradas no exemplo trazido do projeto T1EPS2, em que se tem “intenção” como sinônimo de objetivo do projeto e o verbo “mostrar”, apresentando-se no infinitivo, como de costume na seção destinada aos objetivos da pesquisa.

T1EPS2 - **A intenção** deste projeto de pesquisa é **mostrar** que é preciso redirecionar, construindo novas possibilidades que levem ao aluno com surdez uma aprendizagem contextualizada e significativa valorizando seus conhecimentos e ao mesmo tempo desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas sociais e afetivas.

Já o passo “apresentando legislação” é uma novidade em relação às áreas de pesquisa até aqui analisadas, já que o movimento retórico “evidenciando legislação” não havia aparecido nem em AD nem em AG. Tal passo procura explicitar a legislação que apresenta algum tipo de relação com a temática do projeto, através de uma citação direta, como vemos no projeto T2EPS5.

T2EPS5 - No Brasil, a comunidade surda, conquistou a oficialização da língua brasileira de sinais pela **Lei nº 10.436/02** que dispõe:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No caso da área de Ensino de português para surdos, o reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira é uma conquista importante para a comunidade surda e, por isso, certamente, encontra-se presente entre os passos retóricos recorrentes de EPS. Vê-se, no exemplo desse passo, a menção à “Lei nº 10.436/02” e logo em seguida é trazido o artigo primeiro dessa lei.

Através da exposição dos passos retóricos recorrentes da seção de referencial teórico em EPS, procuramos mostrar de que forma os passos se articulam na composição dessa seção e quais suas características linguísticas. A presença de passos de três movimentos retóricos (MR3, MR4 e MR6), até então não presentes em outras áreas aqui analisadas, manifesta uma singularidade de EPS. Outro fator importante a ser mencionado na composição da seção de referencial teórico dessa área é a presença de passos de cinco dos seis movimentos retóricos identificados na seção, mostrando uma variedade de passos e movimentos relevantes para a comunidade disciplinar.

Mais uma vez, os passos participantes do MR1 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa predominam na seção de referencial teórico. Dessa vez, os passos retóricos recorrentes do MR1 estão mais voltados para aspectos específicos da área de pesquisa, já que cinco dos sete passos recorrentes desse movimento estão diretamente relacionados com conceitos e os outros dois se vinculam com aspectos mais gerais voltados para o ensino de pessoas com surdez.

Os passos “contextualizando temática da pesquisa” e “apresentando objetivo da pesquisa”, que representam o MR2 no elenco de passos retóricos recorrentes, demonstram a importância dos elementos norteadores para a composição da pesquisa, não apenas em suas seções iniciais, mas também para fundamentar a constituição de toda a pesquisa. Já os passos “discutindo metodologias de ensino” e “discutindo práticas pedagógicas”, vinculados ao MR3 - Discorrendo sobre preceitos pedagógicos, mostram uma preocupação particular com a área de ensino, que já se manifesta na área escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, mais especificamente para o ensino da pessoa surda.

Apesar de poder se apresentar de modo independente em um parágrafo, o passo “recomendando e/ou prescrevendo ação empírica”, na área de EPS, manifesta-se, normalmente, vinculado com as questões de ensino, repassando uma instrução a respeito de como proceder o ensino da pessoa com surdez. E o passo “apresentando legislação que está diretamente relacionado com os direitos adquiridos pelos surdos a partir da promulgação de leis que reconhecem a língua brasileira de sinais como língua oficial brasileira e garantem ações para a sua divulgação e propagação.

Dessa forma, vemos que tanto as macro quanto as microações que compõem a seção de referencial teórico de EPS estão diretamente relacionadas com a área de pesquisa e grande parte dessas ações são reafirmadas através dos passos retóricos recorrentes, que indicam as microações mais relevantes na área e revelam indiretamente, através dos movimentos retóricos, as prioridades estabelecidas em cada uma das seções.

Na próxima subseção, haverá a apresentação da composição retórica da seção de referencial teórico da área de Letramentos.

6.3.4 Seção de referencial teórico da área de Letramentos

Nesta subseção 6.3.4, apresentamos a organização retórica da seção de

referencial teórico dos projetos participantes da área de Letramentos, levando em consideração para isso a disposição dos passos retóricos no interior da seção, a sua organização em movimentos retóricos e a recorrência dos passos dessa seção na área de pesquisa.

Como representantes da área de Letramentos, encontram-se quatro projetos elaborados na T3 e que apresentam quatorze passos distribuídos em seis movimentos retóricos na seção de referencial teórico. O movimento retórico mais destacado nessa seção é o MR2 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa, em razão de apresentar a maior variedade de passos identificados nos projetos de pesquisa e também por estar presente em todos os projetos da área, como já se espera para essa seção.

O quadro cromático a seguir será utilizado como base para a identificação dos movimentos retóricos nos quais os passos se encontram categorizados nessa área de pesquisa. Podemos perceber que o MR4, o MR5 e o MR6 que haviam ocorrido apenas na área de EPS voltam a aparecer nos projetos da área de Letramentos.

Quadro 44 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de LET

Movimento Retórico - MR 1	Introduzindo seção de referencial teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Apresentando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico – MR 4	Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	
Movimento Retórico - MR 5	Evidenciando legislação	
Movimento Retórico - MR 6	Sugerindo ação empírica	

Fonte: dados da pesquisa.

A seguir, no quadro 45, apresentamos como cada um dos projetos de Letramentos se encontram organizados em passos retóricos e como esses passos são categorizados em movimentos retóricos, para isso utilizamos as indicações de cores que se relacionam com os MRs em que os passos atuam.

Quadro 45 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de LET

	Projetos	T3LET1	T3LET2	T3LET3	T3LET4
	Parag..				
Passos	1	Introduzindo seção de referencial teórico	Contextualizando temática da pesquisa	Anunciando conceito Apresentando conceito	Apontando referências
	2	Discutindo conceito	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	Definindo conceito	Historiando conceito
	3	Historiando conceito	Discutindo conceito Apresentando conceito	Discutindo conceito Historiando conceito	Apresentando conceito
	4	Historiando conceito	Apresentando conceito Discutindo conceito	Discutindo conceito	Caracterizando conceito Definindo conceito Apresentando conceito
	5	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito		Apresentando conceito Discutindo conceito
	6	Caracterizando perspectiva teórica			Apresentando conceito
	7	Asseverando perspectiva teórica			Discutindo conceito Apresentando conceito
	8	Discutindo conceito			
	9	Discutindo conceito			
	10	Discutindo conceito			
	11	Discutindo conceito			
	12	Discutindo metodologias de ensino Caracterizando perspectiva teórica Discutindo metodologias de ensino			
	13	Apresentando documentos legais			
	14	Apresentando conceito Discutindo metodologia de ensino			
	15	Discutindo metodologia de ensino			

Fonte: dados da pesquisa.

Como observamos no quadro 45, os passos retóricos que se encontram na seção de referencial teórico dos projetos de Letramentos se apresentam na sua esmagadora maioria na tonalidade azul, ou seja, estão vinculados ao MR2 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa. Conforme vemos no quadro a seguir, além de se distribuir bem pelos projetos o MR2 também apresenta a maior quantidade de passos em relação aos demais, que, mesmo se somando o número de passos de todos os outros movimentos, não se alcançaria a quantidade de passos identificados no MR2, como se observa no quadro 46.

Quadro 46 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em LET

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em EPS	Ocorrências
	MR1 – Introduzindo seção de Referencial Teórico	P1 - Introduzindo seção de referencial teórico	25%	1
REFERENCIAL TEÓRICO	MR2 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Discutindo conceito	100%	15
		P2 - Apresentando conceito	100%	9
		P3 – Historiando conceito	75%	5
		P4 - Definindo conceito	50%	6
		P5 - Caracterizando perspectiva teórica	25%	4
		P6 - Apontando referências	25%	3
		P7 - Asseverando perspectiva teórica	25%	1
		P8 - Anunciando conceito(s)	25%	1
		P9 - Caracterizando conceito	25%	1
	MR3 – Explicitando Elementos norteadores da pesquisa	P1 - Contextualizando temática da pesquisa	25%	1
	MR4 - Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	P1 - Discutindo metodologias de ensino	25%	4
	MR5 - Evidenciando legislação	P1 - Apresentando legislação	25%	1
MR6 - Sugerindo ação empírica	P1 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	25%	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Dentre os passos retóricos apresentados no quadro 46, apenas quatro atingiram porcentagem suficiente de projetos para serem classificados como recorrentes: “discutindo conceito”, “apresentando conceito”, “historiando conceito” e “definindo conceito”. É perceptível, nessa área, a importância dada ao MR2 na constituição da seção de referencial teórico e a pouca expressividade dos demais movimentos retóricos nessa seção, pois, apesar de serem identificados nos projetos, tem ocorrência em apenas um dos projetos de pesquisa da área. De acordo com os dados do quadro 46, apenas 28,57% dos passos encontrados na seção de referencial teórico da área de Letramentos foram considerados recorrentes. A presença dos passos dos outros cinco movimentos

retóricos não foi tão significativa para a área de pesquisa, pois seus passos se caracterizam como ações individuais realizadas no interior dos projetos.

Para ilustrar as microações recorrentes na seção de referencial teórico da área de Letramentos, trazemos a seguir exemplos retirados dos projetos de pesquisa dos quatro passos recorrentes na seção aqui analisada. Iniciamos pelo passo “discutindo conceito”, que está presente em todos os projetos de Letramentos e possui a maior quantidade de ocorrências entre os passos, articulado com o passo “historiando conceito”, presente em 75% dos projetos de pesquisa da área, no trecho do projeto T3LET3.

T3LET3 - Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. No Brasil, **no começo a definição de letramento digital** estava relacionado somente com a escrita, um dos primeiros trabalhos a esse respeito que considera o letramento digital como “Um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” Soares (2002 p.151). Essa definição, **ainda se ancorava** na escrita porque, **naquele momento**, as possibilidades da web eram muito restritas ao texto escrito e a principal característica da internet eram os *links*, que possibilitavam ao leitor múltiplas escolhas, tornando, assim, seu processo de leitura singular.

O primeiro trecho destacado do exemplo retirado do projeto T3LET3 mostra a discussão do conceito de Letramento, trazendo a importância das tecnologias para se ser considerado letrado e para o próprio conceito de Letramento. Em seguida ao passo “discutindo conceito”, traz-se uma retomada histórica em relação ao conceito de Letramento digital. Tal passo é reforçado pelas expressões “no começo a definição de letramento digital [...]”, “ainda se ancorava” e “naquele momento” que realizam demarcações temporais em relação ao conceito. Dessa forma, o passo “discutindo conceito” relacionado à Letramento, mais geral, dá passagem para a noção de Letramento digital, que é retomada historicamente como maneira de demonstrar a adequação do conceito às tecnologias utilizadas naquele momento.

Também vinculados ao MR2, os passos “apresentando conceito” e “definindo conceito” aparecem como recorrentes e se encontram articulados no trecho retirado do projeto T3LET4.

T3LET4 - O WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma lançado em 2009, que permite trocar mensagens instantâneas pelo celular e que rapidamente se popularizou principalmente nos últimos anos, tornando a comunicação entre seus usuários rápida, interativa e eficiente, o WhatsApp como lugar social de comunicação encaixa-se na **definição de gênero de Bakhtin**, gêneros são “**tipos relativamente estáveis de enunciados**” que se **materializam na língua (oral e escrita)** (BAKHTIN,2003, p. 279) e de Marcuschi, que nos diz que “**Gêneros são Realizações**

linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. (MARCUSCHI, 2002, p.23)

O exemplo trazido do projeto T3LET4 apresenta a definição de WhatsApp Messenger, no início do trecho e, posteriormente, articula a definição desse aplicativo com o conceito de gênero elaborado por Bakhtin (2003) e também pelo conceito proposto por Marcuschi (2002), defendendo que o WhatsApp pode ser considerado um gênero de acordo com a proposta dos dois autores mencionados. A ligação entre a ferramenta tecnológica e o conceito de gênero serve à proposta de pesquisa que pretende abordar o letramento digital na perspectiva do desenvolvimento da escrita por meio do aplicativo WhatsApp.

A partir dos passos retóricos apontados aqui como recorrentes na seção de referencial teórico dos projetos da área de Letramentos, pudemos perceber uma maior valorização dos passos participantes do MR2 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa tanto pela quantidade de passos que compõem esse movimento quanto pela exclusividade desse movimento nos passos retóricos recorrentes.

Além do MR2, os movimentos MR1, MR3, MR4, MR5 e MR6 também possuem passos identificados nos projetos da área de Letramentos. Embora não se apresentem em quantidade suficiente para serem considerados recorrentes, a simples presença desses passos aponta para uma preocupação em enriquecer as informações teóricas com aspectos ligados aos elementos norteadores da pesquisa, com fatores relacionados ao ensino, com aspectos da legislação e com recomendações ou prescrições de ações a serem adotadas para a resolução de determinado problema. Percebemos que, pelo rol de movimentos dos projetos de Letramentos, há uma aproximação dessa área com a de Ensino de português para surdos, provavelmente em razão de as duas lidarem com processos de ensino, envolvendo também a legislação vigente vinculada às atividades de ensino ou a atividades que estejam envolvidas na temática do projeto.

É importante destacarmos também que, na seção de referencial teórico dos projetos de Letramentos, há uma maior porcentagem de microações individuais em relação a aquelas que representam a coletividade da comunidade disciplinar, isso se manifesta no número de passos que não foram elencados dentre os recorrentes dessa seção na área de pesquisa. Quanto menor a porcentagem de passos recorrentes, aqueles que apresentam uma maior tendência em representar ações significativa para a área de

pesquisa, maior é a porcentagem de passos que se manifestam no âmbito individual, apesar de todos os projetos da área serem produzidos por discentes da mesma turma.

Na próxima subseção, apresentamos a organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de Linguística de texto – LT.

6.3.5 Seção de referencial teórico da área de Linguística de Texto

Esta subseção 6.3.5 tem como objetivo apresentar a organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos da área de Linguística de texto, sendo essa composta pelos passos retóricos e pelos movimentos retóricos e influenciada pela função maior desempenhada pela seção no interior dos projetos de pesquisa. Nessa área, serão analisados quatro projetos produzidos pela T1 e pela T3. Em razão de ser exigido o mínimo de presença em trinta por cento dos projetos da área, em LT, pela quantidade de projetos que compõe o *corpus*, a porcentagem mínima para o passo retórico ser reconhecido como recorrente é de 50% dos projetos.

A seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de Linguística de texto apresenta apenas três movimentos retóricos, o que indica uma menor variação de passos em relação a funções desempenhadas no interior da seção. No total são apresentados vinte passos retóricos classificados nas três categorias abarcadas pelos movimentos.

Mais uma vez, o movimento retórico que apresenta a maior quantidade de passos é MR2 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa, com um total de dezessete dos vinte passos da seção, restando apenas um passo para o MR1 – Introduzindo seção de referencial teórico e dois para o MR3 – Explicitando caminhos norteadores da pesquisa. Vejamos, no quadro 47, a legenda de cores utilizada para a identificação dos passos em movimentos retóricos no mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico dos projetos de Linguística de texto.

Quadro 47 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de LT

Movimento Retórico - MR 1	Introduzindo seção de referencial teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Apresentando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 3	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

No mapa de passos retóricos recorrentes do referencial teórico dos projetos de LT são apresentados na sua constituição real, conforme identificada no projeto de pesquisa. Vejamos o mapa de passos retóricos recorrentes da seção, no quadro 48.

Quadro 48 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de LT

Projetos Parag..	T1LT1	T3LT2	T3LT3	T3LT4
	1	Contextualizando temática da pesquisa	Introduzindo seção de referencial teórico	Filiando-se teoricamente
2	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Caracterizando conceito	Definindo conceito
	Discutindo conceito			Discutindo conceito
3	Explicando um fenômeno	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Historiando conceito
		Apresentando conceito		Apresentando conceito
4	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
			Explicando um fenômeno	
			Discutindo conceito	
5	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito
6	Anunciando conceito	Apresentando conceito	Filiando-se teoricamente	Discutindo conceito
	Apresentando conceito		Justificando opção teórica	
7	Discutindo conceito	Vinculando-se a posição de um autor	Delimitando perspectiva teórica	
	Definindo conceito			
	Apresentando conceito			
8	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Apontando referências	
	Apresentando conceito		Discutindo conceito	
9	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Discutindo conceito	
	Discutindo conceito			
10	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Discutindo conceito	
		Discutindo conceito		
11	Definindo conceito	Adotando conceito(s)	Discutindo conceito	
	Ressaltando importância dos conceitos	Apresentando conceito		
12		Discutindo conceito	Caracterizando conceito	
13		Discutindo conceito	Apresentando conceito	
		Apresentando conceito		
14		Contextualizando temática da pesquisa		
15		Contextualizando temática da pesquisa		
16		Discutindo Temática da pesquisa		
17		Apresentando competências do ENEM		
18		Adotando conceito(s)		
19		Apresentando descrição das competências do ENEM		

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do mapa apresentado anteriormente, é possível perceber a quase totalidade dos passos retóricos da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de Linguística de texto como participantes do MR2. Isso se reflete também no quadro 49, em que é exposta a distribuição de passos por movimento retórico, pois dezessete dos vinte passos se encontram categorizados nesse movimento.

No quadro 49, a seguir, é possível notar que apenas 30% dos passos retóricos identificados nos projetos de LT são considerados recorrentes, cinco dos passos recorrentes estão no MR2 e um no MR3. O MR1 – Introduzindo seção de referencial teórico é composto por um único passo e este esteve presente em apenas 25% dos projetos, não atingindo assim porcentagem suficiente para ser considerado recorrente no interior da área de pesquisa.

Quadro 49 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em LT

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
	MR1 - Introduzindo seção de referencial teórico	P1 - Introduzindo seção de referencial teórico	25%	1
REFERENCIAL TEÓRICO	MR1 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Discutindo conceito	100%	24
		P2 - Apresentando conceito	100%	15
		P3 - Definindo conceito	50%	3
		P4 - Filiando-se teoricamente	50%	3
		P5 - Explicando um fenômeno	50%	2
		P6 - Caracterizando conceito	25%	2
		P7 – Adotando conceito	25%	2
		P8 - Caracterizando perspectiva teórica	25%	1
		P9 - Historiando conceito	25%	1
		P10 - Vinculando-se à posição de um autor	25%	1
		P11 - Apontando referências	25%	1
		P12 - Anunciando conceito(s)	25%	1
		P13 – Justificando opção teórica	25%	1
		P14 - Ressaltando importância dos conceitos	25%	1
		P15 - Apresentando competências do ENEM	25%	1
		P16 - Apresentando descrição das competências do ENEM	25%	1
	P17 - Delimitando perspectiva teórica	25%	1	
MR2 – Explicitando elementos norteadores da pesquisa	P1 - Contextualizando temática da pesquisa	50%	3	
	P2 - Discutindo temática da pesquisa	25%	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Têm-se como passos retóricos recorrentes na seção de referencial teórico de LT: “discutindo conceito”, “apresentando conceito”, “definindo conceito”, “filiando-se teoricamente” e “explicando um fenômeno”, do MR2; e, do MR3, o passo

“contextualizando temática da pesquisa”. Os dois primeiros passos mencionados estão presentes em todos os projetos de pesquisa da área de LT e os demais se apresentam em cinquenta por cento dos projetos dessa área.

A seguir, trazemos exemplos da ocorrência dos passos retóricos recorrentes no interior dos projetos de pesquisa da área de LT, iniciando pelos passos “discutindo conceito”, “apresentando conceito” e “explicando um fenômeno”, retirados do projeto de pesquisa T1LT1.

T1LT1 - Em seu livro, **Gohn (1997)** dará o conceito de movimentos sociais como **ações sociopolíticas, onde serão constituídas por atores coletivos e de diferentes classes sociais os quais’ atuam na sociedade de maneira ativa.** Essas ações criarão identidades e gerarão transformações na sociedade. Deste modo o movimento trabalhado nesta pesquisa modificou o modo de pensar e agir da sociedade brasileira atual.

Tais movimentos querem defender alguns de nossos direitos, como da liberdade de expressão, moradia, saúde e outros. Por meio disto transformar nossa realidade. Exemplos como o movimento MST que defende a moradia para todos e o movimento LGBT, que defende à liberdade sexual.

Os três passos apresentados nos trechos acima participam do MR2, sendo representativos da área de LT. No exemplo trazido do projeto T1LT1, é apresentado inicialmente o conceito de movimentos sociais proposto por Gohn (1997). Percebe-se a marcação da fala do outro pela indicação do autor que elaborou o conceito, apesar de não haver a utilização das aspas, como o conceito não é reformulado pelo autor do projeto em suas próprias palavras, o passo é classificado como “apresentando conceito” e não “definindo conceito”. Logo em seguida à apresentação do conceito, há um comentário sobre o mesmo, que caracteriza o passo “discutindo conceito”, por meio da manutenção do tópico “movimentos sociais”. No segundo parágrafo do exemplo, há a aplicação do conceito de movimentos sociais à realidade social, inclusive mencionando exemplos de movimentos, como o MST e o LGBT, que defendem causas no interior da sociedade. A aplicação da teoria à realidade social configura o passo “explicando um fenômeno”.

O passo “definindo conceito”, também participante do MR2, tem como ação a definição de determinado conceito nas palavras do autor do projeto. No caso, a seguir, por exemplo, há a definição dos conceitos de discursivização e retextualização no projeto T3LT4.

T3LT4 - Sobre referenciação e orientação argumentativa Koch em “Referenciação e discurso, 2005”, lembra que em “Processos de referenciação na produção discursiva” Koch & Marcuschi, 1998, defendem que **a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não é um simples processo de elaboração de informações, mas um processo de reconstrução do próprio real, onde interagimos sociocognitivamente com o mundo para interpretá-lo físico, social e culturalmente.** Segundo essa mesma perspectiva **a referenciação constitui uma atividade discursiva, onde os sentidos são construídos**

através da interação verbal, onde o sujeito opera sobre o material linguístico à sua disposição, para realizar as suas escolhas na construção da sua proposta de sentido.

Com base em Koch (2005) e Koch e Marcuschi (1998), para realizar a definição do conceito de discursivização ou textualização como um “processo de reconstrução do próprio real”. Seguindo a mesma perspectiva, logo em seguida, é realizada a definição do conceito de referenciação como “atividade discursiva, onde os sentidos são construídos através da interação verbal, onde o sujeito opera sobre o material linguístico à sua disposição para realizar as suas escolhas na construção da sua proposta de sentido”. A partir dessas duas realizações textuais, identificamos a definição de conceito.

No projeto T3LT3, identificamos o passo “filiando-se teoricamente”, que corresponde à ação de indicar a teoria ou as teorias que serão adotadas para a realização da pesquisa.

T3LT3 - O *corpus* desse pretense **trabalho terá como um dos aportes teóricos os estudos com gêneros**, pois vemos que a todo momento o homem está interagindo com outros, em sociedade, através da linguagem e outros recursos comunicativos para: orientar, convencer, reclamar, pedir, determinar, descrever um ocorrido.

Vemos, no projeto T3LT3, a marcação textual da filiação teórica no trecho “terá como um dos aportes teóricos os estudos com gêneros”, que corresponde à perspectiva teórica de Análise de gêneros. Percebe-se que o autor indica que tal corrente teórica será apenas um dos aportes teóricos adotados, ou seja, haverá articulação entre essa corrente e outras perspectivas de análise.

Por último, apresentamos o passo “contextualizando temática da pesquisa”, que participa do MR3 – Explicitando aspectos norteadores da pesquisa e se configura pela apresentação contextualizada da temática, seja pela retomada histórica a respeito do tema ou pela apresentação de outros aspectos da situação em que a temática do trabalho está inserida. O exemplo desse passo foi retirado do projeto T3LT2:

T3LT2 - De acordo com o portal do INEP, o Exame Nacional do Ensino Médio (**Enem**) **foi criado em 1998** com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Vemos no primeiro trecho do exemplo do projeto T3LT2 que há uma retomada histórica da função do ENEM, iniciando pelo ano de 1998, quando o exame foi criado,

para, em seguida, no segundo trecho, trazer a alteração na função do exame ocorrida no ano de 2009. Como o ENEM é um dos tópicos principais da pesquisa e está diretamente relacionado com as propostas de produção textual na sala de aula, tem-se aqui o passo “contextualizando temática da pesquisa”.

A presença de apenas 30% de passos recorrentes na seção de referencial teórico de LT demonstra alto grau de individualidade na produção dessa seção na área supracitada. Dizemos isso em razão de 70% dos passos identificados terem ocorrência em apenas um dos projetos da área. Tal fato pode ter sido influenciado pelo pequeno número de projetos que compõe o *corpus* dessa área de pesquisa, apenas quatro.

A partir dos passos reconhecidos na seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de LT foi possível perceber uma grande valorização dos passos vinculados aos aspectos teóricos da pesquisa, como já era de se esperar para essa seção, e mais especialmente em relação aos passos relacionados a aspectos específicos da teoria, como é o caso dos passos “discutindo conceito” e “apresentando conceito”, que aparecem em todos os projetos de pesquisa da área. Os cerca de 83% dos passos participantes do MR2 demonstram uma preocupação frequente não só em relação aos conceitos adotados, mas também em relação a se filiar a uma teoria, demonstrando o seu vínculo, e a aplicar a teoria à realidade da pesquisa, por meio da explicação de fenômenos.

O passo “contextualizando temática da pesquisa”, único passo dentre os recorrentes que não participa do MR2, aparece como um dos destaques do MR3 – Explicitando elementos norteadores da pesquisa, com presença também entre os passos da seção de referencial teórico das áreas de AG, EPS e LET. Por tratar da temática da pesquisa, esse passo acaba se articulando com os aspectos teóricos propostos no projeto, proporcionando um espaço na seção que propõe um outro ângulo de visão a respeito da pesquisa através de uma retomada histórica ou da apresentação de situações que influenciam no tema.

Na próxima subseção, apresentamos a organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da área de Sociolinguística.

6.3.6 Seção de referencial teórico da área de Sociolinguística

Nesta subseção 6.3.6, trazemos a composição retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de Sociolinguística, com o objetivo de explicitar de que

maneira tal seção é organizada pelos produtores dos projetos de pesquisa e que ações linguísticas são realizadas para o cumprimento da função dessa seção.

A seção de referencial teórico nos projetos de pesquisa de Sociolinguística apresenta vinte e seis passos retóricos, distribuídos em sete movimentos retóricos. Por se constituir basicamente da fundamentação teórica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, a tendência é uma predominância de passos retóricos vinculados ao MR2 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa.

Utilizamos, para assinalar os movimentos retóricos nos passos retóricos identificados no interior do referencial teórico dos projetos de Sociolinguística, a marcação cromática indicada no quadro 50:

Quadro 50 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de referencial teórico de SL

Movimento Retórico - MR 1	Introduzindo seção de referencial teórico	
Movimento Retórico - MR 2	Apresentando aspectos teóricos	
Movimento Retórico - MR 3	Indicando caminhos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 4	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 5	Indicando meios de realização da pesquisa	
Movimento Retórico - MR 6	Dando a conhecer o objeto de estudo	
Movimento Retórico - MR 7	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nas cores indicadas no quadro 50 construímos o mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa de sociolinguística, que busca explicitar a organização retórica dos projetos de pesquisa dessa área, apontando a localização do passo no interior da seção e a que macroação ele se encontra vinculado. A seguir, no quadro 51, vejamos o mapa de passos retóricos da seção de referencial teórico dos projetos de SL.

Quadro 51 - Mapa de passos da seção de referencial teórico de SL

	Projetos	T1SL1	T2SL2	T2SL3	T3SL4	T3SL5
	Parag..					
Passos	1	Contextualizando temática da pesquisa	Definindo conceito	Anunciando conceito(s)	Filiando-se teoricamente	Filiando-se teoricamente
			Caracterizando perspectiva teórica	Vinculando-se à posição de um autor Apontando credenciais do autor a que se vincula	Caracterizando perspectiva teórica	Vinculando-se à posição de um autor
	2	Discutindo conceito	Historiando teoria	Caracterizando perspectiva teórica	Historiando teoria	Historiando teoria
		Apresentando conceito	Discutindo conceito			
	3	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito
		Definindo conceito				
		Discutindo conceito				
	4	Reivindicando importância do objeto de estudo	Definindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
			Discutindo conceito			
			Definindo conceito			
			Discutindo conceito			
	5	Discutindo conceito	Apresentando objetivo de pesquisa	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
			Justificando opção teórica	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Apresentando conceito
	6	Discutindo conceito	Filiando-se teoricamente	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Discutindo conceito
			Justificando opção teórica	Apresentando objeto de estudo		
				Apontando variáveis de pesquisa		
	7	Apontando lacunas na área de pesquisa	Historiando teoria	Caracterizando perspectiva teórica	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica
		Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Definindo conceito		
			Apresentando objeto de estudo	Discutindo conceito		
	8	Discutindo conceito	Filiando-se teoricamente	Discutindo conceito	Apresentando conceito	Introduzindo subseção
			Caracterizando perspectiva teórica			
	9	Discutindo conceito	Filiando-se teoricamente	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
Apresentando objetivo de pesquisa						
10		Contextualizando objeto de estudo	Discutindo conceito	Caracterizando perspectiva teórica	Explicando um fenômeno	
11		Contextualizando objeto de estudo	Apresentando conceito	Apontando referências	Discutindo conceito	
					Explicando um fenômeno	
12		Caracterizando perspectiva teórica	Apresentando objetivo de pesquisa		Explicando um fenômeno	
			Justificando opção conceitual		Discutindo conceito	
13		Apresentando objetivo de pesquisa	Caracterizando conceito		Discutindo conceito	
14		Discutindo conceito	Apresentando conceito		Definindo conceito	
15		Discutindo conceito	Apresentando conceito		Definindo conceito	
						Caracterizando conceito
16		Discutindo conceito	Discutindo conceito	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Definindo conceito	
17		Discutindo conceito			Definindo conceito	
18		Apresentando categorias de análise			Definindo conceito	
19		Discutindo conceito			Discutindo conceito	
					Definindo conceito	
					Discutindo conceito	
20		Apontando critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa			Definindo conceito	
21		Discutindo conceito				
22		Apresentando categorias de análise				

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos passos apresentados no mapa de passos retóricos, percebemos uma predominância de passos retóricos com a marcação em azul, ou seja, que se encontram vinculados ao MR2 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa. Ao todo, quatorze passos retóricos participam do movimento supracitado, o que corresponde a mais da metade dos passos identificados em toda a seção de referencial teórico em SL. Além dos quatorze passos participantes do MR2, três passos participam do MR4 e outros três do MR5, dois passos compõem o MR3 e os movimentos MR1, MR6 e MR7 são compostos cada um por um passo.

O quadro 52 mostra a distribuição dos passos retóricos no interior das macroações denominadas de movimentos retóricos, que se configuram como ações que categorizarão as ações linguísticas realizadas pelos passos. Nesse mesmo quadro há a indicação da porcentagem de projetos em que o passo se apresenta, que indica se o passo é recorrente ou não, e a quantidade de ocorrências desses passos no interior da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da área.

Quadro 52 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de referencial teórico em SL

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos	% de projetos em AD	Ocorrências
	MR1 - Introduzindo seção de referencial teórico	P1 - Introduzindo subseção	20%	1
REFERENCIAL TEÓRICO	MR2 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Discutindo conceito	100%	42
		P2 - Definindo conceito	80%	13
		P3 - Caracterizando perspectiva teórica	80%	10
		P4 - Apresentando conceito	80%	10
		P5 - Filiando-se teoricamente	60%	5
		P6 - Historiando teoria	60%	4
		P7 - Caracterizando conceito Historiando conceito	40%	2
		P8 - Vinculando-se à posição de um autor	40%	2
		P9 - Explicando um fenômeno	20%	3
		P10 - Apontando referências	20%	1
		P11 - Justificando opção teórica	20%	2
		P12 – Anunciando conceito(s)	20%	1
		P13 - Apontando credenciais do autor a que se vincula	20%	1
		P14 - Justificando opção conceitual	20%	1
	MR3 – Explicitando Elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	40%	4
		P2 - Contextualizando temática da pesquisa	20%	1
MR4 - Indicando os meios de realização da pesquisa	P1 - Apresentando categorias de análise	20%	2	
	P2 - Apontando critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa	20%	1	
	P3 - Apontando variáveis de pesquisa	20%	1	

MR5 - Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo	40%	2
	P2 - Contextualizando objeto de estudo	20%	2
	P3 - Reivindicando importância do objeto de estudo	20%	1
MR6 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	20%	2
MR7 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	P1 - Apontando lacunas na área de pesquisa	20%	2

Fonte: dados da pesquisa.

Cerca de 38,5% dos passos encontrados na seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da área de sociolinguística são considerados recorrentes. Em relação aos passos retóricos recorrentes nessa seção podemos quantificar da seguinte maneira: oito passos participantes do MR2, um passo participante do MR3 e um passo participante do MR5. Com presença em todos os projetos da área de SL, o passo “discutindo conceito” é aquele que apresenta o maior número de ocorrências, no total de 42.

A seguir, apresentamos ilustrações de passos retóricos recorrentes ocorridos nos projetos de pesquisa de SL. Os passos identificados como recorrentes nessa seção são: “discutindo conceito”, “definindo conceito”, “caracterizando perspectiva teórica”, “apresentando conceito”, “filiando-se teoricamente”, “historiando teoria”, “apresentando objetivos da pesquisa”, “apresentando objeto de estudo”, “caracterizando conceito” e “vinculando-se à posição de um autor”. Iniciamos pela apresentação dos passos “discutindo conceito” e “apresentando conceito”, trazidos do projeto T1SL1.

T1SL1 - A comunicação através de software acontece em “tempo real”, com isso exige que seja ágil, dinâmica, criativa e eficaz, o internauta quando conversa com alguém através de uma das ferramentas de conversações da internet, não pode perder tempo digitando palavras rigorosamente corretas, tais quais no dicionário, pois o tempo na internet custa dinheiro e nem todo internauta possui dinheiro suficiente para passar muito tempo no ciberespaço ou possui domínio correto da ortografia de sua língua. Dessa forma as abreviações aparecem como opções de economizar dinheiro e ganhar tempo na comunicação digital, utilizando este recurso como uma tentativa de aproximar o tempo do texto com o tempo da fala real, além de construir uma identidade própria da juventude e fortalecer a ideia de ser diferente das gerações anteriores.

O termo internetês resulta da junção da palavra internet + sufixo -ês (como nos termos português, inglês, chinês). É uma língua surgida no ambiente da internet, baseada na simplificação informal da escrita. Consiste numa codificação que utiliza caracteres alfanuméricos. Utilizada inicialmente apenas em salas de bate-papo, essa linguagem vem sendo adotada em telefones celulares, fóruns da internet e até em e-mails. Algumas pessoas não conseguem dissociá-la da linguagem formal e a usam, instintivamente, inclusive na escrita em papel, por exemplo, nas redações escolares. (MAGALHÃES, 2008, p.31).

No primeiro trecho do exemplo trazido do projeto T1SL1, vemos a discussão do conceito de “internetês”, funcionando como uma espécie de introdução à apresentação do conceito. O passo “discutindo conceito” se caracteriza nesse caso pela apresentação de unidades lexicais que remetem ao ambiente digital e ao uso da linguagem para a comunicação nesse ambiente: software, internauta, internet, digitando, ciberespaço, comunicação digital

etc.. A discussão sobre o uso da linguagem no ambiente digital e a posterior apresentação do conceito de internetês faz com que reconheçamos na passagem mencionada o passo “discutindo conceito” referente ao internetês. O segundo trecho do exemplo, composto pela citação ao conceito exposto por Magalhães (2008) configura o passo “apresentando conceito”, pois apresenta o conceito de internetês, inclusive utilizando-se de caracterizações para melhor defini-lo. A menção direta a um conceito elaborado por outro autor auxilia na identificação do passo mencionado, em razão de esta ser a principal característica da apresentação de conceito.

O passo “definindo conceito”, apresentado a seguir, como o próprio nome já anuncia, traz a definição do conceito de variação diatópica realizado na seção de referencial teórico do projeto T3SL5.

T3SL5 - Variação diatópica: é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana, as áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades etc.

Como podemos perceber no exemplo anterior, a definição de variação diatópica é realizada sem menção a outro autor, o que indica que o autor do projeto utilizou das suas próprias palavras para tecer tal definição, ou utilizou a definição elaborada por outro autor sem fazer menção a este. Como não há citação direta ou indireta a outro autor, classificamos o trecho do exemplo como realizando a microação “definindo conceito”.

A seguir, trazemos um trecho da seção de referencial teórico do projeto T2SL2 que apresenta os passos “historiando teoria”, “apresentando objeto de estudo”, “caracterizando perspectiva teórica” e “filiando-se teoricamente”. “Apresentando objeto de estudo” é o único passo nesse trecho que não faz parte do MR2, mas se encontra articulado com outros passos que se referem aos aspectos teóricos.

T2SL2 - Na década de 1960, Dell Hymes **começou** os estudos sobre a Etnografia da Comunicação e procurava os padrões de comportamento comunicativo. Através destes estudos **é possível estabelecer a relação entre a língua e a cultura, acrescentando princípios sociolinguísticos e antropológicos, mostrando as diversas maneiras de utilização da língua em diferentes culturas. Segundo Hymes (1972) citado por Sousa (2013), a etnografia da comunicação explica a competência comunicativa dos falantes em uma dada comunidade de fala.** Assim, neste trabalho, **daremos ênfase à fala de um grupo de idosos.**

Arelado à Etnografia Comunicativa, **nos embasaremos também na sociolinguística interacional de Gumperz (1982) citado por Sousa (2013), a qual estuda todo o comportamento social revelado pela linguística. É um estudo essencialmente interpretativista amparado no que Gumperz chamou de “pistas de contextualização”, que possibilitam ao pesquisador interpretar os sentidos subjacentes ao enunciado.**

Conforme vemos nos destaques no trecho do projeto, primeiramente, há uma retomada histórica em relação à perspectiva teórica explicitada mais especificamente pelas expressões “Na década de 1960” e “começou” se referindo ao início dos estudos sobre a

Etnografia da comunicação realizados por Hymes. Depois de apontar a origem da perspectiva teórica, há uma caracterização dessa perspectiva, apontando de que forma ela contribui para os estudos etnográficos da comunicação. A partir do momento que se indicam as características da perspectiva teórica, abre-se caminho para a apresentação do objeto de estudo, já que este se relaciona com as comunidades de fala e a cultura de determinado grupo social. O passo “apresentando objeto de estudo” é realizado pela exposição de que no trabalho proposto se dará “ênfase à fala de um grupo de idosos”, que é amparado na escolha teórica da pesquisa.

No segundo trecho do exemplo trazido do projeto T2SL2, acontece a filiação teórica do projeto de pesquisa à área de “sociolinguística interacional de Gumperz (1982)”, configurando o passo “filiando-se teoricamente”, para, em seguida, realizar-se, novamente, o passo “caracterizando perspectiva teórica”. Enquanto no primeiro trecho se “história” para depois caracterizar a perspectiva teórica, no segundo trecho há a filiação teórica, para, em seguida, caracterizar-se a perspectiva teórica. Apesar de se realizar o passo “historiando teoria”, no primeiro trecho do exemplo, fica implícita a utilização da teoria historiada para o desenvolvimento da pesquisa, aproximando-se da função do passo “filiando-se teoricamente”.

Como percebemos no exemplo mencionado do projeto T2SL2, os passos realizam microações linguísticas que são independentes, mas que se articulam para a construção textual da seção do projeto. No exemplo a seguir, que encontramos os passos retóricos recorrentes “apresentando objetivo da pesquisa”, “caracterizando conceito” e também o passo “justificando opção conceitual”, que não é recorrente, mas se apresenta no trecho, vemos novamente essa relação existente entre as microações linguísticas realizadas pelos passos retóricos em T2SL3.

T2SL3 - Em nosso trabalho, iremos pesquisar no seio dessas comunidades de fala, **para que possamos identificar e caracterizar as situações de interação** que as mesmas utilizam para a comunicação, bem como as particularidades naquele dialeto local. É importante esse conceito apresentado acima, pois, o mesmo falante pode participar de várias comunidades de prática, se utilizando assim de “**escolhas**” linguísticas que melhor se encaixam naquela situação de interação.

Essas escolhas chamam-se registros ou níveis de fala, e se configuram pelo maior ou menor grau de formalidade ou informalidade nos contatos sociais. O falante tem livre escolha do que falar quando deparado a determinada situação interacional.

No exemplo do projeto T2SL3 o passo “apresentando objetivo de pesquisa” se apresenta articulado com o conceito de comunidades de fala, que possibilita a realização dos objetivos da pesquisa de identificar e caracterizar as situações de interação ocorridas no interior dessas comunidades. Logo em seguida a essa apresentação do objetivo da pesquisa, justifica-se a opção conceitual de trabalhar as “situações de interação” e se fala também em

“escolhas linguísticas”, que serão retomadas na caracterização do conceito de “registros ou níveis de fala”. O segundo trecho do exemplo traz exatamente a caracterização do conceito de “registros ou níveis de fala”, como vemos no trecho em destaque. Tal conceito de registro também se articula às situações de interação, mencionados no trecho anterior do exemplo, havendo uma articulação entre os dois parágrafos utilizados como exemplo dos passos no projeto T2SL3.

Por último, trazemos o passo “vinculando-se à posição de um autor”, que consiste em adotar o ponto de vista de um determinado autor sobre algum aspecto teórico. O exemplo desse passo vem do projeto de pesquisa T3SL5.

T3SL5 - Para embasamento do trabalho em curso, “Uma análise sociolinguística de letras de rap do grupo Racionais MC’s: a variação linguística como ferramenta na criação de rimas”, **terei como base teórica, a priori, para os principais termos técnicos da área da Sociolinguística e para maiores entendimentos sobre os fenômenos das variações, o livro de Marcos Bagno intitulado: “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística”, que por sua vez tem suas raízes fincadas nas concepções do grande mestre sociolinguista Willian Labov.**

No projeto T3SL5, há uma menção inicial ao aspecto da vinculação teórica do projeto, que se refere à área de Sociolinguística, mais especificamente, em relação às variações linguísticas e, em seguida, aponta o autor que servirá como base para a realização da pesquisa, Marcos Bagno, que, por sua vez, vincula-se às concepções do sociolinguista Willian Labov. A vinculação direta a Bagno e indiretamente a Labov caracteriza o passo “vinculando-se à posição de um autor”.

Partindo dos vinte e seis passos identificados nos projetos de pesquisa de Sociolinguística, foram reconhecidos sete movimentos retóricos na seção de referencial teórico dessa área. Apesar da presença de sete movimentos, apenas três desses passaram para o nível posterior, possuindo passos considerados recorrentes, o MR2, o MR3 e o MR5. Os movimentos MR1, MR4, MR6 e MR7 tiveram passos identificados na seção de referencial teórico dos projetos de Sociolinguística, porém não alcançaram a porcentagem de participação em 30% dos projetos da área, sendo considerados como mais relacionados ao aspecto individual da produção do texto.

Dos movimentos retóricos com passos recorrentes, o que alcança maior destaque é o MR2, com oito passos considerados recorrentes. Um aspecto interessante que observamos dentre os passos do MR2 é o equilíbrio entre os passos que tratam da perspectiva teórica, de forma mais abrangente, e os passos que tratam de aspectos mais específicos da teoria, mais ligados aos conceitos utilizados na pesquisa, cada um desses aspectos com quatro passos.

Embora não participem do movimento retórico – Apresentando aspectos teóricos da

pesquisa, os passos “apresentando objetivo de pesquisa” e “apresentando objeto de estudo” também se encontram relacionados à perspectiva teórica adotada para a realização da pesquisa, mantendo a coesão entre os elementos que compõem o projeto. Como na seção de referencial teórico costuma-se tratar com mais frequência das opções teóricas selecionadas para a pesquisa, a recorrência desses passos mostra sua força no interior da área de Sociolinguística, defrontando a coerção da função da seção no interior do projeto de pesquisa.

Na próxima subseção, apresentamos os passos recorrentes na seção de referencial teórico, abordando todos os projetos que compõem o *corpus*, para, em seguida, tecermos considerações sobre as características específicas de produção da seção no interior de cada comunidade discursiva e, por conseguinte, de cada cultura disciplinar que auxilia na formação e manutenção dessas comunidades.

6.3.7 Seção de referencial teórico da macroárea de Linguística

Nesta subseção 6.3.7, tratamos da organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa que compõem o *corpus* deste estudo, envolvendo os passos retóricos recorrentes identificados em cada uma das seis microáreas de pesquisa linguística, cada uma trazendo aspectos de sua cultura disciplinar, e da macroárea de Linguística do Curso de Letras Português da UFPI. Tal abordagem visa explicitar características singulares de cada área representadas pela seleção de microações adotadas para a composição da seção de referencial teórico.

Em razão de, normalmente, a seção de referencial teórico apresentar aspectos que servirão como fundamentação do trabalho a ser desenvolvido, baseando-se nas produções de autores que fazem parte da comunidade disciplinar e que estão envolvidos com conceitos e construções teóricas que servirão como pilar para a compreensão e execução da pesquisa proposta no projeto. Tais aspectos teóricos, por representarem parte importante da cultura disciplinar de cada área, manifestam a participação daquele texto e do seu autor na comunidade disciplinar da área de pesquisa.

Como já era de se esperar para a construção do referencial teórico, os passos que predominam na sua construção são aqueles vinculados tanto a aspectos particulares da teoria, como é o caso dos conceitos adotados, quanto a aspectos mais definidores da perspectiva teórica de maneira geral. Dessa forma, os passos retóricos considerados recorrentes na seção de referencial teórico da macroárea de Linguística não fogem a essa expectativa, como

podemos observar no quadro 53.

Quadro 53 - Passos recorrentes na seção de referencial teórico na macroárea de Linguística

ordem	Passo	MR	Número de projetos	% de projetos	Ocorrências	Áreas de ocorrência
1	Discutindo conceito	MR1	35	97,22	277	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
2	Apresentando conceito	MR1	30	83,33	81	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
3	Definindo conceito	MR1	26	72,22	57	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
4	Caracterizando perspectiva teórica	MR1	15	41,66	36	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
5	Explicando um fenômeno	MR1	15	41,66	28	AD, AG, EPS, LET, LT, SL.
6	Vinculando-se à posição de um autor	MR1	11	30,55	17	AD, AG, EPS, LT, SL.

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme os dados apresentados no quadro 53, seis passos retóricos foram considerados recorrentes na macroárea de Linguística, cinco estando presentes nas seis microáreas de pesquisa linguística e um presente em cinco das seis microáreas que compõem o *corpus*. Todos os passos retóricos recorrentes da seção de referencial teórico na macroárea supracitada estão vinculados ao MR1 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa.

Dos seis passos recorrentes que foram identificados na seção de referencial teórico, três se referem a conceitos, considerados por nós como aspectos mais específicos da teoria, que são, respectivamente, pela ordem de presença em projetos de pesquisa da macroárea: “discutindo conceito”, “apresentando conceito” e “definindo conceito”. O trabalho com aspectos mais específicos da área é bastante valorizado na macroárea de Linguística, como podemos perceber pela ordem dos passos recorrentes no quadro 53. Esses passos atuam como uma espécie de direcionamento da contribuição teórica mais geral para o campo mais particular da pesquisa a ser realizada, levando em consideração apenas os aspectos da teoria que contribuirão para a construção da pesquisa. O passo “caracterizando perspectiva teórica” tem um caráter mais abrangente e se volta para a apontação de características da comunidade discursiva disciplinar da área de pesquisa que sejam relevantes para a pesquisa que está sendo proposta. Já o passo “explicando um fenômeno” se caracteriza por articular a teoria com um determinado contexto, para explicar determinado fenômeno teórico com um exemplo mais concreto da realidade, mostrando que é importante aplicar a teoria para explicitar a compreensão do aspecto teórico tratado. E o passo “vinculando-se à posição de um autor” é a demonstração da valorização da comunidade discursiva disciplinar, para a construção do trabalho do membro dessa comunidade, pois a partir dessa vinculação se atribui relevância à

produção de outro membro da comunidade, repassando não apenas o texto do outro autor, mas também valores, tradições, crenças, que se referem a esse autor e a toda uma comunidade que compartilha desses valores, tradições e crenças.

A identificação dos passos recorrentes da seção de referencial teórico na macroárea de Linguística nos ajuda a revelar uma ligação das produções dos membros iniciantes com as produções dos membros experientes da comunidade discursiva disciplinar. Normalmente, as indicações de autores representativos no interior da comunidade discursiva disciplinar ocorrem com o apoio oferecido pelo orientador da pesquisa, realizando uma ponte entre o membro iniciante e o *gatekeeper* da comunidade que compartilha o mesmo foco de pesquisa e, ao mesmo tempo, transforma o orientador em *gatekeeper* na comunidade local. Fazendo a articulação entre a comunidade local e a comunidade focal, Swales (2016) nos apresenta uma possibilidade que ultrapassa o âmbito local de produção acadêmica e pode chegar até o âmbito internacional, aspecto esse muito valorizado atualmente no universo acadêmico e, inclusive, nos documentos que tivemos acesso tanto do sistema nacional de educação quanto no campo institucional, estando a comunidade focal próxima à noção de esfera de atividade acadêmica, mas em um campo específico de produção no seu interior.

A partir dessas considerações a respeito dos passos retóricos recorrentes na macroárea de Linguística do Curso de Letras Português da UFPI, vamos agora visualizar no mapa de passos retóricos recorrentes como a organização retórica desses passos da seção de referencial teórico se deu em cada uma das comunidades discursivas disciplinares das microáreas de pesquisa linguística aqui abordadas e estabelecer uma relação das micro com a macroárea de Linguística, explicitando as singularidades das comunidades de pesquisa mais específicas em relação à comunidade discursiva disciplinar que abarca a todas as microáreas. Vejamos o quadro 54.

Quadro 54 - Mapa de passos retóricos recorrentes da seção de referencial teórico nas micro e na macroárea de Linguística

	AD	AG	EPS	LET	LT	SL	Linguística
1	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito	Discutindo conceito
2	Definindo conceito	Definindo conceito	Discutindo metodologias de ensino	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Definindo conceito	Apresentando conceito
3	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Apresentando conceito	Historiando conceito	Contextualizando temática da pesquisa	Caracterizando perspectiva teórica	Definindo conceito
4	Explicando um fenômeno	Explicando um fenômeno	Caracterizando conceito	Definindo conceito	Definindo conceito	Apresentando conceito	Caracterizando perspectiva teórica
5	Caracterizando perspectiva teórica	Caracterizando perspectiva teórica	Contextualizando temática da pesquisa		Filiando-se teoricamente	Filiando-se teoricamente	Explicando um fenômeno
6	Historiando conceito	Apresentando objetivo da pesquisa	Definindo conceito		Explicando um fenômeno	Historiando teoria	Vinculando-se à posição de um autor
7	Vinculando-se à posição de um autor	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica			Apresentando objetivo da pesquisa	
8	Apresentando objetivo da pesquisa		Anunciando conceito(s)			Apresentando objeto de estudo	
9			Discutindo práticas pedagógicas			Caracterizando conceito	
10			Vinculando-se à posição de um autor			Vinculando-se à posição de um autor	
11			Explicando um fenômeno				
12			Apresentando objetivo da pesquisa				
13			Apresentando legislação				

Fonte: dados da pesquisa

Podemos ver no quadro 54, como estão distribuídos os dezoito passos retóricos considerados recorrentes na organização retórica nas microáreas de pesquisa linguística e na macroárea de Linguística do Curso de Letras Português da UFPI. A microárea que apresentou a maior quantidade de passos retóricos recorrentes foi a de EPS e também foi aquela que teve dentre os seus a maior diferenciação em relação aos passos recorrentes da macroárea de Linguística na seção de referencial teórico. As diferenças em relação à macroárea podem representar características particulares mais valorizadas na área de pesquisa e em sua comunidade discursiva disciplinar, tal traço nos traz respostas sobre como cada microárea organiza retoricamente a seção e quais elementos são considerados relevantes pela comunidade para a construção dessa porção textual do projeto.

Normalmente, a função da seção de referencial teórico no interior do projeto de pesquisa é de apresentar a fundamentação teórica da pesquisa através da identificação da perspectiva teórica adotada, dos elementos dessa perspectiva que serão úteis, bem como outros elementos que auxiliem a construir uma base para a realização da pesquisa. Entender como cada área fundamenta a realização da sua pesquisa contribui para percebermos que o fazer científico se adequa à comunidade disciplinar a qual o membro faz parte, sendo de fundamental importância a introdução do membro iniciante por um membro mais experiente na área de pesquisa.

Iniciamos nossas observações a respeito dos passos retóricos recorrentes encontrados na organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa em cada uma das microáreas de pesquisa em contraste com a macroárea de Linguística pela área de AD.

Na área de AD foram reconhecidos oito passos retóricos recorrentes, com a manutenção dos seis passos recorrentes encontrados na macroárea de Linguística e o acréscimo de dois passos, um que participa do MR2 e outro que participa do MR3. Ou seja, na construção da seção de referencial teórico da área de AD foram usados com recorrência sete passos componentes do MR2, que agrupa os passos que se referem aos aspectos teóricos da pesquisa, com o acréscimo do passo “historiando conceito”, e um passo participante do MR3, “apresentando objetivo da pesquisa”. Observando os passos componentes do MR2 recorrentes na comunidade discursiva de AD, podemos perceber que com a introdução do passo “historiando teoria”, em relação aos passos da macroárea, há uma maior valorização de aspectos gerais da perspectiva teórica, ou seja, somou-se ao equilíbrio entre aspectos gerais e específicos dos passos da comunidade da macroárea de Linguística detalhes da história da teoria, revelando a importância dada ao desenvolvimento da perspectiva teórica adotada e do

interesse em buscar como o saber compartilhado pelos membros da comunidade discursiva disciplinar foi construído. Essa busca pela história da teoria também auxilia no processo de inclusão do membro iniciante na comunidade discursiva, que passa a entender a origem dos valores, tradições e crenças daquela comunidade discursiva disciplinar.

A inclusão do passo apresentando objetivo de pesquisa entre os recorrentes de AD nos mostra a importância atribuída aos elementos norteadores da pesquisa nessa comunidade, mais especificamente do objetivo da pesquisa, para a construção da seção de referencial teórico. Tal inclusão ajuda também na articulação entre as categorias teóricas apresentadas na construção do objetivo da pesquisa com os aspectos teóricos apresentados na fundamentação teórica, ajudando na coesão da proposta de pesquisa. A presença de passos recorrentes participantes de dois movimentos retóricos, nesse caso, indica que não apenas os aspectos teóricos são relevantes para a elaboração da seção supracitada por essa comunidade.

Acerca dos passos retóricos da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da área de Análise de Gêneros – AG, em comparação com os passos recorrentes da macroárea de Linguística, percebemos diferença já no número de passos, em que AG apresenta sete passos recorrentes e a macroárea apresenta apenas seis. Além da diferença quantitativa, a seleção dos passos também se dá de maneira diferente, já que dois passos são incluídos aos que se apresentam na comunidade da macroárea de Linguística e um é excluído. Os passos incluídos são “apresentando objetivo da pesquisa”, MR3, e “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, MR4, e o passo excluído foi o “vinculando-se à posição de um autor”, MR2.

Como se pode observar, através da inclusão dos dois passos mencionados, também foram acrescentados dois movimentos retóricos à construção da seção de referencial teórico, trazendo o elemento norteador “objetivo da pesquisa” e a relevância teórica ou sociopolítica da execução do projeto de pesquisa proposto. Ao se suprimir um passo vinculado ao MR2 também se atribui um caráter menos teórico à elaboração da seção em relação à macroárea de Linguística. A partir dos passos retóricos recorrentes de AG, notamos uma maior valorização dos aspectos teóricos mais específicos da perspectiva teórica, para a constituição da fundamentação da pesquisa, uma vez que três dos cinco passos que participam do MR2 são microações que se referem aos conceitos adotados, seja discussão, apresentação ou definição.

A presença do passo “apresentando objetivo de pesquisa” reforça a importância desse elemento norteador para a construção da seção de referencial teórico na comunidade discursiva disciplinar de AG, pois, assim como em AD, o objetivo traz em seu bojo categorias

teóricas da pesquisa que devem reaparecer mais detalhadamente, por exemplo, na constituição da base teórica do projeto. Como esse elemento norteador também teve presença na seção de justificativa, podemos dizer que a valorização do objetivo no interior dessa área de pesquisa para a construção do texto do projeto de pesquisa como um todo é bastante significativa. A presença do passo “justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto”, que é mais comum na seção de justificativa dos projetos de pesquisa, fortalece a noção de que cada uma das microáreas que se constituem em comunidades discursivas disciplinares possuem a liberdade de utilizar as ações que joguem importantes para a construção das seções do projeto e que o gênero é flexível. Esse passo ajuda a ressaltar a importância de se realizar a pesquisa, no caso de uma pesquisa que contribuirá teórica e ou socialmente, a presença de tal passo pode ser considerada aceitável e pertinente à construção do referencial teórico.

Lembramos que, apesar de haver a presença de passos que não participam do MR2 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa, dentre os passos retóricos recorrentes da comunidade discursiva de AG, os cinco passos mais valorizados na seção de referencial teórico dessa área fazem parte do MR2. Os passos participantes do MR3 e do MR4 incluídos no mapa de passos recorrentes dessa área nos ajudam a perceber singularidades na valorização das microações dos passos retóricos na microárea de pesquisa linguística. Dessa forma, tanto o objetivo da pesquisa quanto a sua relevância teórica ou sociopolítica se constituem como elementos importantes na constituição da seção e quebram um pouco a noção de que no referencial teórico serão encontradas apenas considerações sobre a teoria adotada.

Como já dissemos, a área de Ensino de português para surdos é a que apresenta maior diferenciação na composição dos passos retóricos recorrentes em relação à macroárea de Linguística. Enquanto a seção de referencial teórico da macroárea de Linguística apresenta seis passos retóricos recorrentes, a mesma seção na microárea de EPS apresenta treze. Desses treze passos, oito foram incluídos e um foi excluído em relação à macroárea. Com a inclusão desses oito passos também foram incluídos quatro movimentos retóricos, ou seja, quatro elementos de pesquisa que não apareceram na macroárea de Linguística. Vejamos agora os oito passos incluídos: “discutindo metodologias de ensino”, MR8, “caracterizando conceito”, MR2, “contextualizando temática da pesquisa”, MR3, “recomendando e ou prescrevendo ação empírica”, MR9, “anunciando conceito”, MR2, “discutindo práticas pedagógicas”, MR8, “apresentando objetivo da pesquisa”, MR3, “apresentando legislação”, MR10. O passo excluído foi “caracterizando perspectiva teórica”, MR2.

Conforme as respostas dos questionários apresentadas no capítulo 5, foi explicitada a dificuldade de construção da fundamentação teórica por parte dos membros da comunidade dessa microárea. A exclusão do passo “caracterizando perspectiva teórica”, MR2, pode ser explicada exatamente pela ausência de materiais que embasassem a construção dessa microação no interior da seção de referencial teórico. Podemos observar também que os dois passos incluídos do MR2 se referem a conceitos, “caracterizando e anunciando conceito”, ou seja, voltam-se para aspectos específicos da teoria, enquanto a abordagem lato da perspectiva teórica se torna um pouco ausente, sendo mais representada pelo passo vinculando-se à posição de um autor. Tal traço singulariza a composição do MR2, na seção de referencial teórico de EPS, guardando características mais específicas dos aspectos teóricos, já que não se tem tanta informação sobre a perspectiva teórica de modo mais amplo.

O MR3 em EPS é representado por dois passos retóricos recorrentes, “apresentando objetivo de pesquisa” e “contextualizando temática da pesquisa”. Em AD e AG, podemos notar a importância do objetivo da pesquisa para a constituição da seção de referencial teórico, em EPS, além desse passo que representa um dos elementos norteadores da pesquisa, também é encontrada uma contextualização da temática da pesquisa, trazendo aspectos da realidade de pesquisa para o interior do projeto. A presença desses dois passos indica que os elementos norteadores da pesquisa possuem grande valor no interior da área e que são componentes significativos para a construção da fundamentação da pesquisa, aspecto esse ausente quando observamos os passos recorrentes na macroárea de Linguística e com presença de, no máximo, um passo nas outras microáreas de pesquisa linguística.

O MR8 aparece como diferencial da comunidade discursiva disciplinar da área de EPS, pois é a única que apresenta tal movimento na seção de referencial teórico com passos recorrentes. Tanto o passo “discutindo metodologias de ensino” quanto o passo “discutindo práticas pedagógicas” estão diretamente relacionados com o objeto de estudo selecionado para a pesquisa na microárea de EPS, que é o ensino de português para alunos surdos. Nos dois passos apontados se estabelece uma relação direta com o ensino, tanto na forma como ele é realizado atualmente quanto na forma como ele deveria ser realizado nas instituições de ensino. Desse modo, tanto os passos retóricos recorrentes quanto o MR8 contribuem para notarmos a singularidade dessa área de pesquisa no que se refere aos valores compartilhados pelos membros da comunidade discursiva disciplinar, bem como às tradições de ensino e às crenças ligadas ao ensino e aos surdos.

O MR9 também está bastante relacionado com o objeto de estudo adotado na área de EPS e também com os passos apontados no MR8, que estão vinculados às práticas de ensino, pois se apresenta através do passo retórico “recomendando e ou prescrevendo ação empírica”. Esse passo representa uma intervenção na realidade de ensino do surdo e é direcionado aos responsáveis por esse ensino sejam eles professores ou gestores. Apesar de aparecer também em outras microáreas, somente em EPS tal passo chegou ao *status* de recorrente, apontando para a singularidade dessa comunidade discursiva disciplinar na seção de referencial teórico.

Outra característica bastante notada em projetos de pesquisa da área de EPS é a menção a leis que garantem o direito a educação ao sujeito surdo. Tal menção é realizada por meio do passo apresentando legislação, que participa do MR10. Esse passo, assim como o MR10, tem ocorrência apenas na área de EPS, o que reforça seu caráter singularizador da área de pesquisa e da comunidade discursiva disciplinar.

Já a área de Letramentos é aquela que apresenta a menor quantidade de passos retóricos recorrentes na elaboração da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa, apenas quatro. Contrastando os passos dessa microárea com a macroárea de Linguística, notamos a exclusão de três passos retóricos e a inclusão de um, todos participantes do MR2. Uma característica interessante sobre os passos retóricos recorrentes identificados em LET é que todos eles se referem a aspectos específicos da teoria, enquanto há uma ausência total dos aspectos mais gerais. Os quatro passos que compõem o quadro de passos recorrentes de LET, “discutindo, apresentando, historiando e definido conceito”, revelam que o caráter singular dessa área reside exatamente nesse trato específico com os aspectos teóricos da pesquisa. A busca pela história do conceito revela também uma preocupação em buscar referências de produções da comunidade discursiva para entender como aquele conhecimento foi construído e como ele se articula com a pesquisa atual proposta no projeto.

A seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa da microárea de Linguística de Texto – LT apresenta a mesma quantidade de passos retóricos recorrentes em relação à macroárea de Linguística, mas com a inclusão de dois passos, um do MR2 e um do MR3, e a exclusão de outros dois passos, ambos do MR2. Do MR2 são retirados dois passos que estão vinculados a aspectos gerais da perspectiva teórica, “caracterizando perspectiva teórica” e “vinculando-se à posição de um autor”, e é inserido um passo que também se refere a esse aspecto, ficando a área de LT com um passo a menos da visão teórica ampla em relação à macroárea, ou seja, em LT, tornam-se mais valorizados os aspectos específicos da teoria. Já o passo do MR3 inserido, “contextualizando temática de pesquisa”, contribui para uma melhor

compreensão sobre a temática da pesquisa proposta o que pode oferecer uma base para a apresentação das características teóricas da fundamentação. Sendo assim, os passos incluídos apontam para uma valorização da explicitação do contexto em que a temática será trabalhada e, ao mesmo tempo, para a identificação direta da filiação teórica e não para a caracterização dessa perspectiva, tornando o texto mais objetivo.

A comunidade discursiva disciplinar da microárea de Sociolinguística – SL apresenta dez passos retóricos recorrentes na seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa, quatro a mais que a macroárea de Linguística. Verificando os aspectos qualitativos da composição dos passos recorrentes de SL, notamos que cinco passos foram incluídos em relação a aqueles da macroárea e um passo foi excluído. Dos incluídos, três fazem parte do MR2, “filiando-se teoricamente”, “historiando teoria” e “caracterizando conceito”; um faz parte do MR3, “apresentando objetivo da pesquisa”; e um faz parte do MR6, “apresentando objeto de estudo”. Já o passo excluído foi o “explicando fenômeno”, participante do MR2. Dessa forma, foram acrescentados também dois movimentos retóricos ao que já era apresentado na macroárea de Linguística, um que se vincula aos elementos norteadores da pesquisa e outro que está ligado ao objeto de estudo do projeto.

A exclusão do passo “explicando um fenômeno”, que consiste na aplicação da teoria a uma situação real para que determinado fenômeno teórico seja compreendido, foi excluído provavelmente em razão de a área de Sociolinguística já se apresentar bastante próxima da realidade a ser estudada, ou seja, os aspectos teóricos já apresentam a relação teoria/realidade na sua constituição, não sendo necessário recorrer a esse passo para realizar a ação linguística. Acerca dos passos do MR2 que já constavam na lista da macroárea de Linguística e analisando os passos que foram acrescentados em relação à macroárea, percebemos um equilíbrio no valor entre os aspectos mais gerais da perspectiva teórica e os aspectos mais específicos, sendo representados pelos passos que trabalham os conceitos, estando cada um desses representado por quatro passos retóricos recorrentes. O acréscimo de passos realizado no MR2 fez com que tal movimento tivesse um percentual de 80% do total de passos retóricos da área, mostrando que os aspectos teóricos tanto amplos quanto específicos possuem grande valor no interior da comunidade discursiva disciplinar da SL.

Tanto o passo “filiando-se teoricamente” quanto o passo “historiando teoria” que foram acrescentados em SL demonstram a importância de se identificar como participante de uma comunidade disciplinar e isso é manifestado através da microação de filiação à teoria adotada para execução da pesquisa, bem como de se conhecer a história, tradições e valores

compartilhados pelos membros da comunidade, conhecimento esse evidenciado por meio do passo “historiando teoria”. Ambos os passos procuram apresentar uma ligação entre o autor do projeto de pesquisa e a comunidade disciplinar na qual ele está sendo inserido ou iniciado, mostrando que este já conhece a história e compartilha dos mesmos valores que os outros membros da comunidade. Já o passo “caracterizando conceito” que também foi acrescido aos da macroárea demonstra uma preocupação em mostrar que conhece o conceito e que é capaz de caracterizá-lo, mostrando assim a capacidade de aplicar o conceito na pesquisa.

O passo “apresentando objetivo de pesquisa”, participante do MR3, volta a aparecer na área de Sociolinguística. Como dissemos anteriormente, tal passo pode ser relevante para a construção da seção de referencial teórico, em razão de apresentar em sua constituição categorias teóricas que auxiliarão na fundamentação da pesquisa. Sendo assim, a explicitação do objetivo novamente na seção de referencial teórico pode funcionar como um enfatizador da coesão da proposta de pesquisa, uma vez que seus elementos estão articulados e se complementam. No caso da seção de referencial teórico, há maior possibilidade de aprofundamento em relação às categorias contidas no objetivo. A presença de aspectos norteadores da pesquisa representados pelo elemento objetivo da pesquisa na constituição da seção de referencial teórico revela a importância desses elementos e a valorização que a comunidade discursiva disciplinar da microárea de Sociolinguística atribui a eles e ao mesmo tempo se singulariza por essa atribuição de valor ao elemento.

Já o passo “apresentando objeto de estudo”, como elemento constituinte da seção de referencial teórico, pode ser dito que é algo particular da microárea de Sociolinguística. Como notamos no mapa de passos recorrentes, o passo “apresentando objeto de estudo” é o único representando do MR6 em toda a sua constituição. É importante lembrar que passos vinculados a esse movimento tiveram grande aparição na seção de justificativa das outras áreas de pesquisa, mas não na de Sociolinguística. Sendo assim, o passo que apresenta o objeto de estudo se configura como um aspecto relevante para a construção da seção de referencial teórico em SL e tal alocação indica uma forma de organização retórica diferenciada em relação às demais áreas, já que tal passo não é apresentado em nenhuma das seções de referencial teórico das outras microáreas e enquanto as demais áreas costumam alocar passos relacionados ao objeto de estudo na seção de justificativa, em SL, a localização desse passo no interior do projeto se dá de maneira diferenciada.

A partir da análise da composição do mapa de passos retóricos recorrentes em cada uma das microáreas e na macroárea de Linguística, podemos dizer que a expectativa de que os

passos vinculados ao MR – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa predominassem na construção da seção de referencial teórico realmente se confirmou e até mesmo os passos que foram incluídos nas seções das microáreas de pesquisa linguística em sua maioria também se vinculavam ao MR2. As distinções observadas entre as micro e a macroárea de pesquisa nos fazem perceber como cada uma dessas áreas organiza a construção da sua seção de referencial teórico, que aspectos são mais valorizados, que elementos de pesquisa colaboram para a formação dessa seção na área etc.. Tudo isso contribui para que o gênero e cada uma das áreas de pesquisa apresentem particularidades de funcionamento e a inserção do membro iniciante na comunidade discursiva disciplinar faz com que este passe a perceber essas singularidades que constituem o fazer científico na macroárea de Linguística e em cada uma das suas microáreas de pesquisa.

A partir dos passos retóricos recorrentes identificados em cada uma das micro e da macroárea de Linguística, construímos o quadro 55 que apresenta os dezenove passos recorrentes distribuídos nos sete movimentos retóricos que ajudam a construir a seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa dos alunos do Curso de Letras Português na disciplina de TCC I. Para isso, utilizamos a seguir uma nova organização dos movimentos retóricos, contemplando agora apenas aqueles considerados recorrentes.

Quadro 55 – Movimentos e passos retóricos recorrentes na seção de referencial teórico nas micro e na macroárea de Linguística

Seção	Movimento Retórico (MR)	Passos
REFERENCIAL TEÓRICO	MR1 – Apresentando Aspectos Teóricos da Pesquisa	P1 - Discutindo conceito
		P2 - Definindo conceito
		P3 - Apresentando conceito
		P4 - Explicando um fenômeno
		P5 - Caracterizando perspectiva teórica
		P6 – Historiando conceito
		P7 - Vinculando-se à posição de um autor
		P8 - Caracterizando conceito
		P9 - Anunciando conceito(s)
		P10 – Filiando-se teoricamente
		P11 – Historiando teoria
	MR2 – Explicitando Elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa P2 - Contextualizando temática da pesquisa
	MR3 - Justificando utilidade/aplicabilidade da pesquisa	P1 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto
	MR4 - Dando a conhecer o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo
	MR5 – Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	P1 - Discutindo metodologias de ensino
		P2 - Discutindo práticas pedagógicas
	MR6 - Sugerindo ação empírica	P1 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica
	MR7 - Evidenciando legislação	P1 - Apresentando legislação

Fonte: dados da pesquisa.

A organização retórica da seção de referencial teórico dos projetos de pesquisa que compõem o *corpus* desta pesquisa sofre bastante influência da função exercida pela seção no interior do projeto de pesquisa, que é, normalmente, a de apresentar a fundamentação teórica da pesquisa em forma de apresentação de aspectos gerais e específicos da perspectiva teórica escolhida como base para a realização do estudo. Como vemos no quadro 55, dos dezoito passos retóricos recorrentes encontrados nos projetos de pesquisa, onze fazem parte do MR1 – Apresentando aspectos teóricos da pesquisa, o que corresponde a 61,1% do total de passos recorrentes nessa seção.

Outro movimento que teve bastante representatividade na elaboração da seção de referencial teórico, apesar de não figurar entre os recorrentes na macroárea de Linguística, foi o MR2 – Explicitando elementos norteadores da pesquisa, que apareceu em cinco das seis microáreas de pesquisa linguística e teve no passo “apresentando objetivo da pesquisa” seu principal representante. A presença desse movimento no quadro final de organização da seção de referencial teórico demonstra a sua valorização não apenas na parte inicial da pesquisa, mas também em todo o seu desenvolvimento.

O MR3 teve a ocorrência de apenas um passo na sua constituição e em apenas uma das microáreas de pesquisa, o que contribui para a singularização da área de AG, já que esse componente faz parte da organização retórica exclusivamente na área citada. O mesmo acontece com o MR4 que tem participação apenas na área de Sociolinguística, atuando dessa forma para a particularização da organização retórica dessa área perante as demais.

Já os movimentos MR5, MR6 e MR7 que aparecem somente na microárea de Ensino de Português para Surdos contribuem para que a área seja percebida como aquela que apresenta o maior número de traços constitutivos na sua seção de referencial teórico capazes de particularizarem as produções dessa porção textual do projeto de pesquisa no interior da macroárea de Linguística. Além dos três mencionados, outros dois movimentos retóricos também contribuem para a formação da seção de referencial teórico dessa área, sendo o mais comum o MR1. Já o MR2 ainda consegue se distinguir das demais áreas por apresentar dois passos, enquanto as outras apresentam, no máximo, um dos passos desse movimento.

Através da produção do mapa de passos retóricos recorrentes das micro e da macroárea de pesquisa linguística, foi possível visualizar com mais clareza de que maneira a seção de referencial teórico é organizada nas micro e na macroárea com suas características comuns e suas características particulares. Através das singularidades, vemos as microáreas de pesquisa, nos passos comuns, vemos a indicação da macroárea e da esfera de atividade

acadêmica atuando. Os passos, os movimentos e a seção enquanto porções textuais são maleáveis e aceitam tanto coerções da esfera de atividade quanto a manifestação da individualidade do membro da comunidade discursiva.

Na seção 6.4, trabalhamos com a organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa, analisando de que maneira cada microárea de pesquisa linguística atribui suas características e valores à porção textual produzida.

6.4 Seção de Metodologia

A seção de metodologia de um projeto, em que são apresentados os modos de realização da pesquisa, apresenta-se como uma das mais importantes para o convencimento do leitor da possibilidade de realização efetiva da pesquisa. É através do detalhamento de como será feita a pesquisa que podemos verificar o nível de consciência do elaborador do projeto em relação ao modo de se realizar uma pesquisa, da articulação entre método e teoria, da articulação estabelecida da metodologia com as outras partes do projeto etc.. A metodologia é o coração da pesquisa. É a partir dela que é realizado o estudo.

Monteiro (2016) identifica na sua pesquisa em relação a metodologias de projetos de pesquisa desenvolvidos para a seleção do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí quatro movimentos retóricos: Movimento retórico 1 – Apresentando a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, Movimento retórico 2 – Descrevendo a etapa de revisão bibliográfica, Movimento retórico 3 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados e Movimento retórico 4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados. Tivemos Monteiro (2016) como ponto de partida para a identificação dos passos e, a partir da identificação dos passos, foi possível identificar nos projetos que compõem o *corpus* desta pesquisa doze movimentos retóricos. O Movimento retórico 1 – Apresentando a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, apresentado em Monteiro (2016), foi desmembrado em Apresentando abordagem metodológica da pesquisa e Indicando aspectos teóricos da pesquisa, para seguirmos a mesma proposta de movimentos utilizada para outras seções em que há um movimento retórico para tratar sobre os aspectos teóricos da pesquisa.

Assim como nas seções anteriores deste capítulo 6, utilizamos a estratégia cromática para representar a participação dos passos nos movimentos retóricos. Dessa forma, promovemos uma melhor visualização das ações ocorridas na seção. Vejamos no quadro 56 os movimentos retóricos identificados na seção de metodologia dos projetos aqui analisados

seguidos da cor a ser utilizada para a marcação dos passos que fazem parte dos MRs no mapa de passos retóricos da seção de metodologia das áreas pesquisadas.

Quadro 56 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia

Movimento Retórico – MR1	Introduzindo seção de metodologia	
Movimento Retórico – MR2	Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	
Movimento Retórico – MR3	Indicando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico – MR4	Descrevendo a etapa de coleta dos dados	
Movimento Retórico – MR5	Descrevendo a etapa de análise dos dados	
Movimento Retórico – MR6	Discorrendo sobre o objeto de estudo	
Movimento Retórico – MR7	Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico – MR8	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico – MR9	Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	
Movimento Retórico – MR10	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
Movimento Retórico – MR11	Indicando duração da pesquisa	
Movimento Retórico – MR12	Assegurando a fidedignidade da pesquisa	

Fonte: dados de pesquisa.

A partir desses doze movimentos retóricos, buscamos identificar de que maneira cada um contribui para que o objetivo almejado pela seção de metodologia seja alcançado. Lembramos que para haver a identificação dos movimentos retóricos foi necessário existir pelo menos um passo retórico no interior da seção de metodologia para o representar no interior dos projetos. Dessa maneira, mais do que uma classificação estrutural dos elementos encontrados no interior da seção de metodologia, teremos uma noção de como se constrói essa seção, que estratégias linguísticas são utilizadas, como as microações dos passos refletem na macroação dos movimentos que, por sua vez, influenciarão na função da seção de metodologia que também contribuirá para a execução da função social ou propósito comunicativo do gênero projeto de pesquisa.

Acerca da denominação dos passos empregados nesta nossa pesquisa, em relação à proposta de Monteiro (2016), fizemos algumas adaptações de denominações e até mesmo o desmembramento de algumas ações que se encontravam articuladas no mesmo passo, como vemos no quadro 57.

Quadro 57 – Alteração de denominação de passos retóricos em relação a Monteiro (2016)

Movimento retórico – MR Apresenta a abordagem teórico-metodológica da pesquisa (MONTEIRO, 2016)			
DE	Indicando a filiação teórica da pesquisa	PARA	Filiando-se teoricamente
DE	Retomando o(s) objetivo(s) da pesquisa	PARA	Apresentando objetivo da pesquisa
Movimento retórico – MR Descreve a etapa de coleta dos dados (MONTEIRO, 2016)			
DE	Delimitando o <i>corpus</i> e/ou fonte do <i>corpus</i> da pesquisa	PARA	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa
DE	Justificando seleção do <i>corpus</i>	PARA	Justificando <i>corpus</i> de pesquisa
DE	Descrevendo o(s) procedimentos e/ou	PARA	Descrevendo coleta de dados

	instrumento(s) de coleta		Indicando instrumentos de coleta de dados
DE	Identificando o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	PARA	Apresentando o perfil dos sujeitos da pesquisa
			Justificando sujeitos da pesquisa
DE	Descrevendo o cenário da pesquisa	PARA	Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa
			Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa
			Descrevendo local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor

O passo “filiando-se teoricamente” além de sofrer uma alteração de denominação também sofreu uma alteração de movimento retórico, em razão de os passos vinculados aos aspectos teóricos da pesquisa serem aqui categorizados no movimento “Indicando aspectos teóricos da pesquisa”. Já em relação ao movimento “Descreve a etapa de coleta de dados”, de Monteiro (2016), ocorreu um maior desmembramento dos passos, de acordo com as microações identificadas nos projetos de pesquisa aqui analisados.

Os aspectos gerais como os movimentos retóricos reconhecidos nas diversas áreas de pesquisa linguística que compõem esse *corpus* e os passos que tiveram denominações alteradas em relação à Monteiro (2016) nos mostram que a configuração da seção de metodologia dos projetos de pesquisa pode sofrer influência da área de pesquisa e, ainda assim, manter traços comuns a outras áreas. Como vemos a seguir, cada uma das áreas de pesquisa possui sua própria organização da seção de metodologia, podendo apresentar variações tanto nos passos que compõem tal seção quanto dos movimentos que fazem a categorização das microações realizadas pelos passos retóricos.

Na próxima subseção, mostramos a organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Análise do discurso, conforme a presença dos movimentos e passos retóricos no interior dessa seção.

6.4.1 Seção de metodologia da área de Análise do Discurso

Nesta seção 6.4.1, apresentamos a organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Análise do discurso. Tal organização retórica nos auxilia a entender de que forma os membros de determinada comunidade discursiva pensam a produção dos seus projetos de pesquisa na cultura disciplinar. Por considerarmos os membros da área de Análise do discurso do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí como uma comunidade discursiva local que mantém características próprias de produção do

gênero projeto de pesquisa, a exposição de como cada um desses membros organiza a seção de metodologia desse gênero nos faz perceber recorrências de ações que podem ser relevantes para os projetos daquela área específica.

No caso da seção de metodologia dos projetos de AD, foram identificados trinta passos retóricos no total, que estão distribuídos em oito movimentos retóricos. Desses oito movimentos retóricos, encontramos quatro que estão diretamente relacionados à metodologia da pesquisa: MR1 – Introduzindo seção de metodologia, MR2 – Apresentando abordagem metodológica da pesquisa, MR4 – Descrevendo etapa de coleta de dados e MR5 – Descrevendo etapa de análise de dados. Outros quatro movimentos se encontram articulados com os quatro mencionados acima e também auxiliam na construção da seção de metodologia dos projetos que são: MR3 - Indicando aspectos teóricos da pesquisa, MR6 – Discorrendo sobre o objeto de estudo, MR7 – Reapresentando objetivo de pesquisa e MR8 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa.

No quadro 58, identificamos as marcações cromáticas a serem utilizadas na construção do mapa de passos retóricos da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de AD, seguindo a proposta de visualização da organização retórica de cada uma das seções.

Quadro 58 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de AD

Movimento Retórico – MR1	Introduzindo seção de metodologia	
Movimento Retórico – MR2	Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	
Movimento Retórico – MR3	Indicando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico – MR4	Descrevendo a etapa de coleta dos dados	
Movimento Retórico – MR5	Descrevendo a etapa de análise dos dados	
Movimento Retórico – MR6	Discorrendo sobre o objeto de estudo	
Movimento Retórico – MR7	Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico – MR8	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das indicações do quadro 58, observamos como cada um dos passos identificados nas seções de metodologias dos projetos se apresentam e de que forma eles se encontram categorizados em movimentos retóricos. No quadro 59, é explicitada a organização retórica da seção de metodologia de AD por meio do mapa de passos retóricos de cada um dos projetos que compõem o *corpus* da área.

Quadro 59 – Mapa de passos da seção de metodologia de AD

Projetos	Parag..	T1AD1	T1AD2	T1AD3	T1AD4	T1AD5	T1AD6	T3AD7	T3AD8
Passos	1	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Caracterizando objeto de estudo	Definindo conceito Discutindo conceito	Apresentando objeto de estudo	Introduzindo seção de metodologia	Filiando-se teoricamente	Apresentando objeto de estudo
		Justificando tipo de pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa			Apresentando tipo de pesquisa			
		Apresentando abordagem de dados	Filiando-se teoricamente			Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa			
	Justificando abordagem de dados	Justificando seleção do <i>corpus</i>		Justificando material bibliográfico					
	2	Justificando a escolha do objeto de estudo	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Indicando método de pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apresentando etapas da revisão bibliográfica	Apresentando abordagem de dados	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apontando critério de composição do <i>corpus</i>
		Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa							
	3	Descrevendo coleta de dados	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando tipo de pesquisa	Justificando seleção do <i>corpus</i>	Indicando natureza da pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Apontando referências	Vinculando-se à posição de um autor
		Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando abordagem de dados	Justificando natureza da pesquisa					
	4	Apontando referências	Apresentando objeto de estudo	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apresentando procedimentos de análise
		Apresentando procedimentos de análise		Vinculando-se à posição de um autor	Apresentando abordagem de dados		Filiando-se teoricamente		
	5	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Vinculando-se à posição de um autor	Vinculando-se à posição de um autor	Delimitando universo de pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa
							Discutindo conceito		
	6	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Vinculando-se à posição de autores	Apresentando procedimentos de análise	
							Apresentando procedimentos de análise		
7		Apresentando objetivo da pesquisa				Apresentando procedimentos de análise	Apresentando procedimentos de análise		
						Indicando possíveis benefícios da pesquisa			

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme vemos no quadro 59, temos uma presença marcante de passos retóricos dos três movimentos retóricos vinculados mais especificamente à construção da seção de metodologia dos projetos de pesquisa (MR2, MR4 e MR5), em razão de se relacionarem à exposição das escolhas metodológicas e das etapas de realização da pesquisa. Por esse motivo, temos uma grande quantidade de passos relacionados com a indicação das escolhas metodológicas para execução da pesquisa

Também encontramos uma grande ocorrência de passos do MR3, que se vincula mais diretamente à perspectiva teórica da pesquisa e apresenta dez passos retóricos em sua composição, do MR6, que se relaciona com o objeto de estudo do projeto e apresenta três passos em sua composição. Os demais movimentos que são reconhecidos na seção de metodologia dos projetos de AD são constituídos de apenas um passo retórico, o que não tira a importância desses movimentos para a área de pesquisa, uma vez que o MR7 e o MR8 possuem o seu único passo dentre aqueles considerados recorrentes no interior dos projetos de AD, como vemos no quadro 60.

Quadro 60 – Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em AD

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos na área	Ocorrências
METODOLOGIA	MR1 - Introduzindo seção de metodologia	P1 - Introduzindo seção de metodologia	12,5%	1
	MR2 - Apresentando a abordagem metodológica da pesquisa	P1 - Apresentando abordagem de dados	50%	4
		P2 - Apresentando tipo de pesquisa	50%	4
		P3 - Justificando abordagem de dados	37,5%	3
		P4 - Apresentando etapas da pesquisa	12,5%	1
		P5 - Justificando tipo de pesquisa	12,5%	1
		P6 - Indicando método de pesquisa	12,5%	1
		P7 - Indicando natureza da pesquisa	12,5%	1
		P8 - Justificando natureza da pesquisa	12,5%	1
	MR3 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa	P1 - Vinculando-se à posição de um autor	50%	4
		P2 - Filiando-se teoricamente	37,5%	3
		P3 - Apontando referências	25%	2
		P4 - Discutindo conceito	25%	2
		P5 - Definindo conceito	12,5%	1
		P6 - Explicando um fenômeno	12,5%	1
		P7 - Apontando material bibliográfico	12,5%	1
		P8 - Justificando material bibliográfico	12,5%	1
		P9 - Caracterizando perspectiva teórica	12,5%	1
		P10 - Apresentando etapas da revisão bibliográfica	12,5%	1
	MR4 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados	P1 - Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	75%	8
P2 - Justificando seleção do <i>corpus</i>		37,5%	1	
P3 - Descrevendo coleta de dados		25%	3	
P4 - Delimitando universo de pesquisa		12,5%	1	

		P5 - Justificando local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	12,5%	1
		P6 - Apontando critério de composição do <i>corpus</i>	12,5%	1
	MR5 – Descrevendo a etapa de análise dos dados	P1 - Apresentando procedimentos de análise	100%	13
		P2 - Apresentando categorias de análise	12,5%	1
	MR6 – Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo	37,5%	3
		P2 - Justificando a escolha do objeto de estudo	12,5%	1
		P3 - Caracterizando objeto de estudo	12,5%	1
	MR7 – Reapresentando objetivo da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	62,5%	9
	MR8 - Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	37,5%	3

Fonte: dados da pesquisa.

A distribuição de passos da seção de metodologia de AD surpreende devido ao MR3 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa ser aquele que apresenta a maior quantidade de passos, apesar de os três movimentos vinculados mais especificamente à metodologia da pesquisa, se somados os seus passos, apresentarem dezesseis passos retóricos, superando o MR3. A seção de metodologia dos projetos de análise do discurso teve, ao todo, trinta e dois passos retóricos identificados em sua composição e 36,6% desses foi reconhecido como passo retórico recorrente para a comunidade discursiva da qual fazem parte.

Como podemos observar no quadro 60, dos onze passos retóricos recorrentes da seção de metodologia de AD, seis fazem parte dos movimentos retóricos que estão mais relacionados à metodologia de realização da pesquisa, ou seja, nessa seção há uma predominância de passos que procuram descrever de que maneira a pesquisa será realizada. A presença de passos retóricos recorrentes de sete dos oito movimentos retóricos encontradas na metodologia dos projetos demonstra uma preocupação de construir a metodologia da pesquisa, contando também com aspectos que não estão diretamente relacionados com as escolhas metodológicas da pesquisa, mas que auxiliam a elucidar o motivo das seleções de método, tipo de pesquisa, abordagem de dados e procedimentos de pesquisa.

De acordo com o número de ocorrências, o passo mais frequente encontrado na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Análise do Discurso é “apresentando procedimentos de análise”, vinculado ao MR5 – Descrevendo a etapa de análise dos dados, com 13 ocorrências e presença em todos os projetos de pesquisa da área. Em

seguida, aparece o passo “apresentando corpus de pesquisa”, com oito ocorrências e presença em 75% dos projetos de AD, ligado ao MR4. O passo “apresentando objetivo da pesquisa, aparece em 62,5% dos projetos de AD, com 9 ocorrências e vinculado ao MR7 - Reapresentando objetivo da pesquisa. Com presença em 50% dos projetos de AD e quatro ocorrências aparecem os passos: “apresentando abordagem de dados” e “apresentando tipo de pesquisa”, do MR2, e o passo “vinculando-se à posição de um autor”, ligado ao MR3. Com aparição em 37,5% das seções de metodologia dos projetos de AD, cada um com três ocorrências, aparecem os passos: “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR8; “apresentando objeto de estudo”, MR6; “filiando-se teoricamente”, MR3; “justificando abordagem de dados”, MR2; e “justificando a escolha do *corpus*”, MR4.

O passo “apresentando procedimentos de análise” é o que apresenta maior frequência em razão da necessidade de se explicitar como acontecerá a análise dos dados coletados e que procedimentos serão adotados para isso. No exemplo trazido do projeto T1AD2, há a ocorrência de dois passos que se complementam, um é o “apresentando procedimentos de análise” e o segundo é o “apresentando objetivo da pesquisa”, esse último é usado como uma espécie de justificativa para a execução do procedimento apresentado.

T1AD2 - **Far-se-á uma comparação** com outras empresas do mesmo ramo de serviços, bem como **os meios pelos quais se utilizam para atrair seus clientes**. Com a pesquisa **tenciona-se comprovar** a imagem que a Credishop busca repassar ao seu público consumidor, na medida em que se iguala a empresas de porte nacional e internacional em relação as propagandas.

Normalmente, o passo “apresentando procedimentos de pesquisa” se articula com a execução das ações enumeradas por meio dos objetivos geral e específicos da pesquisa. Dizer o que será feito para realizar cada um dos objetivos elencados propicia a elaboração da porção textual que executa essa apresentação. A explicitação das ações a serem realizadas é um componente importante da descrição dos procedimentos de pesquisa, como ocorre no trecho “Far-se-á uma comparação [...] os meios pelos quais se utilizam para atrair seus clientes”. Ao se dizer que se realizará uma comparação entre os meios utilizados pelas empresas para atrair seus clientes, aponta-se um procedimento de análise que será empregado na pesquisa. Após a apresentação desse procedimento, percebemos no exemplo a realização do passo “apresentando objetivo da pesquisa” mais precisamente no trecho “tenciona-se a comprovar [...]”, em razão da reapresentação do objetivo de pesquisa, que nos parece ser empregado mais para uma constatação do que

para a solução de uma dúvida, já que se busca “comprovar”. Os dois passos se articulam em razão de o procedimento de análise apresentado está diretamente relacionado ao objetivo da pesquisa que é explicitado em seguida.

O passo “apresentando *corpus* de pesquisa”, no qual são apresentados aspectos do *corpus* de pesquisa a ser utilizado, normalmente, não há uma descrição muito detalhada do *corpus* a ser analisado, mas apenas uma apontação para o material que será estudado, no caso dos projetos de pesquisa analisados. Tal passo se vincula ao MR 3, Descrevendo a etapa de coleta dos dados, e é um dos passos relevantes e frequentes na seção de metodologia. Trazemos no exemplo do projeto T1AD4, a seguir, a ocorrência do passo “apresentando *corpus* de pesquisa” e também do passo “justificando seleção do *corpus*”, pois tais passos se encontram vinculados não só pelo item da pesquisa que tratam, mas também pela sequência em que eles normalmente se apresentam no projeto.

T1AD4 – Para realizar esta pesquisa serão analisados todos os materiais publicitários impressos fornecidos ao público pela empresa, nas áreas internas das lojas, no período de novembro e dezembro de 2014, que eram revistas temáticas semanais, banners temáticos, cartazes em geral, folders, panfletos, etc. bem como para complemento de pesquisa, também será observado **o material de áudio divulgado nas dependências das lojas e materiais expostos na internet e na TV aberta.**

A escolha deste *corpus* se deu a partir de três razões: a primeira pelo fato da afinidade pela área de análise do discurso, que é por este viés que será dirigida esta pesquisa, o qual se adequa aos fatores percebidos na publicidade interna do Supermercado Pão de Açúcar; segundo pelo fato de se acreditar que esta empresa passou por várias etapas de transformação, e por várias adequações de postura diante das necessidades vitais ao seu progresso, principalmente quanto à forma inovadora de se apresentar como empresa de comércio de gêneros alimentícios e utilidades do lar, o que buscaremos evidenciar por meio de pesquisas de campo; o terceiro motivo é a estratégia observada, para alcançar determinado público social e provocar de forma eficiente a adesão do mesmo a suas ideias, serviços e produtos, ou seja, a forma como a empresa Supermercado Pão de Açúcar, faz publicidade, construindo uma imagem de si, e não apenas divulgando produtos e serviços.

Observa-se, no exemplo do projeto T1AD4, que, num primeiro momento, procura-se explicitar o material que comporá o *corpus* de pesquisa, “todos os materiais publicitários impressos fornecidos ao público [...], no período de novembro e dezembro de 2014, que eram revistas temáticas semanais, banners temáticos, cartazes em geral, folders, panfletos, etc. [...]”, além do material impresso também se utilizaria o “material de áudio divulgado nas dependências das lojas e materiais expostos na internet e na TV aberta”. Por meio da indicação do material a ser analisado na pesquisa, apresenta-se de maneira geral o *corpus* a ser utilizado, apesar de não se apontar a quantidade específica de cada um dos materiais.

Após o passo “apresentando *corpus* de pesquisa”, justifica-se a escolha de tal *corpus*. Para isso, o autor aponta três razões, dentre as quais a adequação da teoria ao *corpus* escolhido, no caso a publicidade do Supermercado Pão de açúcar, a adequação

de tal publicidade realizada pela empresa e as estratégias publicitárias utilizadas na construção desse material. Através da apontação dessas razões da escolha do *corpus*, o discente realiza o passo “justificando seleção do *corpus*”.

Assim como os passos “apresentando *corpus* de pesquisa” e “justificando seleção do *corpus*”, os passos “apresentando abordagem de dados” e “justificando abordagem de dados” ocorrem também articulados, e o segundo depende do primeiro para ocorrer, uma vez que a justificativa ocorre após a apresentação do tipo de abordagem de dados. Vinculadas ao MR 2, os passos “apresentando abordagem de dados” e “justificando abordagem de dados” se complementam e aparecem atrelados no projeto T1AD1:

T1AD1 - A abordagem é qualitativa, uma vez que realizada a escolha e análise das capas, buscaremos verificar como acontece a construção do *ethos* na revista Carta Capital. **A pesquisa é qualitativa, pois “a interpretação dos resultados se dá com base na organização e na descrição dos dados pelo pesquisador” Roth e Hedges (2010).**

No trecho apresentado acima, além de apresentar a abordagem de dados da pesquisa, há também uma justificativa da razão da pesquisa se encontrar classificada como de abordagem qualitativa e não outra. A marca linguística que expressa o passo “apresentando abordagem de dados” pode ser observada logo no início do trecho selecionado, quando se diz “A abordagem é qualitativa”. Para justificar a razão de a abordagem metodológica ser qualitativa, é apresentada uma citação de Motta-Roth e Hedges (2010), que traz uma caracterização da pesquisa qualitativa. Sendo assim, o autor do projeto procura se basear em dados de autores de referência em pesquisas de gêneros acadêmicos, para embasar a sua escolha da abordagem metodológica dos dados.

Também participante do MR2, o passo “apresentando tipo de pesquisa” ocorre com frequência em razão de a tradição científica categorizar as formas de fazer pesquisa de acordo com o procedimento técnico, de acordo com a abordagem, de acordo com a natureza etc.. No projeto T1AD5, por exemplo, há a apresentação do tipo de pesquisa a ser utilizado com base no procedimento técnico.

T1AD5 - Diante disso desenvolveremos nossa pesquisa através do procedimento técnico caracterizado como pesquisa documental, em que o embasamento teórico se dará por meio de livros, dissertações, teses, artigos científicos e sites que abordem as temáticas “A Análise do Discurso literário”, “ideologia” e a obra “Vidas Secas, de Graciliano Ramos”, possibilitando, assim, uma maior interação de ideias e conseqüentemente uma melhor formulação dos resultados.

No passo Apresentando tipo de pesquisa há a adoção de um tipo de pesquisa, expresso linguisticamente por meio do trecho “desenvolveremos nossa pesquisa através

do procedimento técnico caracterizado como pesquisa documental” e se articula essa característica com as ações de fundamentação teórica e análise da obra *Vidas Secas*. Não estamos julgando aqui se o tipo de pesquisa apontado é adequado ou não para a pesquisa proposta, mas a microação realizada através do passo retórico apresentando tipo de pesquisa.

Vinculado ao MR3, o passo “vinculando-se à posição de um autor” se caracteriza pela adoção da proposta realizada por determinado autor, geralmente, referindo-se a um elemento teórico ou articulando uma sugestão teórico metodológica à pesquisa proposta no projeto de pesquisa. O exemplo que trazemos, a seguir, do projeto T3AD8 demonstra exatamente essa vinculação à posição de um autor.

T3AD8 - Para tentar atingir as intenções desta pesquisa, **utilizar-se-á como ponto de partida a proposta de Marques (2011)** que se embasa em Pêcheux (1975) e em Orlandi (2009).

Verifica-se no exemplo que o discente autor do projeto terá como base para o desenvolvimento da pesquisa a proposta de Marques (2011), a que se vincula e, por sua vez, está articulado nos pensamentos de Pêcheux (1975) e Orlandi (2009), dois autores de referência na área de Análise do discurso.

Por último, trazemos três dos cinco passos que possuem ocorrência em 37,5% dos projetos de pesquisa de AD (em razão de já termos apresentado dois dos cinco passos que possuíam a mesma porcentagem, pois estavam em trechos articulados a outros passos retóricos com maior porcentagem em projetos da área): “filiando-se teoricamente”, MR3; “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR8; e “apresentando objeto de estudo”, MR6.

O passo “filiando-se teoricamente”, também muito comum na seção de referencial teórico, aparece na metodologia como uma forma de indicar de que perspectiva teórica se observará o objeto de estudo, auxiliando também, dessa forma, a esclarecer o motivo das escolhas metodológicas da pesquisa. Como ilustração desse passo, trazemos um trecho da metodologia do projeto T1AD6 que indica em que ponto de vista teórico a pesquisa irá se basear.

T1AD6 - Após a coleta dos dados, proceder-se-á a uma seleção das propagandas veiculadas para uma análise discursiva destas, **utilizando-se dos princípios da AD para a realização do trabalho proposto**.

Podemos perceber, no trecho “utilizando-se dos princípios da AD para a realização do trabalho proposto”, que o autor do projeto adota essa perspectiva teórica como base para a realização da pesquisa, ou seja, adota a comunidade discursiva

disciplinar de Análise do Discurso para nortear as suas ações de pesquisa.

Já o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, mais comum de se ver na seção de justificativa, também se encontra entre os passos retóricos recorrentes da seção de metodologia de AD. Tal passo busca apresentar de que maneira a pesquisa contribuirá para a comunidade seja ela acadêmica ou a comunidade em geral, normalmente, através da exposição dos resultados esperados da pesquisa.

T1AD5 - Ao ler e analisar os episódios da obra e as ideias teóricas, de diferentes autores, poder-se-á construir argumentos pertinentes e inovadores sobre a obra, desvendando a importância de sua leitura para a compreensão de temas atuais.

Como vemos no exemplo do projeto T1AD5, a execução do projeto contribuirá para a construção de argumentos pertinentes e inovadores sobre a obra e também fará a utilização do conteúdo da obra estudada para a compreensão de temas atuais. Apesar de não apresentar a marca do verbo “contribuir”, podemos reconhecer nos aspectos levantados a contribuição que a pesquisa promoverá, caracterizando o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”.

Em relação ao passo “apresentando objeto de estudo” podemos perceber que ele ocorre na maioria das vezes no início da seção de metodologia, como maneira de o leitor já partir para as próximas etapas da metodologia sabendo sobre o que será pesquisado. Como exemplo desse passo, trazemos um trecho do projeto T1AD5 que apresenta logo no início da sua seção de metodologia o objeto de estudo:

T1AD5 - Este trabalho tem como foco o romance “Vidas Secas” - do autor brasileiro, Graciliano Ramos. Esse objeto de estudo é um livro publicado no ano de 1938, e que já passou por várias edições, por editoras diferentes.

A exposição do objeto de estudo é uma estratégia utilizada também para comentar um pouco sobre o *corpus* que será analisado na pesquisa. Se observarmos o trecho do projeto T1AD5, apresentado acima, acontece a menção ao livro que será analisado, caracterizando-o e, de certa forma, auxiliando numa melhor visualização do *corpus* de análise. As marcas linguísticas que auxiliam na identificação desse passo retórico se manifestam em todo o trecho selecionado do projeto, pois, em toda a sua extensão, ocorre a descrição da obra a ser analisada.

Por meio dos passos e dos movimentos retóricos, podemos chegar a uma função para a seção de metodologia, que seria apresentar as etapas de desenvolvimento da pesquisa, por meio de indicação de abordagem teórico metodológica e descrição das etapas de revisão bibliográfica, de coleta de dados e os procedimentos de análise a

serem empregados para a execução do projeto de pesquisa. Como vimos, por meio de exemplos dos passos realizados linguisticamente na seção de metodologia dos projetos, é possível encontrar marcas e estratégias linguísticas que auxiliam na realização das ações tanto dos passos quanto dos movimentos retóricos. A variedade de categorias em que os passos retóricos recorrentes foram classificados demonstra uma seção versátil na área de AD, pois encontramos dentre esses passos elementos que são mais comuns em outras seções do projeto (seção de objetivos, justificativa, referencial teórico), mas que retornam aqui para a realização da função da seção de metodologia e também para contribuir para a execução da função social ou propósito comunicativo do gênero projeto de pesquisa.

A presença do passo “apresentando procedimentos de análise”, nas seções de metodologia de todos os projetos da área de AD, mostra uma preocupação em descrever de que maneira se dará o processo de análise dos dados, pois esse é o passo mais significativo da pesquisa, em razão de ser através das análises dos dados que se chegará a novas informações sobre o tema pesquisado.

A partir dos passos retóricos recorrentes, vemos que a seção de metodologia mantém sua força nas microações da seção, já que dos onze passos retóricos recorrentes, seis fazem parte mais diretamente das etapas de desenvolvimento metodológico da pesquisa. Por outro lado, a presença de cinco passos que participam de movimentos retóricos que são mais comuns em outras seções do projeto pode evidenciar a contribuição de passos específicos para a construção da metodologia, demonstrando a versatilidade desses passos e a coesão interna do projeto, através da manutenção de elementos nas diferentes seções do gênero.

Na próxima subseção, será explicitada a organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros.










6.4.2 Seção de metodologia da área de Análise de Gêneros

Nesta seção 6.4.2, temos como objetivo mostrar como está organizada retoricamente a seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros - AG. Fazemos isso por meio da exposição dos passos e dos movimentos retóricos que compõem realmente tal seção, considerando não apenas os passos recorrentes, mas todos os identificados nos textos dos projetos de pesquisa aqui analisados, levando em consideração a ação realizada por estes no interior do projeto.

A seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros apresenta ao todo trinta e três passos retóricos que se encontram distribuídos em nove movimentos retóricos. Assim como na área de Análise do discurso, temos uma grande variedade de categorias que abarcam os passos que compõem a seção de metodologia de AG. Dos nove movimentos reconhecidos em AG, três têm ligação direta com a seção de metodologia, que são o MR1, o MR3 e o MR4, denominados a seguir no quadro 61. Outros seis movimentos também contribuem com passos retóricos para a construção da metodologia dos projetos de pesquisa, que podem ser mais comuns em outras seções do projeto, mas que atuam também na metodologia para auxiliar a justificar ou esclarecer aspectos metodológicos da pesquisa, assim como explicitar a viabilidade e a importância da pesquisa.

As marcações cromáticas usadas como indicação da participação dos passos em movimentos retóricos são apontadas no quadro 61. Tal marcação identifica as microações participantes dos nove movimentos retóricos que constituem a seção de metodologia dos projetos de pesquisa de AG.

Quadro 61 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de AG

Movimento Retórico – MR1	Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	
Movimento Retórico – MR2	Indicando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico – MR3	Descrevendo a etapa de coleta dos dados	
Movimento Retórico – MR4	Descrevendo a etapa de análise dos dados	
Movimento Retórico – MR5	Discorrendo sobre o objeto de estudo	
Movimento Retórico – MR6	Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico – MR7	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico – MR8	Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	
Movimento Retórico – MR9	Indicando duração da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

A seguir, no quadro 62, vemos como os passos retóricos se encontram dispostos no interior da metodologia dos projetos de Análise de gêneros.

Quadro 62 - Mapa de passos da seção de metodologia de AG

Projetos Parag.		TIAG1	TIAG2	TIAG3	TIAG4	TIAG5	T2AG6	T2AG7	T3AG8	T3AG9					
Passos	1	Apresentando objetivo da pesquisa.	Indicando natureza da pesquisa	Indicando instrumentos da coleta de dados	Apontando referências	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando tipo de pesquisa	Delimitando universo da pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando objeto de estudo					
						Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando abordagem de dados		Apontando referências						
						Apresentando abordagem de dados	Apresentando objetivo da pesquisa		Discutindo conceito	Apresentando objetivo da pesquisa					
						Indicando método de pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa								
	2	Apresentando etapas da revisão bibliográfica	Apresentando tipo de pesquisa - objetivo	Apresentando abordagem de dados	Apresentando questão de pesquisa	Apresentando objeto de estudo	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Descrivendo universo de pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa					
				Justificando abordagem de dados	Apresentando objetivo de pesquisa			Apontando critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema						
				Apresentando tipo de pesquisa					Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa						
				Justificando tipo de pesquisa											
	Apresentando objetivo da pesquisa														
	3	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando abordagem de dados	Justificando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando objetivo da pesquisa	Justificando seleção do corpus	Descrivendo coleta de dados	Apontando referências					
Indicando instrumentos de coleta de dados		Apresentando procedimentos de análise									Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa			
Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa													Caracterizando objeto de estudo	Indicando instrumento de coleta de dados	Definindo conceito
Apresentando tipo de pesquisa															
4		Justificando seleção do corpus	Descrivendo coleta de dados	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa	Indicando duração da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa						
				Apresentando questão de pesquisa											
				Apresentando objetivo da pesquisa						Descrivendo coleta de dados	Indicando instrumentos de coleta de dados	Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Apresentando etapas da revisão bibliográfica		
5		Apresentando tipo de pesquisa – procedimento técnico	Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa	Apresentando procedimentos de análise	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apresentando procedimentos de análise							
				Apresentando objetivo de pesquisa				Apontando modelo de análise							
6			Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa	Filiando-se teoricamente			Apresentando procedimentos de análise							
			Descrivendo coleta de dados					Apontando referências		Apresentando categorias de análise					
7			Descrivendo coleta de dados					Apresentando procedimentos de análise							
								Apresentando objetivo da pesquisa							
8								Apresentando procedimentos de análise							
9															

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos perceber através da observação do mapa de passos retóricos da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de AG que há uma presença marcante dos passos vinculados ao MR1 e ao MR3, o primeiro que apresenta traços do tipo de pesquisa e da abordagem metodológica dos dados adotada no projeto e o segundo que trata dos elementos vinculados à etapa de coleta de dados da pesquisa. Além dos movimentos mencionados, destacamos também a grande quantidade de ocorrências do passo “apresentando objetivo da pesquisa”, que se vincula ao MR6 – Reapresentando elementos norteadores da pesquisa.

A frequência alta dos movimentos MR1 e MR3 dentre os passos que compõem o mapa de passos retóricos da seção de metodologia dos projetos de AG já é esperada em razão de eles se encontrarem ligados diretamente à exposição dos processos e procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Já em relação ao passo “apresentando objetivo da pesquisa”, acreditamos que por ser um dos elementos norteadores da pesquisa e indicar as ações a serem realizadas para a resolução do problema de pesquisa a sua presença na seção de metodologia é importante por mostrar a viabilidade da execução da pesquisa.

Vejamos, no quadro 63, como ficaram distribuídos os passos retóricos identificados na seção de metodologia de AG no interior dos movimentos retóricos que compõem essa seção.

Quadro 63 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em AG

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos na área	Ocorrências
METODOLOGIA	MR1 - Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	P1 - Apresentando tipo de pesquisa	66,6%	9
		P2 - Apresentando etapas da pesquisa	44,4%	4
		P3 - Apresentando abordagem de dados	44,4%	4
		P4 - Justificando abordagem de dados	11,1%	1
		P5 - Justificando tipo de pesquisa	11,1%	1
		P6 - Indicando método de pesquisa	11,1%	1
		P7 - Indicando natureza da pesquisa	11,1%	1
		P8 - Apontando modelo de análise	11,1%	1
	MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa	P1 - Apontando referências	44,4%	4
		P2 - Filiando-se teoricamente	11,1%	1
		P3 - Discutindo conceito	11,1%	1
		P4 - Definindo conceito	11,1%	1
		P5 - Apresentando etapas da revisão bibliográfica	22,2%	2
	MR3 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados	P1 - Descrevendo coleta de dados	44,4%	6
		P2 - Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	44,4%	4

	P3 - Indicando instrumentos de coleta de dados	33,3%	3
	P4 - Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	33,3%	3
	P5 - Justificando seleção do corpus	22,2%	2
	P6 - Delimitando universo de pesquisa	11,1%	1
	P7 - Descrevendo universo de pesquisa	11,1%	1
	P8 - Apresentando local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	11,1%	1
	P9 - Apontando critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa	11,1%	1
MR4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados	P1 - Apresentando procedimentos de análise	33,3%	7
	P2 - Apresentando categorias de análise	11,1%	1
MR5 – Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Caracterizando objeto de estudo	22,2%	2
	P2 - Apresentando objeto de estudo	22,2%	2
	P3 - Justificando a escolha do objeto de estudo	11,1%	1
MR6 – Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	77,7%	17
	P2 - Apresentando questões de pesquisa	11,1%	2
	P3 - Justificando objetivo da pesquisa	11,1%	1
MR7 - Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	33,3%	3
MR8 - Indicando motivações deflagradoras de pesquisa	Alegando motivações pessoais/profissionais para a escolha do tema	11,1%	1
MR9 - Indicando duração da pesquisa	Indicando duração da pesquisa	11,1%	1

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nos dados expostos no quadro 63, podemos notar que o nível de passos recorrentes é de 33,3%, ou seja, um terço dos passos identificados na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de AG são considerados importantes para a construção dessa seção na comunidade discursiva disciplinar de Análise de gêneros. Dos nove movimentos retóricos reconhecidos na seção de metodologia, seis possuem passos retóricos relacionados dentre os onze recorrentes em AG, ficando de fora apenas o MR5, o MR8 e o MR9.

Os dois movimentos que mais apresentam passos retóricos em seu elenco também são aqueles que apresentam a maior quantidade de passos retóricos recorrentes, o MR3, que tem ao todo nove passos retóricos, teve quatro dentre os considerados recorrentes e o MR1, que tem ao todo oito passos retóricos, teve três dentre os recorrentes. O passo que apresentou maior número de ocorrências e a maior presença,

dentre os projetos de pesquisa da área de AG, foi o “apresentando objetivo da pesquisa”, vinculado ao MR6, que se encontra em sete dos nove projetos da área. A lista de passos retóricos recorrentes da metodologia de AG é: “apresentando objetivo da pesquisa”, “apresentando tipo de pesquisa”, “apresentando etapas da pesquisa”, “descrevendo coleta de dados”, “apresentando *corpus* de pesquisa”, “apontando referências”, “apresentando abordagem de dados”, “apresentando procedimentos de análise”, “indicando instrumentos de coleta de dados”, “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa” e “indicando possíveis benefícios da pesquisa”.

Para exemplificarmos como ocorre cada um dos passos retóricos recorrentes, apresentamos agora trechos retirados dos projetos de pesquisa de AG, em que as microações realizadas por meio dos passos são identificadas. Iniciamos pela exposição dos passos “apresentando objetivo da pesquisa” e “indicando instrumentos de coleta de dados” que se encontram na seção de metodologia do projeto T2AG6.

T2AG6 - **Objetivando verificar** se estes jovens usuários que participam ativamente da comunidade de leitura e produção de textos *Nyah! Fanfiction* também são os mesmos jovens que estão lendo os livros recomendados pelos professores na escola e produzindo textos que são cobrados em sala de aula, **utilizaremos como método de pesquisa a aplicação de uma entrevista do tipo semiestruturada**, ou seja, o entrevistador possui questões predefinidas, porém tem liberdade para colocar outras cujo interesse surja ao longo da entrevista.

O trecho trazido do projeto T2AG6 mostra inicialmente o passo “apresentando objetivo da pesquisa” como podemos verificar na expressão “Objetivando verificar” e, em seguida, aponta a maneira como esse objetivo será alcançado, identificando o instrumento de coleta de dados para obter materiais sobre os usuários da rede *Nyah! Fanfiction*, que, nesse caso, será a entrevista do tipo semiestruturada. Embora os passos participem de movimentos retóricos distintos, há uma articulação entre os mesmos, em razão de um esclarecer de que forma o outro será viabilizado.

Do MR1, os passos “apresentando tipo de pesquisa” e “apresentando abordagem de dados” também aparecem em conjunto no trecho do projeto T1AG5, que traz em um trecho relativamente curto três informações importantes da pesquisa, pois, além dos passos mencionados acima, também se explicita o método de pesquisa, que não obteve frequência suficiente nos projetos de AG para ser considerado recorrente.

T1AG5 - Por esse motivo será desenvolvida uma **pesquisa participante, qualitativa e por meio do método comparativo** serão analisadas as propostas de produção dos gêneros escritos nos livros didáticos.

O tipo de pesquisa é indicado por meio da explicitação de que a pesquisa será participante, em seguida, diz-se que a abordagem dos dados será qualitativa, para se

chegar logo depois ao método comparativo que será utilizado na pesquisa para se desenvolver a análise de dados. Tais informações dizem respeito a abordagem metodológica utilizada para a pesquisa e oferece ao leitor um norte para a interpretação das ações de pesquisa também expostas na seção de metodologia.

Também do projeto T1AG5 é apresentado a seguir o passo “descrevendo coleta de dados”, vinculado ao passo “apresentando objetivo de pesquisa”.

T1AG5 - Em um segundo momento, a fim de examinar se as propostas de produção estão de acordo com o contexto de escrita do aluno, com sua realidade sociocultural, oferecendo ou não condições para uma boa produção. **Será aplicado um questionário** a uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, **no intuito de coletar dados socioeconômicos e culturais dos alunos**, para assim, se tecer um paralelo entre o **contexto social do aluno e as propostas de produção textuais** contidas nos livros didáticos.

No exemplo trazido do projeto T1AG5, para ilustração do passo “descrevendo coleta de dados”, há, primeiramente, a revelação do objetivo da pesquisa que influenciará o procedimento para a coleta de dados do projeto. Para realizar a ação de descrever a coleta de dados, é explicitado o instrumento utilizado para realizar a coleta, um perfil dos possíveis sujeitos da pesquisa, os dados que serão obtidos e o que se fará com os dados após a sua obtenção. Vê-se que a explicitação do instrumento de coleta de dados e do perfil dos sujeitos da pesquisa atua não com o intuito de caracterizar cada um deles, mas de descrever o processo maior de coleta de dados.

Do projeto T2AG7, vem o exemplo do passo “apresentando etapas da pesquisa” que se caracteriza por apresentar de maneira superficial num trecho da metodologia as etapas que compõem as etapas de estudo, sem pormenoriza-las.

T2AG7 - **Inicialmente iremos coletar os projetos que irão compor o corpus**, para, a partir disso, **realizar a análise dos dados**, que ocorrerão em duas perspectivas de análise: primeiramente realizaremos uma análise textual e em seguida uma análise contextual.

No trecho do projeto T2AG7, podemos ver o anúncio das ações de coleta de dados e de análise de dados. Tanto a coleta de dados quanto a análise de dados não apresentam maiores detalhes ou descrições nesse trecho, dessa forma não podem ser categorizados nem como “descrevendo coleta de dados” nem “apresentando procedimentos de pesquisa”, já que essas ações não foram realizadas.

Vinculado ao MR3, o passo “apresentando *corpus* da pesquisa” se presta exatamente a apresentar informações sobre os dados que serão analisados. Trazemos, para ilustrar esse passo, um exemplo do projeto T3AG9.

T3AG9 - Serão analisadas **20 postagens** retiradas **da página do facebook: Ambiguidade** em um período de **30 dias**.

O *corpus* da pesquisa proposta no projeto T3AG9 será composto por vinte postagens da página do Facebook Ambiguidade, local da amostra, tais postagens serão selecionadas durante um período de trinta dias, não explicitado mais especificamente em que período do ano. A explicitação desses aspectos do *corpus* de pesquisa configura o passo “apresentando *corpus* de pesquisa”.

Na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Análise de gêneros, encontramos entre os passos recorrentes apenas um que participa do MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa, que é o “apontando referências”. Esse passo tem por função apontar os autores que servirão como base teórico-metodológica para a realização da pesquisa. O exemplo do projeto T1AG4 ilustra a realização desse passo:

T1AG4 - Os fundamentos metodológicos adotados nesta pesquisa baseiam-se nas indicações dadas pelos estudos das teorias de Marcuschi, Bakhtin, Bazerman, Ormundo, Koch, Monica Magalhaes e Ana Cristina Bentes, sobre as ações de compreender como os blogs vem trabalhando o gênero Charge e a intertextualidade contida nesse gênero, estas indicações consistem em saber se essa relação vem proporcionando reconfigurações em suas características.

No trecho retirado do projeto T1AG4, destacamos a passagem “Os fundamentos metodológicos adotados nesta pesquisa baseiam-se nas indicações dadas pelos estudos das teorias de Marcuschi, Bakhtin, Bazerman, Ormundo, Koch, Monica Magalhães e Ana Cristina Bentes” que traz a indicação das referências teóricas que auxiliarão na definição da metodologia adotada no projeto. Apesar de não apresentar a obra dos autores mencionados, entendemos que tais autores funcionam como referências para a construção do projeto.

Participante do MR4, o passo “apresentando procedimentos de análise” oferece ao leitor as ações que serão realizadas para proceder a análise de dados. Como exemplo desse passo, trazemos um trecho do projeto T2AG7, que contém essa microação.

T2AG7 - A partir desse padrão de organização de Jucá (2006), procuraremos identificar no nosso corpus quais unidades e subunidades estão presentes, e assim, adaptaremos o que for necessário para o padrão de organização da seção de justificativa do corpus escolhido.

Com base no trecho mencionado do projeto T2AG7, podemos perceber que a análise de dados da pesquisa se baseará no trabalho já desenvolvido por Jucá (2006) e, a partir do padrão de organização de passos da seção de justificativa de Jucá, serão realizadas as ações de identificar unidades e subunidades da seção de justificativa, realizando as alterações necessárias. Dessa forma, percebemos uma sequência de ações

que configuram os procedimentos de análise da pesquisa proposta, o que configura o passo “apresentando procedimentos de análise”.

O passo “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa”, vinculado ao MR3, contribui para a maior especificação das informações sobre o processo de coleta de dados, identificando não os sujeitos da pesquisa, mas um perfil dos sujeitos que aponta para os possíveis sujeitos da pesquisa. Do projeto T1AG1, vem o exemplo referente ao passo “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa”.

T1AG1 - Será analisado como **o professor** se utiliza deste gênero em sala de aula, através de questionamentos e para **os alunos** serão entregues textos, e também questionamentos sobre o gênero em questão, **o público alvo serão alunos do 4º ano do ensino fundamental**.

Como podemos perceber, no exemplo, a pesquisa se baseará tanto na prática docente com o gênero em sala de aula quanto na percepção dos alunos em relação ao gênero trabalhado. Dessa forma, o professor se constitui como um dos sujeitos da pesquisa, já que responderá a questionamentos, e os alunos também participaram da pesquisa como sujeitos por também responderem aos questionamentos do pesquisador. Para reforçar a condição dos alunos como sujeitos, há o enunciado “o público alvo serão alunos do 4º ano do ensino fundamental”, indicando o perfil dos sujeitos da pesquisa que anteriormente havia sido apresentado somente como “alunos”.

Por último, trazemos o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que participa do MR7 e que é mais comum na seção de justificativa dos projetos de pesquisa. Tal passo reforça a importância da realização da pesquisa e a contribuição que tal pesquisa pode oferecer tanto para a área de pesquisa quanto para a comunidade em geral. O exemplo que trazemos do passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” vem do projeto T3AG9.

T3AG9 - Desta forma, esta análise da ambiguidade lexical nas postagens e o contato com autores que tratam deste tema **proporcionará um esclarecimento maior e oportunizará melhorias no desempenho profissional na área educacional e em outras áreas**.

No trecho do projeto T3AG9, marcamos a porção textual que mais identifica o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que se caracteriza exatamente por apresentar de que maneira a pesquisa contribuirá para a área de pesquisa ou para a sociedade, quando se diz “esta análise da ambiguidade lexical [...] proporcionará um esclarecimento maior e oportunizará melhorias no desempenho profissional na área educacional e em outras áreas”. O verbo “proporcionará” auxilia na identificação do passo retórico pois tem sentido de “oferecer” à sociedade profissionais mais bem

preparados para tratar do assunto.

Levando em consideração a organização retórica dos projetos de pesquisa de Análise de gêneros, podemos dizer que os aspectos metodológicos da pesquisa ocupam um espaço de destaque dentre os passos retóricos recorrentes, especialmente os vinculados aos movimentos MR1, MR3 e MR4. O MR2, o MR6 e o MR7 também apresentam passos retóricos recorrentes, mas estão vinculados especialmente a outras seções do projeto, como é o caso das seções de referencial teórico, objetivos e justificativa, respectivamente. Já o MR5, o MR8 e o MR9 não tiveram passos considerados recorrentes na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de AG, o que indica menor importância desses passos no interior da seção na área de pesquisa.

Dentre os passos recorrentes, temos a representação de seis movimentos retóricos, sendo que apenas dois desses movimentos apresentam mais de um passo dentre aqueles reconhecidos como recorrentes. Por ser constituído a partir de um dos elementos norteadores da pesquisa, o passo “apresentando objetivo da pesquisa” se dissemina por todo o projeto de pesquisa, estando presente direta ou indiretamente em todas as seções desse gênero. Tal passo é o que tem maior número de ocorrências no interior da seção de metodologia dos projetos da área de AG, provavelmente em razão de justificar boa parte das escolhas metodológicas da pesquisa. Apesar de ter bastante profusão na seção, a microação supracitada alcança apenas 77,7% dos projetos de pesquisa da área.

A multiplicidade de passos retóricos recorrentes na seção de metodologia de AG e a variedade de funções e categorias das quais esses passos participam mostra que para a composição da seção de metodologia é necessário não apenas mencionar as ações de pesquisa, mas também articular os aspectos norteadores, teóricos, metodológicos, bem como registrar a contribuição que esta pesquisa oferecerá. Cada um desses aspectos pode ser encontrado nos movimentos retóricos que possuem passos retóricos recorrentes, pois sua valorização na área é medida a partir da porcentagem de projetos em que a microação retórica se encontra presente, quanto maior a presença nos projetos da área, maior a importância do passo para a constituição da seção naquela comunidade discursiva.

Na próxima subseção, trazemos a organização retórica da seção de metodologia dos projetos da área de Ensino de português para surdos, tecendo considerações a respeito da constituição dessa seção nos projetos da área.









6.4.3 Seção de metodologia da área de Ensino de Português para Surdos

Nesta subseção 6.4.3, mostramos como está composta retoricamente a seção de metodologia dos projetos da área de Ensino de Português para Surdos – EPS, através da identificação dos passos e movimentos retóricos que fazem parte dessa seção. O mapa de passos retóricos auxilia na visualização da constituição de cada um dos seis projetos de pesquisa que compõem o *corpus* da área e da distribuição dos passos nos movimentos retóricos e nos projetos.

Na seção de metodologia de EPS foram identificados vinte e sete passos retóricos que se encontram distribuídos em oito movimentos retóricos. Sendo o movimento “descrevendo etapa de coleta de dados” aquele que possui a maior quantidade de passos na sua constituição, ao todo dez dos vinte e sete passos da seção. O segundo movimento retórico em número de passos é o MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa que apresenta sete passos como seus constituintes. Somados os passos do MR1 e o do MR4, que se encontram diretamente vinculados com as ações metodológicas da pesquisa, obtém-se a quantidade de seis passos, quatro no MR1 e dois no MR4. Os outros quatro movimentos retóricos reconhecidos na seção de metodologia de EPS cada um apresenta apenas um passo na sua constituição.

Para visualizarmos melhor como se encontram distribuídos os passos retóricos no interior da seção de metodologia dos projetos de EPS, utilizamos a metodologia de marcar os passos de cada um dos movimentos em uma cor específica, conforme o quadro 64.

Quadro 64 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de EPS

Movimento Retórico – MR	Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	
Movimento Retórico – MR	Indicando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico – MR	Descrevendo a etapa de coleta dos dados	
Movimento Retórico – MR	Descrevendo a etapa de análise dos dados	
Movimento Retórico – MR	Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico – MR	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico – MR	Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	
Movimento Retórico – MR	Indicando duração da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

As cores indicadas no quadro 64 marcam a ocorrência de passos que compõem o movimento retórico e os movimentos retóricos que se encontram mais destacados na construção da seção de metodologia de EPS. O mapa de passos retóricos da seção de metodologia dessa área se encontra no quadro 65.

Quadro 65 - Mapa de passos da seção de metodologia de EPS

	Projetos Parag..	T1EPS1	T1EPS2	T1EPS3	T2EPS4	T2EPS5	T2EPS6
Passos	1	Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando abordagem de dados	Discutindo práticas pedagógicas	Apresentando tipo de pesquisa
			Apresentando objetivo de pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Justificando abordagem de dados		Justificando tipo de pesquisa
	2	Apresentando objetivo da pesquisa	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa
					Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Apresentando abordagem de dados	
					Justificando sujeitos da pesquisa	Justificando abordagem de dados	
	3	Descrevendo coleta de dados	Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Apresentando etapas da revisão bibliográfica	Vinculando-se à posição de um autor	Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Definindo conceito
					Justificando sujeitos da pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Caracterizando conceito
						Descrevendo coleta de dados	Apontando material bibliográfico
	4	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando categorias de análise	Descrevendo coleta de dados	Apontando critérios da escolha dos sujeitos	Descrevendo coleta de dados	Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa
					Justificando critérios da escolha dos sujeitos		
		Apresentando objetivo de pesquisa			Apresentando objetivo de pesquisa	Apontando critérios da escolha dos sujeitos	
	5	Apresentando objetivo de pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Descrevendo coleta de dados	Descrevendo coleta de dados	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa
		Descrevendo coleta de dados	Justificando sujeitos da pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa		Assegurando a fidedignidade da pesquisa	
6	Apresentando objetivo de pesquisa	Indicando instrumentos de coleta de dados	Reivindicando importância de etapas da pesquisa	Apresentando procedimentos de análise		Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	
7		Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa			Definindo conceito	
8		Apresentando procedimentos de análise	Indicando possíveis benefícios da pesquisa			Discutindo conceito	
9						Indicando instrumentos de coleta de dados	

Fonte: dados da pesquisa.

Como já dissemos anteriormente, o movimento retórico “descrevendo etapa de coleta de dados” é aquele que possui o maior número de passos identificados na metodologia dos projetos de EPS, mas apenas a maior quantidade de passos não garante uma grande representatividade no mapa de passos retóricos, pois o número de ocorrências de passos que compõe o movimento influencia nessa visualização. Por exemplo, o MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa possui sete passos em sua constituição, mas esses passos não apresentam um grande número de ocorrências, o que faz com que o movimento retórico perca representatividade na composição do mapa exposto no quadro 65.

Outro dado interessante que mostrado no mapa de passos retóricos é a presença marcante do passo “apresentando objetivo da pesquisa” nos projetos desenvolvidos pela primeira turma dessa pesquisa (T1), com oito ocorrências, enquanto na segunda turma (T2) há apenas uma ocorrência desse passo.

No quadro 66, mostramos como os passos retóricos identificados ficaram distribuídos na composição dos movimentos retóricos que compõem a seção de metodologia, bem como a porcentagem e a quantidade de ocorrências em que os passos aparecem nos projetos da área, indicando assim se o passo pode ser considerado recorrente ou não na produção dessa comunidade discursiva.

Quadro 66 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em EPS

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos na área	Ocorrências
METODOLOGIA	MR1 - Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	P1 - Apresentando tipo de pesquisa	83,3%	5
		P2 - Apresentando etapas da pesquisa	66,6%	6
		P3 - Apresentando abordagem de dados	33,3%	2
		P4 - Justificando abordagem de dados	33,3%	2
		P5 - Justificando tipo de pesquisa	16,6%	1
	MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa	P1 - Definindo conceito	16,6%	2
		P2 - Apresentando etapas da revisão bibliográfica	16,6%	1
		P3 - Discutindo conceito	16,6%	1
		P4 – Vinculando-se à posição de um autor	16,6%	1
		P5 – Apresentando conceito	16,6%	1
		P6 – Caracterizando conceito	16,6%	1
		P7 – Apontando material bibliográfico	16,6%	1
	MR3 – Descrevendo a etapa de coleta de dados	P1 - Descrevendo coleta de dados	66,6%	7
		P2 - Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	66,6%	5
P3 - Apresentando local da amostra ou <i>lócus</i> de pesquisa		50%	3	
P4 - Justificando sujeitos da pesquisa		33,3%	3	

		P5 - Indicando instrumentos de coleta de dados	33,3%	2
		P6 - Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	33,3%	2
		P7 - Apontando critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa	16,6%	2
		P8 - Reivindicando importância de etapas da pesquisa	16,6%	1
		P9 - Justificando critérios da escolha dos sujeitos	16,6%	1
	MR4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados	P1 - Apresentando procedimentos de análise	50%	3
		P2 - Apresentando categorias de análise	16,6%	1
	MR5 – Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	66,6%	9
	MR6 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	33,3%	1
	MR7 – Discorrendo sobre preceitos pedagógicos	P1 - Discutindo práticas pedagógicas	16,6%	1
	MR8 – Assegurando a fidedignidade da pesquisa	Assegurando a fidedignidade da pesquisa	16,6%	1

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar no quadro 66, a quantidade de passos identificados que participam do movimento retórico pode não representar um dado significativo em relação à área de pesquisa, como dissemos anteriormente. O MR2, por exemplo, apresenta sete passos retóricos na sua constituição, mas nem um deles alcançou porcentagem suficiente de projetos para ser considerado recorrente, enquanto o MR6 é constituído de um único passo e esse se apresenta em 33,3% dos projetos, o suficiente para ser considerado recorrente.

O quadro 66 também demonstra uma quantidade significativa de passos considerados recorrentes na seção de metodologia dos projetos de EPS, ao todo treze passos foram reconhecidos como recorrentes nessa seção, o que representa 48,14% dos passos identificados nas seções de metodologia dos projetos, quase a metade. Dos oito movimentos retóricos que compõem a metodologia, cinco se encontram representados nos passos retóricos recorrentes: MR1, MR3, MR4, MR5, MR6. O MR3 – Descrevendo a etapa de coleta de dados é aquele que apresenta a maior quantidade de passos retóricos e a maior quantidade de passos retóricos recorrentes, sendo contemplado por sete passos dos treze dessa categoria.

A lista de passos recorrentes com base na porcentagem de projetos e no número de ocorrência segue a seguinte sequência: “apresentando tipo de pesquisa”,

“apresentando objetivo da pesquisa”, “descrevendo coleta de dados”, “apresentando etapas da pesquisa”, “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa”, “apresentando procedimentos de análise”, “apresentando local da amostra ou lócus de pesquisa”, “justificando sujeitos da pesquisa”, “indicando instrumentos de coleta de dados”, “apresentando abordagem de dados”, “justificando abordagem de dados”, “justificando local da amostra ou lócus de pesquisa” e “indicando possíveis benefícios da pesquisa”. A partir dos treze passos retóricos recorrentes da seção de metodologia de EPS, passamos agora a mostrar como estes passos estão construídos no interior dos projetos de pesquisa. Iniciamos com um trecho do projeto T1EPS3 que exemplifica a ocorrência dos passos “apresentando tipo de pesquisa” e “apresentando etapas da pesquisa”.

T1EPS3 - Para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa serão implementadas estratégias de investigação, **como: a aplicação de entrevistas, levantamento de materiais bibliográfico, bem como a análise dos mesmos**, ou seja, **será feita uma pesquisa exploratória**, para que possamos estudar e analisar o fato em questão.

No exemplo do projeto T1EPS3 temos a apresentação de etapas da pesquisa, não necessariamente na ordem em que iam acontecer, como é o caso da aplicação de entrevistas, o levantamento de materiais bibliográficos e a análise tanto das entrevistas quanto do material bibliográfico, apesar de “os mesmos” poder se referir somente a materiais bibliográficos também. De qualquer forma, a apresentação dessas etapas da pesquisa de modo superficial já configura o passo “apresentando etapas da pesquisa”. Em seguida à apresentação das etapas supramencionadas, há a explicitação do tipo de pesquisa a ser realizada, nesse caso a pesquisa exploratória. A apresentação das etapas da pesquisa ajuda na definição do tipo de pesquisa selecionado para o projeto, inclusive o operador utilizado (ou seja) indica uma articulação entre os passos que compõem esse trecho do projeto T1EPS3.

Dentre os passos que possuem grande penetração na seção de metodologia, assim como em todo o projeto de pesquisa, está o “apresentando objetivo da pesquisa”. Tal passo tem função coringa no projeto e se articula com os demais passos da seção com facilidade, provavelmente, por ser um dos elementos norteadores da pesquisa. O exemplo desse passo foi retirado do projeto T1EPS3.

T1EPS3 - **A pesquisa terá como objetivo geral, responder** em questão como se dá alfabetização do surdo, já que o mesmo não possui capacidade auditiva. Pois os ouvintes ouvem e repetem os sons aprendidos e transmitidos durante o seu crescimento. O presente trabalho **pretende abordar** de que maneira se dá a sua alfabetização.

No trecho do projeto T1EPS3. encontramos o passo “apresentando objetivo da

pesquisa” duas vezes, a primeira em que há a explicitação do termo “objetivo geral”, que ajuda na identificação do passo, no interior da expressão “A pesquisa terá como objetivo geral, responder [...]”. Tanto o termo “objetivo geral” quanto o verbo “responder” no infinitivo atuam como marcas do passo “apresentando objetivo da pesquisa”. Logo em seguida temos outra passagem que também se refere aos objetivos da pesquisa que se encontra no enunciado “O presente trabalho pretende abordar de que maneira se dá a sua alfabetização”. Novamente, há a presença de locução verbal, “pretende abordar”, em que tanto o verbo “pretender”, que se relaciona com a noção de objetivo, quanto o verbo no infinitivo “abordar” marcam a microação de apresentar objetivo da pesquisa.

O passo “descrevendo coleta de dados” tem por base uma descrição geral das ações realizadas nessa etapa da pesquisa e também como os componentes da coleta funcionarão no interior da ação de coletar os dados. Trazemos como exemplo desse passo um trecho do projeto T1EPS1 que contém uma descrição das ações realizadas na pesquisa de campo para obtenção dos dados para análise.

T1EPS1 - O questionário utilizado terá por objetivo auxiliar no relatório juntamente com as observações e conversas com integrantes dessa comunidade durante minha permanência na mesma. Com duração em média de dois a três meses no recinto escolar, na tentativa de absorver e sintetizar o máximo de informações a respeito da qualidade de educação do aluno surdo, também valorizando sua interação com os demais indivíduos do grupo.

No trecho mencionado do projeto T1EPS1, temos, inicialmente, a informação de como os dados serão coletados, que é por meio da aplicação de questionário e também de conversas com integrantes da comunidade, enquanto a pesquisa de campo estiver acontecendo. A absorção e síntese de informações sobre a qualidade da educação de surdos configura exatamente a etapa de coleta de dados, o que reforça a identificação do passo no interior da seção de metodologia.

Alguns elementos da etapa de coleta de dados são apresentados ou indicados no projeto de maneira mais individualizada em relação ao que vimos no exemplo da descrição da coleta de dados, de modo geral. Dentre esses elementos, encontramos os sujeitos da pesquisa que são o núcleo de dois passos retóricos recorrentes: “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa” e “justificando sujeitos da pesquisa”. No exemplo a seguir, do projeto T1EPS2, encontramos os dois passos no mesmo trecho, embora os mesmos também possam ocorrer de maneira separada, mas nunca independente, uma vez que para haver justificativa em relação aos sujeitos da pesquisa se precisa dos sujeitos.

T1EPS2 - Na pesquisa de campo foram selecionados **dois professores (sendo um surdo e outro ouvinte) e dois alunos surdos e dois alunos ouvintes. O que vão me dar condições de ver a ação dos docentes com histórias de ensino bem diferentes. Além disso, vou poder analisar não só o Professor com surdez, mas como também o professor ouvinte onde os dados vão mostrar diferentes métodos de ensino no mesmo contexto.**

Enquanto, na primeira parte do exemplo, apresenta-se o perfil dos participantes da pesquisa, dois professores e dois alunos, e tanto no grupo de professores quanto no grupo de alunos há um surdo e um ouvinte que preenchem esse perfil. Por meio da exposição dessas características, o autor realiza a microação de indicar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Após a realização dessa indicação do perfil, procura-se apresentar os motivos que justificam a seleção daquele perfil de sujeitos, apontando para a possibilidade de contraste de dados entre ouvintes e surdos como fator decisivo para tal escolha, configurando assim o passo “justificando sujeitos da pesquisa”.

Mais vinculado com a seção de metodologia e participante do MR4, o passo “apresentando procedimentos de análise” procura mostrar as ações que serão realizadas para se proceder a análise de dados da pesquisa e está presente em 50% dos projetos de EPS. O exemplo que trazemos para ilustrar esse passo vem do projeto T2EPS5.

T2EPS5 - Em seguida, **observaremos a aula de um professor de língua portuguesa, analisando** suas práticas pedagógicas, ressaltando que essa observação será feita apenas em uma turma, por último, **analisaremos as organizações sintáticas das produções textuais dos alunos surdos** disponíveis na turma observada.

Como percebemos no trecho do projeto T2EPS5, as ações dos procedimentos de análise se iniciam com a observação da aula de um professor de língua portuguesa, para se realizar a análise das práticas pedagógicas e, em seguida, serão analisados os elementos da organização sintática dos textos produzidos por alunos surdos. Essa sequência de ações realizadas para análise de dados configuram os procedimentos de análise a serem seguidos na pesquisa.

Vinculados ao MR3 – Descrevendo etapa de coleta de dados da pesquisa, os passos “apresentando local da amostra ou *lôcus* de pesquisa” e “justificando local da amostra ou *lôcus* de pesquisa” tem papel importante no interior da área de EPS, pois indica onde a pesquisa será realizada e justifica a escolha desse local para a sua realização. Como nem todas as escolas possuem alunos surdos, essa informação é de bastante importância e está presente em 50% dos projetos da área, enquanto a justificativa para sua escolha se encontra em 33,3% dos projetos. Esses dois passos podem ser vistos no trecho, a seguir, do projeto T1EPS2.

T1EPS2 - No contexto da pesquisa, **vai ser realizada na Universidade Federal do Piauí no Centro de Ciências Humanas - CCHL no Curso Letras, na primeira turma de Letras LIBRAS, na sala de aula onde são ministradas as disciplinas. A escolha desse ambiente foi para contemplar uma maior diversidade de situações que possam revelar a prática de sala de aula, levando em consideração muitos fatores e desafios de cada um deles.**

A realização do passo “apresentando local da amostra ou lócus de pesquisa” acontece no momento em que se apresenta o local em que a pesquisa será realizada, no projeto T1EPS2, parte-se de um ambiente mais amplo, Universidade Federal do Piauí, passando por um ambiente intermediário, Centro de Ciências Humanas e Letras dessa universidade, para se chegar até a sala de aula em que a pesquisa será realizada com a primeira turma de Letras-Libras. Já o passo “justificando local da amostra ou lócus de pesquisa” acontece a partir do momento em que se apresenta o motivo da escolha do local em que a pesquisa será realizada, que era contemplar a maior diversidade de situações, investigando as práticas e comportamentos de sala de aula entre os sujeitos.

Também do MR3, o passo “indicando instrumentos de coleta de dados” é responsável por uma ação mais específica que procura explicitar quais instrumentos serão utilizados para a coleta de dados. Como vemos a seguir, no exemplo do projeto T2EPS6, a indicação dos instrumentos por meio de uma microação única que se inicia e se conclui no mesmo período.

T2EPS6 - **Os dados serão coletados e analisados**, a partir de **entrevista semiestruturada e questionário** produzidos para estes fins, pelos pais, alunos e professores.

Os instrumentos utilizados na pesquisa proposta no projeto T2EPS6 serão a entrevista semiestruturada e o questionário, essa indicação dos instrumentos configura o passo “indicando instrumentos de coleta de dados”.

Participante do MR1, os passos “apresentando abordagem de dados” e “justificando abordagem de dados” apresentam já pelo tema uma interligação. Devido a essa ligação não apenas temática, mas também na construção de tais passos no interior da seção de metodologia dos projetos de pesquisa, pois aparecem sempre um seguido do outro em EPS, trazemos aqui como exemplo um trecho do projeto T2EPS4, em que os dois acontecem articulados textualmente.

T2EPS4 - A presente pesquisa intitulada *“Estudo textual - As diferenças nas construções sintáticas no texto escrito de alunos surdos e ouvintes do 9º ano do ensino fundamental da educação básica na Unidade Escolar Matias Olímpio”* **será de caráter quantitativo e qualitativo, visto que nos interessará tanto as construções sintáticas em si produzidas pelos sujeitos em estudo, quanto a frequência com que acontecem.**

A abordagem de dados da pesquisa é apresentada quando se expressa “A presente pesquisa intitulada [...] será de caráter quantitativo e qualitativo”, ou seja, a abordagem de dados será tanto quantitativa quanto qualitativa. A justificativa para a utilização desses dois tipos de abordagem é o interesse em verificar as construções sintáticas realizadas por sujeitos surdos na produção do texto, abordagem qualitativa, e a frequência de determinadas construções sintáticas no texto, abordagem quantitativa. Dessa forma, há uma articulação direta na ocorrência desses dois passos na seção de metodologia da área de EPS.

O passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” é o único representante do MR6 dentre os passos retóricos recorrentes da seção de metodologia de EPS. A presença desse passo é mais comum na seção de justificativa, mas pode aparecer também em outras seções do projeto, para reforçar a importância da realização da pesquisa pelos benefícios que os seus resultados trarão. O exemplo desse passo vem do projeto T1EPS2.

T1EPS2 - Para que isso aconteça, é preciso estudar um pouco mais sobre como são realizadas as práticas pedagógicas do professor no ensino de LIBRAS e pode-se perceber que ela é uma atividade fundamental para desenvolvimento o da aprendizagem dos surdos e ouvintes. **Com isso o estudo sobre as práticas dos docentes ajudará a entender melhor o desenvolvimento, organização e análise dos dados da pesquisa de campo.**

No início do trecho do exemplo, temos uma espécie de introdução ao benefício da pesquisa, ressaltando o caráter fundamental em relação a investigações das práticas pedagógicas em relação ao ensino de Libras. No trecho destacado em negrito, vemos com mais clareza a execução do passo indicando possíveis benefícios da pesquisa, em razão do seu caráter essencial para o conhecimento das práticas docentes e também para o desenvolvimento da aprendizagem de surdos e ouvintes.

Tendo por base os dados analisados nessa seção, podemos dizer que a presença de oito movimentos retóricos na composição da seção de metodologia contribui para uma diversidade de microações que se vinculam a categorias de pesquisa variadas. Os movimentos “Indicando aspectos teóricos da pesquisa”, “Discorrendo sobre preceitos pedagógicos” e “Assegurando a fidedignidade da pesquisa”, apesar de terem passos identificados no interior do projeto, não apresentaram passos retóricos recorrentes em sua composição, o que indica que a sua participação na seção de metodologia de EPS tem um caráter mais individual do que comunitário ou que tais movimentos possuem maior representatividade em outras seções do projeto.

A presença de quase metade dos passos reconhecidos na seção de metodologia

de EPS serem classificados como recorrentes aponta para uma maior tendência à padronização dos passos do que nas áreas de AD e AG, até aqui analisadas. Dizemos isso em razão de para que o passo seja considerado recorrente é necessário que o mesmo esteja presente em pelo menos dois projetos da área. Além disso, é importante mencionar que as cinco categorias que contêm os passos retóricos recorrentes determinadas pelos movimentos retóricos funcionam no interior da seção de metodologia para o cumprimento da função da seção no interior do projeto, ou seja, apesar de serem categorias distintas, há uma articulação entre elas na composição da metodologia dos projetos de EPS.

A quantidade de passos recorrentes vinculados diretamente a movimentos que têm atuação mais específica na seção de metodologia (MR1, MR3 e MR4), onze dos treze passos, também é uma amostra da coerção exercida pela função da seção em que o passo está localizado. Assim como a ausência de passos do MR2 que está vinculado aos aspectos teóricos da pesquisa.

Na próxima subseção, apresentamos a organização retórica da seção de metodologia da área de Letramentos.

6.4.4 Seção de metodologia da área de Letramentos

Nesta subseção 6.4.4, tratamos da organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa que participam da área de Letramentos. Tal área apresenta quatro projetos como exemplares do gênero projeto de pesquisa, todos produzidos por alunos da terceira turma (T3).

Nos projetos da área de Letramentos, foram identificados dezenove passos retóricos que estão distribuídos em cinco movimentos retóricos no interior da seção de metodologia. O movimento que apresenta a maior quantidade de passos em sua composição nessa área é o MR3 – Descrevendo etapa de coleta dos dados, com onze passos no total; em seguida se apresenta o MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa, com quatro passos, e o MR1 – Apresentando abordagem metodológica da pesquisa, com dois passos. Tanto o MR4 quanto o MR5 apresentam somente um passo em sua composição.

Para a identificação dos cinco movimentos retóricos que categorizam os passos retóricos da seção de metodologia da área de Letramentos, utilizamos a marcação cromática no mapa de passos retóricos, realizando a indicação do movimento por meio

da presença da cor no passo reconhecido a partir do texto do projeto. No quadro 67, são apresentados a numeração dos movimentos, sua denominação e a cor correspondente utilizada na construção do mapa de passos retóricos.

Quadro 67 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de Letramentos

Movimento Retórico – MR1	Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	
Movimento Retórico – MR2	Indicando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico – MR3	Descrevendo a etapa de coleta dos dados	
Movimento Retórico – MR4	Descrevendo a etapa de análise dos dados	
Movimento Retórico – MR5	Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa

A partir das indicações sobre as marcações cromáticas dos movimentos retóricos, vemos a seguir como os passos que participam desses movimentos se encontram distribuídos no interior da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Letramentos, de forma a mostrar que microações são realizadas pelos passos retóricos em cada um dos parágrafos do projeto e como os movimentos retóricos estão representados por esses passos no interior da seção.

Quadro 68 - Mapa de passos da seção de metodologia de LET

	Projetos	T3LET1	T3LET2	T3LET3	T3LET4	
	Parag..					
Passos	1	Asseverando método de pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Descrivendo coleta de dados	Apresentando tipo de pesquisa	
				Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Apresentando objetivo de pesquisa	
				Filiando-se teoricamente	Filiando-se teoricamente	
	2	Apontando referências	Apresentando etapas de pesquisa	Descrivendo coleta de dados	Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Caracterizando perspectiva teórica
						Apontando critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa
						Justificando seleção do corpus
	3	Delimitando universo de pesquisa	Apresentando procedimentos de análise	Indicando instrumentos de coleta de dados	Indicando instrumentos de coleta de dados	Apresentando procedimentos de análise
	4	Descrivendo local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa		Indicando instrumentos de coleta de dados		
	5	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa		Apresentando tipo de pesquisa		
	6	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa		Descrivendo coleta de dados		
	7	Descrivendo coleta de dados		Descrivendo coleta de dados		
	8	Indicando instrumentos de coleta de dados				
		Descrivendo coleta de dados				

Fonte: dados da pesquisa.

Como foi mencionado anteriormente, o MR3 se destaca na composição dos projetos de pesquisa de Letramentos em razão também de possuir a maior quantidade de passos em sua construção, mais da metade dos passos identificados na seção analisada. Tal movimento também possui a maior quantidade de passos dentre os recorrentes, dois no total, enquanto os demais movimentos apresentam apenas um passo recorrente.

Apesar de alcançarem uma quantidade significativa de projetos de pesquisa de Letramentos, nenhum dos passos retóricos identificados na seção tem participação em 100% dos projetos da área. No quadro 69, são apresentados os passos retóricos identificados na seção de metodologia, de acordo com os movimentos em que cada um foi categorizado para a construção retórica da seção.

Quadro 69 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em LET

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos na área	Ocorrências
METODOLOGIA	MR1 - Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	P1 - Apresentando tipo de pesquisa	75%	3
		P2 - Asseverando método de pesquisa	25%	1
		P3 - Apresentando etapas da pesquisa	25%	1
	MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa	P1 - Filiando-se teoricamente	50%	2
		P2 – Apontando referências	25%	1
		P3 - Definindo conceito	25%	1
		P4 – Caracterizando perspectiva teórica	25%	1
	MR3 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados	P1 - Descrevendo coleta de dados	75%	7
		P2 - Indicando instrumentos de coleta de dados	75%	4
		P4 - Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	25%	2
		P5 - Justificando sujeitos da pesquisa	25%	1
		P6 - Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	25%	1
		P7 - Descrevendo local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	25%	1
		P8 - Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	25%	1
		P9 - Justificando universo de pesquisa	25%	1
		P10 - Apontando critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa	25%	1
P11 - Justificando seleção do corpus		25%	1	
MR4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados		P1 - Apresentando procedimentos de análise	50%	2
MR5 – Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	75%	3	

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos observar no quadro 69 que, embora haja a identificação de dezenove passos retóricos na construção textual dos projetos de pesquisa da área de Letramentos,

apenas seis passos retóricos foram classificados como recorrentes, correspondendo a 31,57% dos passos reconhecidos. Em contrapartida, todos os movimentos retóricos que se encontravam na seção de metodologia foram contemplados com pelo menos um passo retórico recorrente. Tal situação demonstra que para a construção da seção de metodologia dessa área todas as macroações desenvolvidas pelos movimentos retóricos, ou seja, cada um dos elementos de pesquisa que eles representam em suas ações são vistos como relevantes. Reconhecemos essa importância a partir da frequência de passos retóricos que compõem tais movimentos. A presença dos passos retóricos em mais de um projeto de pesquisa da área aponta para uma tendência de que aquela microação linguística não seja isolada, não seja apenas uma ação individual do autor do projeto.

Os passos reconhecidos como recorrentes na seção de metodologia da área de Letramentos são os seguintes: “descrevendo coleta de dados” e “indicando instrumentos de coleta de dados”, vinculados ao MR3 e com presença em 75% dos projetos de pesquisa da área; “apresentando objetivo de pesquisa”, vinculado ao MR5, com presença também em 75% dos projetos da área; “apresentando tipo de pesquisa”, vinculado ao MR1 e com presença em 75% dos projetos da área; “apresentando procedimentos de análise”, vinculado ao MR4 e com presença em 50% dos projetos; e o passo “filiando-se teoricamente”, vinculado ao MR2 e com presença também em 50% dos projetos da área.

A partir da identificação dos passos retóricos recorrentes indicados anteriormente, partimos para a demonstração de como cada um desses passos ocorre no interior da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Letramentos. Iniciamos com aquele que teve a maior presença nos projetos e a maior quantidade de ocorrências, o passo “descrevendo coleta de dados” é visto, a seguir, num exemplo do projeto T3LET1:

T3LET1 - Os procedimentos que serão usados no trabalho de campo serão, primeiramente, observação participante e anotações no caderno de campo. As observações serão registradas através de gravações de áudios das aulas, bem como anotações no diário de campo que não puderem ser captadas pelo gravador, tais como gestos, disposição dos alunos e professora em sala de aula, trechos escritos no quadro, além do registro de números de alunos que interagem com a professora. Serão gravadas, aproximadamente, 20 aulas consecutivas ou não, visto que teremos oportunidade de presenciar o desenvolvimento de vários conteúdos diferentes, uma vez que nos interessa as interações orais e essas, com certeza, estarão sempre presentes em aulas de língua materna. A partir dos registros no diário e das gravações, faremos a transcrição de todo material coletado.

No trecho do projeto T3LET1 vemos a descrição de como ocorrerá a coleta de dados a partir da realização da pesquisa de campo. Tal coleta de dados se dará por meio

de observação participante e de anotações no caderno de campo. As observações serão realizadas em sala de aula e serão captadas com o uso de gravador de áudio e de anotações dos caracteres que não puderem ser captados através do áudio das aulas. Após a coleta de dados, será realizada ainda a transcrição dos dados coletados para a realização da análise. Por todas essas características apontadas no trecho, é possível identificar a realização do passo “descrevendo coleta de dados”.

Também vinculado ao MR3, o passo “indicando instrumentos de coleta de dados” também se apresenta no rol dos passos retóricos recorrentes. O exemplo ilustrativo desse passo vem do projeto T3LET3.

T3LET3 - Com os **professores** da língua portuguesa **será feito uma pequena entrevista com a intenção de saber o grau de letramento digital e quantos se utilizam de tecnologias móveis em sala de aula.** Logo após, **será aplicado um questionário avaliativo para alunos.**

Como percebemos no trecho do projeto T3LET3, a indicação do instrumento de coleta de dados se dá de modo articulado com a apresentação dos sujeitos de pesquisa que responderão aos dois instrumentos utilizados. O primeiro instrumento é a entrevista a ser aplicada aos professores de língua portuguesa e o segundo instrumento é o questionário a ser utilizado com os alunos da turma selecionada. Por tratar mais especificamente dos instrumentos de coleta de dados, tal trecho é reconhecido como executando a ação de indicar instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

O passo “apresentando objetivo da pesquisa” aparece mais uma vez dentre os passos retóricos recorrentes, neste caso, da seção de metodologia. Acreditamos que esse passo tem penetração em diversas seções em razão de ser um dos elementos norteadores da pesquisa e por estar diretamente relacionado com as ações de pesquisa a serem apresentadas e descritas na seção de metodologia. Tal passo é identificado no trecho a seguir do projeto T3LET1.

T3LET1 - Através da realização da pesquisa, buscaremos **investigar e analisar na sala de aulas os aspectos relativos às interações orais e ao processo ensino-aprendizagem da oralidade.**

A marcação de tal passo normalmente acontece pela manutenção dos verbos no infinitivo no início da construção linguística dos objetivos da pesquisa, assim como acontece na seção de objetivos. No caso do projeto T3LET1, os objetivos mencionados são “investigar e analisar na sala de aula os aspectos relativos às interações orais e ao processo ensino-aprendizagem da oralidade”. O verbo “buscar” que antecede o texto dos objetivos também auxilia nessa identificação, já que na maioria das vezes se

constrói uma espécie de locução para anunciar os objetivos da pesquisa quando esses não se encontram na seção de objetivos.

No próximo trecho que utilizamos como exemplo, há uma articulação entre dois passos retóricos que são o “apresentando tipo de pesquisa” e o “filiando-se teoricamente”. O exemplo é trazido do projeto T3LET2.

T3LET2 - Esta pesquisa adotará o viés qualitativo **do tipo estudo de caso**, onde será observado o letramento digital dos professores da educação básica da rede pública e o uso destes com as novas tecnologias, especialmente, com o uso de tablets. Desse modo o letramento digital é considerado um fenômeno social e que de acordo com Rojo (2006, p.264) pesquisas direcionadas a linguística aplicada devem se atentar para problemas com “relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida”. Assim busca-se trabalhar com a “subjetividade, valores e crenças que orientam as ações humanas” (Mendonça, 2003, p.72).

No trecho anterior, ocorre, primeiramente, o passo “apresentando tipo de pesquisa”, quando a autora indica que utilizará o tipo de pesquisa estudo de caso com a abordagem de dados qualitativa. Tal apontação configura o passo “apresentando tipo de pesquisa”. O segundo passo que mencionamos, “filiando-se teoricamente”, ocorre por meio de citação a Rojo (2006) e a Mendonça (2003), para se filiar à área de Linguística Aplicada, como vemos no trecho “pesquisas direcionadas a linguística aplicada”, ao se adotar um problema com relevância social e em seguida se filia a esta área por trabalhar com a subjetividade, valores, crenças que orientam as ações humanas. Tal filiação é reforçada então pela fala de dois autores da área de Linguística Aplicada e que servem de fundamentação para a realização da pesquisa.

Por último, temos o passo “apresentando procedimentos de análise” trazido do projeto T3LET4, que procura apresentar quais ações serão realizadas para desenvolver as análises dos dados da pesquisa.

T3LET4 - Para a análise serão observados nos textos pertencentes ao *corpus* os níveis morfológicos e sintáticos, que serão analisados de forma conjunta em seguida serão analisados os marcadores conversacionais e o níveis fonológicos, tomando como referência o sistema ortográfico da língua padrão do português brasileiro. São alguns exemplos destes níveis: a não concordância verbal e nominal, a incoerência entre as pessoas gramaticais, a livre flexão dos verbos e a elipse de palavras de acordo com a pronúncia.

Os procedimentos de análise apontados no projeto T3LET4 apresentam de que maneira ocorrerá a análise dos dados da pesquisa, partindo de uma análise dos aspectos morfológicos e sintáticos, para, em seguida, tratar dos aspectos conversacionais e fonológicos. Essa indicação do que será feito em primeiro e o que será feito em segundo apontam os procedimentos a serem seguidos, o que caracteriza a microação do passo

“apresentando procedimentos de análise”.

De acordo com o que podemos observar na construção da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Letramentos, os movimentos retóricos apresentados na composição retórica dessa seção se apresentam em número menor em relação às áreas até aqui analisadas (AD, AG, EPS), apenas seis. Porém, todos eles com representação no elenco dos passos retóricos recorrentes que se apresentam como as microações relevantes no interior da comunidade discursiva disciplinar para a construção de uma metodologia de pesquisa.

O número de passos identificados na seção de metodologia da área de Letramentos também se apresentou em menor quantidade, pois as áreas analisadas até aqui tiveram por volta de trinta passos cada, enquanto em Letramentos foram reconhecidos apenas dezenove passos. A porcentagem de passos retóricos recorrentes também ficou em cerca de apenas 31%, seis dos dezenove, mas com representantes de todos os movimentos retóricos. Dessa forma, acreditamos que na área de Letramentos são privilegiados apenas os movimentos retóricos essenciais, pois todas as categorias de macroações foram vistas como relevantes no interior da área por meio de suas ocorrências nos projetos. A quantidade de microações em cada um desses movimentos tanto em porcentagem quanto em número de ações efetivas que consideramos baixa em relação às outras áreas analisadas.

Na próxima subseção, trazemos a organização retórica da seção de metodologia da área de Linguística de texto.

6.4.5 Seção de metodologia da área de Linguística de Texto

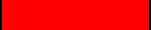





Nesta subseção 6.4.5, procuramos apresentar a organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Linguística de texto. Para isso, foram identificados os passos retóricos que compõem essa seção nos quatro exemplares do gênero que representam as produções de membros iniciantes na área de pesquisa. A partir da identificação dos passos, foi possível reconhecer os seis movimentos retóricos que atuam para a realização da função da seção de metodologia nos projetos de pesquisa dessa comunidade discursiva.

Na composição da seção de metodologia nas produções de LT, foram identificados dezessete passos retóricos que se encontram distribuídos nos seis movimentos retóricos de acordo com o elemento de pesquisa que a ação de cada um

deles apresenta. Até o momento, é a menor quantidade de passos identificada nessa seção dentre as áreas aqui analisadas.

Para a identificação dos movimentos retóricos na composição do mapa de passos retóricos da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de LT, utilizamos as marcações cromáticas apontadas no quadro 70.

Quadro 70 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de LT

Movimento Retórico – MR1	Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	
Movimento Retórico – MR2	Indicando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico – MR3	Descrevendo a etapa de coleta dos dados	
Movimento Retórico – MR4	Descrevendo a etapa de análise dos dados	
Movimento Retórico – MR5	Discorrendo sobre o objeto de estudo	
Movimento Retórico – MR6	Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

A construção do mapa de passos retóricos da seção de metodologia tem por objetivo trazer para visualização a organização proposta por cada um dos autores dos projetos de pesquisa para a composição retórica dessa seção. Normalmente, a representação visual dos passos da seção de metodologia também se apresenta na quantidade de passos retóricos recorrentes, uma vez que quanto mais representativa for a cor do movimento na construção do mapa de passos retóricos maior é a tendência de apresentar passos retóricos com significação para a comunidade discursiva dessa área de pesquisa.

A partir da indicação das cores dos movimentos encontrados na seção de metodologia dessa área, construímos uma representação da ocorrência dos passos retóricos que compõem os movimentos no interior da seção de cada projeto e a indicamos no quadro 71 através do mapa de passos retóricos da seção de metodologia de LT, a seguir.

Quadro 71 - Mapa de passos da seção de metodologia de LT

	Projetos Parag..	T3LT1	T3LT2	T3LT3	T3LT4
Passos	1	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa
			Apresentando abordagem dos dados		Justificando seleção do <i>corpus</i>
			Apresentando tipo de pesquisa		Apresentando tipo de pesquisa
			Justificando tipo de pesquisa		
			Justificando abordagem dos dados		
	2	Apresentando procedimentos de análise	Indicando critérios de escolha do local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Caracterizando objeto de estudo	Apresentando tipo de pesquisa
					Justificando tipo de pesquisa
					Apresentando abordagem de dados
					Justificando abordagem de dados
	3	Apresentando procedimentos de análise	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Apresentando composição do <i>corpus</i> de pesquisa	
					Caracterizando sujeitos da pesquisa
	4	Apresentando tipo de pesquisa	Descrevendo coleta de dados	Apresentando procedimentos de análise	
					Justificando tipo de pesquisa
					Apresentando abordagem dos dados
	5		Apresentando procedimentos de análise	Filiando-se teoricamente	
Apresentando procedimentos de análise					

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar na composição do mapa de passos retóricos da seção de metodologia da LT, nenhum dos passos identificados na composição dessa seção tem participação em 100% dos projetos de pesquisa. É possível também observar apenas uma ocorrência dos passos que compõem os movimentos MR2 e MR5, ou seja, esses passos podem ser considerados como escolhas individuais na composição da seção.

No mapa de passos retóricos, também notamos que os passos “apresentando objetivo da pesquisa” e “apresentando *corpus* de pesquisa” ocorrem na área de LT na parte inicial do projeto como o passo que inicia a seção. Os passos do MR1 ocorrem na maioria das vezes no final da seção de metodologia, enquanto os passos do MR3 e MR4 não possuem uma posição específica no interior da seção.

No quadro 72, são apresentados os passos identificados na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de LT distribuídos no interior dos movimentos retóricos que compõem tal seção. Nesse mesmo quadro, é possível observar a porcentagem de projetos em que determinado passo acontece e a quantidade de ocorrências daquele passo em todos os projetos da área.

Quadro 72 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em LT

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos na área	Ocorrências
METODOLOGIA	MR1 - Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	P1 - Apresentando tipo de pesquisa	75%	4
		P2 - Justificando tipo de pesquisa	75%	4
		P3 - Apresentando abordagem de dados	75%	3
		P4 - Justificando abordagem de dados	50%	2
	MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa	P1 - Filiando-se teoricamente	25%	1
	MR3 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados	P1 - Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	50%	2
		P2 - Descrevendo coleta de dados	25%	1
		P3 - Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	25%	1
		P4 - Justificando seleção do <i>corpus</i>	25%	1
		P5 - Caracterizando sujeitos da pesquisa	25%	1
		P6 - Indicando critérios de escolha do local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa	25%	1
		P7 - Apresentando composição do <i>corpus</i> de pesquisa	25%	1
	MR4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados	P1 - Apresentando procedimentos de análise	75%	6
	MR5 – Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Caracterizando objeto de estudo	25%	1
MR6 – Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	50%	2	

Fonte: dados da pesquisa.

Na área de Linguística de texto, a seção de metodologia apresenta sete passos retóricos recorrentes, atingindo um percentual de 46,66%, ou seja, quase metade dos passos identificados nessa seção são reconhecidos como significativos para a construção dessa porção textual do projeto pela comunidade discursiva disciplinar da área de LT.

Os passos da seção de metodologia de LT considerados recorrentes são, de acordo com a porcentagem de projetos e o número de ocorrências nos projetos da área: “apresentando procedimentos de análise”, vinculado ao MR4 e com presença em 75% dos projetos da área; “apresentando tipo de pesquisa”, “justificando tipo de pesquisa” e “apresentando abordagem de dados”, vinculados ao MR1 e presentes em 75% dos projetos da área, que ainda apresenta o passo “justificando abordagem de dados”, que se apresenta em 50% dos projetos de pesquisa de LT; “apresentando *corpus* de pesquisa”, vinculado ao MR3 e presente em 50% dos projetos; e o passo “apresentando objetivo da pesquisa”, vinculado ao MR6 e presente em 50% dos projetos da área.

Apesar do alto índice de passos recorrentes, dois dos seis movimentos retóricos não apresentam passos dentro o elenco dos recorrentes, MR2 e MR5. Já os movimentos retóricos MR1, MR3 e MR4 que têm maior ligação com a seção de metodologia, como era de se esperar, dominaram a lista de passos retóricos recorrentes, sendo o MR1 representado por quatro passos. O passo “apresentando objetivo da pesquisa”, que se vincula ao MR6, também aparece dentro os passos retóricos recorrentes da seção de metodologia não só de LT, mas de diversas áreas de pesquisa.

A seguir, apresentamos as ilustrações dos passos retóricos recorrentes com trechos dos projetos de pesquisa da área com o objetivo de demonstrar como esses passos ocorrem efetivamente na elaboração da metodologia dos projetos. O primeiro a ser apresentado é o passo “apresentando procedimentos de pesquisa”, que foi trazido do projeto T3LT2.

T3LT2 - Após a coleta do material que compõe o *Corpus*, **o presente trabalho identificará**, através da análise qualitativa, **a utilização dos mecanismos de coesão utilizados pelos alunos, logo em seguida será analisado se o material condiz com os conceitos de coesão sequencial**, se a abordagem está dentro das teorias, e **por final, será comparado com os requisitos exigidos pelas competências avaliativas existentes no ENEM.**

No trecho do projeto T3LT2, vemos claramente as ações que serão realizadas no processo de análise dos dados. Conforme vemos na marcação em negrito no exemplo, as ações de identificar a utilização dos mecanismos de coesão utilizados pelos alunos, em seguida, será analisada a adequação das produções à noção de coesão

sequencial, para depois se verificar se as produções atendem às exigências das competências do ENEM para a produção da redação. Com a indicação desses procedimentos de análise se executa o passo “apresentando procedimentos de análise”, aquele que apresenta o maior número de ocorrência dentre os passos retóricos recorrentes.

No trecho que trazemos como exemplo, a seguir, do projeto T3LT4, temos a presença de quatro passos retóricos recorrentes que ocorrem de maneira articulada no interior do mesmo parágrafo que são: “apresentando tipo de pesquisa”, “justificando tipo de pesquisa”, “apresentando abordagem de dados” e “justificando abordagem de dados”.

T3LT4 - **A pesquisa é de caráter bibliográfico e se dará de forma descritiva**, uma vez que serão elencadas as incidências da utilização das anáforas encapsuladoras nas publicações selecionadas, para subsidiar o levantamento dos dados necessários para compor um quantitativo dessas incidências; **analítica e qualitativa**, na medida em que serão analisados os dados colhidos nas publicações selecionadas, além de ser feito um estudo sobre como esses dados dão suporte às proposições da pesquisa.

No trecho do projeto T3LT4, é apresentado inicialmente o tipo de pesquisa a ser realizada, uma pesquisa bibliográfica, que será efetuada de forma descritiva, analítica, conforme os objetivos propostos, e qualitativa, que expressa a abordagem de dados escolhida para a realização da pesquisa. Dentro da apresentação do tipo de pesquisa, há uma intercalação que funciona como justificativa para o tipo de pesquisa ser descritivo, havendo a realização do passo “justificando tipo de pesquisa”. Após a apresentação da abordagem de dados, apresenta-se uma outra justificativa, dessa vez para o tipo de pesquisa analítico e para a abordagem qualitativa de dados, no trecho “**na medida em que** serão analisados os dados colhidos nas publicações selecionadas, além de ser feito um estudo sobre como esses dados dão suporte às proposições da pesquisa”. O operador “na medida em que” auxilia a identificação da justificativa tanto para o tipo de pesquisa quanto para a abordagem de dados escolhida, realizando também o passo “justificando abordagem de dados”.

Passamos agora para o passo que está presente em praticamente todas as seções do projeto de pesquisa, inclusive na metodologia dos projetos de pesquisa da área de LT, “apresentando objetivo da pesquisa”. O trecho que exemplifica esse passo vem do projeto T1LT1.

T1LT1 - Após pesquisas bibliográficas sobre os traços discursivos do gênero notícia e sobre análise referencial, **traçamos como objetivo inicial analisar os comentários e as notícias do portal “Folha de S. Paulo” sobre o protesto #vempruarua do dia 15 de março de 2015, referencialmente, conforme**

FREGE (1978).

No trecho observado, há, textualmente, a expressão do passo “traçamos como objetivo inicial analisar [...]”, que não apenas indica a localização do passo dentro do trecho tido como exemplo, mas também reelabora o texto do objetivo da pesquisa, que é analisar comentários e as notícias do portal “Folha de S. Paulo” sobre o protesto #vemprarua do dia 15 de março de 2015, referencialmente, conforme Frege (1978).

Por último, trazemos o passo “apresentando *corpus* de pesquisa”, que é responsável por apresentar ao leitor o material que servirá de base para a análise de dados da pesquisa, os textos. O exemplo desse passo vem do projeto T3LT3, que trabalhará com exemplares do gênero boletim de ocorrência policial militar.

T3LT3 - O corpus desta pesquisa será constituído por 20 (vinte) boletins de ocorrência (no formato de formulário) devidamente preenchidos por policiais militares do Estado do Maranhão no 11º BPM no momento da apresentação da ocorrência à autoridade judiciária (polícia civil).

Acerca do exemplo mencionado, o passo “apresentando *corpus* de pesquisa” ocorre em toda a sua extensão, iniciando pela apresentação da quantidade de textos a serem trabalhados, vinte exemplares do gênero boletim de ocorrência, depois identificando os sujeitos responsáveis pela elaboração de tais boletins como policiais militares, o que especifica a denominação do boletim de ocorrência para boletim de ocorrência policial militar. A indicação da quantidade de textos, do gênero e dos sujeitos que realizaram a produção do texto auxiliam na identificação do passo “apresentando *corpus* de pesquisa”, além da própria indicação textual inicial que diz “o corpus desta pesquisa será constituído [...]”.

A partir da identificação dos passos retóricos recorrentes da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Linguística de texto, pudemos perceber a valorização dos aspectos mais relacionados com as denominações dos tipos de pesquisa, da abordagem de dados da pesquisa e também em justificar tanto o tipo quanto a abordagem dos dados de acordo com a pesquisa a ser realizada. Tais microações realizadas pelos passos retóricos se encontram categorizadas em macroações do MR1 – Apresentando abordagem metodológica da pesquisa e são componentes importantes para a realização da função da seção de metodologia.

A presença de passos retóricos recorrentes dos movimentos MR1, MR3 e MR4 demonstra mais uma vez a força da seção de metodologia nas escolhas realizadas para a sua composição textual, pois tais movimentos têm ocorrência mais efetiva na seção de

metodologia por se constituírem com componentes naturais dessa seção, por se fundamentarem em elementos da abordagem metodológica, da coleta de dados e da análise de dados. Além desses, somente o MR6 – Reapresentando elementos norteadores da pesquisa apresenta um de seus componentes como recorrente na seção de metodologia de LT.

Novamente, identificamos movimentos retóricos que não apresentaram passos com representatividade suficiente para serem considerados como recorrentes no interior da comunidade discursiva disciplinar de LT. Os passos vinculados aos aspectos teóricos da pesquisa, mais trabalhados na seção de referencial teórico, e os passos relacionados com o objeto de estudo, que não apresentam uma seção específica, mas que podem estar presentes na constituição das mais diversas seções, foram identificados na seção de metodologia de LT, mas foram considerados como opções individuais dos sujeitos responsáveis pela produção do projeto, não tendo presença em número suficiente de projetos para passar do âmbito individual para o âmbito da escolha coletiva.

Na próxima subseção, apresentamos a organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Sociolinguística.

6.4.6 Seção de metodologia da área de Sociolinguística









Nesta subseção 6.4.6, mostramos de que maneira está composta retoricamente a seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Sociolinguística, levando em consideração que aspectos da pesquisa são mais relevantes para a constituição dessa seção e de que maneira eles se encontram distribuídos no interior da seção. Dessa forma, mostramos como as seções de metodologia de projetos de pesquisa de membros iniciantes na comunidade discursiva disciplinar de Sociolinguística estão organizadas e que ações linguísticas são priorizadas pela área de pesquisa nessa seção.

Na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Sociolinguística, foram identificados vinte e seis passos retóricos que se encontram distribuídos em oito movimentos retóricos. A partir das microações identificadas, foi possível chegar à maneira que cada um dos autores pensou a organização da seção do projeto, que passos são mais suscetíveis de articulação e em que localização da seção cada um deles ocorre.

Para construirmos o mapa de passos retóricos da seção de metodologia, utilizamos a metodologia de atribuição de cores aos movimentos retóricos, estando cada passo que faz parte daquele movimento identificado com a cor que o representa no

interior do mapa. No caso da área de Sociolinguística, são atribuídas oito cores, uma para cada movimento, como observamos no quadro 73.

Quadro 73 - Legenda para leitura do mapa de passos da seção de metodologia de SL

Movimento Retórico – MR1	Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	
Movimento Retórico – MR2	Indicando aspectos teóricos da pesquisa	
Movimento Retórico – MR3	Descrevendo a etapa de coleta dos dados	
Movimento Retórico – MR4	Descrevendo a etapa de análise dos dados	
Movimento Retórico – MR5	Discorrendo sobre o objeto de estudo	
Movimento Retórico – MR6	Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	
Movimento Retórico – MR7	Reivindicando a aplicabilidade/utilidade da pesquisa	
Movimento Retórico – MR8	Indicando duração da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das marcações cromáticas, torna-se mais fácil de se visualizar onde os passos e os movimentos mais se concentram no interior da seção do projeto de pesquisa e como ocorre a articulação entre os passos que compõem tal seção, sejam eles do mesmo movimento retórico ou de movimentos retóricos diferentes.

A composição das seções de metodologia dos projetos de pesquisa de Sociolinguística é apresentada a seguir, no quadro 74, através do mapa de passos retóricos dessa seção.

Quadro 74 - Mapa de passos da seção de metodologia de SL

	Projetos Parag..	T1SL1	T2SL2	T2SL3	T3SL4	T3SL5
Passos	1	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Indicando método de pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando objeto de estudo
		Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Indicando duração da pesquisa		Caracterizando sujeitos da pesquisa
	2	Apresentando etapas da revisão bibliográfica	Caracterizando método de pesquisa	Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Apontando critérios de seleção do <i>corpus</i>	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa
		Apresentando procedimentos de análise	Indicando método de pesquisa	Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa		Apresentando procedimentos de análise
	3	Apresentando procedimentos de análise	Justificando método de pesquisa	Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	Descrevendo coleta de dados	Justificando seleção do <i>corpus</i>
			Apresentando procedimentos de análise	Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa		Filiando-se teoricamente
			Apresentando tipo de pesquisa	Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa		Justificando seleção do <i>corpus</i>
			Apresentando abordagem de dados	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa		
			Justificando abordagem de dados	Descrevendo coleta de dados		
			Descrevendo coleta de dados	Apresentando procedimentos de análise		
	4		Indicando instrumentos de coleta de dados	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Justificando seleção do <i>corpus</i>
			Descrevendo coleta de dados	Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	Justificando a composição do <i>corpus</i>	
	5		Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa		Apontando critérios de seleção do <i>corpus</i>	Descrevendo coleta de dados
			Descrevendo coleta de dados			Apresentando procedimentos de análise
			Indicando possíveis benefícios da pesquisa			Indicando possíveis benefícios da pesquisa
	6				Discutindo <i>corpus</i> de pesquisa	
	7				Apresentando procedimentos de análise	
	8				Apresentando procedimentos de análise	
					Apresentando categorias de análise	
					Apresentando procedimentos de análise	

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar no mapa de passos retóricos apresentado no quadro 74, o único movimento retórico que está presente em todos os projetos de pesquisa da área de Sociolinguística é o referente à descrição das etapas de análise de dados. O passo “apresentando procedimentos de análise” está presente em 100% dos projetos de pesquisa da área, sendo o único unânime.

Visualmente, os movimentos que nos chamam mais atenção são o MR1, o MR3 e o MR4, este último com menor número de ocorrências se contadas as de todos os passos que compõem o movimento, mas é também aquele que está presente em todos os projetos, o que não ocorre com nenhum dos outros sete movimentos retóricos. O movimento retórico que apresenta a maior quantidade de passos é o MR3 e este apresenta o passo “descrevendo coleta de dados” que está presente em 80% dos projetos da área e é o segundo mais representativo em número de projetos em que ocorre.

Os movimentos MR5 e MR8 apresentam cada um apenas um passo em sua composição e cada um deles possui apenas uma ocorrência na área ora analisada, como visualizamos no mapa de passos retóricos da seção de metodologia. O MR2 é composto por dois passos retóricos, mas cada um deles apresenta apenas uma ocorrência, no T1SL1 e no T3SL5, o que também não garante grande representatividade para esse movimento nessa seção na área de Sociolinguística.

A seguir, no quadro 75, apresentamos a distribuição dos passos retóricos identificados na seção de metodologia no interior dos movimentos retóricos que compõem essa seção. Nesse quadro, também se traz a porcentagem de projetos da área em que o passo ocorre e a quantidade total de ocorrências desses passos dentro da seção.

Quadro 75 - Relação de movimentos e passos retóricos da seção de metodologia em SL

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos	% de projetos na área	Ocorrências
METODOLOGIA	MR1 - Apresentando abordagem metodológica da pesquisa	P1 - Apresentando tipo de pesquisa	40%	3
		P2 - Indicando método de pesquisa	40%	2
		P3 - Apresentando abordagem de dados	20%	1
		P4 - Justificando abordagem de dados	20%	1
		P5 - Caracterizando método de pesquisa	20%	1
		P6 - Justificando método de pesquisa	20%	1
		P7 - Apresentando etapas da pesquisa	20%	1
	MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa	P1 – Filiando-se teoricamente	20%	1
		P2 - Apresentando etapas da revisão bibliográfica	20%	1
	MR3 – Descrevendo a etapa de coleta dos	P1 - Descrevendo coleta de dados	80%	6
P2 - Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa		40%	2	

dados	P3 - Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	40%	2	
	P4 - Justificando seleção do corpus	20%	3	
	P5 - Apontando critérios de seleção do corpus	20%	2	
	P6 - Apresentando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	20%	2	
	P7 - Justificando local da amostra ou <i>lôcus</i> de pesquisa	20%	2	
	P8 - Indicando instrumentos de coleta de dados	20%	1	
	P9 - Justificando a composição do corpus	20%	1	
	P10 - Discutindo corpus de pesquisa	20%	1	
	P11 - Caracterizando sujeitos da pesquisa	20%	1	
	MR4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados	P1 - Apresentando procedimentos de análise	100%	12
		P2 - Apresentando categorias de análise	20%	1
MR5 – Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo	20%	1	
MR6 – Reapresentando elementos norteadores da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	40%	2	
MR7 - Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	40%	2	
	P2 - Justificando a relevância (teórica e/ou sócio-política) do projeto	20%	1	
MR8 - Indicando duração da pesquisa	Indicando duração da pesquisa	20%	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Sociolinguística, foram identificados vinte e seis passos retóricos e, desses, apenas oito foram considerados passos retóricos recorrentes, isto é, apenas 30,76% dos passos retóricos da seção. A presença na lista de passos retóricos recorrentes significa a aceitação do passo pela comunidade discursiva disciplinar para a constituição daquela seção do projeto, quanto mais projetos o passo aparecer, mais ele é valorizado no interior da comunidade.

Como podemos notar no quadro 75, além dos passos “apresentando procedimentos de análise” e “descrevendo coleta de dados”, todos os outros passos que se encontram no elenco dos recorrentes têm participação em projetos apenas em quantidade suficiente para serem classificados dessa forma, ou seja, estão presentes em apenas dois projetos de pesquisa da área, o que não indica uma participação consolidada do passo na composição da seção de metodologia.

Seguindo a ordem de presença nos projetos de pesquisa da área e a quantidade de ocorrências desses passos dentro da metodologia desses projetos, chegamos à seguinte lista de passos retóricos recorrentes: “apresentando procedimentos de análise”,

MR4; “descrevendo coleta de dados”, MR3; “apresentando tipo de pesquisa”, MR1; “apresentando objetivo da pesquisa”, MR6; “apresentando *corpus* da pesquisa”, MR3; “indicando método de pesquisa”, MR1; “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa”, MR3; e “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR7.

Os passos retóricos recorrentes aos quais nos referimos no parágrafo anterior serão exemplificados agora, conforme aparecem nos projetos de pesquisa da área. Os trechos escolhidos podem ser híbridos, ou seja, apresentar mais de um passo na porção textual escolhida, já que os passos se articulam e atuam conjuntamente na construção da seção de metodologia. A seguir, trazemos uma ilustração dos passos “apresentando procedimentos de análise”, “descrevendo coleta de dados” e “indicando possíveis benefícios da pesquisa”.

T3SL5 - Primeiramente será feita a junção dos textos e dos áudios que farão parte do *corpus* do projeto através de pesquisas em sites de confiança na internet. Estes textos e áudios serão analisados para saber se terão dados suficientes que comportem o desenvolvimento da problemática que será abordada no decorrer da pesquisa. Logo após acontecerá o começo das análises. **O começo das análises consistirá em duas etapas; na primeira etapa serão feitas as marcações das palavras e rimas a serem analisadas; na segunda etapa será feita a análise propriamente dita destas palavras e duplas de rimas à luz das teorias clássicas da sociolinguística. Será feita, ainda, paralela à análise sociolinguística das letras de raps, uma análise seguindo os moldes da estilística, tanto da linguística quanto da literatura,** a fim de enriquecer o trabalho em curso e evidenciar o gênero rap ao status de construtor de uma literatura ou paraliteratura musical, **dando, assim, maior visibilidade e respeito ao rap para possíveis futuras pesquisas, não só no curso de letras como também nas outras diversas áreas do conhecimento.**

No trecho retirado do projeto T3SL5, há a presença inicial do passo “descrevendo coleta de dados” quando se diz que se realizará a junção de textos e áudios para a composição do *corpus* a partir de *sites* que disponibilizam as letras e os áudios dos *raps* do grupo Racionais MCs, dando suporte à resolução da problemática da pesquisa. Em seguida ao passo “descrevendo coleta de dados”, executa-se a apresentação dos procedimentos de análise dos dados, explicitando as etapas a serem seguidas na etapa de análise de dados e os dois tipos de análises que serão desenvolvidas, a sociolinguística e a estilística. Por último, apresenta-se o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” pela execução dos objetivos da pesquisa se proporcionará “maior visibilidade e respeito ao rap” tanto nas pesquisas sobre esse tema na área de Letras como também em outras áreas do conhecimento. Cada um desses passos participa de um movimento retórico distinto, mas a construção do parágrafo proporciona uma articulação entre eles fazendo o percurso da coleta de dados, da análise de dados e dos possíveis benefícios alcançados a partir da execução da pesquisa.

Participando do MR3, o passo “apresentando *corpus* de pesquisa” procura

mostrar o material que será utilizado como base para a realização da pesquisa, nesse caso aquilo que será analisado conforme a teoria escolhida e os procedimentos metodológicos adotados. A ilustração desse passo vem do projeto T3SL4.

T3SL4 - Vale sobrelevar, ainda, que **não só os livros didáticos, mas os manuais do professor dos mesmos serão corpora de análise**, considerando que os autores esclarecem ao professor como devem ser apresentados os conteúdos das seções do livro e, com isso, possíveis maneiras de como se explanar a variação linguística em sala de aula.

A apresentação do *corpus* de pesquisa se dá na seção de metodologia do projeto T3SL4 na construção textual da sentença em que se diz “não só os livros didáticos, mas os manuais do professor dos mesmos serão corpora de análise”, onde se manifesta a composição do *corpus* pelos LD e pelos manuais do professor, que tratam do tema variação linguística. Logo em seguida se apresenta o passo “justificando seleção do *corpus*”, passo que não se encontra entre os recorrentes nessa seção.

No projeto T2SL2, vemos a execução do passo “apresentando objetivo da pesquisa”, que procura articular os aspectos teóricos com o objeto de estudo selecionado para a realização da pesquisa, mantendo o texto apresentado na seção de objetivos. A presença da Sociolinguística por meio da opção pelo estudo da variação linguística que leva em consideração a faixa etária de seus usuários salta aos olhos na identificação do objetivo dessa pesquisa.

T2SL2 - **Esperamos possibilitar o cumprimento satisfatório e eficiente do trabalho proposto, chegando assim ao nosso objetivo primordial: analisar**, por meio de uma perspectiva sociolinguística variacionista junto à interacionista, quais os fatores que contribuem para a permanência de algumas expressões antigas em situações específicas na interação verbal de um grupo de idosos, abrigados na instituição de longa permanência “Casa Frederico Ozanam”, evidenciando assim, a dinamicidade da língua por meio da fala.

A parte destacada no trecho do projeto auxilia na sua identificação, já que se fala explicitamente em “objetivo” e, logo em seguida, apresenta-se um verbo no infinitivo que inicia a apresentação do objetivo da pesquisa. Dessa forma, o trecho mencionado acima traz as características primordiais de execução do passo, pois traz em seu bojo não apenas a unidade lexical objetivo como também o próprio texto do objetivo já apresentado anteriormente.

O exemplo que traz o passo “apresentando tipo de pesquisa” é uma ilustração de como uma porção textual relativamente curta pode apresentar diversas informações sobre as opções metodológicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa.

T2SL2 - **A pesquisa será exploratória**, de caráter etnográfico e do tipo qualitativa.

Vemos, no trecho do projeto T2SL2, a apresentação do tipo da pesquisa, “a pesquisa será exploratória, o método a ser utilizado para a pesquisa, etnográfico, e a abordagem de dados adotada, qualitativa. A partir desse curto trecho utilizado como exemplo, partimos para o passo “indicando método de pesquisa”:

T2SL2 - A etnografia comunicativa visa, sobretudo, documentar e avaliar aspectos específicos das práticas da fala do modo como se estabelecem na sociedade em que ocorrem. **Para tanto, utilizaremos os objetivos centrais da descrição etnográfica comunicativa junto a uma considerável participação nas atividades destes idosos**, com a finalidade de atingirmos uma melhor percepção na ocorrência sociolinguística específica nos eventos de fala dos idosos daquele abrigo.

Em destaque no trecho do projeto T2SL2, vemos a execução do passo “indicando método de pesquisa”. Na parte inicial do exemplo, tem-se a caracterização do método de pesquisa e, no final, tem-se o objetivo da utilização de tal método. No trecho “Para tanto, utilizaremos os objetivos centrais da descrição etnográfica comunicativa junto a uma considerável participação nas atividades destes idosos”, percebemos a reafirmação da utilização do método etnográfico, já mencionado no exemplo anterior, que continha também o tipo de pesquisa e o tipo de abordagem de dados da pesquisa.

Para finalizarmos a exemplificação dos passos retóricos recorrentes da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da área de Sociolinguística, trazemos o passo “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa”, que procura apresentar não diretamente os sujeitos que participarão da pesquisa, mas um perfil desses sujeitos que serão colaboradores no desenvolvimento do estudo.

T2SL2 - No escopo de tornar a pesquisa ainda mais eficiente, **buscaremos apontar a diferença entre a linguagem deste grupo de idosos e a linguagem de falantes mais jovens de uma dada turma de estudantes de Letras Português da UFPI com menor faixa etária** (entre dezoito e vinte e dois anos), fazendo assim um contraponto, buscando comprovar as diferenças na fala destas duas categorias sociais

No trecho do projeto T2SL2 apresentado acima, vemos que os sujeitos da pesquisa proposta fazem parte de dois grupos distintos, um que se refere ao grupo de idosos da Casa Frederico Ozanam e outro que se refere a estudantes do Curso de Letras que apresentam uma faixa etária entre 18 e 22 anos. A partir dessas informações, é possível identificar certas características dos sujeitos que constroem o perfil dos colaboradores da pesquisa.

Levando em consideração os dados aqui apresentados a respeito da organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de

Sociolinguística, podemos dizer que, novamente, os passos vinculados ao MR1, MR3 e MR4, que são os movimentos mais relacionados com a seção de metodologia, apresentam um maior destaque entre os passos recorrentes, o MR1 e o MR3, por apresentarem a maior quantidade de passos recorrentes, e o MR4, por apresentar o passo que está presente em todos os projetos de pesquisa da área. MR6 e MR7, apesar de apresentarem passos retóricos recorrentes, não tiveram presença nem na metade dos projetos de pesquisa da área.

Levando em consideração essa última informação a respeito dos passos retóricos recorrentes do MR6 e do MR7, podemos observar que apenas dois dos oito passos retóricos recorrentes se apresentam em quantidade mais representativa da área de pesquisa. Todos os outros não possuem posição consolidada entre os passos recorrentes já que apareceu em apenas dois dos cinco projetos de pesquisa de Sociolinguística, somente a porcentagem necessária para não ser considerado uma microação individual.

Também observamos que a quantidade de passos retóricos recorrentes na seção de metodologia de SL está entre as menores porcentagens das áreas de pesquisa que compõem o *corpus* deste estudo, o que reforça a noção de fragilidade de escolha de microações com maior representatividade na área de pesquisa de Sociolinguística. Apesar disso, percebemos uma manutenção de macroações presentes nas outras áreas de pesquisa, o que indica uma força desses movimentos em se apresentar e aparecer dentre aqueles que apresentam em sua composição ações valorizadas no interior da área de SL.

Na próxima subseção, fazemos uma discussão a respeito da composição da seção de metodologia na área de Letras/Linguística com o objetivo de contrastar os dados obtidos em cada uma das áreas de pesquisa com os dados gerais da área de Linguística, vinculada ao curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí.

6.4.7 Seção de metodologia da macroárea de Linguística

Nesta subseção 6.4.7, trazemos considerações a respeito da organização retórica da seção de metodologia dos projetos de pesquisa da macroárea de Linguística, em relação com as características da organização dessa seção no interior dos projetos que compõem o *corpus* das microáreas de pesquisa linguística. Tal estratégia procura demonstrar as particularidades da organização retórica dessa seção em cada uma das microáreas, mostrando como cada uma das comunidades elabora sua seção de metodologia e quais elementos de pesquisa são mais valorizados nos projetos aqui

analisados.

Em razão de a seção de metodologia apresentar a maneira como a pesquisa será realizada, no caso do gênero projeto de pesquisa, é de se esperar que as etapas da pesquisa estejam representadas no interior da seção. Para que a forma de desenvolver a pesquisa seja evidenciada, diversas estratégias são utilizadas pelos membros iniciantes na comunidade discursiva disciplinar para realizar essa função na construção do texto do projeto de pesquisa de TCC I. Isso se manifesta na seleção das microações a serem realizadas nessa seção e dos elementos de pesquisa que servem de base para a construção das categorias expressas nos movimentos retóricos ou macroações.

Como vimos no início desta seção 6.4, a seção de metodologia é aquela que apresenta a maior quantidade de movimentos retóricos em sua constituição, doze no total, que possuem passos retóricos identificados na construção dessa seção pelo membro iniciante da comunidade. Cada um desses movimentos apresenta-se articulado com elementos da pesquisa de modo mais geral ou, propriamente, a elementos mais específicos da etapa de metodologia da pesquisa. No quadro 76, são apresentados os passos retóricos recorrentes da seção de metodologia da macroárea de Linguística.

Quadro 76 – Passos retóricos recorrentes na seção de metodologia da macroárea de Linguística

Ordem	Passo	MR	Número de projetos	% de projetos	Ocorrências	Áreas de ocorrência
1	Apresentando procedimentos de análise	MR5	24	66,66	40	AD, AG, EPS, LET, LT, SL
2	Apresentando objetivo da pesquisa	MR7	23	63,88	42	AD, AG, EPS, LET, LT, SL
3	Apresentando tipo de pesquisa	MR2	22	61,11	27	AD, AG, EPS, LET, LT, SL
4	Descrevendo coleta de dados	MR4	17	47,22	21	AD, AG, EPS, LET, LT, SL
5	Apresentando etapas da pesquisa	MR2	15	41,66	24	AD, AG, EPS, LET, SL
6	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	MR4	14	38,88	16	AD, AG, LT, SL
7	Apresentando abordagem de dados	MR2	14	38,88	14	AD, AG, EPS, LT, SL
8	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	MR4	11	30,55	13	AG, EPS, LET, LT, SL

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o exposto no quadro 76, oito passos retóricos da seção de metodologia foram considerados recorrentes quando levados em consideração todos os

projetos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Esses oito passos se encontram distribuídos em quatro movimentos retóricos, dos quais três estão diretamente vinculados à etapa de metodologia, MR5, MR2 e MR4. O único movimento que não se vincula diretamente com a seção, mas que é de extrema importância para que a seção de metodologia seja construída, é o MR7 – Reapresentando objetivo da pesquisa. Tanto na seção de justificativa quanto na seção de referencial teórico, adotamos uma nomenclatura que levasse em consideração os elementos norteadores da pesquisa, como na seção de metodologia o único elemento orientador apresentado foi o objetivo da pesquisa, adotamos uma denominação mais específica referente apenas a esse elemento.

Os três passos mais valorizados na macroárea de Linguística se apresentam em todas as microáreas de pesquisa linguística e a diferença em participação em projetos de pesquisa da área também é mínima, estando o primeiro em ordem de importância em vinte e quatro projetos, o segundo em vinte e três projetos e o terceiro em vinte e dois projetos. Tal fato demonstra que essas três microações se apresentam bastante valorizadas e que a sua presença na constituição da seção de metodologia, independente da micro e da macroárea de pesquisa analisada, são bem recorrentes e relevantes.

O passo “apresentando procedimentos de análise”, participante do MR5 – Descrevendo a etapa de análise de dados, foi aquele que encontrou na macroárea de Linguística a maior valorização, estando presente em 66,66% dos projetos com um total de quarenta ocorrências, ou seja, há em média mais de uma ocorrência por projeto. A apresentação de como seria realizada a análise de dados, que é uma das etapas esperadas na seção de metodologia, aparece como uma microação constante na construção dessa seção na macroárea de Linguística.

O passo “apresentando objetivo de pesquisa”, vinculado ao MR7, volta a aparecer dentre os passos recorrentes na seção de metodologia, dessa vez articulado com os aspectos metodológicos da pesquisa. Por representar ações de pesquisa, os objetivos nortearão os procedimentos adotados para a execução do estudo. Dizer de que maneira os objetivos serão alcançados auxilia o avaliador do projeto a perceber a viabilidade da pesquisa e alcançar esses objetivos tende a significar também um trabalho de pesquisa bem-sucedido. A participação como passo retórico recorrente em todas as micro e na macroárea de Linguística mostra a importância desse elemento orientador de pesquisa na construção da seção de metodologia dos projetos de pesquisa.

O MR2 se encontra representado no quadro de passos retóricos recorrentes pelos passos “apresentando tipo de pesquisa”, “apresentando etapas da pesquisa” e

“apresentando abordagem de dados”, enquanto o primeiro se apresenta em todas as microáreas de pesquisa linguística o segundo e o terceiro deixam de aparecer apenas nas áreas de LT e LET. Apresentar o tipo de pesquisa a ser realizado dá indicações de como a pesquisa será feita, ou seja, auxilia na visualização do foco metodológico da pesquisa proposta. A indicação geral das etapas da pesquisa nos mostra uma organização sequencial da realização do estudo, sem tanta preocupação em apresentar cada uma das etapas de maneira detalhada. A apontação para a abordagem dada aos dados de pesquisa, normalmente, articula-se com a quantidade de dados que será analisada na pesquisa e a forma com que esses dados serão analisados pelo pesquisador. Cada um desses três passos que participam do MR - Apresentando a abordagem metodológica da pesquisa contribui para uma percepção de como a pesquisa será executada. Dessa forma, ao apresentar esses dados, o membro iniciante demonstra um certo conhecimento sobre os procedimentos e sobre as etapas de pesquisa, tais elementos não estão relacionados apenas à comunidade discursiva disciplinar da qual esse membro faz parte, mas se constitui como traço compartilhado pelos membros da esfera de atividade acadêmica. Essa articulação entre esfera de atividade acadêmica, comunidade discursiva disciplinar de Linguística (macro), comunidade discursiva disciplinar das microáreas de pesquisa linguística e sujeito pesquisador é bastante visualizada no processo de pesquisa científica, em que a última instância passa a se utilizar de práticas, tradições, crenças e valores das instâncias superiores para a construção do seu texto. Essa fusão de características coletivas no texto individual pode ser vista na constituição das microações que compõem o MR2 e é a essa incorporação que chamamos de enculturação, pois o membro iniciante internaliza características culturais da esfera, do sistema de educação nacional, da instituição, do curso, das macroáreas que compõem o curso, das microáreas que compõem as macroáreas e articula todas essas culturas.

Passando agora para os passos que estão mais articulados com a etapa de coleta de dados da pesquisa, três passos foram reconhecidos como passos retóricos recorrentes participantes do MR4 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados: “descrevendo coleta de dados”, “apresentando *corpus* de pesquisa” e “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa”. A etapa de coleta de dados é uma das mais prestigiadas na construção da seção de metodologia dos projetos de pesquisa nas microáreas de pesquisa linguística, sendo partilhada em diversas microações que compõem esse movimento, que vão desde uma descrição geral de como os dados serão obtidos, da quantidade de dados que será analisada, dos sujeitos participantes e da apresentação do cenário de pesquisa em que a

proposta de pesquisa será desenvolvida. Dos passos apresentados como recorrentes na composição do MR4 na macroárea de Linguística, apenas o passo “descrevendo coleta de dados” é encontrado dentre os recorrentes em todas as micro e na macroárea analisadas.

A apresentação de três passos do movimento que apresenta como se dará a coleta de dados procura demonstrar a importância de se mostrar a fonte dos dados pesquisados e como esses dados serão obtidos, assegurando dessa forma uma credibilidade em relação ao estudo proposto. A apresentação do cenário de pesquisa também é parte importante da descrição de como a pesquisa será realizada, principalmente para as microáreas que trabalham com ensino.

Como podemos perceber através do quadro de passos retóricos recorrentes na macroárea de Linguística, os movimentos que apresentam o maior número de passos são o MR2 e o MR4, que dizem respeito, respectivamente, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa e a etapa de coleta de dados, cada um com três passos recorrentes, constituindo-se como movimentos representativos da área na construção da seção de metodologia. Mas se considerarmos a ordem de utilização dos passos nos projetos de pesquisa da área, aqueles mais frequentes se encontram no MR5 e no MR7, ambos com a presença de apenas um passo retórico recorrente e com um grau alto de valorização na macroárea de Linguística. Sendo assim, ao mesmo tempo que temos movimentos que se destacam pela quantidade de passos presentes na construção da seção também se destacam aqueles que não possuem tantos passos na sua constituição, mas que possuem grande representatividade em relação aos projetos da comunidade disciplinar da macroárea de Linguística.

Para verificarmos de que maneira cada uma das microáreas organiza retoricamente a seção de metodologia de seus projetos de pesquisa, em relação à macroárea de Linguística, através dos passos retóricos recorrentes, apresentamos no quadro 77 os passos retóricos recorrentes de cada uma das microáreas de pesquisa linguística e da macroárea de linguística, procurando explicitar as singularidades percebidas nessa construção.

Quadro 77 – Passos retóricos recorrentes da seção de metodologia das micro e da macroárea de Linguística

	AD	AG	EPS	LET	LT	SL	Linguística
1	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Descrevendo coleta de dados	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando procedimentos de análise	Apresentando procedimentos de análise
2	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Indicando instrumentos de coleta de dados	Apresentando tipo de pesquisa	Descrevendo coleta de dados	Apresentando objetivo da pesquisa
3	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa	Descrevendo coleta de dados	Apresentando objetivo da pesquisa	Justificando tipo de pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa
4	Apresentando abordagem de dados	Descrevendo coleta de dados	Apresentando etapas da pesquisa	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando abordagem de dados	Apresentando objetivo da pesquisa	Descrevendo coleta de dados
5	Apresentando tipo de pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Apresentando procedimentos de análise	Justificando abordagem de dados	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Apresentando etapas da pesquisa
6	Vinculando-se à posição de um autor	Apontando referências	Apresentando procedimentos de análise	Filiando-se teoricamente	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa	Indicando método de pesquisa	Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa
7	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Apresentando abordagem de dados	Apresentando local da amostra ou <i>lócus</i> de pesquisa		Apresentando objetivo da pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Apresentando abordagem de dados
8	Apresentando objeto de estudo	Apresentando procedimentos de análise	Justificando sujeitos da pesquisa			Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa
9	Filiando-se teoricamente	Indicando instrumentos de coleta de dados	Indicando instrumentos de coleta de dados				
10	Justificando abordagem de dados	Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa	Apresentando abordagem de dados				
11	Justificando seleção do <i>corpus</i>	Indicando possíveis benefícios da pesquisa	Justificando abordagem de dados				
12			Justificando local da amostra ou <i>lócus</i> de pesquisa				
13			Indicando possíveis benefícios da pesquisa				

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio dos dados expostos no quadro 77, notamos a presença de vinte passos retóricos recorrentes distribuídos em sete movimentos retóricos. A seção de metodologia dos projetos de pesquisa é aquela que apresenta maior média de passos por área, constando de 9,14 passos retóricos recorrentes. Novamente, a comunidade discursiva que apresenta a maior quantidade de passos recorrentes é a de Ensino de Português para Surdos – EPS, com treze passos no total.

Como vimos no quadro 76, a comunidade discursiva da macroárea de Linguística elegeu através da elaboração da seção de metodologia dos seus projetos de pesquisa oito passos retóricos como recorrentes, sendo distribuídos em quatro movimentos retóricos e havendo um equilíbrio entre aqueles que apresentam uma maior quantidade de passos nessa lista, o MR2 e o MR4, três passos cada.

Podemos perceber, conforme a construção do mapa de passos retóricos recorrentes das micro e da macroárea de Linguística, que há uma predominância dos passos do MR2 e do MR4 na composição da seção de metodologia dos projetos analisados nesta pesquisa e que o passo “apresentando procedimentos de análise”, participante do MR5, apresenta-se como mais frequente em três das microáreas de pesquisa linguística e na macroárea de Linguística. Dessa forma, podemos dizer que os movimentos que se vinculam mais especificamente à função da seção de apresentar a maneira como a pesquisa será realizada possuem mais representatividade no interior das áreas aqui analisadas. É importante dizermos também que movimentos como o MR3, o MR6, o MR7 e o MR8, que são mais comuns em outras seções, passam a funcionar a favor da função da seção em que eles aparecem, os objetivos de pesquisa, por exemplo, podem funcionar bem em várias seções do projeto, mas quando na seção de metodologia a microação que é realizada auxilia na explicitação do modo como a pesquisa será executada.

A partir dessas considerações, passamos agora a observar como cada uma das microáreas organiza retoricamente sua seção de metodologia através dos passos retóricos recorrentes em contraste com a maneira como a macroárea de linguística elabora sua seção de metodologia através dos passos retóricos recorrentes.

Em Análise do Discurso - AD, foram identificados onze passos retóricos recorrentes na seção de metodologia dos projetos de pesquisa distribuídos em sete movimentos retóricos, três passos e três movimentos a mais em relação à macroárea de Linguística. Também em relação aos passos recorrentes da macroárea, AD teve uma inclusão de seis passos e a exclusão de três passos que apareciam entre os recorrentes na comunidade discursiva disciplinar de Linguística. Dos passos incluídos, um participa do MR2, vinculado a

abordagem metodológica da pesquisa, dois participam do MR3, vinculado aos aspectos teóricos da pesquisa, um participa do MR4, vinculado à etapa de coleta de dados, um ao MR6, vinculado ao objeto de estudo, e um ao MR8, vinculado à justificativa de realização da pesquisa. Já os excluídos, dois fazem parte do MR4 e um do MR2.

Em relação ao MR2, o passo “justificando abordagem de dados” foi incluído e o passo “apresentando etapas da pesquisa” foi excluído. Essa alteração nos passos que compõem o movimento retórico indicam uma valorização da abordagem de dados na construção da seção e um conhecimento sobre essa abordagem, já que o membro iniciante é capaz de justificar a escolha daquele tipo de abordagem. Já a exclusão ocorrida pode ser explicada por meio da presença das etapas da pesquisa como componentes da seção de modo mais detalhado, não havendo necessidade de uma apresentação geral das etapas.

O MR3 se apresenta no interior da área de Análise do discurso para construir uma singularidade da área. AD é a única comunidade discursiva disciplinar que apresenta dois passos vinculados a aspectos teóricos no interior da seção de metodologia, o que nos mostra uma tendência de maior valorização de aspectos teóricos na construção dessa seção do que nas demais microáreas de pesquisa linguística e também em relação à macroárea, que não apresenta passos desse movimento entre os seus recorrentes. Os passos inseridos representam aspectos mais amplos da área e servem para ratificar a opção teórica realizada para o desenvolvimento da pesquisa, pois um realiza a ação de se vincular à posição de determinado autor e o outro a de se filiar teoricamente.

O MR4 tem uma baixa em AD, em relação aos passos da macroárea, em razão de dois de seus componentes terem sido excluídos e apenas um incluído. Os passos “descrevendo coleta de dados” e “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa” foram excluídos e o passo “justificando seleção do *corpus*” foi inserido. Da etapa de coleta de dados, apenas os passos que se relacionam ao *corpus* da pesquisa foram utilizados, estando o *corpus* representando toda a etapa de coleta. Em razão de, em AD, trabalhar-se, na maioria das vezes, com a análise de textos publicitários que fazem a representação de uma determinada empresa, o acesso aos sujeitos e a necessidade de eles aparecerem na metodologia pode ter contribuído para a exclusão do passo.

Os passos participantes do MR6 e do MR8 também contribuem para que a construção da seção de metodologia de AD se dê de modo diferenciado. O passo “apresentando objeto de estudo”, que não havia aparecido nas seções de justificativa e de referencial teórico como nas demais áreas, apresenta-se na elaboração da seção de metodologia, sendo o único representante desse movimento no mapa de passos retóricos

recorrentes das micro e da macroárea de Linguística. Já o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que é mais comum na seção de justificativa, volta a aparecer na seção de metodologia, reforçando os benefícios que a pesquisa trará com a sua execução e através das ações de pesquisa propostas na metodologia do projeto. Ambos os passos auxiliam na construção de particularidades da comunidade discursiva disciplinar de AD em razão de serem frequentes e valorizados nessa área para a construção da seção de metodologia.

Já na área de Análise de Gêneros – AG, onze passos foram reconhecidos como recorrentes na seção de metodologia dos projetos de pesquisa, estando esses distribuídos em seis movimentos retóricos, com um a menos que AD e dois a mais que a macroárea de Linguística. Na comunidade discursiva de AG, não houve nenhuma exclusão de passos em relação à macroárea, mas houve a adição de três: “apontando referência”, MR3, “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, MR8, e “indicando instrumentos de coleta de dados”, MR4.

Cada um dos passos incluídos orienta a formação da seção de metodologia da pesquisa para um aspecto específico. O passo “apontando referência” indica não apenas os autores de referência utilizados para a construção de toda a pesquisa, mas também atuam de maneira mais específica para aqueles autores que contribuíram para a construção da metodologia de pesquisa através de trabalhos já realizados e indicações de caminhos metodológicos a serem seguidos. O passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” também vem reafirmar a importância da realização da pesquisa e também a articulação entre a execução da metodologia proposta para que se chegue aos benefícios da pesquisa. Já o passo “indicando instrumentos de coleta de dados” se justifica em razão de a maioria das pesquisas de Análise de gêneros atuarem junto a sujeitos de pesquisa, havendo a necessidade de utilização de instrumentos de pesquisa como entrevista e questionário para a realização da coleta de dados. Dessa forma, os passos incluídos em AG ajudam na singularização da comunidade discursiva disciplinar da área, já que o passo “apontando referências” aparece como recorrente na seção de metodologia unicamente nessa área e o passo “indicando instrumentos de coleta” se justifica em razão da natureza da pesquisa nessa comunidade, além de reafirmar os benefícios da pesquisa, passo esse não presente na macroárea de Linguística.

Na área de Ensino de Português para Surdos, novamente, temos a maior quantidade de passos recorrentes dentre as microáreas de pesquisa linguística, apresentando treze no total, distribuídos em cinco movimentos retóricos. Em relação à macroárea de Linguística, a comunidade discursiva disciplinar de EPS acrescentou seis passos e excluiu um. Dos seis passos incluídos, quatro fazem parte do MR4, que descreve a coleta de dados, um do MR2 e um do MR8. Através dessas inclusões percebemos que a descrição da etapa de coleta de

dados é aquela que predomina em relação aos demais movimentos retóricos que se encontram na área de EPS, ou seja, é aquela categoria mais valorizada na composição da seção de metodologia pela comunidade disciplinar de EPS.

O MR4 - Descrevendo a etapa de coleta dos dados apresenta seis passos dos treze recorrentes em EPS. A composição desse movimento trabalha com a descrição mais geral da etapa de coleta de dados e depois a pormenorização dessa etapa da pesquisa por meio da construção do cenário da pesquisa, envolvendo o *locus* de pesquisa e a justificativa de escolha do local, o perfil dos sujeitos, o porquê da escolha daquele perfil e os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados no ambiente da pesquisa. Normalmente, as pesquisas de EPS são realizadas em escolas da rede estadual e municipal e há uma preocupação com o cenário da pesquisa por esse ambiente ter também a tarefa de incluir alunos surdos no ensino de língua portuguesa, ou seja, o cenário contribuirá para a elaboração da pesquisa, sendo um aspecto bastante relevante para a produção da seção de metodologia dos projetos de pesquisa dessa área. Além dos quatro passos que foram incluídos, houve também uma exclusão em relação ao MR4, o passo “apresentando *corpus* de pesquisa” não aparece entre os recorrentes da área de EPS, provavelmente em razão de este se constituir na maioria das vezes no momento de realização das visitas ao ambiente de ensino durante a execução da própria pesquisa.

O passo “justificando abordagem de dados” aparece na composição da seção de metodologia dos projetos de EPS, em acréscimo aos três passos do MR2 já presentes na macroárea de Linguística. A justificativa para escolha da abordagem demonstra um conhecimento a respeito da construção da pesquisa e revela a busca pela adequação de estratégias de pesquisa para a realização do estudo proposto. Já o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que também apareceu nas áreas de AD e AG, mas não na macroárea de Linguística, procura enfatizar aspectos já tratados na seção de justificativa dos projetos que reforçam os resultados positivos para a teoria ou para a sociedade a partir da pesquisa.

A área de Letramentos é aquela que apresenta proporcionalmente a maior divergência em relação aos passos retóricos recorrentes da macroárea de Linguística, já que apresenta apenas seis passos recorrentes, dos quais dois foram incluídos e quatro foram excluídos em relação à macroárea, restando apenas quatro dos oito passos que constavam dentre os recorrentes na macroárea de Linguística. Um detalhe importante a ser mencionado é que, apesar de apresentar a menor quantidade de passos retóricos recorrentes, a seção de metodologia dos projetos de pesquisa da microárea de Letramentos apresenta cinco movimentos retóricos em sua composição, isto é, há dois passos compondo o MR4 e pelo menos um passo representando cada um dos demais movimentos.

Dos passos excluídos, dois participavam do MR2, “apresentando abordagem de dados” e “apresentando etapas da pesquisa”, e dois do MR4, “apresentando *corpus* de pesquisa” e “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa”. Essas exclusões indicam que a comunidade discursiva disciplinar de Letramentos atribui maior valor ao tipo de pesquisa, único passo mantido do MR2, e traz a etapa de coleta de dados de maneira mais sintética, fazendo uma apresentação geral de como será realizada essa ação, sem detalhar seus aspectos, e apresentando os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados com os sujeitos da pesquisa que na maioria das vezes eram professores.

Já o passo “filiando-se teoricamente”, participante do MR3, traz para a área de Letramentos um aspecto teórico para a construção da seção de metodologia. Tal passo é mais esperado para as seções de justificativa do projeto, como uma seção de abertura, ou na própria seção de referencial teórico, mas na organização retórica que a comunidade discursiva disciplinar traz para o seu projeto de pesquisa a filiação teórica aparece somente na seção de metodologia. Um detalhe interessante sobre esse dado é que a seção de metodologia nos projetos da Turma de 2016.1 aparecem antes da seção de referencial teórico, ou seja, a apresentação da filiação à perspectiva teórica é anunciada na seção anterior e na seção de referencial teórico não é mais realizada, provavelmente, em razão de já ter aparecido como microação na seção anterior.

De qualquer forma, a presença de apenas seis passos retóricos recorrentes participantes de cinco movimentos retóricos já mostram o caráter mais sintético da seção de metodologia de Letramentos, já que praticamente um passo de cada foi selecionado pela comunidade para compor essa seção. A inserção do MR3 por meio da inclusão do passo “filiando-se teoricamente” também nos mostra uma singularidade da área em relação à macroárea de Linguística.

Na área de Linguística de texto, foram apresentados sete passos retóricos recorrentes, um a menos que a macroárea de Linguística, que estão distribuídos em quatro movimentos retóricos. Os movimentos retóricos que compõem a seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Linguística de texto mantiveram os elementos que já constavam nos passos da macroárea de Linguística, havendo a penas a alteração em alguns de seus passos no interior do movimento. Para isso houve a inclusão de dois passos participantes do MR2 e a exclusão de dois passos do MR4 e um do MR2, em relação aos passos recorrentes de Linguística.

Os passos incluídos foram “justificando tipo de pesquisa” e “justificando abordagem de dados”, ambos do MR2 que procuram apresentar os motivos da escolha do tipo da pesquisa e do tipo de abordagem de dados, trazendo uma característica que faz parte da esfera de

atividade acadêmica que é a definição do tipo de pesquisa e do tipo de abordagem para a produção acadêmica individual do projeto de pesquisa. O indivíduo é, por sua vez, constituído no interior de uma comunidade discursiva disciplinar e carrega e manifesta seus valores culturais nas produções acadêmicas.

Em razão de trabalhar majoritariamente com o estudo de textos, na área de LT, não houve uma grande preocupação em explicitar o perfil dos sujeitos da pesquisa, sendo o passo “indicando perfil dos sujeitos da pesquisa” excluído de suas ações mais valorizadas, não aparecendo entre os passos retóricos recorrentes.

O passo “apresentando etapas da pesquisa” também foi um dos excluídos em relação à macroárea de Linguística na comunidade discursiva de LT. Como a etapa de análise de dados estava presente para apresentar essa parte da pesquisa e a etapa de coleta de dados estava representado pela apresentação do *corpus*, não houve uma preocupação em fazer uma apresentação geral das etapas que compunham a pesquisa. A etapa de descrição da coleta de dados em LT é a que apresenta a menor quantidade de passos na composição do movimento retórico dentre as microáreas de pesquisa linguística, mostrando que comunidade discursiva de LT valoriza a apresentação do *corpus* sem haver a necessidade de apresentar tantos detalhes a respeito de como a coleta será realizada, já que o cenário da pesquisa não influi tanto para os procedimentos de análise dos dados nos casos aqui analisados.

A comunidade discursiva disciplinar da área de Sociolinguística – SL elegeu, através da elaboração da seção de metodologia, oito passos retóricos recorrentes para compor o quadro de microações que representam a área, esses oito passos se encontram distribuídos em cinco movimentos retóricos, com o acréscimo do MR8 em relação à macroárea de Linguística. Desses oito passos que foram reconhecidos como recorrentes, dois foram incluídos e dois foram excluídos em relação à comunidade discursiva disciplinar de linguística.

O passo “indicando método de pesquisa” que faz parte do MR2, mas não figura entre os considerados recorrentes na macroárea de Linguística, traz uma informação importante sobre a seção de metodologia dos projetos desenvolvidos pela comunidade discursiva da SL, há por essa comunidade uma valorização de métodos de pesquisa já apresentados por outras pesquisas. Aquela forma de fazer pesquisa que já faz parte da cultura disciplinar da comunidade de SL tem espaço para compor a seção de metodologia dos projetos de pesquisa. O passo “indicando método de pesquisa” não foi encontrado como recorrente em nenhuma das outras microáreas de pesquisa linguística, o que indica a ausência do método ou a não valorização do método já utilizado anteriormente. A manutenção do

método de pesquisa revela a crença na adequação do método para o tipo de pesquisa proposta e pode contribuir para a maior estabilização dessa forma de fazer pesquisa, contribuindo para um aprimoramento da cultura disciplinar.

Também do MR2 os passos “apresentando etapas da pesquisa” e “apresentando abordagem de dados” não foram identificados entre os passos retóricos recorrentes. Sendo assim, os passos que apresentam maior significação para a comunidade discursiva disciplinar de SL no interior do MR2 são a apresentação do tipo de pesquisa a ser realizado e do método a ser utilizado para a execução da pesquisa, encontrando-se neste último as informações necessárias sobre a abordagem metodológica adotada para o estudo.

O passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, participante do MR8, que está presente também nas áreas de AD, AG e EPS reaparece na seção de metodologia de Sociolinguística, apesar de não figurar como um dos passos recorrentes na macroárea de Linguística. Esse passo que já havia aparecido na seção de justificativa vem reafirmar as contribuições que a pesquisa pode oferecer e se articula com os elementos que atuam na composição da seção de metodologia, mostrando que através das ações de pesquisa propostas é possível chegar ao benefício.

Conseguimos perceber, através dos passos retóricos recorrentes que foram incluídos como aspectos particulares de cada uma das microáreas de pesquisa linguística em relação à macroárea de Linguística, que os passos inseridos com mais frequência são os vinculados ao MR4, sete inserções, em seguida, aparece o MR2, com cinco inserções, o MR8, com quatro inserções, o MR3, com três inserções, e o MR6, com uma inserção. Da mesma forma que o MR4 tem a maioria dos passos incluídos, também tem a maioria dos passos excluídos, tendo passos excluídos sete vezes, enquanto o MR2 teve passos excluídos seis vezes.

Os elementos que auxiliam na construção das categorias dos movimentos retóricos que compõem as seções fazem com que observemos quais elementos são inseridos na seção e de que maneira esses elementos ajudam na identificação da comunidade discursiva disciplinar. Os passos relacionados aos aspectos teóricos da pesquisa, os passos relacionados aos benefícios que a pesquisa pode trazer e os passos relacionados com o objeto de estudo são aqueles que mais nos chamam atenção na composição dos passos retóricos recorrentes das microáreas, em razão de não aparecerem entre os passos da macroárea de Linguística. Mas os passos vinculados ao MR2 e ao MR4 que foram incluídos nas microáreas também trazem contribuições, apesar de compartilharem a mesma categoria de passos já selecionados para compor o elenco da macroárea de Linguística. Os únicos movimentos que são comuns a todas as áreas são os referentes à etapa de análise de dados e à rerepresentação do objetivo de

pesquisa na metodologia dos projetos, considerados como elementos bastante valorizados nessas comunidades, já que fazem parte tanto das micro quanto da macroárea de Linguística.

A partir dos passos retóricos recorrentes que foram identificados em cada uma das microáreas de pesquisa linguística e na macroárea de Linguística, construímos o quadro 78. Neste quadro, são apresentados somente os movimentos que apresentaram passos recorrentes no interior de alguma microárea de pesquisa linguística ou na macroárea de Linguística. Dessa forma, a numeração dos movimentos é alterada para contemplar somente aqueles que se apresentam como representativos de alguma comunidade discursiva de pesquisa linguística.

Quadro 78 - Movimentos e passos retóricos recorrentes na seção de metodologia nas micro e na macroárea de Linguística

Seção	Movimento retórico (MR)	Passos
Metodologia	MR1 - Apresentando a abordagem metodológica da pesquisa	P1 - Apresentando abordagem de dados
		P2 - Apresentando tipo de pesquisa
		P3 - Justificando abordagem de dados
		P4 - Apresentando etapas da pesquisa
		P5 - Justificando tipo de pesquisa
		P6 - Indicando método de pesquisa
	MR2 – Indicando aspectos teóricos da pesquisa	P1 - Vinculando-se à posição de um autor
		P2 - Filiando-se teoricamente
		P3 - Apontando referências
	MR3 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados	P1 - Apresentando <i>corpus</i> de pesquisa
		P2 - Descrevendo coleta de dados
		P3 - Indicando instrumentos de coleta de dados
		P4 - Indicando perfil dos sujeitos da pesquisa
		P5 - Apresentando local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa
		P6 - Justificando sujeitos da pesquisa
		P7 - Justificando local da amostra ou <i>locus</i> de pesquisa
	MR4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados	P1 - Apresentando procedimentos de análise
MR5 – Discorrendo sobre o objeto de estudo	P1 - Apresentando objeto de estudo	
MR6 – Reapresentando objetivo da pesquisa	P1 - Apresentando objetivo da pesquisa	
MR7 - Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	P1 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	

Fonte: dados da pesquisa.

Na conjunção das micro e das macroações que compõem a seção de metodologia dos projetos de pesquisa das micro e da macroárea de Linguística, chegamos ao número total de vinte passos retóricos que atuam na sua constituição, sendo a maior quantidade de passos recorrentes por seção, distribuídos em sete movimentos retóricos.

Como vemos na composição do quadro 78, o MR3 é aquele que apresenta a maior quantidade de passos no interior da seção de metodologia, sendo seguido de perto pelo MR1 que apresenta um passo a menos, com seis no total. Então, podemos dizer, pela quantidade de passos que estes dois movimentos apresentam, que na composição do mapa de passos retóricos das micro e da macroárea de Linguística há uma predominância desses movimentos

perante os demais. Também percebemos que há quase um equilíbrio no número de passos entre esses dois movimentos, demonstrando que a valorização dos mesmos na construção da metodologia independe da área de pesquisa, embora cada área atribua uma valoração específica aos movimentos de acordo com os seus interesses de pesquisa.

O MR1 aponta para aspectos mais relacionados com a esfera de atividade acadêmica, pois leva em consideração as abordagens metodológicas desenvolvidas que normalmente são usadas em diversas áreas de diversos campos de pesquisa. Sendo assim, na construção da metodologia, há a presença de aspectos mais gerais que representam traços compartilhados por toda comunidade da esfera acadêmica, aplicados à área de pesquisa adotada para a realização do projeto de pesquisa de TCC, no nosso caso. São apresentados aspectos específicos ligados à área e à comunidade discursiva disciplinar de pesquisa e à própria pesquisa individual proposta pelo discente através dos passos apresentados no MR4, que se vinculam à etapa de coleta de dados e revelam aspectos mais particulares da pesquisa a ser executada. Assim, esses dois movimentos se apresentam como complementares, enquanto um mostra aspectos mais gerais o outro mostra aspectos mais específicos, estando os dois muito valorizados na construção da seção de metodologia, pois ressaltam características importantes da maneira de execução da pesquisa, contribuindo para a realização da função da seção.

O MR3 é o terceiro em número de passos em sua composição e indica os aspectos teóricos da pesquisa mais vinculados ao desenvolvimento da metodologia de pesquisa selecionada. Tal movimento atua na singularização das características de composição da seção de metodologia, pois não aparece na macroárea de Linguística, e acaba demonstrando aquelas áreas que mais valorizam os aspectos teóricos para a construção da seção, que são as microáreas de AD, AG e LET.

Já os movimentos MR4, MR5, MR6 e MR7 apresentam apenas um passo em sua composição. O MR4 e o MR6 estão presentes em todas as microáreas e na macroárea de Linguística e representam o topo de valorização das ações linguísticas que estão presentes na metodologia dos projetos de pesquisa aqui analisados. Então, podemos dizer que na produção da seção de metodologia os passos “apresentando procedimentos de análise” e “apresentando objetivo de pesquisa” são praticamente imprescindíveis, pelo menos para os membros iniciantes que produziram os projetos de pesquisa na disciplina de TCC I.

O MR7 apresenta um único passo em sua composição, mas se encontra entre os passos recorrentes de quatro microáreas de pesquisa linguística, apesar de não figurar dentre os recorrentes na seção de metodologia da macroárea de Linguística. Dessa forma, apesar de não representar um diferencial teórico em relação às microáreas que o apresentam,

demonstram uma particularidade dessas áreas em relação à macroárea de Linguística. Sendo assim, o MR7 atua na construção das seções de metodologia das microáreas de AD, AG, EPS e SL e indica que o benefício que a pesquisa pode promover é um dos aspectos importantes para a sua realização, estando este atrelado à maneira como a pesquisa será realizada.

Já o MR5 – Discorrendo sobre o objeto de estudo aparece com passo recorrente somente na seção de metodologia de AD. Dessa forma, a apresentação do objeto de estudo realizada com frequência na seção supracitada é uma das características que particularizam tal seção na microárea de AD, já que é um traço exclusivo da mesma.

Cada um dos movimentos e passos que ajudam na construção da seção de metodologia das áreas de pesquisa aqui analisadas contribui para percebermos como cada uma dessas comunidades organiza a sua seção e quais elementos se apresentam entre os mais valorizados pelos seus membros. A seguir, trazemos nossas considerações a respeito da seção de cronograma dos projetos de pesquisa de TCC I do Curso de Letras Português da UFPI.

6.5 Seção de Cronograma

Nesta seção 6.5, discutimos a composição dos cronogramas de pesquisa apresentados em cada uma das comunidades discursivas disciplinares que representam as áreas de pesquisa em Linguística. Para isso, trazemos as atividades propostas para a realização da pesquisa, identificando aquelas que aparecem com frequência igual ou superior a 30% dos projetos de pesquisa de cada área.

A seção de cronograma tem por função principal apresentar as atividades a serem executadas na pesquisa e o seu respectivo período de realização, de acordo com o tempo disponível para a conclusão da pesquisa. Como a disciplina de TCC II se seguia a de TCC I, de produção do projeto de pesquisa, normalmente as atividades eram distribuídas ao longo do semestre letivo seguinte.

Adotamos aqui a exposição das atividades explicitadas recorrentemente nos projetos de pesquisa de cada uma das áreas. Em alguns casos tivemos que fundir algumas atividades apresentadas nos projetos com denominações diferentes, mas com funções de pesquisa bastante semelhantes. As atividades propostas nos cronogramas dos projetos de pesquisa não costumam ser foco de pesquisas, provavelmente por se apresentar em forma de tópicos. Esse é mais um motivo para tratarmos dessa seção em nossa pesquisa. Dessa forma, na subseção a seguir, começamos por apresentar as atividades que foram mencionadas em pelo menos 30% dos projetos de pesquisa da área de Análise do Discurso - AD.

6.5.1 Seção de cronograma da área de Análise do Discurso

Na área de Análise do Discurso – AD são apresentadas, em média, 8,5 atividades por cronograma de pesquisa nos projetos analisados. Na composição dos cronogramas dessa microárea, foram identificadas dez atividades recorrentes, algumas foram agrupadas para a explicitação de apenas uma em razão da proximidade funcional das atividades propostas. As atividades se encontram organizadas no quadro 79, conforme a porcentagem de projetos em que ocorrem no interior das produções da comunidade discursiva disciplinar de AD.

Quadro 79 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de AD

	Atividade	Projetos	% de projetos na área
1	Selecionar material bibliográfico/revisão de literatura (Elaboração de síntese para revisão bibliográfica, Selecionar material bibliográfico, Revisão de literatura [bibliográfica], Pesquisa bibliográfica, Seleção e leitura de textos teóricos)	7	87,5
2	Coleta de dados	7	87,5
3	Apresentação do trabalho final / DEFESA	7	87,5
4	Redação final e revisão	6	75
5	Análise dos dados	5	62,5
6	Entrega do trabalho final	5	62,5
7	Escolha do tema de pesquisa	4	50
8	Ajustes (indicados pelo orientador)	4	50
9	Preparação para apresentação	3	37,5
10	Justificativa, objetivos e metodologia (+ problematização)	2 + 1 = 3	37,5

Fonte: dados da pesquisa.

As atividades selecionar material bibliográfico/revisão de literatura, coleta de dados, apresentação do trabalho final/defesa são as que aparecem com a maior frequência nos cronogramas da área de AD, envolvendo elementos da composição do referencial teórico e da metodologia da pesquisa, bem como a sua finalização com a apresentação do trabalho final ou defesa de TCC. As atividades redação final e revisão aparecem em conjunto como uma única ação e estão presentes em 75% dos projetos da área; as atividades análise dos dados e entrega do trabalho final têm ocorrência em 62,5% dos projetos; em seguida, duas atividades aparecem em 50% dos projetos: escolha do tema de pesquisa e ajustes (indicados pelo orientador); e, por fim, outras duas atividades são mencionadas: preparação para apresentação e justificativa, objetivos e metodologia (+ problematização), com ocorrência em 37,5% dos projetos de AD.

É interessante observar que algumas das atividades mencionadas no cronograma dos projetos já foram realizadas na elaboração do projeto de pesquisa, ou seja, não precisariam ser

realizadas novamente na etapa de execução do estudo, por exemplo, o item 7 - escolha do tema de pesquisa e o item 10 – justificativa, objetivos e metodologia (+ problematização). O tema é um dos itens do projeto, portanto, não precisaria ser “re-escolhido” na realização da pesquisa. Da mesma forma, os elementos justificativa, objetivos e problematização, que fazem parte do item 10, também já foram elaborados no projeto de pesquisa e a metodologia já havia também sido expressa, podendo passar por ajustes no desenvolvimento da pesquisa.

Também nos chama atenção a quantidade de atividades referentes à finalização do projeto: apresentação do trabalho final/defesa, preparação da apresentação e entrega do trabalho final, que não mais fazem parte do processo de pesquisa, mas que se encontram como atividades da disciplina TCC II. Quase um terço das atividades mencionadas, dentre as recorrentes nos cronogramas de AD, referem-se à essa etapa de entrega e defesa da pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso.

Já as etapas selecionar material bibliográfico/revisão de literatura, coleta de dados, análise dos dados, redação final e revisão indicam as etapas normalmente seguidas nas pesquisas, que é a busca por fundamentação teórica, a realização da coleta dos dados da pesquisa que, posteriormente, serão analisados, por fim, realiza-se a redação final do texto e a revisão desse para a entrega ao orientador e aos membros da banca de defesa de TCC. Já a atividade ajustes (indicados pelo orientador) indica o conhecimento da função de um orientador na realização da pesquisa, já sabendo que este poderá solicitar ajustes do texto não apenas na etapa de conclusão da pesquisa como também ao longo da sua realização.

Além das atividades mencionadas como recorrentes, também se encontram no elenco de atividades em AD outras dez atividades que não atingiram o percentual de participação em 30% dos projetos dessa área de pesquisa: leitura do material coletado, redação preliminar do trabalho, seleção/selecionar *corpus*, definição dos capítulos (sumário preliminar), fundamentação teórica: redação dos capítulos, apresentação e discussão dos dados, elaboração do trabalho, leitura.

Na subseção 6.5.2, tratamos sobre os cronogramas da área de Análise de gêneros.

6.5.2 Seção de cronograma da área de Análise de gêneros

Na área de Análise de gêneros, os cronogramas apresentam uma média de 6,33 atividades por projeto e foram identificadas vinte e duas atividades diferentes na composição desses cronogramas de pesquisa. Nos projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros, foram reconhecidas sete atividades como recorrentes ou que estavam presentes em pelo

menos 30% dos projetos que compõem o *corpus* dessa área. No quadro 80, são apresentadas essas sete atividades recorrentes com a respectiva quantidade de projetos e a porcentagem que esses projetos representam para a área de pesquisa.

Quadro 80 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de AG

	Atividade	Projetos	% de projetos na área
1	Apresentação do trabalho final / DEFESA	6 + 3 = 9	100
2	Análise dos dados	8	88,8
3	Leitura/revisão de material bibliográfico (Leitura de obras e trabalhos que subsidiem a escritura do Referencial Teórico da Pesquisa, Leitura da bibliografia, Revisão bibliográfica, Leitura de Referencial teórico, Pesquisa bibliográfica)	6	66,6
4	Coleta de dados	4	44,4
5	Entrega do trabalho final + Entrega e apresentação do trabalho final	3 + 1 = 4	44,4
6	Seleção do <i>corpus</i>	3	33,3
7	Revisão	3	33,3

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos notar no quadro 80, a atividade que está presente em todos os projetos de pesquisa da área de Análise de gêneros é apresentação do trabalho final/defesa, que se refere à apresentação da pesquisa concluída para uma banca que a avaliará como trabalho de conclusão de curso, e outra atividade que também está vinculada à conclusão da pesquisa é a “entrega do trabalho final ou entrega e apresentação do trabalho final”, que está presente em 44,4% dos projetos. A atividade análise dos dados aparece em destaque pela presença constante nos projetos, sendo encontrada em oito dos nove projetos da área.

A atividade leitura/revisão de material bibliográfico engloba uma série de atividades que são consideradas por nós como semelhantes, pois guardam em sua essência ações de pesquisa análogas, que é o caso de leitura de obras e trabalhos que subsidiem a escritura do referencial teórico da pesquisa, leitura da bibliografia, revisão bibliográfica, leitura de referencial teórico e pesquisa bibliográfica. A atividade selecionar material bibliográfico, contida nas ações não recorrentes no cronograma de AG, não foi inserida aqui em razão de se constituir como ação mais específica que acontece antes da leitura ou revisão bibliográfica.

Já as atividades coleta de dados e seleção do *corpus*, que apresentam ligação direta entre si, foram identificadas entre as atividades recorrentes, a primeira com presença em 44,4% dos projetos e a segunda em 33,3%. Quando havia a ocorrência de uma dessas na composição do cronograma, não havia a presença da outra, o que nos faz crer que tais atividades eram consideradas como similares pelos autores do projeto, pois a seleção do

corpus faz parte da coleta de dados e ambas se constituem na mesma etapa da pesquisa.

Por último, é encontrada a atividade “revisão”, que também é uma das que são realizadas após a conclusão do TCC. Sendo assim, das sete atividades que são consideradas recorrentes no cronograma de AG, três se referem a atividades pós-conclusão da pesquisa.

Outras quinze atividades foram encontradas nos cronogramas de pesquisa de AG, mas não tiveram participação em projetos suficiente para a categoria de recorrentes: selecionar material bibliográfico; escolha/pesquisa/definição do tema de pesquisa; escritura da monografia; apresentação e discussão dos dados; elaboração do projeto; seleção de material da pesquisa; revisar metodologia; preparação para apresentação; definição dos capítulos (sumário preliminar); fundamentação teórica (redação dos capítulos); reformulação do projeto; redação da 1ª versão do texto; redação definitiva; reescrita; e atividades (leitura).

É possível perceber que as etapas de pesquisa relacionadas à elaboração do referencial teórico da pesquisa, coleta de dados e análise de dados possuem pelo menos uma atividade correspondente na construção do cronograma. No caso dos cronogramas de AG, a etapa de coleta de dados apresentou duas atividades, uma com essa mesma denominação e outra com a denominação seleção de *corpus*. Notamos também a preocupação em apresentar atividades que se referem à conclusão da pesquisa, mas voltadas para as etapas vinculadas com a disciplina de TCC II, como é o caso de apresentação do trabalho final/defesa, entrega do trabalho final ou entrega e apresentação do trabalho final e revisão.

Na próxima subseção, tratamos da seção de cronogramas da área de EPS.

6.5.3 Seção de cronograma da área de Ensino de Português para Surdos

O cronograma da área de Ensino de português para surdos tem, em média, 6,83 atividades na sua composição e vinte e três atividades diferentes identificadas no interior dos cronogramas da área. Em EPS, também foram identificadas sete atividades como recorrentes, assim como em AG, com participação em 30% ou mais dos projetos de pesquisa da área. No quadro 81, encontram-se as atividades consideradas recorrentes nos cronogramas de EPS com a quantidade e a porcentagem de projetos nos quais essas atividades aparecem.

Quadro 81 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de EPS

	Atividade	Projetos	% de projetos na área
1	Pesquisa/levantamento bibliográfico/seleção e leitura de textos teóricos	5	83,3
2	Análise	4	66,6

3	Coleta de dados	4	66,6
4	Revisão	3	50
5	Escolha/definição do tema	2	33,3
6	Defesa	2	33,3
7	Organização/sistematização de resultados	2	33,3

Fonte: dados da pesquisa.

A atividade que aparece com mais frequência é a de pesquisa/levantamento bibliográfico/seleção e leitura de textos teóricos, com participação em cinco dos seis projetos de pesquisa da área. Apesar de receber denominações diferentes no interior do cronograma, pode-se perceber a similitude entre as atividades apresentadas, por esse motivo as trazemos como participando da mesma ação de pesquisa.

As atividades análise, coleta de dados e organização/sistematização dos resultados, que se referem às etapas de pesquisa, também estão contempladas no quadro de atividades recorrentes na construção do cronograma de pesquisa. Esta última aparece pela primeira vez e refere-se a uma etapa posterior às análises em que os resultados são organizados com base nos dados analisados.

A atividade escolha/definição do tema aparece novamente como recorrente e, como já dissemos antes, como ela já foi realizada na elaboração do projeto de pesquisa, não haveria necessidade de reaparecer como uma das atividades de execução do estudo. Talvez as etapas de elaboração do projeto tenham influenciado a elaboração do cronograma e não as etapas de realização da pesquisa propriamente dita, após o seu planejamento.

As atividades revisão e defesa aparecem aqui novamente como representantes das etapas referentes à disciplina de TCC II, que é a disciplina encarregada dos trâmites burocráticos no curso para avaliação do TCC do discente.

Além das atividades recorrentes mencionadas anteriormente, foram encontradas outras dezesseis atividades que não atingiram os 30% de participação nos projetos de pesquisa: pesquisa do tema; apresentação e discussão de dados; elaboração do projeto; entrega do projeto; pesquisa de campo; elaboração do relatório; encontrar orientador, desenvolvimento do material bibliográfico; entrevistas; redação da discussão e conclusão; normatização e finalização do projeto de pesquisa; levantamento de conclusão acerca da pesquisa; intervenção; seleção dos dados; estudo teórico acerca das construções sintáticas em textos escritos em língua portuguesa; e leituras bibliográficas.

As atividades de pesquisa relacionadas com a construção do referencial teórico, com a coleta de dados, com a análise de dados e com a organização/sistematização dos resultados são contempladas e refletem a elaboração de qualquer trabalho acadêmico. As etapas pós-conclusão da pesquisa também aparecem como revisão e defesa.

Na próxima subseção, tratamos dos cronogramas da área de Letramentos.

6.5.4 Seção de cronograma da área de Letramentos

Os cronogramas dos projetos de pesquisa da área de Letramentos apresentam em sua composição 8,25 atividades por projeto, em média, e vinte e uma atividades no total. Em LET, foram reconhecidas cinco atividades como recorrentes, número menor do que nas áreas até aqui analisadas. As atividades consideradas recorrentes nos cronogramas dos projetos de pesquisa de Letramentos se encontram no quadro 82, juntamente com a quantidade de projetos em que participa e a porcentagem desses na área de pesquisa.

Quadro 82 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de LET

	Atividade	Projetos	% de projetos na área
1	Análise	4	100%
2	Seleção e leitura bibliográfica	3	75%
3	Entrega da pesquisa/tcc + entrega e apresentação da Monografia	2 + 1 = 3	75%
4	Seleção de <i>corpus</i> + Coleta e seleção de dados	1 + 1 = 2	50%
5	Redação preliminar e Redação final + escritura da monografia	1 + 1 = 2	50%

Fonte: dados da pesquisa.

A atividade análise é aquela que aparece com maior frequência dentre as atividades recorrentes nos cronogramas da área de Letramentos. Outras duas atividades que também se referem a etapas de elaboração da pesquisa são “seleção e leitura bibliográfica”, para construção da fundamentação teórica do estudo, e seleção de *corpus*/coleta e seleção de dados, que se referem ao desenvolvimento da etapa de coleta de dados.

Outras duas atividades também aparecem dentre as recorrentes nos cronogramas da área de Letramentos: entrega de pesquisa/tcc + entrega e apresentação da monografia e redação preliminar + redação final / escritura da monografia, que aglutinam duas denominações da mesma atividade em uma única atividade do cronograma. A primeira, que diz respeito à etapa pós-conclusão da pesquisa, pois se refere à entrega e apresentação do TCC, e a segunda, que se refere à elaboração do projeto como um todo, uma vez que existem as ações redação preliminar e redação final, que são análogas à escritura da monografia, e se constituem como uma ação bem geral que engloba a escrita não apenas de segmentos do TCC, mas de todo o trabalho desenvolvido.

Outras dezessete atividades foram identificadas nos projetos de LET, mas não alcançaram o percentual de participação em 30% dos projetos de pesquisa da área: seleção de

material; elaboração e organização da pesquisa; digitação da pesquisa; sistematização das análises do *corpus*, apresentação da pesquisa com seus objetivos e propostas; apresentação do conceito sobre letramento digital; aula na sala de informática; o aparelho celular como fonte de pesquisa; o data show para aula dos alunos; utilização do computador em sala de aula; conclusão e referências; entrega de pré-projeto, escrita do primeiro capítulo, escrita do segundo capítulo, revisão do TCC; apresentação dos resultados a comunidade acadêmica; e leitura dos textos a serem analisados.

A partir das atividades identificadas como recorrentes na área, notamos que a principal diferença em relação às demais áreas é a presença de uma atividade que engloba a escritura do TCC de modo geral em sua totalidade, além das segmentações de pesquisa em etapas como elaboração da fundamentação teórica, coleta de dados e análise de dados, que normalmente aparecem enquadradas no cronograma.

6.5.5 Seção de cronograma da área de Linguística de Texto

Na seção de cronograma da área de Linguística de texto, encontramos, em média, 6,5 atividades em cada um dos projetos e treze atividades diferentes mencionadas na construção do cronograma de pesquisa. Foram encontradas, a partir das atividades mencionadas nessa seção, cinco que compõem o quadro de atividades recorrentes na área de LT, conforme aparece no quadro 83.

Quadro 83 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de LT

	Atividade	Projetos	% de projetos na área
1	Leitura do aporte teórico/Aprofundamento teórico/pesquisa bibliográfica	2 + 1 + 1 = 4	100%
2	Defesa	4	100%
3	Coleta/seleção de dados/coleta e seleção	2 + 1 + 1 = 4	100%
4	Finalização/Revisão	3	75%
5	Análise	3	75%

Fonte: dados da pesquisa.

As atividades recorrentes, mencionadas no quadro 83, novamente se relacionam com as etapas de fundamentação teórica, coleta de dados, análise de dados e também à etapa da disciplina de TCC II, que se referem à finalização/revisão e defesa. No caso das atividades recorrentes da área de LT, temos, basicamente, as atividades mais comuns de pesquisa, cada uma se responsabilizando por uma parte importante do TCC e, por último, a finalização do trabalho com a revisão e a defesa do TCC.

É possível perceber a utilização de denominações diferentes para atividades análogas, em razão disso temos tanto no item um quanto no item três denominações para a mesma atividade ou atividade similar.

Além das cinco atividades identificadas como recorrentes, também foram reconhecidas outras oito atividades que não atingiram o nível mínimo de participação, que é a presença em pelo menos 30% dos projetos de pesquisa da área: tarefas; pesquisa do tema; definição do tema; apresentação e discussão dos dados; elaboração do projeto; leitura do blog Brasil 247; entrega do projeto; pesquisa de campo.

Na área de Linguística de texto, temos novamente a presença de atividades recorrentes ligadas a etapas de desenvolvimento da pesquisa e também a etapas da disciplina TCC II, mais especificamente as etapas pós-conclusão da pesquisa que se ligam à revisão do texto e defesa do TCC.

Na próxima subseção, tratamos da seção de cronograma de Sociolinguística.

6.5.6 Seção de cronograma da área de Sociolinguística

O cronograma da área de Sociolinguística tem, em média, 5,8 atividades por projeto de pesquisa e, ao todo, apresenta nove atividades identificadas em sua composição. A baixa quantidade de atividades presentes nos cronogramas da área de SL, ao invés de atuar para a diminuição das atividades recorrentes, contribuiu para aumentar a padronização das atividades representativas nessa área e diminuir as atividades que não são consideradas recorrentes por não estarem presentes em pelo menos 30% dos projetos de pesquisa analisados.

Como podemos observar no quadro 83, se a média de atividades por projeto é 5,8 e, no quadro 84, são apontadas sete atividades como recorrentes, quase a totalidade das atividades de cada um dos cronogramas dos projetos de pesquisa foram aproveitadas pela área de pesquisa.

Quadro 84 - Atividades recorrentes apresentadas no cronograma de SL

	Atividade	Projetos	% de projetos na área
1	Análise	5	100
2	Seleção de dados/ <i>corpus</i>	3 + 2 = 5	100
3	Defesa + Entrega e apresentação da Monografia	4 + 1 = 5	100
4	Finalização/Revisão + revisar	3 + 1 = 4	80
5	Seleção de materiais bibliográficos + Seleção de leituras de textos teóricos	1 + 2 = 3	60
6	Leitura do aporte teórico + Leitura de obras e trabalhos que subsidiem a escritura do Referencial Teórico da	1 + 1 = 2	40

	Pesquisa		
7	Coleta de dados	2	40

Fonte: dados da pesquisa.

Vemos no quadro 84 que as atividades recorrentes presentes nos cronogramas dos projetos de pesquisa de Sociolinguística demonstram um padrão, apesar de poderem apresentar denominações diferentes para atividades similares. Dentre as atividades que compõem o elenco de recorrentes estão as mais relacionadas com etapas da pesquisa: análise, que remete à etapa de análise de dados da pesquisa; seleção de dados/*corpus* e coleta de dados, que remete à etapa de coleta de dados vinculada à metodologia da pesquisa; seleção de materiais bibliográficos/seleção de leituras de textos teóricos e leitura de aporte teórico/leitura de obras e trabalhos que subsidiem a escritura do referencial teórico da pesquisa, que remetem à etapa de fundamentação teórica da pesquisa, tanto na seleção quanto na leitura do material bibliográfico.

Além das etapas propriamente da pesquisa, também são apresentadas atividades vinculadas com a finalização e revisão do trabalho de conclusão de curso e também com a avaliação da disciplina de TCC II, que é a entrega e a defesa da monografia, presente em cronogramas de todas as áreas de pesquisa. Foram identificadas ainda atividades que não atingiram os 30% dos projetos de pesquisa necessários para serem considerados recorrentes: sistematização das análises do *corpus*, escritura da monografia e escolha das músicas e rimas, consideradas, portanto, atividades que estão mais relacionadas com o âmbito individual de produção dos projetos de Sociolinguística.

Percebemos através das atividades recorrentes dos cronogramas de Sociolinguística que, por exemplo, as atividades relacionadas à etapa de fundamentação teórica foi subdividida em duas, uma de seleção dos textos e outra de leitura dos textos teóricos, assim como a etapa de coleta de dados, que se apresenta como uma atividade individualizada e também aparece na atividade seleção de dados/*corpus*, que faz parte da etapa de coleta de dados da pesquisa. As etapas pós-conclusão da pesquisa também se manifestam de maneira segmentada com as atividades que se referem à finalização e revisão e também as que se referem à entrega e defesa do TCC. A etapa de análise é a única que não foi fragmentada, no caso da área de Sociolinguística, acreditamos que a atividade análise mencionada no cronograma se dá pela dificuldade de visualizar uma divisão para a realização das análises, sendo uma ação consistente e vista como unitária.

Na subseção 6.5.7, trabalhamos com os cronogramas da macroárea de Linguística.

6.5.7 Seção de cronograma da macroárea de Linguística

Partindo das atividades constantes nos cronogramas das áreas de pesquisa que compõem a macroárea Letras Português/Linguística, estabelecemos categorias em que as atividades recorrentes no interior das microáreas de pesquisa poderiam ser agrupadas. São seis: etapas do projeto de pesquisa, que não são atividades diretamente relacionadas à execução da pesquisa, mas à construção inicial do projeto; referencial teórico ou fundamentação teórica, que abrange etapas vinculadas com a pesquisa, seleção, leitura de fontes teóricas, bem como a escritura dessa fundamentação com base nas produções da comunidade discursiva disciplinar; metodologia, que engloba atividades da execução da metodologia proposta no projeto; análises, que apresenta as atividades de análise de dados; conclusão, que se referem às etapas de finalização da pesquisa; TCC II, que se ligam às atividades que ocorrem após a finalização da pesquisa e estão atreladas à disciplina de TCC II, que objetiva a execução completa da pesquisa e a posterior defesa do trabalho de conclusão de curso, fechando o ciclo da pesquisa e da disciplina.

É importante frisar que cada uma das categorias indicadas para agrupar as atividades dos cronogramas dos projetos seguem um caminho natural esperado para a realização de pesquisas, até mesmo as etapas de construção do projeto de pesquisa, que, teoricamente, não deveriam aparecer no cronograma, pois já haviam sido definidas na elaboração do texto do projeto. Então, pesquisa, seleção e leitura de textos da área de pesquisa para a fundamentação teórica servem como ponto de partida para o conhecimento da comunidade discursiva disciplinar na qual se quer desenvolver a pesquisa e é um dos pontos importantes para que a proposta de pesquisa do projeto seja aceita no interior dessa comunidade, levando em consideração os valores, os conhecimentos e a tradição de pesquisa já, relativamente, estável entre os membros que compõem a comunidade e compartilham da mesma cultura disciplinar.

As atividades de metodologia apresentadas nos cronogramas dos projetos envolvem basicamente a realização da coleta e da seleção dos dados para a pesquisa e são comuns a todas as áreas de pesquisa aqui analisadas, com distinções apenas na maneira de realizar a coleta dos dados a serem analisados, que levarão em conta o objeto de estudo de cada uma das comunidades discursivas disciplinares e a metodologia de construção do *corpus* seguida em cada uma dessas culturas. As atividades de análise também se encontram presentes em todas as áreas de pesquisa aqui contempladas na seção de cronograma, não havendo distinção entre as áreas. A etapa de conclusão engloba as fases de finalização da pesquisa com a sistematização/organização dos resultados, a redação final, os ajustes do texto e a revisão. Por

fim, encontramos nos projetos analisados as etapas mais vinculadas à disciplina de TCC II, que são realizadas após a finalização da pesquisa, que dizem respeito à entrega do TCC para o orientador e para a banca de avaliação, a preparação para a apresentação/defesa do TCC e a defesa de TCC propriamente dita, que é o momento da avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da pesquisa por professores que fazem parte da comunidade discursiva na qual aquele TCC foi produzido.

Tais etapas de construção do TCC começam bem antes do processo de escrita propriamente dito, pois as disciplinas cursadas ao longo do curso podem e devem auxiliar nas escolhas realizadas para a elaboração da monografia. Essas escolhas, normalmente, são indicadas no momento da construção do projeto de pesquisa, contemplado pela primeira categoria apresentada no quadro 85. A pesquisa de textos que se relacionam com a temática da pesquisa, a seleção e leitura desses textos também contribuirão para o processo de escrita do TCC, uma vez que apresentam conhecimentos de pesquisa da comunidade discursiva na qual o membro iniciante pretende se inserir. A metodologia da pesquisa aparece no cronograma mais especificamente pela coleta de dados em razão dessa etapa ser uma das mais importantes da pesquisa e sem dados não é possível haver pesquisa. As análises são realizadas a partir das amostras coletadas na metodologia, seguindo o curso natural da pesquisa. A categoria de conclusão se refere à finalização do texto para que possa ser avaliado pela banca.

Se levarmos em consideração as etapas expostas acima, chegaremos à conclusão que tais etapas são realizadas em todas as pesquisas, pois seguem o caminho desde a preparação da pesquisa, por meio da organização dos pensamentos do pesquisador em forma de projeto, até o momento da avaliação do trabalho realizado, seja pelo professor da disciplina, seja por uma banca avaliadora de um trabalho final (monografia, dissertação, tese etc.), por uma banca de avaliadores de periódicos científicos ou por um conselho editorial. Dessa forma, podemos dizer que as atividades contidas nos cronogramas de projetos de pesquisa abarcam as principais atividades de realização de pesquisas, embora não consigam apresentar singularidades tão significativas entre uma área e outra de pesquisa, nessa seção, em razão de o texto que a constrói ser sucinto e não haver um maior desenvolvimento em relação a essas atividades, que geralmente é apresentado na seção de metodologia da pesquisa.

Vejam, então, o quadro 85, que apresenta as categorias e as atividades que foram identificadas como recorrentes em cada uma das áreas de pesquisa linguística aqui analisadas.

Quadro 85 – Dados dos cronogramas da macroárea de Letras Português/Linguística

Categorias	Atividades	Quantidade de ocorrências	Áreas de pesquisa
------------	------------	---------------------------	-------------------

Etapas do Projeto	Escolha do tema de pesquisa	$4 + 2 = 6$	AD, EPS
	Justificativa, objetivos e metodologia (+ problematização)	3	AD
Referencial Teórico	Pesquisa bibliográfica	$1 + 1 + 1 + 1 = 4$	AD, AG, EPS, LT
	Levantamento bibliográfico	2	EPS
	Aprofundamento teórico	1	LT
	Seleção e leitura de materiais bibliográficos	$3 + 3 + 3 + 2 = 11$	LET, SL, AD, EPS
	Leitura de materiais bibliográficos	$4 + 2 + 2 = 8$	AG, LT, SL
	Elaboração de síntese para revisão bibliográfica	2	AD
	Revisão de literatura	$1 + 1 = 2$	AD, AG
Metodologia	Coleta de dados	$7 + 4 + 4 + 2 + 2 = 19$	AD, AG, EPS, LET, SL
	Seleção do <i>corpus</i>	$3 + 1 + 5 = 9$	AG, LT, SL
	Coleta e seleção de dados	$1 + 1 = 2$	LET, LT,
Análises	Análise dos dados	$5 + 8 + 4 + 4 + 3 + 5 = 29$	AD, AG, EPS, LET, LT, SL
Conclusão	Ajustes (indicados pelo orientador)	4	AD
	Redação final e revisão	$6 + 3 + 3 = 12$	AD, LT, SL
	Revisão	$3 + 3 + 1 = 7$	AG, EPS, SL
	Organização/sistematização de resultados	2	EPS,
	Redação preliminar + Redação final / escritura da monografia	2	LET
Disciplina TCC II	Entrega do trabalho final	$5 + 3 + 2 = 10$	AD, AG, LET
	Preparação para apresentação	3	AD
	Apresentação do trabalho final / DEFESA	$7 + 9 + 2 + 4 + 4 = 26$	AD, AG, EPS, LT, SL
	Entrega e apresentação da Monografia	3	AG, LET, SL

Fonte: dados da pesquisa.

Como se vê no quadro 85, com exceção da categoria etapas do projeto, todas as demais apresentam pelo menos uma atividade que está presente em 30% dos projetos de pesquisa da macroárea Letras Português/Linguística. Também é possível observar que algumas denominações usadas pelos autores dos projetos abrangem mais de uma atividade de pesquisa e podem aglutinar atividades também mencionadas na mesma categoria, como acontece na categoria metodologia, que possui as atividades coleta de dados, seleção do *corpus* e coleta e seleção de dados, ou seja, temos cada uma das atividades separadamente e também temos as duas atividades juntas, numa mesma denominação utilizada no cronograma.

Quando foi possível, algumas atividades que se encontravam agrupadas como uma única atividade nas microáreas de pesquisa linguística foram para a macroárea de Letras Português/Linguística desmembradas para apresentar uma melhor noção das denominações mais utilizadas para nomear as atividades de pesquisa indicadas nos cronogramas dos projetos. Isso foi realizado não para verificar a recorrência das denominações, pois tal atividade já foi realizada no interior das áreas de pesquisa, mas para visualizarmos as variações de atividades que são similares no seu funcionamento no interior do cronograma e recebem denominações diferentes.

A categoria etapas do projeto é constituída por apenas duas atividades mencionadas nos cronogramas: escolha do tema de pesquisa e um conglomerado de atividades contidas na mesma denominação, justificativa, objetivos, metodologia (+ problematização). Tais atividades não são esperadas na composição dos cronogramas, uma vez que elas já foram realizadas na elaboração do projeto de pesquisa e os cronogramas apresentam, normalmente, atividades de execução da pesquisa. As atividades dessa categoria tiveram ocorrência em apenas duas áreas de pesquisa, AD e EPS, e não apresentaram um nível significativo de propagação no interior da macroárea de Linguística, ficando a primeira atividade com ocorrência em 16,6% dos projetos e a segunda com ocorrência em 8,33% dos projetos.

A etapa de referencial teórico apresenta também na seção de cronograma a maior quantidade de atividades mencionadas entre as recorrentes no interior das comunidades discursivas de pesquisa linguística, sendo sete no total. Dessas atividades, a que mais se destaca é a seleção e leitura de materiais bibliográficos, com ocorrência em 30,55% dos projetos de pesquisa da macroárea de Linguística e está presente nas áreas AD, EPS, LET e SL. Devido à proliferação de denominações nessa etapa, é possível notar que há tanto uma segmentação das denominações, englobando a pesquisa, seleção, leitura e elaboração de síntese a partir dos textos adotados e também aglutinando atividades, como no caso da seleção e leitura de materiais bibliográficos, que atinge o maior número de projetos.

A pesquisa, seleção e leitura de materiais da área de pesquisa serão importantes para a outra etapa da categoria referencial teórico, que é a escrita do TCC. Apesar de não aparecem em todas as áreas, essas quatro etapas estarão, necessariamente, contidas na elaboração da seção de fundamentação teórica, pois esta apresenta as produções que servirão como base no interior da comunidade discursiva para a construção do trabalho, dado que será analisado na etapa de TCC II, no momento da avaliação do trabalho de conclusão de curso, por membros experientes dessa comunidade discursiva disciplinar.

A categoria metodologia apresenta, basicamente, as atividades de coleta e seleção dos dados da pesquisa, sejam elas apresentadas de forma independente, seja de forma conjunta. No interior dessa categoria, a atividade que apresenta maior destaque é a coleta de dados, com presença em 52,77% dos projetos de pesquisa da macroárea, com essa denominação presente em AD, AG, EPS, LET e SL, sendo que, em LT, há a denominação coleta e seleção de dados que também contemplaria tal atividade. Na categoria metodologia, há a preocupação em apontar a atividade de coleta de dados no cronograma, independente da microárea.

A categoria análise é a que apresenta maior unidade de denominações, pois apresenta

apenas uma atividade e esta é a que apresenta a maior quantidade de ocorrências nos projetos de pesquisa da área de Letras Português/Linguística, com presença num total de 29 projetos (80,55%). Essa atividade está presente em todas as áreas de pesquisa e tem índice representativo no interior da macroárea.

Na categoria conclusão, são encontradas cinco atividades das quais a que tem maior número de ocorrências é finalização e revisão, com presença em 33,33% dos projetos da macroárea de Linguística, estando nas áreas de AD, LT e SL. A atividade de revisão também aparece com ocorrências em três áreas, talvez por já está presente na outra atividade mais mencionada, não houve uma propagação maior da marcação desta atividade independente, nos cronogramas dos projetos de pesquisa. As demais atividades mencionadas na categoria conclusão tiveram ocorrência em apenas uma das áreas de pesquisa linguística, o que diminuiu a sua valorização na macroárea.

Por último, trazemos a categoria disciplina TCC II, que representa as etapas pós-pesquisa que se encontram vinculadas com o processo de distribuição do TCC para a banca avaliadora e o próprio processo de defesa. Essa categoria é composta por quatro denominações de atividades encontradas nos cronogramas e a atividade que é mais frequente entre essas é apresentação do trabalho final / defesa, que está presente em 72,22% dos projetos de pesquisa da macroárea e não ocorre na área de Letramentos. Também tem destaque a atividade entrega do trabalho final, que ocorre em 27,77% dos projetos de pesquisa da macroárea Letras Português/Linguística, estando distribuída nas áreas de AD, AG e LET.

É possível observar também que uma terceira atividade, entrega e apresentação da monografia, tem ocorrências em três áreas de pesquisa, cada uma com uma ocorrência. Essa atividade engloba a entrega e a defesa do TCC e tem menos representatividade em razão de já haver outras duas atividades independentes que estão unidas na sua construção. Enquanto a quarta atividade dessa categoria, preparação para apresentação, está presente apenas na área de AD, impedindo um número mais significativo no interior da macroárea.

Com base nos cronogramas apresentadas nos projetos de pesquisa das seis áreas aqui analisadas, percebemos que a construção do cronograma de pesquisa não é muito valorizada. Dizemos isso em razão de notarmos que existe uma grande quantidade de cronogramas que apresentam as mesmas construções textuais, ou seja, os cronogramas apesar de participarem de pesquisas diferentes se mostram no projeto como uma espécie de cópia. Em AD, por exemplo, dois projetos da T1 e dois projetos da T3 utilizam o mesmo cronograma de pesquisa; em AG, dois projetos apresentam o mesmo cronograma e, em Sociolinguística, também há dois projetos que utilizam o mesmo cronograma. Esse fato se dá tanto pela

atribuição de pouco valor ao cronograma como também pela proximidade das atividades propostas para a realização da pesquisa.

Percebemos através da observação dos cronogramas de pesquisa propostos nos projetos que quanto mais individualizado o cronograma é para a pesquisa, mais provável é que ele apresente atividades que não serão consideradas como atividades da comunidade discursiva disciplinar, em razão exatamente dessa busca da adequação das atividades à proposta de pesquisa daquele estudo. Aqui pudemos visualizar que havia tanto atividades relacionadas com a realização da pesquisa propriamente dita como atividades que se vinculavam com a disciplina de TCC II, voltada para a conclusão da pesquisa e a posterior defesa perante uma banca avaliadora.

Através das respostas do questionário, notamos que a elaboração do cronograma de pesquisa não é uma das etapas apontadas como uma das que apresentam maior dificuldade na produção do projeto. Sendo assim, embora seja uma seção de grande relevância, não se tem uma grande preocupação em detalhar muito as etapas da pesquisa, estando presente na maioria dos casos as atividades voltadas para a elaboração do referencial teórico, da coleta de dados, das análises e da revisão, também sendo mencionadas as etapas de entrega e defesa do TCC, que é o momento mais esperado.

A importância da utilização do cronograma do projeto de pesquisa está exatamente no controle do tempo e das atividades que precisam ser realizadas para a execução da pesquisa. O desprezo ou desleixo com o acompanhamento do cronograma pode ocasionar tanto o atraso da pesquisa como a não realização das atividades propostas inicialmente para que a pesquisa acontecesse de maneira organizada.

Na próxima seção, comentamos sobre a composição das referências utilizadas para a construção do projeto de pesquisa.

6.6 Seção de referências das microáreas e da macroárea de Linguística

Nesta seção 6.6, apresentamos os tipos de texto que compõem as referências dos projetos de pesquisa das áreas aqui analisadas. Para isso, fizemos a verificação dos textos utilizados como referência para a construção de cada um dos projetos que fazem parte das áreas de pesquisa linguística abordadas neste estudo, a fim de verificar quais os tipos de referência que aparecem nos projetos e quais as mais utilizadas em cada uma das áreas de pesquisa.

Dentre os materiais encontrados na composição da seção de referências, podemos

mencionar: livros, capítulos de livro, artigos acadêmicos, teses (doutorado), dissertações (mestrado), monografias (TCC), documentos⁷⁷ e textos da internet. Tais textos compõem o material citado no interior dos projetos, ou seja, consideramos referências aqui apenas os textos que estão direta ou indiretamente mencionados na composição do projeto.

Devido aos projetos da terceira turma pesquisada apresentar bibliografia e não apenas as referências, fizemos a catalogação dos textos da bibliografia que foram citados no interior do projeto a fim de levarmos em conta para a construção da porcentagem das referências apenas aqueles que aparecem efetivamente por citações no interior do projeto.

Iniciamos por apresentar os textos utilizados como referências nos projetos da área de Análise do Discurso (AD). No quadro 86, há uma catalogação dos tipos de textos que servem como referências por projeto e, ao final, é possível perceber a quantidade total de textos por projeto e como esses dados constroem as referências da área de pesquisa, apontando para os tipos de texto mais valorizados para a elaboração das referências do projeto de pesquisa da cultura disciplinar.

Quadro 86 - Referências dos projetos de Análise do Discurso - AD

Textos Projetos	Livros	Capítulos de livro	Artigo Acadêmico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Monografia (TCC)	Documento	Texto da Internet	Total
T1AD1	2	3	-	-	-	-	-	-	5
T1AD2	13	1	-	-	-	-	-	1	15
T1AD3	3	-	1 (online)	1	-	-	-	-	5
T1AD4	3	-	-	-	-	-	-	-	3
T1AD5	7	1	1	-	1	-	-	-	10
T1AD6	3	2	-	-	-	-	-	-	5
T3AD7	6	1	4	-	1	-	-	-	12
T3AD8	4	2	3	-	1	1	1	1	13
Total da área de pesquisa									
	41	10	9	1	3	1	1	2	68
	60,3 %	14,7%	13,23 %	1,47%	4,41%	1,47%	1,47%	2,94%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A quantidade de textos que compõem as referências dos projetos de pesquisa apresenta grande variedade, por exemplo, o projeto T1AD4 apresenta apenas três textos, enquanto o projeto T1AD2 possui quinze textos como referências. A área de AD tem, em média, 8,5 referências por projeto de pesquisa, e o conjunto destes textos nos dão indicações de quais tipos de referências são mais ou menos utilizadas, demonstrando uma valoração dos tipos de texto por área.

⁷⁷ Tomamos, aqui, documentos como registros de informações realizados por órgãos públicos ou privados que tem por objetivo explicitar conteúdos de interesse das instituições ou que regulamentam ações relacionadas as mesmas.

As referências de livros são as mais utilizadas na produção da seção de referências de Análise do discurso, perfazendo 60,3% do total de textos identificados nessa seção, ou seja, em AD, há uma grande valorização das referências de livros, principalmente se levarmos em consideração que a segunda referência mais citada é a de capítulos de livros, com 14,7%. Somando essas duas referências, temos a informação de que 75% dos textos mencionados na seção de referências fazem parte de livros, enquanto todos os outros tipos de textos são responsáveis por apenas 25% dos textos dessa seção.

Além dos textos que se vinculam aos livros, também podemos destacar a ocorrência do artigo acadêmico como um dos mais recorrentes na seção de referências de AD, com 13,23% do total de referências, aproximando-se bastante do número de capítulos mencionados. Já os demais textos mencionados como referências não alcançam destaque, como é o caso das dissertações, com 4,41%, textos da internet, com 2,94%, e tese, monografia e documento, com 1,47% cada um.

Dessa forma, podemos dizer que, na área de AD, há uma preferência pela utilização de livros na construção do projeto de pesquisa, pois esse, tradicionalmente, é visto como uma fonte de informação confiável e, embora tenhamos na referência apenas a menção ao texto, esse texto foi utilizado para fundamentar a elaboração do projeto de pesquisa e, posteriormente, sua execução. Também notamos que textos curtos que apresentam uma leitura mais rápida, como os capítulos de livro e os artigos acadêmicos, também aparecem como referências frequentes dos projetos. Já os textos resultantes de conclusão de pesquisa como tese, dissertação e monografia não têm números representativos na área de AD, assim como documentos e textos da internet.

Passando da área de AD para a área de AG, vejamos agora como as referências da área de Análise de gêneros estão organizadas nos tipos de texto mencionados através da apresentação do quadro 87, que traz as informações da composição dessa seção em cada um dos projetos e também como essas informações se articulam, para conhecermos melhor essa área de pesquisa.

Quadro 87 - Referências dos projetos de Análise de Gêneros - AG

Identificação do Projeto	Livros	Capítulos de livro	Artigo Acadêmico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Monografia (TCC)	Documento	Texto da Internet	Total
T1AG1	4	2	-	-	-	-	-	-	6
T1AG2	12	2	1	-	-	-	-	1	16

T1AG3	4	-	-	-	-	-	-	-	4
T1AG4	7	1	1	-	-	-	-	-	9
T1AG5	6	2	-	-	-	-	1	1	10
T2AG6	3	-	1	-	-	-	-	4	8
T2AG7	2	2	2	-	1	-	-	-	7
T3AG8	6	-	2	-	4	-	-	-	12
T3AG9	3	1	2	-	-	-	-	2	8
Total									
	47	10	9	0	5	0	1	8	83
	56,62 %	12,04%	10,84 %	0 %	6,02 %	0 %	1,2%	9,63%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Na área de AG, temos também uma variação no número de referências de cada projeto, o que já é de se esperar devido à produção dos projetos ser individual e cada autor selecionar os textos de acordo com seus interesses de pesquisa, sendo a maior diferença entre os projetos T1AG1 e T1AG2, o primeiro apresentando seis referências e o segundo, dezesseis, na composição de suas seções de referências dos projetos. Em relação à média de referências presentes em cada projeto, na área de AG, foram encontradas, em média, 9,22 referências, mostrando-se um número superior ao de AD.

Novamente, encontramos como tipo mais frequente de referências nos projetos de pesquisa de AG a referência de livro, com 56,62% do número total de referências verificadas. Já a porcentagem de referências de capítulos de livro, artigo acadêmico e texto da internet também tiveram destaque na composição dessa seção na comunidade discursiva de AG, tanto pela porcentagem de ocorrências quanto pela proximidade do número de ocorrências desses tipos de referência, tendo o primeiro dez ocorrências, o segundo nove e o terceiro oito. As dissertações de mestrado aparecem com 6,02% das ocorrências, o que caracteriza uma presença mais tímida em relação às quatro mencionadas anteriormente, pois aparece em apenas dois projetos da área, sem tanta disseminação em AG, bem como a presença da menção ao documento PCN, no projeto T1AG5, que corresponde a 1,2% das ocorrências de referências nessa área. Tanto as referências a tese quanto as referências a monografias não tiveram ocorrências na área de AG.

Os três tipos de referência que tiveram maior número de ocorrências se mantêm em relação à área de AD (livros, capítulos de livro, artigos acadêmicos), e tivemos uma crescente em relação tanto ao percentual de textos da internet quanto ao percentual de dissertações

referenciadas em AG. O equilíbrio maior entre capítulos de livros, artigos acadêmicos e textos da internet indica uma maior variedade de referências entre aquelas que alcançam maior porcentagem de ocorrências, embora a hegemonia dos livros se mantenha.

Já em relação aos números de ocorrências de referência de tese, monografia e documento, não tiveram grande alteração, apesar de em AG não haver menção a textos de tese e monografia e se mantenha a quantidade de documentos referenciados. Então, a maior diferença entre as áreas de AG e AD é a presença mais forte em AG de referências relacionadas a textos da internet.

A seguir, no quadro 88, trazemos o quadro com informações da seção de referências da área de Ensino de português para surdos. A variação na quantidade de referências por projeto vai de 4, projeto T1EPS2, a 14, projeto T2EPS4. Sendo que a média de referências por projeto é de 8,83, sendo maior que em AD e menor que em AG.

Quadro 88 – Referências dos projetos de Ensino de Português para Surdos - EPS

Textos Projetos	Livros	Capítulos	Artigo Acadêmico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Monografia (TCC)	Documento	Texto da Internet	Total
T1EPS1	2	-	1	-	-	-	2	-	5
T1EPS2	3	-	-	-	-	-	1	-	4
T1EPS3	3	-	1	-	-	-	4	2	10
T2EPS4	13	-	-	-	-	-	1	-	14
T2EPS5	3	3	-	-	-	-	2	-	8
T2EPS6	4	-	2	-	-	-	1	5	12
Total									
	28	3	4	0	0	0	11	7	53
	52,83%	5,66%	7,55%	0%	0%	0%	20,75%	13,2%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos perceber no quadro 88, o número de referências de livro é o que ocorre com maior frequência, perfazendo quase 53% do total de referências encontradas nos projetos de EPS. Tal dado vem se mostrando uma constante nas áreas até aqui analisadas, pois em AD, AG e EPS o número de referências de livro é o mais constante e em todas elas com mais da metade das referências encontradas nos projetos.

Na área de EPS, a porcentagem de referências de livro é o único dado dentre os de maior ocorrência que aparece como constante em relação a AD e AG, pois tanto as referências de capítulos quanto a referência de artigos acadêmicos que se mostravam como tendência para ocupar a segunda e a terceira colocação em quantidade de referências, no caso de EPS, perdem lugar para as referências a documentos e textos da internet.

Com 20,75% das referências encontradas nos projetos de EPS, os documentos aparecem em destaque nessa área, isso se deve ao fato de em cada um dos projetos haver a

menção a leis que se relacionam com o ensino do portador de surdez, bem como textos que servem como referência para o ensino de pessoas surdas que foram produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil. As referências de textos da internet também ocupam lugar de destaque na área de EPS, com 13,2% das referências identificadas, superando o percentual de artigos acadêmicos que ficou com 7,55%.

Já as referências de tese, dissertação e monografia foram completamente descartadas pelos autores dos projetos, não havendo nenhuma ocorrência desses tipos de texto. Além disso, a diminuição de referências a artigos acadêmicos somada à ausência das referências supracitadas também atua para a diminuição de informações mais atualizadas da área, já que os livros normalmente apresentam informações mais seguras, mas nem sempre as mais recentes no interior da área de pesquisa.

A importância atribuída à legislação, que garante o direito à língua e ao ensino da pessoa surda, e a maior facilidade de busca de textos sobre o ensino de surdos na internet podem ter contribuído para uma mudança de rumos na construção das referências de EPS, o que manifesta uma diferença em relação às áreas analisadas até aqui.

A área de Letramentos, assim como EPS, tem como interesse a investigação sobre as possibilidades de desenvolvimento de letramentos através das atividades de ensino propostas na sala de aula. Lembramos que os projetos desenvolvidos na T3 tiveram a apresentação no seu final da bibliografia e não das referências dos textos citados no projeto de pesquisa, dessa forma, aproveitamos apenas aqueles textos base que foram mencionados no texto do projeto. Vemos, no quadro 89, como ficaram distribuídos os tipos de referências na seção de mesmo nome nas propostas de pesquisa da área de Letramentos.

Quadro 89 – Referências dos projetos de Letramentos - LET

Textos Projetos	Livros	Capítulos de livro	Artigo Acadêmico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Monografia (TCC)	Documento	Texto da Internet	Total
T3LET1	4	-	-	-	1	-	-	-	5
T3LET2	4	-	3	-	3	-	-	-	10
T3LET3	2	3	2	1	-	-	-	-	8
T3LET4	3	3	-	-	-	-	-	1	7
Total									
	13	6	5	1	4	0	0	1	30
	43,33%	20%	16,66%	3,33%	13,33%	0%	0%	3,33%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das referências coletadas nos projetos de pesquisa da área de Letramentos, chegamos à média de 7,5 referências por projeto, a menor, até o momento, das áreas analisadas. Através das porcentagens dos tipos de referência, é possível percebermos os livros

como os principais itens referenciados, com 43,33% do total de referências, com um decréscimo dessa porcentagem em relação às áreas de AD, AG e EPS.

Notamos também uma elevação da porcentagem de referências de capítulos, de artigos acadêmicos e de dissertações. Então, a queda percebida em relação à referência de livros é suprida pela elevação do número de referências desses outros três itens. O número de ocorrências de cada um desses itens também apresenta certa proximidade, estando referências de capítulo com seis ocorrências, artigos acadêmicos com cinco e dissertações com quatro. A presença de artigos e dissertações nas referências dos projetos apontam para a busca de informações recentes no interior da área de pesquisa, o que contribui para o grau de inovação do projeto.

Teses e textos da internet aparecem com uma ocorrência cada, que corresponde a 3,33% cada, das referências encontradas na construção dos projetos, enquanto monografias e documentos não foram mencionados na seção de referências dos projetos de Letramentos.

Os percentuais dos quatro itens mais valorizados na composição das referências da área de Letramentos mostram um maior equilíbrio entre livros, capítulos, artigos acadêmicos e dissertações, embora a referência a livros permaneça com um número bem superior aos demais elementos. Ao contrário da área de EPS, em Letramentos, houve apenas uma ocorrência dos textos da internet nas referências, indicando pouca valorização desse tipo de texto para a construção dos projetos. Em relação a teses, os números permanecem acanhados.

Na área de Linguística de texto, foram computadas vinte e sete referências no total da área, o menor número dentre as áreas já analisadas, e uma média de 6,75 referências por projeto de pesquisa, também a menor encontrada dentre as áreas que compõem o *corpus*. No quadro 90, mostramos como as referências ficaram distribuídas no interior de cada projeto e os números correspondentes na área de pesquisa.

Quadro 90 - Referências dos projetos de Linguística de Texto - LT

Identificação do Projeto	Livros	Capítulos de livro	Artigo Acadêmico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Monografia (TCC)	Documento	Texto da Internet	Total
T1LT1	4	-	2	-	-	-	-	-	6
T3LT2	2	2	1	-	-	-	1	1	7
T3LT3	4	1	2	-	1	-	-	-	8
T3LT4	1	1	4	-	-	-	-	-	6
Total									
	11	4	9	0	1	0	1	1	27
	40,74%	14,81%	33,3%	0%	3,7%	0%	3,7%	3,7%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Os livros permanecem como a referência mais valorizada na construção da seção, com 40,74% do total de referências da área, e logo em seguida aparecem os artigos

acadêmicos, com 33,3% das referências, o que revela uma diminuição da diferença entre os dois itens mais citados na seção e o percentual mais alto de menção a artigos na composição das referências dentre as áreas aqui analisadas. Isso aponta para uma busca de informações mais recentes em relação aos livros e a uma leitura e utilização de textos mais curtos por parte dos autores dos projetos.

Com 14,81% das referências, os capítulos aparecem em destaque na área de LT, no que se refere a utilização desses para a construção do projeto. Já os demais itens que compõem as referências não têm grande representatividade na área: dissertações, documentos e textos da internet aparecem com apenas uma ocorrência cada, que corresponde a 3,7% das referências; teses e monografias não são utilizadas na área, tendo um nível ainda menor de valorização em relação aos elementos anteriores.

A principal diferença de LT em relação às referências das demais áreas até aqui analisadas é o grande percentual de artigos acadêmicos sendo utilizados para a construção do projeto de pesquisa, está presente em todos os projetos e representa um aumento do consumo desse tipo de texto pelos alunos de graduação. O menor número percentual de referência a livros também nos chama atenção, dividindo a importância das informações tidas como mais confiáveis dos livros com as informações relativamente recentes dos artigos acadêmicos.

Agora vamos às referências presentes nos projetos de pesquisa da área de Sociolinguística. Nessa área, encontramos um total de cinquenta e cinco referências e uma média de onze referências por projeto. Aparentemente, é uma média alta por projeto, a mais alta entre as áreas de pesquisa aqui analisadas, mas observemos o quadro 91, que apresenta a distribuição dos tipos de referência.

Quadro 91 - Referências dos projetos de Sociolinguística - SL

Identificação do projeto	Livros	Capítulos de livro	Artigo Acadêmico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Monografia (TCC)	Documento	Texto da Internet	Total
T1SL1	3	-	-	-	-	-	-	-	3
T2SL2	5	2	-	-	1	-	-	-	8
T2SL3	5	3	-	-	1	-	-	-	9
T3SL4	21	3	2	-	3	1	2	-	32
T3SL5	-	-	2	-	1	-	-	-	3
Total									
	34	8	4	0	6	1	2	0	55
	61,81%	14,54%	7,27%	0%	10,9%	1,81%	3,63%	0%	100%

Fonte: dados da pesquisa.

Se observarmos os dados do quadro 91, as trinta e duas referências encontradas no projeto T3SL4 contribuem de forma significativa para a ampliação da média de referências por projeto. A área de Sociolinguística é a que apresenta a maior diferença entre a quantidade

de referências dos projetos: o projeto T1SL1 possui apenas três referências, enquanto o projeto T3SL4 possui trinta e duas.

Também na área de Sociolinguística, as referências de livro são as mais frequentes tanto no interior da área quanto em comparação com as outras áreas de pesquisa linguística aqui analisadas, superando o percentual de 60,3% encontrado na área de AD. A representatividade de 61,81% do total de referências de SL demonstra a valorização desse tipo de registro na composição da seção de referências dessa área, principalmente se levarmos em consideração que o segundo tipo mais frequente de referência é a de capítulo.

O terceiro tipo de referência mais realizado em SL é a de dissertação, com 10,9% do total de referências, superando o número de referências de artigo acadêmico, 7,27%, e estando presente em quatro dos cinco projetos da área. Sociolinguística é a única área em que a referência de dissertação se encontra como terceira na ordem de importância, apesar de em Letramentos as dissertações aparecerem com maior porcentagem, elas ficam um posto abaixo.

Com menos representatividade aparecem as referências a documentos, com 3,63%, e as monografias, com 1,81%, estas se manifestam em apenas um dos projetos de pesquisa. No caso da área de Sociolinguística, as referências a tese e a textos da internet ficaram ausentes.

A partir dos dados de cada uma das áreas de pesquisa, chegamos aos números finais em relação às referências mais encontradas na macroárea de Linguística, ou seja, chegamos aos dados gerais da comunidade discursiva de membros iniciantes da macroárea de Linguística que se encontra inserida no interior do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí. Tais dados podem ser conferidos no quadro 92.

Quadro 92 – Referências gerais da macroárea Letras/Linguística

Área	Livros	Capítulos de livro	Artigo Acadêmico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Monografia (TCC)	Documento	Texto da Internet	Total	Média por projeto
AD	41	10	9	1	3	1	1	2	68	8,5
AG	47	10	9	0	5	0	1	8	83	9,22
EPS	28	3	4	0	0	0	11	7	53	8,83
LET	13	6	5	1	4	0	0	1	30	7,5
LT	11	4	9	0	1	0	1	1	27	6,75
SL	34	8	4	0	6	1	2	0	55	11
TOTAL da macroárea de Linguística										
	174	41	40	2	19	2	16	19	316	8,77
	55,06	12,97	12,65	0,63	6,01	0,63	5,06	6,01	100%	

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos ver no quadro 91, a quantidade de referências de livros utilizadas para a construção dos projetos de pesquisa da macroárea de Linguística, que já vinha se mostrando como a mais valorizada em todas as áreas aqui analisadas, manifesta-se também

nos dados gerais. Com cerca de 55% das ocorrências de referências, os livros podem ser considerados as principais fontes para o embasamento das propostas de pesquisa encontradas nos projetos. A área de pesquisa que mais apresenta ocorrências de referência de livros é a de Análise de gêneros, embora no interior das áreas de pesquisa linguística AD e SL apresentem uma porcentagem maior internamente. Isso se dá em razão também de AG ter a maior quantidade de projetos analisados em nosso estudo.

Também vinculados a livros, os capítulos aparecem como a segunda referência mais utilizada na macroárea de Linguística, com 12,97% das ocorrências. Apesar de a área de Letramentos, proporcionalmente à quantidade de projetos, apresente um percentual maior de utilização desse tipo de referência (20% do total da área), as áreas que mais possuem ocorrência de referência de capítulos são AD e AG, sendo que SL também apresenta uma quantidade significativa desse tipo de ocorrência se considerarmos que essa área tem em seu bojo apenas cinco projetos, enquanto AD e AG tem oito e nove projetos, respectivamente. Dessa forma, os capítulos aparecem como o segundo tipo de referência mais utilizado na macroárea de Linguística, demonstrando a sua relevância no interior dos projetos.

Os artigos acadêmicos aparecem como o terceiro tipo de referência mais utilizado na construção dos projetos de pesquisa, 12,65% do total de referências da macroárea de Linguística, com a diferença de apenas uma ocorrência para os capítulos, que aparecem um nível acima na ordem de valorização. Três áreas aparecem com a mesma quantidade de ocorrências no quadro 91, mas destacamos aqui a área de LT, pois, proporcionalmente, é a comunidade discursiva que mais apresenta referência de artigo no interior da macroárea de Linguística, o que demonstra uma busca maior por pesquisas, normalmente, mais recentes em relação às publicadas em livros da área, o que é uma informação importante para a construção dos projetos de pesquisa, já que é um gênero que precisa apresentar inovações e contribuições para a área de pesquisa.

As teses, assim como no interior das áreas de pesquisa linguística, não alcançaram um nível significativo de ocorrências nos dados gerais da macroárea de Linguística. Ao todo, apenas duas aparições foram reconhecidas no interior dos projetos de pesquisa, uma na área de AD e uma na área de LET, perfazendo um total de 0,63% do número total de referências utilizados na construção das propostas de pesquisa da disciplina de TCC I. Talvez pelas teses se constituírem como textos mais complexos e extensos a sua utilização por membros iniciantes seja pouca, a localização em bancos de teses também pode dificultar a busca por membros que ainda não estão habituados a utilizarem esses tipos de ferramentas.

Já as dissertações aparecem como o quarto tipo de referência mais utilizado nos

projetos de pesquisa, com 6,01% do total das referências, estando em destaque nas áreas de Sociolinguística e Análise de gêneros pela quantidade de ocorrências. Em Sociolinguística, a utilização desse tipo de referência é um destaque no interior da área, pois fica em terceiro na ordem dos mais utilizados. Isso indica a busca por textos mais complexos academicamente e o desenvolvimento de habilidades em relação a procura por fontes de pesquisa, que é algo de extrema relevância para o desenvolvimento de membros iniciantes da comunidade discursiva disciplinar e para o seu avanço no interior da área.

As monografias não se constituíram como tipos de texto que atingiram grande número entre os textos referenciados na construção dos projetos de pesquisa da macroárea de Letras Português/Linguística. A prática de elaboração das monografias no interior do Curso de Letras Português da UFPI é relativamente recente, tendo seu início no período 2015.1, que é a T1 de nossa pesquisa. A busca por esse tipo de produção ainda não é tão difundida no interior da comunidade de estudantes de Letras Português dessa instituição, talvez isso interfira nos números de referências da monografia no interior dos projetos, bem como por esse tipo de texto ser produzido, normalmente, também por pesquisadores iniciantes na comunidade discursiva disciplinar, o que não dá tanto respaldo para a sua utilização como texto de referência.

Com 5,06% das referências da macroárea de Linguística, os documentos aparecem como o sexto tipo de referência mais utilizado. Como podemos notar no quadro 91, a área que mais utiliza esse tipo de referência é a de EPS, com onze ocorrências, o que corresponde a 68,75 do total de referências de documento no interior da macroárea de Letras Português/Linguística. Normalmente, os documentos mais mencionados nos projetos de pesquisa são aqueles vinculados à regulamentação do ensino, por exemplo, os PCN, a LDB e também materiais de referência em relação ao ensino produzidos pelo MEC. No caso específico da área de EPS, tem-se a presença das leis e decretos que asseguram a Libras como língua oficial da pessoa com surdez no Brasil e também garantem a sua utilização no ensino e nos espaços públicos. Há também a utilização de materiais de referência do MEC que se referem aos processos de ensino dos surdos. Por essa variedade de documentos, EPS se constitui como a área que mais se utiliza desse tipo de referência.

As referências a textos da internet dividem a quarta posição na ordem de relevância com as dissertações, também com 6,01% do total de referências da macroárea de Linguística. A referência a textos da internet é mais valorizada nas áreas de AG e de EPS, na primeira, temos destaque para os projetos T2AG6 e T3AG9, que trabalham com gêneros digitais e, por isso, apresentam uma maior quantidade de referências de textos da internet, já a segunda tem

referências da internet voltadas tanto para textos relacionados à educação de surdos quanto à metodologia de pesquisa. Dessa forma, a escolha desse tipo de referência está mais relacionada ao tema do projeto de pesquisa, referente ao ambiente digital, no caso de AG, ou a educação de surdos, no caso de EPS.

Os números totais de referências manifestam também a quantidade de projetos analisados em cada uma das áreas de pesquisa linguística: AG aparece com 83 referências, 26,26% do total; AD aparece com 68 referências, 21,51% do total; SL aparece com 55 referências, 17,4% do total; EPS aparece com 53 referências, 16,77% do total; LET aparece com 30 referências, 9,49% do total; e LT aparece com 27 referências, 8,54% do total. Como percebemos, Sociolinguística possui um maior número de referências que EPS, apesar de esta apresentar uma maior quantidade de projetos, isso se deve ao fato de um único projeto de SL ter trinta e duas referências, o maior número entre os projetos de todas as áreas.

Quando observamos a média de referências por projetos de pesquisa de cada área, temos uma noção mais proporcional da quantidade de textos referenciados. Em dados gerais da macroárea de Linguística, a média de referências por projeto de pesquisa é de 8,77. SL é a área que apresenta maior quantidade de referências por projeto, 11, seguido de AG, com 9,22 referências por projeto, EPS, com 8,83 referências por projeto, AD, com 8,5 referências por projeto, LET, com 7,5 referências por projeto e LT, com 6,75 referências por projeto. A média de referências por área também está relacionada com a utilização individual desses textos por parte do autor do projeto, já que as referências servem aos propósitos dos indivíduos, apesar de as produções levarem em consideração, normalmente, textos de relevância na área de pesquisa e que estão relacionados com o tema escolhido para o desenvolvimento do projeto.

Cada uma das comunidades discursivas disciplinares que analisamos elegem possíveis produções para a escolha das referências por parte dos indivíduos que executam a produção dos projetos de pesquisa, pois cada um desses textos produzidos individualmente participa de uma comunidade maior de textos de uma área de pesquisa. As escolhas das referências não são realizadas aleatoriamente, mas de acordo com a temática da pesquisa e com a área em que esta será realizada, por isso, não há como escapar do crivo dos membros da comunidade discursiva disciplinar, seja no momento da produção do projeto, por meio do orientador, seja no momento da defesa do TCC perante uma banca de avaliação.

Dessa forma, podemos dizer que independentemente da quantidade de referências presentes em cada um dos projetos, o importante é que essas referências contribuam de alguma maneira para a realização da pesquisa proposta, bem como demonstrem conhecimento do autor do projeto sobre as produções relevantes na área de pesquisa e sobre as pesquisas

prévias sobre a temática em que o projeto será desenvolvido. Sendo assim, o projeto tende a ser mais bem avaliado pelos membros mais experientes da comunidade discursiva disciplinar quando se fundamenta em textos que se adequam à proposta de pesquisa na cultura disciplinar, pois demonstra habilidade na seleção dos textos e conhecimento na área em que o projeto será desenvolvido.

Considerações finais

Neste capítulo, retomamos aspectos relacionados à construção de nossa pesquisa bem como apresentamos nossas considerações finais a respeito dos resultados obtidos através da realização deste estudo. Dessa forma, teremos neste capítulo de fechamento da tese uma reapresentação de aspectos importantes de nosso estudo e o que as reflexões suscitadas pelo estudo de culturas disciplinares nos revelou sobre as micro e a macroárea de Linguística, que, por sua vez, encontram-se no interior do curso de Letras Português, que funciona no interior do centro de Ciências Humanas e Letras do campus sede da Universidade Federal do Piauí, que faz parte do sistema federal de educação e compõe o sistema nacional de educação. É importante destacarmos que, além desses aspectos mencionados em torno da composição dos sistemas acadêmicos nacionais, existem ainda as interações no âmbito internacional tanto interinstitucionais quanto interpessoais que contribuem para a formação das múltiplas culturas dos sistemas nacionais de educação e para a construção da esfera de atividade acadêmica, extrapolando as fronteiras dos países e dos sistemas nacionais de educação, mencionados por Clark (1980).

Para que pudéssemos chegar às culturas específicas das seis áreas de pesquisa linguística que estavam contidas no nosso *corpus*, tivemos que explicitar características que fazem parte do sistema nacional de educação, do sistema institucional de educação e de traços da cultura disciplinar e da cultura profissional que poderiam influenciar na produção dos projetos de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, na disciplina de TCC I. Através dessa explicitação, foi possível perceber que a instância efetiva de ensino implementada pelos departamentos e coordenação de curso, através dos seus componentes profissionais, curriculares e estudantis, seguem diretrizes da instituição de ensino. Esta, por sua vez, segue também diretrizes estabelecidas pelo sistema nacional de educação, representado pelo MEC e pelos seus órgãos de gestão do ensino, além do componente internacional, que está cada vez mais valorizado na construção do ensino nessas diferentes instâncias, aparecendo, inclusive, no gráfico de Trigueiro (2003) como um dos componentes que influenciam na composição do ensino em nosso país, especialmente no nível superior.

Levando as informações anteriores em consideração, podemos dizer que a esfera de atividade acadêmica, o sistema nacional de educação, o sistema institucional de educação, a divisão organizacional de saberes em centros, no caso da UFPI, o estabelecimento dos

departamentos de curso e a organização do curso são instâncias indissociáveis, uma vez que todas elas se influenciam mutuamente. Dessa forma, a efetivação do ensino na instância do curso traz características culturais que já são valorizadas pelo curso de Letras nos âmbitos nacionais e internacionais.

Com base nos graus acadêmicos expostos por Ylijoki (2000), podemos dizer que a cultura do curso de Letras Português da UFPI possui um grau profissional, pois atua para a formação profissional de professores de língua portuguesa, como viés principal, e também apresenta um grau acadêmico, já que também procura formar pesquisadores nas áreas de Literatura e de Linguística. Esse aspecto foi mencionado nas respostas aos questionários por nossos colaboradores, uns mostrando interesse numa maior inserção do discente do curso nas atividades de pesquisa e outros num maior trabalho de formação de professores da área. Tais graus atuam de forma complementar para a formação do aluno de Letras Português e o interesse por cada um deles pode ser enfatizado de acordo com o caminho que este deseja percorrer, se de professor do ensino básico ou de professor do ensino superior, havendo a necessidade de aprofundamento dos estudos na área neste último caso. Então, esses graus que estão contidos no curso de Letras Português fornecem não apenas professores para o ensino básico, mas também profissionais que são capazes de conduzir pesquisas sobre temas relacionados às duas macroáreas mencionadas, ambas envolvendo a linguagem em sua composição, isto é, procura-se formar o professor pesquisador, que continuando na carreira acadêmica será responsável pela manutenção da cultura disciplinar.

A passagem dessa cultura de curso ocorre ao longo da graduação e pode continuar a ser adquirida em cursos de pós-graduação da área. O compartilhamento da cultura disciplinar ocorre por meio do processo denominado enculturação (GODFREY, 2003), que se dá através das atividades realizadas no curso, tanto por aquelas que dizem respeito mais especificamente às disciplinas que compõem a grade curricular quanto pelas atividades realizadas fora das disciplinas, chamadas de atividades acadêmico-científico-culturais. Tais atividades devem contar com um membro experiente da comunidade discursiva que tem a função de orientar o membro iniciante para que esse seja inserido na comunidade discursiva disciplinar, ou seja, o processo de enculturação acontece sob influência da cultura profissional do curso, representada pelos professores do curso de Letras Português da UFPI e daqueles que fazem parte do quadro institucional e atuam na formação dos alunos desse curso. Como pudemos perceber, no quadro de professores que atuaram como orientadores das pesquisas de TCC, além da participação de professores do Departamento de Letras Vernáculas, pelo menos outros cinco professores exerceram a função de inserir os discentes enquanto membros

iniciantes na comunidade discursiva disciplinar nas atividades de pesquisa.

Tal processo de enculturação no curso de Letras Português não ocorre de maneira fácil, é preciso engajamento tanto do membro iniciante quanto do membro experiente para que essa aquisição ocorra do modo menos traumático possível. Por exemplo, os alunos que tiveram contato com as atividades de pesquisa apenas no momento da disciplina TCC I tiveram mais dificuldade em lidar com as habilidades exigidas nessa situação que deviam ter sido adquiridas em períodos anteriores do curso. O desenvolvimento da escrita acadêmica, a capacidade de pensar e atuar na pesquisa, de se colocar na posição de autor/pesquisador são competências adquiridas através da prática e se o aluno não tem oportunidade de realizar práticas de pesquisa no decorrer do curso, certamente, terá mais dificuldade na elaboração do projeto e na execução da pesquisa de TCC.

O aspecto da inserção do aluno do curso de Letras Português nas práticas de pesquisa foi muito mencionado nas respostas dos questionários pelos discentes como um ponto que pode ser melhorado. As atividades de iniciação científica, com bolsa ou voluntária, e a participação em núcleos ou grupos de pesquisa pode contribuir para um melhor desenvolvimento dos discentes nas atividades de pesquisa, mencionadas nas diretrizes nacionais do ensino superior, nos documentos que orientam o funcionamento da universidade e no próprio PPC, como princípio de ensino nos cursos de graduação.

A composição do curso de Letras e do curso de Letras Português, em específico, com pelo menos duas macroáreas que possuem culturas de ensino e de pesquisa distintas também colabora para que o discente precise se inserir um pouco mais nas atividades do curso para se enculturar em Linguística (ensino e pesquisa) e em Literatura (ensino e pesquisa). Um avanço em atender os anseios dos alunos no período 2016.1 foi a divisão da disciplina de TCC I em duas turmas, uma direcionada aos alunos que desejassem realizar sua pesquisa de TCC em Linguística e uma direcionada aos alunos que desejassem realizar sua pesquisa de TCC em Literatura, oferecendo uma orientação mais específica para os alunos em relação àqueles que cursaram essa disciplina nos períodos 2015.1 e 2015.2.

Escolher qual das macroáreas do curso de Letras Português para a realização da pesquisa de TCC talvez seja a primeira dificuldade, pois os alunos têm através das disciplinas e das atividades extracurriculares oportunidade de contato com as duas culturas ao longo do curso. A partir dessa escolha, é necessário ainda escolher em que perspectiva teórica a pesquisa será realizada no interior das macroáreas. É nessa escolha que se adota um ponto de vista para observação do objeto de estudo e se filia teoricamente a uma área de pesquisa. Por esse olhar diferenciado que cada uma das áreas de pesquisa linguística oferece e pela tradição

de pesquisa que cada uma delas apresenta, resolvemos investigar de que maneira a cultura discursiva disciplinar dessa área de pesquisa se manifesta na elaboração dos projetos de pesquisa de membros iniciantes na comunidade.

Como vimos em Godfrey (2008), artefatos, práticas e comportamentos são responsáveis por esse primeiro contato do discente com a cultura acadêmica como um todo e, mais especificamente, com a cultura disciplinar da comunidade do curso e das comunidades disciplinares que participam dessa comunidade maior. Então, os gêneros acadêmicos enquanto artefatos da cultura acadêmica vinculados à esfera de atividade acadêmica possuem importância significativa para a inserção do aluno na cultura acadêmica da universidade, do curso, da área de pesquisa e da perspectiva teórica. Como vimos, os discentes de Letras Português tiveram um maior contato com o gênero artigo científico, dentre os gêneros acadêmicos, e foram chamados na disciplina de TCC I a produzir exemplares do gênero projeto de pesquisa, trazendo o trabalho com gêneros como atividade em que o aluno irá adquirir práticas e comportamentos ligados à cultura disciplinar. Nessas situações, o aluno também é submetido à avaliação pela comunidade discursiva disciplinar, normalmente representada pelo professor da disciplina. As sanções realizadas nesse processo demonstrarão ao aluno os valores e normas culturais e, por meio das práticas de produção de gêneros acadêmicos e da avaliação realizada posteriormente por membros mais experientes da comunidade discursiva disciplinar, esses valores e normas são internalizados pelo membro iniciante, até o momento em que, inconscientemente, passa-se a seguir as crenças e suposições compartilhadas pela comunidade disciplinar.

Para percebermos melhor de que maneira essa prática com gêneros acadêmicos se relaciona com a vida acadêmica do aluno do curso de Letras português da Universidade Federal do Piauí e com as culturas disciplinares com que este tem contato ao longo da graduação, adotamos como objeto de estudo o gênero projeto de pesquisa, elaborado na disciplina de TCC I, entrelaçado com as culturas disciplinares das comunidades discursivas de pesquisa linguística. Analisar os projetos de pesquisa da disciplina de TCC I nos daria informações sobre a prática acadêmica dos alunos, enquanto membros iniciantes, no interior das comunidades discursivas disciplinares de Linguística, mas não nos forneceria informações tão específicas sobre como a vida acadêmica desse aluno e sua participação no curso de Letras Português da UFPI contribuíram ou não para que aquela atividade acadêmica fosse realizada. Sendo assim, além de analisarmos a constituição dos projetos de pesquisa, também optamos por ouvir os alunos do curso sobre sua vida acadêmica no curso de Letras Português e sobre a elaboração dos projetos de pesquisa em TCC I, a fim de obtermos dados suficientes para

caracterizarmos a prática realizada com esse gênero acadêmico e tecermos a relação da prática com a cultura disciplinar adquirida por meio da participação do discente nas atividades relacionadas ao curso e à academia.

Para realizar essa investigação, passamos pelos caminhos teóricos que nos auxiliaram a fundamentar nossa compreensão a respeito de esfera de atividade humana (Bakhtin, 1997), de gênero (Miller, 2009; Devitt, 2004; Bazerman, 2005), de comunidade discursiva e comunidade retórica (Swales, 1990, 2016; Miller, 2009), de comunidade acadêmica e culturas acadêmicas (Clark, 1980; Ylijoki, 2000), de culturas disciplinares (Starr-Glass, 2015; Godfrey, 2003, 2008, 2014; Becher, 1994), de Gênero projeto de pesquisa e sua organização retórica (Motta-Roth e Hendges, 2010; Prodanov e Freitas, 2013; Cataphora 2015; Rio-Lima, 2015; Monteiro, 2016), dentre outros aspectos. A escolha desses pontos de vista para a composição da nossa perspectiva de observação do objeto de estudo se deu em virtude da complexidade de nosso objeto, por vezes tivemos que adotar determinada visada, apesar de outras possibilidades de visão também fossem consideradas adequadas ao objeto. Então, se o ponto de vista cria o objeto, a complexidade do objeto também exige do ponto de vista uma adequação.

A partir da construção do nosso ponto de vista de análise, com base nas perspectivas teóricas envolvidas, partimos agora, com base nos elementos norteadores de nossa pesquisa, para a apresentação dos resultados obtidos a partir da construção dos nossos questionamentos e objetivos de pesquisa, tendo sempre nossas suposições iniciais de pesquisa como base para contraste entre os resultados esperados e os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada.

Adotamos como problema de pesquisa “como as culturas disciplinares da área de Linguística se refletem na elaboração do gênero projeto de pesquisa de alunos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí?” e como objetivo geral da pesquisa “analisar a manifestação das culturas disciplinares da área de Linguística na elaboração do gênero projeto de pesquisa com vistas à elaboração do TCC no curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí”. Já que naquele momento tínhamos a suposição de que apesar de se constituir como uma ciência, a Linguística possui vertentes teórico-metodológicas que se diferenciam e constroem seus objetos de estudo de maneira diferente, de acordo com o enfoque a ser privilegiado. Dessa forma, cada uma dessas vertentes influenciaria, textualmente, no modo de se elaborar o texto participante do gênero projeto de pesquisa. Fundamentando-nos nesses elementos norteadores principais, desenvolvemos os seus desdobramentos com o propósito de respondermos ao nosso problema de pesquisa,

executarmos os nossos objetivos e verificarmos se a nossa suposição de pesquisa realmente estava de acordo com os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida.

A partir do problema de pesquisa apontado no parágrafo anterior, foram desenvolvidas outras três questões de pesquisa como desdobramento, a primeira delas se refere à contribuição da cultura disciplinar para a elaboração do projeto de pesquisa da disciplina de TCC I e de que maneira os alunos apreenderam esse gênero. Para responder a esse questionamento, aplicamos um questionário eletrônico aos colaboradores para que eles explicitassem detalhes da elaboração do projeto e falassem da sua vida acadêmica, como maneira de chegarmos à cultura disciplinar compartilhada pela comunidade da macroárea de Linguística e pelas comunidades das microáreas de pesquisa linguística. Enquanto as respostas do questionário nos apresentavam informações mais amplas sobre a comunidade do curso de Letras Português da UFPI e sobre a produção do projeto, a análise dos projetos nos apresentou respostas mais específicas sobre a organização retórica do gênero pelos membros iniciantes nas comunidades discursivas disciplinares.

A partir das respostas do questionário, podemos perceber que aqueles alunos que tiveram maior engajamento e participação nas atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares, isto é, mais contato com as culturas disciplinares que contribuem para a formação da cultura disciplinar do curso de Letras Português, apresentaram menos dificuldades para a elaboração do projeto de pesquisa da disciplina de TCC I. Produção de gêneros acadêmicos, participação em evento científico, participação em grupo ou núcleo de pesquisa, além dos trabalhos das disciplinas que compõem o curso, são atividades que põem o aluno diretamente exposto à cultura disciplinar. As dificuldades de produção apresentadas, seja por falta de contato com o gênero, seja pela pouca experiência em pesquisa, seja pela falta de conhecimento sobre a comunidade discursiva disciplinar, estão todas relacionadas às culturas disciplinares oferecidas pelo curso.

A forma como os discentes do curso apreendem o gênero projeto de pesquisa é manifestada nas respostas do questionário que tem por base a elaboração do projeto da disciplina de TCC I. Percebemos isso, por exemplo, por meio da exposição da compreensão da função que tem o gênero na situação retórica em que ele é produzido, ou seja, na disciplina de TCC I, como forma de preparação e planejamento do trabalho de conclusão de curso, entendimento compartilhado pela maioria dos alunos e exposto nas respostas. A exposição das partes do projeto que tiveram maior dificuldade também demonstra como o gênero foi apreendido pelos discentes, em que as maiores complicações em relação à elaboração foram

apontadas nas etapas iniciais de pesquisa com destaque para o exercício de delimitação do tema. As únicas seções não apontadas como difíceis foram cronograma e referências.

A implementação de práticas acadêmicas levando em conta o gênero como artefato que consegue unir características da esfera de atividade acadêmica, da comunidade discursiva disciplinar e do próprio indivíduo enquanto membro da comunidade discursiva disciplinar e da esfera de atividade acadêmica pode contribuir de maneira significativa para minimização das dificuldades dos discentes no momento da produção, já que os gêneros são sintetizadores das práticas, comportamentos, valores, tradições e crenças das coletividades acadêmicas e reúnem num único lugar tais características.

É importante também ressaltarmos que a elaboração do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I possui uma característica diferenciada em relação à boa parte das produções realizadas com gênero no interior da universidade, pois neste caso há um autor individual que será responsável pelo desenvolvimento daquela pesquisa, enquanto em trabalhos elaborados em disciplinas é comum se realizar a atividade em grupo, em que as tarefas são distribuídas entre seus componentes. Além disso, o projeto de pesquisa elaborado nessa disciplina não tem caráter simulatório, pois a produção é, efetivamente, a preparação e o planejamento da pesquisa que será realizada no trabalho de conclusão de curso e não apenas mais um trabalho avaliativo que servirá para aprovação na disciplina e não mais será utilizado. Essa característica singular do projeto de TCC pode influenciar o psicológico dos alunos e interferir na produção do texto, como o pânico mencionado por uma de nossas colaboradoras.

Tínhamos em relação à questão de pesquisa apresentada a suposição de que pela condição de aprendizes na elaboração do gênero projeto de pesquisa as propostas de estudo das culturas disciplinares podiam interferir de maneira mais consistente em estruturas do projeto de pesquisa relacionadas aos aspectos teórico-metodológicos, mas essa expectativa não foi confirmada em sua plenitude. Pudemos visualizar na produção dos projetos de pesquisa que a estrutura do projeto proposta pelo professor da disciplina de TCC I, normalmente, sobrepõe-se a influências de culturas disciplinares das microáreas de pesquisa linguística, uma vez que tal ação linguística também se constitui como aspecto avaliativo do componente curricular, embora se manifestem estruturas que destoam dos demais projetos, revelando o componente individual da produção dos alunos. A cultura disciplinar das microáreas de pesquisa se mostra principalmente no conteúdo que corporifica a estrutura do projeto de pesquisa.

Como segundo desdobramento da questão central, trouxemos a questão: “De que modo as culturas disciplinares se manifestam na organização retórica do projeto de pesquisa?”. Para que tivéssemos respostas sobre esse questionamento, propomos o objetivo específico “descrever de que modo o conteúdo de referência ao campo da ciência se articula com a cultura disciplinar na organização retórica do projeto de pesquisa”. Essa informação é trazida através da exposição da organização retórica dos projetos de pesquisa das seis microáreas que compõem a macroárea de Linguística e da exemplificação dos passos que são mais significativos para a comunidade discursiva disciplinar, representados pelos passos retóricos recorrentes nas seções dos projetos. As culturas disciplinares fornecidas pelo curso de Letras Português da UFPI moldam as escolhas realizadas pelo aluno quando da realização do TCC e as práticas acadêmicas realizadas ao longo desse curso contribuem para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e ensino que serão solicitadas nessa etapa. Como vimos, por meio das respostas ao nosso questionário, nem sempre tais competências são desenvolvidas a contento, resultando em dificuldades na elaboração do projeto de pesquisa de TCC e até mesmo do Trabalho de Conclusão de Curso. A partir do contato com as culturas do curso de Letras Português, os alunos puderam selecionar aquela que tinham mais afinidade e que a instituição oferecia um orientador. Análise do Discurso, como uma das áreas de pesquisa linguística com a maior quantidade de projetos de TCC submetidos, mostra a sua força no interior do curso de Letras e manifesta a sua capacidade de captação de novos membros para a continuidade dos estudos desenvolvidos por essa comunidade discursiva disciplinar.

A partir das análises dos elementos do Quadro Norteador de Pesquisa que foram apresentados no projeto de pesquisa, foi possível aferir que apenas três elementos da pesquisa aparecem em todas as áreas na construção dos elementos do QNP: objeto de estudo, local da amostra e sujeitos da pesquisa. Por serem comuns a todas as áreas, consideramos tais elementos como característicos da composição do tema, da delimitação do tema, das questões de pesquisa, dos objetivos e das hipóteses ou suposições iniciais na macroárea de Linguística. Tais características que podem ser encontradas no tema e em sua delimitação também costumam reaparecer nos outros três elementos que compõem o quadro norteador. Nenhuma das seis microáreas de pesquisa em Linguística apresentaram os mesmos itens caracterizadores dos elementos do quadro norteador de pesquisa, mesmo aquelas que tiveram a mesma quantidade desses elementos.

Na seção de justificativa da macroárea de Linguística, vemos quatro movimentos retóricos que atuam para a construção da seção, cada um correspondente a uma categoria de

pesquisa: objetivo da pesquisa, relevância da pesquisa, motivação para a pesquisa e referencial teórico, com uma visão mais geral do que específica desses aspectos. Com oito passos recorrentes, a seção de justificativa da macroárea de Linguística apresenta os mesmos quatro movimentos retóricos que a microárea de Sociolinguística, mas com o acréscimo de dois passos no MR Aspectos teóricos da pesquisa, apontando para uma maior valorização dessa característica na composição da justificativa do projeto de pesquisa.

Já a seção de referencial teórico da macroárea de Linguística possui apenas um movimento retórico, aquele que trata dos aspectos teóricos da pesquisa, estando este em equilíbrio com três passos retóricos recorrentes, tratando de aspectos gerais da teoria e três tratando de aspectos específicos, ao contrário da área de Letramentos que também apresenta um único movimento, mas que trata unicamente de caracteres específicos da teoria. A seção pura sobre teoria indica os traços mais valorizados e até essenciais na construção da fundamentação teórica da pesquisa.

A metodologia do projeto de pesquisa na macroárea de Linguística possui em sua composição quatro movimentos retóricos que atuam com passos recorrentes. O mais valorizado dos passos trata dos procedimentos de análise, em seguida vem o passo que trata novamente do objetivo da pesquisa. Os movimentos que trazem a maior quantidade de passos recorrentes são os que trabalham a abordagem metodológica da pesquisa e a etapa de coleta de dados, cada um com três passos retóricos recorrentes. Tal composição aponta para uma valorização das etapas de realização efetiva da pesquisa, indicando as opções metodológicas, as formas de coleta de dados e como os dados serão analisados. Tudo isso articulado ao objetivo da pesquisa, já que há uma estreita relação entre esses elementos, estando os aspectos mais gerais ou essenciais esperados para a metodologia contemplados na macroárea de Linguística.

Na elaboração do cronograma de pesquisa foi possível notar uma gama de atividades elencadas em seis categorias nas diversas microáreas de pesquisa linguística. Das vinte e duas atividades recorrentes no interior das microáreas, apenas a atividade “análise de dados” aparece em todas as microáreas de Linguística, apesar de as seis categorias de atividades contemplarem ações de todas as etapas de pesquisa, inclusive trazendo etapas do projeto e da avaliação do TCC na disciplina de TCC II. Dessa forma, podemos ver a articulação entre a seção de metodologia e a de cronograma, pois, novamente, a atividade análise de dados encontra-se entre as mais valorizadas nessas seções na macroárea de Linguística.

As referências dos projetos na comunidade disciplinar da macroárea de Linguística apresentam o livro como elemento mais valorizado, com mais da metade de todas as

referências encontradas, indicando a força da tradição dos livros no interior dessa macroárea de pesquisa. Quase em equilíbrio aparecem as referências de capítulos e as referências de artigos acadêmicos, mostrando a mescla entre a tradição e a atualidade. Dissertações e textos da internet aparecem empatados com 6,01% das referências, enquanto os documentos aparecem com 5,06%. Tais dados apontam para a valorização da produção acadêmica das dissertações e da inserção de textos da internet como produções reconhecidas na academia. Os documentos vêm como maneira de contextualizar aquilo que está sendo estudado e mostrar a base legal de regulamentação relacionada ao objeto de estudo. Com 0,63% das referências, teses e monografias estão na ponta das menos valorizadas nos estudos linguísticos, acreditamos que uma por ser muito técnica e, normalmente, não ser destinada à leitura de graduandos e a outra por ser produzida por graduandos, membros iniciantes e que não têm tanto respaldo no interior da comunidade discursiva disciplinar.

A partir das informações supracitadas da macroárea de Linguística, partimos para observar como cada uma das microáreas de pesquisa linguística organizam retoricamente as seções do projeto de pesquisa e de que maneira as características visualizadas contribuem para o funcionamento do gênero projeto de pesquisa em cada comunidade discursiva disciplinar. Esses aspectos nos dão indícios que cada uma das microáreas de pesquisa podem ser consideradas comunidades discursivas distintas por adotarem estratégias de organização retórica diferentes.

Em uma visão geral sobre a construção do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Análise do discurso, podemos dizer que cada uma das seções do projeto possui características específicas de acordo com a função exercida no interior desse gênero. Observando a construção dos projetos de pesquisa, é possível afirmar que a função de planejamento da pesquisa executada tem um forte apego à perspectiva teórica, que indica uma grande força da comunidade discursiva sobre os seus membros iniciantes. Tal característica se manifesta em todo o projeto. Como se pode observar nos quadros das seções de AD, há uma presença constante de elementos teóricos articulados com os componentes mais característicos de cada seção. O elemento objetivo da pesquisa é um elemento coringa e aparece em praticamente todas as seções dos projetos da área. A seguir, apresentamos o quadro 93, com a visão geral das seções do projeto de pesquisa em AD.

Quadro 93 – Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Análise do Discurso

Elementos do QNP	Justificativa	Referencial teórico	Metodologia	Cronograma	Referências
Os elementos do quadro norteador de pesquisa na área de AD apresentam quatro itens caracterizadores: Categorias teóricas, local da amostra ou <i>lôcus</i> , objeto de estudo e sujeitos da pesquisa. O objeto de estudo é construído em AD a partir dos sujeitos do discurso, do local em que a amostra está localizada e das categorias teóricas que serão observadas no discurso dos sujeitos, contribuindo para a base do projeto.	Na comunidade discursiva disciplinar de AD, metade dos passos recorrentes identificados fazem parte da categoria aspectos teóricos da pesquisa, demonstrando a força desse aspecto para a construção da justificativa. A importância da pesquisa e os elementos norteadores da pesquisa também aparecem nessa seção, cada um com dois passos recorrentes. AD é a única área que não apresentou passo recorrente do MR. Indicando motivações deflagradoras da pesquisa. Dessa forma, podemos dizer que a seção de justificativa de AD é uma mescla entre a coercitividade da seção através da exposição da importância da pesquisa com a articulação entre os aspectos norteadores e os aspectos teóricos da pesquisa.	Em AD, percebemos a presença marcante de passos retóricos vinculados a aspectos gerais e a aspectos específicos da teoria, tendo predominância os mais específicos que tratam mais diretamente sobre conceitos. O passo apresentando objetivo da pesquisa é o único representante de outro movimento retórico dentre os passos recorrentes, encontrando-se após todos os outros passos na ordem de ocorrência no interior dos projetos de pesquisa.	Mesmo na seção de metodologia, a área de AD é a que mais apresenta passos vinculados a aspectos teóricos da pesquisa, dois no total, nesse caso apenas aspectos ligados à perspectiva teórica de modo mais geral. Os passos mais relacionados com as etapas da pesquisa são os que predominam, por exemplo, tipo de pesquisa e abordagem de dados, coleta e seleção de dados e análise de dados são elementos importantes para a construção da seção de metodologia. Também são encontrados passos como “apresentando objetivo de pesquisa”, que está presente na maioria das seções do projeto, indicando possíveis benefícios da pesquisa, mais comum na seção de justificativa, e apresentando objeto de estudo, que não havia aparecido como recorrente nas seções de justificativa e referencial, mas que é frequente na seção de metodologia, distinguindo a área de AD das demais. Dessa forma, a seção de metodologia de AD mantém uma boa diversidade de elementos de pesquisa representados pelos movimentos retóricos e, assim, mostra a articulação entre esses elementos para a descrição de como a pesquisa será realizada.	AD é a área de pesquisa linguística que apresenta o maior número de atividades recorrentes na composição do cronograma, dez no total. Também é a área que apresenta o maior número de atividades que não fazem parte da pesquisa propriamente dita do TCC, cinco atividades: 2 referentes ao projeto de pesquisa e três relacionadas com a disciplina de TCC II. A maior presença de atividades da disciplina de TCC II indica a importância dada a avaliação da pesquisa realizada pelo membro iniciante, assim como a grande presença de atividades relacionadas ao projeto mostram a importância da etapa inicial de planejamento da pesquisa, que não precisam aparecer no cronograma por não fazerem parte das etapas de sua execução.	Apesar de a presença majoritária de livros ser uma constante em todas as áreas de Linguística, podemos dizer que em AD essa característica se acentua, ocupando mais de 60% do total de referências. Em seguida, aparecem capítulos, artigos e dissertações, respectivamente, com 14,7%, 13,23% e 4,41%, indicando um certo grau de semelhança no uso de artigos e capítulos e um menor uso de produções de mais profundidade, como é o caso de dissertações. Pelo percentual demonstrado, percebe-se uma preferência pelo conhecimento apresentado em fontes consideradas mais seguras como livros e capítulos em detrimento de fontes mais recentes ligadas à academia.

Fonte: dados da pesquisa

Já na comunidade discursiva disciplinar de Análise de gêneros, notamos uma variação de categorias de pesquisa na construção das seções do projeto de pesquisa, manifestada no aparecimento de diferentes movimentos retóricos para a construção dessas seções. A vinculação dos projetos com a área de pesquisa se manifesta já nas etapas iniciais do projeto, que trazem os elementos norteadores, e permanecem fortes nas demais seções do projeto, tendo ao menos um passo recorrente relacionado com os aspectos teóricos em cada uma das seções. É importante observar também a importância dada ao objeto de estudo, à construção das etapas metodológicas da pesquisa, a articulação entre as diferentes categorias de pesquisa que são utilizadas para a construção de cada uma das seções do projeto no interior dessa comunidade discursiva disciplinar, sendo essa presença de diversas categorias uma característica da área. A variedade de referências utilizadas também aponta para uma mescla entre a tradição dos livros e o uso de produções acadêmicas como artigos e dissertações, estando os textos da internet também incluídos como marca da modernidade na pesquisa de membros iniciantes.

A síntese da construção das seções do projeto de pesquisa da comunidade discursiva disciplinar de Análise de gêneros se encontra no quadro 94, a seguir.

Quadro 94 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Análise de Gêneros

Elementos do QNP	Justificativa	Referencial teórico	Metodologia	Cronograma	Referências
Na área de Análise de gêneros, são reconhecidos seis itens caracterizadores dos elementos do quadro norteador de pesquisa: gênero textual, local da amostra ou <i>locus</i> , sujeitos da pesquisa, objeto de estudo, abordagem de dados e categorias teóricas. Como gênero textual é um elemento definidor da área, normalmente o mesmo aparece na composição do QNP. O local em que o texto será encontrado, os sujeitos produtores e as categorias observadas fazem com que a abordagem metodológica seja uma característica da área na elaboração dos elementos do QNP.	A área de Análise de gêneros é a que mais apresenta passos em que o objeto de estudo é o elemento central, também podemos observar a presença de uma mescla de movimentos retóricos na composição da seção de justificativa de AG, demonstrando a importância de trazer elementos variados de pesquisa para justificar a realização do estudo, como, por exemplo, o objetivo da pesquisa, as motivações para a proposição da pesquisa, a relevância e contribuição da pesquisa para o âmbito acadêmico e social e o ponto de vista adotado para a visualização do objeto de estudo.	A seção de referencial teórico apresenta uma quantidade de passos retóricos recorrentes bastante reduzida. Os passos predominantes, como esperado para essa seção, são participantes do movimento retórico relacionado com os aspectos teóricos da pesquisa. Aparecem também o passo “apresentando objetivo da pesquisa” e, como singularizador da área de AG, o passo “justificando relevância do projeto”, mais comum na seção de justificativa, aparece novamente na seção de RT, unicamente, nessa área de pesquisa, indicando que a seção deve levar em consideração não apenas aspectos teóricos, mas também a relevância do estudo e o objetivo a ser alcançado.	Além do passo “apresentando objetivo da pesquisa”, que aparece como o mais valorizado na seção de metodologia da comunidade discursiva disciplinar de AG, os passos “indicando possíveis benefícios da pesquisa” e “apontando referências” auxiliam na construção de singularidades na composição da seção de metodologia dos projetos de pesquisa de AG, principalmente o segundo, que não aparece em nenhuma das outras áreas de pesquisa.	Na área de AG, as duas categorias que aparecem com destaque são metodologia e TCC II, cada uma com duas atividades recorrentes nos projetos de pesquisa da área. Não foram identificadas como recorrentes atividades ligadas ao projeto de pesquisa. Referencial teórico, análise e conclusão também são contemplados com uma atividade recorrente no cronograma de AG. As duas atividades vinculadas à metodologia se referem a coleta e seleção de dados da pesquisa, mostrando a importância dessas etapas para o cronograma da área de AG.	Na área de AG, livros e capítulos de livros aparecem com o maior número de menções na seção de referências seguidos, com números mais expressivos, por artigos acadêmicos, textos da internet e dissertações. Podemos notar, por esses dados, que a tradição de utilização de livros para o embasamento da elaboração do TCC, que também aparece na macroárea de Linguística, é mantida em AG, sendo as pesquisas normalmente mais recentes apresentadas em artigos, textos da internet e dissertações utilizadas como maneira de completar as informações já trazidas por meio do estudo dos livros.

Fonte: dados de pesquisa

A partir dos resultados alcançados na pesquisa, vemos na construção dos projetos de pesquisa da área de AG que a cultura disciplinar ao mesmo tempo que valoriza a perspectiva teórica adotada, emprega diferentes categorias de pesquisa ligadas a essa perspectiva, para promover uma maior completude na execução da função de cada uma das seções e também da função global do projeto de pesquisa, que é a realização do planejamento do estudo a ser desenvolvido.

Os projetos de pesquisa da comunidade discursiva disciplinar de Ensino de Português para Surdos apresentaram um número significativo de particularidades em relação às demais áreas de pesquisa linguística, auxiliando numa maior distinção da produção do projeto de pesquisa dessa comunidade. A inserção do sujeito surdo no âmbito do ensino de português e do local de realização da pesquisa como itens presentes na elaboração do QNP apontam para a importância tanto dos traços metodológicos da pesquisa quanto para o desenvolvimento de metodologias de ensino capazes de apresentar resultados satisfatórios de aprendizagem para a comunidade surda. Tal engajamento com a causa do surdo aparece na construção de todas as seções do projeto e se manifesta com maior frequência na seção de referencial teórico, em que são inseridos por meio da implementação de movimentos que tratam de ensino, de ações interventivas e da legislação. Na seção de metodologia, aos passos ligados às etapas de pesquisa, foram vinculados aqueles que tratam do objetivo e dos benefícios da pesquisa. As fontes de pesquisa também apresentam diferenciação em relação às demais áreas, estando os documentos e os textos da internet em posição mais valorizada. A porcentagem de tais referências em EPS se justificam também em razão do engajamento do projeto de pesquisa e do membro iniciante que o produziu com a área de pesquisa, conforme vemos no quadro 95.

Quadro 95 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Ensino de Português para Surdos

Elementos do QNP	Justificativa	Referencial teórico	Metodologia	Cronograma	Referências
Em EPS, são encontrados quatro itens caracterizadores nos componentes do QNP: objeto de estudo, sujeitos da pesquisa, local da amostra ou <i>locus</i> , abordagem de dados. Sujeitos da pesquisa e local de amostra são elementos bastante importantes, pois trazem o componente surdo e o ambiente em que este sujeito estará ambientado.	A seção de justificativa da área de EPS apresenta em sua composição passos que fazem parte de cinco movimentos retóricos, sendo os cinco passos recorrentes mais valorizados na área cada um participante de um movimento. Apesar de apresentar passos ligados aos aspectos teóricos da pesquisa em maior quantidade, esses não aparecem entre os mais valorizados no interior da seção. A mescla de elementos da pesquisa como: objetivo, objeto de estudo, motivação e importância da pesquisa, indicam aspectos importantes da construção da seção de justificativa em EPS.	Na seção de RT da área de EPS, é possível identificar mais singularidades em relação às demais áreas de pesquisa linguística. Movimentos relacionados com o ensino, com a legislação e até mesmo com orientações de que ações realizar para resolver a situação são reconhecidos através de passos no interior dos projetos de pesquisa. Na seção dessa área, podemos notar uma predominância dos aspectos específicos da teoria sendo mais abordados, pois, como mencionado pelos membros da área, em resposta ao questionário que aplicamos, há uma certa dificuldade em encontrar referências teóricas voltadas para o ensino de surdos.	A área de EPS apresenta, principalmente, passos retóricos recorrentes vinculados à etapa de coleta de dados da pesquisa, cerca de 46% do total de passos recorrentes, sendo uma característica marcante nessa área de pesquisa. Além desse detalhe, podemos dizer que se mantém uma regularidade nos demais passos indicados, em razão da composição da seção de metodologia e também da importância dada ao objetivo da pesquisa e aos benefícios que ela pode causar.	Em EPS, o cronograma apresenta sete atividades recorrentes, pelo menos uma em cada categoria apresentada para a construção de cronogramas na macroárea de Linguística, ou seja, etapas do projeto de pesquisa, referencial teórico, metodologia, análise, conclusão e TCC II são contemplados pelo cronograma de EPS, sendo que a categoria conclusão apresenta duas atividades. A sistematização dos resultados da pesquisa e a revisão fazem com que a categoria de conclusão seja a mais mencionada, mas um equilíbrio é notado em relação a todas as outras categorias que apresentam apenas uma atividade recorrente.	Na comunidade de Ensino de Português para Surdos, temos a presença de dois elementos em posições privilegiadas em relação às demais microáreas, documentos e textos da internet. A menção a leis é algo bastante comum na construção dos projetos de pesquisa, o que colabora para a grande valorização de referências de documentos, assim como a menção a textos da internet, devido à dificuldade de encontrar material mais confiável sobre o assunto abordado no projeto. Artigos e capítulos aparecem em seguida, sendo os primeiros mais valorizados em relação aos capítulos no interior da área de EPS.

Fonte: dados de pesquisa.

As particularidades da área de EPS estão diretamente relacionadas com a área de pesquisa adotada, uma vez que a educação de um público específico traz características também específicas. O engajamento com a área de ensino vinculada à pessoa surda atua de modo decisivo para a singularidade de características na composição do projeto de pesquisa da área.

Os projetos de pesquisa da comunidade discursiva disciplinar de Letramentos apresentam um caráter mais objetivo em relação às demais áreas nas seções de referencial teórico, metodologia e cronograma. Também podemos notar na construção das seções a presença de passos recorrentes que estão fortemente atrelados à função de cada uma das seções apresentadas, havendo uma menor utilização de passos que são mais comuns em outras seções. A seção de referencial teórico, por exemplo, apresenta como recorrentes somente passos vinculados aos aspectos teóricos da pesquisa, sendo uma seção “pura”. A seção de metodologia, apesar de possuir apenas seis passos retóricos recorrentes, apresenta cinco movimentos retóricos em sua composição, sintetizando o movimento em praticamente apenas um passo. O cronograma apresenta também apenas cinco atividades, representando cinco das seis categorias elencadas para essa seção. LET também é uma das áreas que possui a menor quantidade percentual de livros como fonte da pesquisa. O aumento do percentual de artigos e dissertações também indica uma maior valorização desse tipo de referência para a elaboração do projeto de pesquisa.

Quadro 96 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Letramentos

Elementos do QNP	Justificativa	Referencial teórico	Metodologia	Cronograma	Referências
Na comunidade de Letramentos, foram identificados quatro itens caracterizadores dos elementos do QNP: objeto de estudo, sujeitos da pesquisa, local da amostra ou <i>locus</i> , gênero textual. Em Letramentos, os quatro itens mencionados estão imbricados, já que se usa o gênero para a verificação do Letramento desenvolvido por sujeitos em determinado ambiente.	Em Letramentos, o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa” aparece como o mais valorizado na área, seguindo a proposta da seção de justificar a realização da pesquisa. Também foi possível encontrar passos relacionados com os elementos norteadores da pesquisa, com a motivação da proposta de pesquisa, sobre aspectos teóricos da pesquisa e, mais timidamente, sobre o objeto de estudo, mas singularizando a área em razão de apenas justificar o objeto de estudo e não apresentar, caracterizar ou contextualizar, como ocorre nas demais áreas.	A seção de RT de Letramentos é composta exclusivamente por passos vinculados a aspectos específicos da teoria, sendo esta entremeada por contribuições de outras áreas da Linguística, como é o caso, por exemplo, da Análise de gêneros.	Apesar de apresentar uma quantidade reduzida de passos recorrentes, a área de LET traz seis passos, que representam cinco movimentos retóricos da composição dessa seção. Aparece novamente o passo “apresentando objetivo da pesquisa” e o passo “filiando-se teoricamente”, além dos passos vinculados à coleta de dados, ao tipo de pesquisa e aos procedimentos de análise, mantendo apenas os movimentos mais esperados para tal seção.	Com cinco atividades recorrentes na composição do cronograma, a área de Letramentos apresenta um equilíbrio entre as categorias de atividades reconhecidas com base na composição dessa seção. Nessa área, não há atividade vinculada com a categoria projeto de pesquisa e as cinco demais categorias são contempladas cada uma com uma atividade recorrente. Dessa forma, podemos dizer que a construção dos cronogramas de LET não tem uma categoria privilegiada, mas apresenta um equilíbrio entre as categorias apresentadas.	A área de Letramentos se diferencia das demais já no percentual de livros na seção de referências, 43,33%, um dos menores da área de Linguística. Artigos e dissertações também são destaque por apresentar percentual mais alto em relação à maioria das demais áreas. Livros e capítulos continuam com o maior número de referências, mas a assunção dos dois gêneros acadêmicos mencionados aponta para uma maior valorização de produções acadêmicas da área e uma mescla do conhecimento tradicional com o mais recente.

Fonte: dados de pesquisa.

Podemos dizer, então, que a comunidade discursiva disciplinar de Letramentos tem como principal característica a presença de poucos passos retóricos recorrentes em cada seção, estando apenas os elementos essenciais, de acordo com a perspectiva de seus membros, na construção recorrente da seção para a realização da sua função no projeto de pesquisa e do projeto de pesquisa na esfera acadêmica.

A comunidade discursiva disciplinar de Linguística de texto apresenta uma forte ligação com seu objeto de estudo, o que se manifesta nos elementos do quadro norteador de pesquisa e no passo mais valorizado na seção de justificativa. É possível construir o objeto de estudo apenas após a seleção de uma vertente teórica para a sua realização e, conseqüentemente, da escolha de uma comunidade discursiva disciplinar para se inserir. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se valoriza o objeto, valoriza-se também a comunidade disciplinar. Percebemos na área de LT a coercitividade das funções das seções do projeto de pesquisa, estando os passos que compõem cada seção, normalmente, dentro do esperado para a realização de determinada ação textual. Assim como em Letramentos, em LT, também são identificadas apenas cinco atividades recorrentes na construção do cronograma, estando cada uma vinculada a uma categoria estabelecida e a categoria projeto de pesquisa ausente. LT é a área que apresenta percentualmente a menor quantidade de referências de livros, um diferencial marcante em relação às demais áreas, e a maior quantidade de referências de artigos acadêmicos, apontando para uma mescla entre a tradição do livro e a relevância dos artigos para a área de pesquisa.

Quadro 97 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Linguística de texto

Elementos do QNP	Justificativa	Referencial teórico	Metodologia	Cronograma	Referências
Em Linguística de texto, foram identificados cinco itens de pesquisa que caracterizam os elementos do QNP: categorias teóricas, gênero textual, sujeitos da pesquisa, objeto de estudo, local da amostra. As análises textuais normalmente são realizadas considerando as categorias que serão visualizadas em um gênero textual, construindo o objeto de estudo, produzido por determinado sujeito e que circula num determinado ambiente, estando as cinco categorias também articuladas e presentes na maioria dos projetos.	Em LT, o passo “caracterizando objeto de estudo” aparece como o mais valorizado, enquanto que o passo “apresentando objetivo da pesquisa” aparece apenas em quinto na ordem, enquanto nas demais áreas o objetivo da pesquisa aparece como primeiro ou segundo mais valorizado no interior da seção de justificativa. Os passos vinculados à relevância e motivação da pesquisa, comuns na seção de justificativa, aparecem como elementos fortes na construção dessa seção em LT, mantendo a função da seção como um dos elementos definidores dos passos retóricos recorrentes.	A seção de RT da área de LT apresenta seis passos em sua composição, cinco deles vinculados a aspectos teóricos da pesquisa, três deles a aspectos específicos e dois a aspectos mais gerais da teoria. A surpresa se deu no passo “contextualizando temática da pesquisa”, que, normalmente, não é muito presente no referencial teórico, mesmo quando levamos em consideração apenas elementos norteadores da pesquisa.	Em Linguística de texto, há uma preponderância de passos participantes da abordagem metodológica da pesquisa, com cerca de 57% dos passos recorrentes nessa seção. Além desses são apresentados um passo para a coleta de dados, um para a análise de dados e outro para o objetivo da pesquisa. O tratamento prioritário à abordagem metodológica de modo mais geral é uma característica singularizadora da área de LT.	Com cinco atividades recorrentes na composição do cronograma, a área de Linguística de texto apresenta um equilíbrio entre as categorias de atividades reconhecidas, com base na composição dessa seção, não havendo atividade vinculada com a categoria projeto de pesquisa.	Linguística de texto é a área que apresenta percentualmente a menor quantidade de referência de livros e a maior quantidade de referências de artigos, 33,3% do total de referências, sendo uma característica da área essa maior utilização. Tais números indicam uma visão diferenciada em relação à construção de projetos de pesquisa, pois notamos um maior equilíbrio entre a tradição do livro e a atualidade dos artigos. Também com números representativos são encontrados os capítulos, produção mais curta em relação à obra completa e de leitura rápida. Ao contrário da maioria das demais áreas, em LT, os capítulos aparecem apenas em terceiro lugar na ordem dos mais mencionados na seção. Os demais tipos de referências aparecem mais timidamente.

Fonte: dados de pesquisa.

A marcação de elementos vinculados à comunidade discursiva disciplinar de Linguística de texto na construção dos projetos de pesquisa apresentados indica uma inserção dos membros iniciantes na área, buscando publicações tanto tradicionais como mais recentes para servir como base para a proposição da pesquisa. A explicitação do objeto e da perspectiva teórica adotada contribui para uma identificação mais precisa da comunidade discursiva disciplinar adotada.

A comunidade discursiva disciplinar da área de Sociolinguística apresenta em seu projeto características particulares que apontam para a singularização da área em relação às demais que aqui foram pesquisadas. As categorias apresentadas no QNP, como sujeitos e ambiente de realização da pesquisa, estão diretamente relacionadas com os elementos de pesquisa da área de Sociolinguística. É possível perceber que na comunidade de SL as funções das seções do gênero projeto de pesquisa exercem bastante influência nos passos retóricos recorrentes que fazem parte de sua composição. A presença do objetivo da pesquisa em várias seções do projeto aponta para a importância desse elemento no interior da área, bem como a presença do passo “apresentando objeto de estudo”, que particulariza a construção da seção de referencial teórico de SL. A metodologia e o referencial teórico voltam a ser particularizados na seção de cronograma, contando com um maior número de atividades. Na construção das referências do projeto, destacamos a presença mais marcante das dissertações, ocupando posição privilegiada em relação às demais áreas de pesquisa linguística. A partir dessas características, podemos dizer que a construção dos projetos de pesquisa de Sociolinguística possui traços que apontam para uma forma particular de planejamento de pesquisa por meio desse gênero.

Quadro 98 - Caracterização das seções do projeto de pesquisa na comunidade discursiva disciplinar de Sociolinguística

Elementos do QNP	Justificativa	Referencial teórico	Metodologia	Cronograma	Referências
Na comunidade disciplinar de Sociolinguística, foram reconhecidos cinco itens de pesquisa caracterizadores dos elementos do QNP: objeto de estudo, abordagem de dados, local da amostra ou <i>lôcus</i> , categoria teórica, sujeitos da pesquisa. O objeto de estudo de Sociolinguística é construído a partir das categorias teóricas, dos sujeitos e do ambiente em que esses sujeitos serão observados, sendo de fundamental importância a sua explicitação. O tipo de abordagem dos dados também contribui para a caracterização da pesquisa, dizendo como os dados serão tratados naquele estudo. Tais elementos contribuem para uma identificação da área em que o projeto de pesquisa será realizado.	Em SL, temos apenas seis passos recorrentes sendo os de relevância e de motivação da pesquisa bastante valorizados no interior da área. O passo “apresentando objetivo de pesquisa” é o mais valorizado para a construção da seção de justificativa	Em SL, a seção de RT é composta por dez passos recorrentes, sendo quatro relacionados a aspectos teóricos mais gerais e quatro a aspectos teóricos mais específicos, atingindo um equilíbrio entre os passos do movimento, além de apresentar o objetivo da pesquisa em um de seus passos e apresentar o objeto de estudo em outro passo recorrente. A presença do passo “apresentando objeto de estudo” singulariza a área de SL, já que em nenhuma das demais áreas ocorre esse passo no interior da seção.	Temos em SL o tratamento da abordagem metodológica, da coleta de dados e da análise de dados como características da seção de metodologia do projeto de pesquisa. Como elemento que traz uma contribuição extra, há apenas o passo “apresentando objetivo da pesquisa”, comum em todas as áreas nessa seção, e o passo “indicando possíveis benefícios da pesquisa”, que demonstra a importância das ações metodológicas para se alcançar o benefício da pesquisa.	Na área de Sociolinguística, foram identificadas sete atividades recorrentes participantes de cinco categorias de atividades, estando apenas a categoria etapas do projeto de pesquisa ausente. Nessa área, foram identificadas como mais valorizadas as atividades de construções do referencial teórico e da metodologia, sendo compostas cada uma por duas atividades. O referencial teórico com duas atividades é um aspecto singular da área de SL, assim como a presença de duas atividades de metodologia, visto apenas na área de AG, o que nos faz notar traços característicos da área de pesquisa.	Sociolinguística é a área que, percentualmente, apresentou a maior quantidade de referências de livros na sua seção de referências. Capítulos, dissertações e artigos vêm, em seguida, como os elementos mais mencionados. Aspecto interessante é que o número de dissertações ultrapassa a quantidade de artigos, gênero mais compacto, recente e de leitura mais rápida. Dessa forma, podemos dizer que a produção de projetos na área de SL é a que mais valoriza a utilização de livros e aquela em que dissertações são apresentadas em melhor colocação em relação às demais microáreas de Linguística.

Fonte: dados de pesquisa.

Por meio da exposição das características de construção dos passos retóricos recorrentes em cada uma das áreas de pesquisa, conseguimos observar não apenas a presença das unidades lexicais que se referem ao conteúdo da área científica, mas também unidades que auxiliam na identificação das ações realizadas através dos passos retóricos. Obviamente, as microáreas de pesquisa se manifestavam nas ações realizadas linguisticamente nos projetos por meio de conceitos, de articulações de aspectos teóricos com a realidade pesquisada, de categorias de pesquisa que perpassam a construção de todo o projeto, de métodos e metodologias que se adequam à proposta da área de pesquisa etc..

Então, como dissemos anteriormente, nos gêneros acadêmicos, podemos perceber a esfera acadêmica, na composição do gênero, a comunidade discursiva disciplinar, na adaptação do gênero à forma de pesquisar desenvolvida na área de pesquisa específica, e o indivíduo, que é responsável por revelar em seu texto o pertencimento ou a participação em determinada comunidade discursiva de modo particular que mostre também o seu papel como sujeito pesquisador. Sendo assim, conseguimos reconhecer os aspectos particulares de cada uma das áreas de pesquisa também pelos termos específicos utilizados na composição do projeto, mas não só por eles, pois a cultura disciplinar de cada uma das áreas se evidencia a todo momento no conteúdo do gênero. Quando estabelecemos as denominações para as ações dos passos retóricos, estamos tentando criar uma padronização que se aplique a todas as áreas, mas a maneira como cada uma das áreas constrói seus passos retóricos é, sem dúvida, singular.

Quando partimos da hipótese ou suposição de pesquisa que “levando em consideração que as áreas técnico-científicas são identificadas pela utilização de termos específicos de determinada área e pelas escolhas teórico-metodológicas visualizadas nas produções da área, acreditamos que esses elementos empregados na elaboração do projeto indicam as ramificações da pesquisa na área de Linguística, podendo alguns termos, inclusive, serem usados com acepções diferentes, mesmo estando no âmbito da pesquisa linguística”, não tínhamos a noção de como as culturas disciplinares são responsáveis por mostrar ao membro iniciante na comunidade discursiva de que maneira se realiza o fazer científico naquela área. A forma com que a cultura disciplinar guia a produção do exemplar do gênero por parte do aprendiz e a vinculação entre o aprendiz e a comunidade discursiva disciplinar que representa a perspectiva teórico-metodológica, no projeto, são aspectos que nos enlevaram na realização deste estudo.

Por último, trouxemos uma questão sobre a organização retórica dos projetos de pesquisa das culturas disciplinares de Linguística: de que modo os projetos de pesquisa das

culturas disciplinares de Linguística estão organizados estrutural e funcionalmente em passos e movimentos retóricos? e propomos ação de “verificar como os movimentos e passos retóricos se encontram organizados nos projetos de pesquisa elaborados por aprendizes das culturas disciplinares de linguística”, como maneira de alcançarmos a sua resposta. Tal aspecto da pesquisa foi trazido nas subseções de fechamento das seções responsáveis por caracterizar o funcionamento de cada uma das partes que compõem o projeto de pesquisa nas microáreas de pesquisa linguística.

Por meio do contraste entre os movimentos retóricos e os passos retóricos recorrentes identificados em cada uma das microáreas de pesquisa linguística, em relação à macroárea de Linguística, pudemos perceber de que maneira as organizações retóricas das seções do projeto de pesquisa apresentam singularidades e revelam características específicas de cada uma das microáreas. Os movimentos retóricos compostos pelos passos retóricos recorrentes também nos davam indicações de que aspecto da pesquisa era mais valorizado para a construção das seções do projeto, pois cada movimento funciona como uma categoria que representa um elemento de pesquisa, mais geral ou mais específico. Desse modo, os movimentos retóricos que atuavam para a construção da seção também indicavam quais elementos de pesquisa poderiam representar de maneira mais fidedigna a construção da seção do projeto naquela área de pesquisa. Em nenhum momento da descrição da organização retórica das seções, houve coincidência entre os passos retóricos que recorreram entre as áreas de pesquisa, mesmo na ocorrência do mesmo passo, a ordem de recorrência/valorização desse no interior da comunidade discursiva disciplinar dificilmente coincidia.

Pode-se dizer, então, a partir dos resultados alcançados na comparação entre a organização retórica dos projetos de pesquisa nas microáreas de pesquisa linguística e na macroárea de Linguística, que cada comunidade disciplinar possui características particulares, seja ela de uma área específica da Linguística ou da macroárea de Linguística, que abarca todos os alunos que escolheram essa área para realizar o TCC. Tais traços particulares que são mais valorizados nos projetos de cada uma das áreas de pesquisa linguística revelam características da cultura disciplinar específica da comunidade discursiva disciplinar na qual estão sendo inseridos os membros iniciantes alunos da graduação em Letras Português.

Nessa última hipótese, conseguimos satisfazer nossas expectativas já que havíamos proposto que “no interior do projeto de pesquisa existem estruturas predefinidas que normalmente aparecerem, mas a forma como as informações das culturas disciplinares são apresentadas e distribuídas no interior da organização retórica do projeto de pesquisa pode indicar uma percepção organizacional da cultura disciplinar por parte do aprendiz”.

Com esta pesquisa, procuramos trazer contribuições para uma melhor compreensão sobre as culturas disciplinares de Linguística no interior do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, campus sede, e sobre a atuação dessas culturas disciplinares na elaboração do projeto de pesquisa de TCC. Em razão de os trabalhos em relação às culturas disciplinares do curso de Letras Português e, mais especificamente, das áreas de Linguística serem ainda tímidos, propomo-nos a investigar de que maneira os membros iniciantes têm acesso às culturas disciplinares de Linguística no interior do curso e de que maneira essas culturas disciplinares se manifestavam na elaboração do projeto de TCC. Nos movemos nesse sentido, inicialmente, por uma motivação docente de entender como os alunos encaram a produção do TCC e de que maneira as culturas disciplinares oferecidas no curso colaboram para que o discente execute essa tarefa. Outro motivo foi que o gênero projeto de pesquisa ainda é visto por nós como obscuro, principalmente para os membros iniciantes na comunidade discursiva disciplinar, por não ser um gênero que seja publicável, por exemplo, nem que circule com facilidade entre os membros da comunidade acadêmica, sendo um planejamento individual de pesquisa. Ouvir os alunos de graduação em Letras Português, enquanto membros iniciantes, sobre as culturas disciplinares do curso de Letras Português também surgiu como opção por eles serem os responsáveis pela elaboração do projeto e por eles estarem diretamente envolvidos na situação de produção do TCC, além de, normalmente, não poderem se manifestar em pesquisas sobre gêneros por não serem membros experientes.

Então, a contribuição que procuramos oferecer vem em forma de reflexões em torno do tema apresentado, por meio da construção do nosso referencial teórico que traz informações sobre o conceito de cultura disciplinar, sobre a articulação entre as noções de esfera de atividade acadêmica, sistema de educação nacional/cultura de educação nacional, sistema institucional/cultura institucional, comunidade disciplinar/cultura disciplinar, cultura profissional, gênero projeto de pesquisa, dentre outros. Tais aspectos mencionados retornam na tese com o objetivo de compreendermos como a cultura disciplinar é perpassada por outras culturas, por isso trazemos informações que dizem respeito ao sistema nacional de educação brasileiro, sobre a constituição da instituição Universidade Federal do Piauí e do curso de Letras, sobre a opinião dos discentes sobre o curso de Letras Português dessa instituição e procuramos atrelar essas informações também às culturas disciplinares de Linguística, que atua como macroárea no interior do curso supracitado. Esperamos que nossa contribuição sirva para minimizar a obscuridade do gênero projeto de pesquisa, especialmente na área de Linguística, e para o conhecimento de características das culturas disciplinares que nem sempre nos damos conta de que elas são tão importantes para conseguirmos nos engajar nas

atividades acadêmicas.

É importante ressaltar que o *corpus* de nossa pesquisa é restrito e de membros iniciantes nas comunidades discursivas das áreas de pesquisa linguística. Dessa maneira, as considerações aqui tecidas se referem aos dados desse *corpus* e, em outras situações, a organização retórica das seções pode variar: de acordo com o tamanho do *corpus* analisado, com a instituição de ensino que fornece o material de análise, com o nível de prática acadêmica dos colaboradores, dentre outros fatores. Por isso a relevância da realização de novas pesquisas nesse campo, para haver uma maior representatividade em relação à descrição da cultura disciplinar dos cursos de Letras Português, bem como das culturas disciplinares de Linguística e de Literatura.

A partir da realização deste estudo, deixamos o caminho aberto a pesquisas futuras sobre cultura disciplinar do curso de Letras Português, levando em consideração não apenas a cultura de Linguística, como fizemos aqui por opção metodológica, mas a articulação das culturas disciplinares de Linguística e de Literatura. Como vimos em resposta do questionário, a maior parte dos colaboradores de nossa pesquisa acredita que os discentes de Letras Português compartilham somente parcialmente uma cultura de curso, nenhum dos colaboradores afirmou crer num compartilhamento total da cultura de curso, talvez exatamente pela diversidade de culturas que o compõem.

Além da possibilidade que utilizamos aqui de realizarmos a pesquisa, observando os dados produzidos por três turmas do curso de Letras Português através dos projetos de pesquisa de TCC I e levando em conta uma categorização por perspectivas teóricas que fazem parte dos estudos linguísticos, seria possível a visualização dos dados a partir de uma abordagem da construção das seções do projeto de pesquisa numa verificação por turma que compõe a comunidade do curso de Letras Português. Com isso, poderia ser percebida uma nova possibilidade de verificação de características de comunidades no interior da comunidade do curso, já que as turmas são formadas em bloco fechado de disciplinas e os alunos tiveram acesso a experiências semelhantes ao cursarem as disciplinas e participarem de atividades acadêmicas externas também disponíveis a todos da turma.

Outro percurso possibilitado a partir dessa pesquisa é a comparação entre a construção dos projetos de pesquisa dos membros iniciantes na comunidade discursiva com os membros iniciados nessa comunidade (mestrandos), com os membros iniciados mais experientes (doutorandos) e com os membros experientes (professores da área de pesquisa que já têm um contato com a produção e a avaliação do gênero produzido).

Em meio às possibilidades futuras de pesquisa, respondamos agora ao nosso

problema “como as culturas disciplinares da área de Linguística se refletem na elaboração do gênero projeto de pesquisa de alunos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí?”. Devido à complexidade de estudo de uma cultura, optamos por observá-la manifestada em um gênero acadêmico, o projeto de pesquisa, que funciona como um sintetizador ou ponto de contato entre as coletividades que formam a esfera de atividade acadêmica e as comunidades discursivas disciplinares, em maior ou menor extensão, e o indivíduo enquanto sujeito participante também dessas comunidades. Nesse gênero, as culturas acadêmicas e a cultura disciplinar se manifestam em toda a sua constituição, como pudemos observar através da organização retórica dos projetos de pesquisa de nossos colaboradores, o que nos leva a confirmar a hipótese principal de que as áreas de pesquisa linguística, quando observadas como comunidades específicas, apresentavam na constituição dos projetos de pesquisa características particulares de organização que as singularizava em relação à comunidade discursiva disciplinar da macroárea de Linguística.

Muito além dos projetos de pesquisa de TCC I, a cultura disciplinar de Letras Português representada na cultura da macroárea de Linguística e nas suas culturas constituintes se revela no modo como seu aluno vê e interpreta o mundo, pois a cultura oportuniza a construção de pontos de vista e deve cooperar para a formação do discente enquanto ser humano. O compartilhar de experiências, histórias, vivências no interior de um curso universitário colabora para a construção de uma comunidade e comunidades são representadas por traços culturais. Sendo assim, nossa participação na comunidade do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí contribuiu para que hoje estivéssemos atuando para a manutenção e desenvolvimento da cultura desse curso e esperamos continuar a ver membros iniciantes se tornarem membros experientes e, quem sabe, até grandes *gatekeepers*.

Referências

- ALVES FILHO, F. Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais. **Revista Signos**, v. 43, p. 13-26, 2010.
- ARAÚJO, J.; PIMENTA, A. A.; COSTA, S. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015.
- ARAÚJO, J.; DIEB, M.; COSTA, S. M. O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. **D.E.L.T.A.**, 33.3, 2017 (729-757).
- ASKEHAVE, I. & SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B. & CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências Textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). 3. ed.. São Paulo: Cortez, 2009.
- BECHER, T. Towards a definition of disciplinary cultures, **Studies in Higher Education**, 6:2, 109-122, 1981.
- BECHER, T. Disciplinary discourse, **Studies in Higher Education**, 12:3, 261-274, 1987.
- BECHER, T. The significance of disciplinary differences, **Studies in Higher Education**, 19:2, 151-161, 1994.
- BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos na Perspectiva dos Gêneros Textuais. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.
- BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. In: **Gêneros e sequências Textuais**. BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B. & CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). Recife: Edupe, 2009 [1997]. p. 159-195.
- BHATIA, V. K. **Analyzing Genre: Language use in Professional Settings**. London: Longman, 1993.
- BIGLAN, A. Relationship Between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments. **Journal of Applied Psychology**. Vol. 57, No.3, pp. 204-213, June 1973.
- BREEN; R.; LINDSAY, R. Different Disciplines Require Different Motivations for Student Success. **Research in Higher Education**, Vol. 43, No. 6, December 2002.

BULPIN, K.; MOLYNEUX-HODGSON, Susan. The disciplining of scientific communities. **Interdisciplinary Science Reviews**, Vol. 38, No. 2, pp. 91–105, June 2013.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CLARK, B. R. Academic Culture. *Working paper* nº. 42. New Haven, CN: Yale University Higher Education Research Group: 1980, pp. 3 - 34.

COMISSÃO Coordenadora de Curso de Licenciatura em Letras Português (2010). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português**. Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <<https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1893695&key=9321fe9e424c266ee87cf5c3bbc9da7>>. Acesso em: 22/04/2018.

CONNOR, U.; MAURANEN, A. Linguistic Analysis of Grant Proposals: European Union Research Grants. **English for Specific Purposes**, Vol. 18, No. 1, pp. 47–62, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 27/2001, de 04 de Julho de 2001. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCN**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 22/04/2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES n. 18/2002, de 13 de Março de 2002. Resolução CNE/CES 18/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 22/04/2018.

CURSO DE LETRAS da Universidade Federal do Piauí. **Servidores lotados nos cursos de Letras da UFPI**. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/letras/materias/index/mostrar/id/9814>>. Acesso em: 22/04/2018.

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

Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 3.0.

DIONÍSIO, M. L; FISCHER, Adriana. Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO “ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES”. **Actas do...** Braga: CIEd, 2010.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/images/stories/conteudos/estrutura-organizacional-mec-2015.png>>. Acesso em: 16/04/2018.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas Discursivas e Ensino do Texto Acadêmico: Concepções de Alunos de Mestrado sobre a Escrita. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GODFREY, E. 'Understanding Disciplinary Cultures', in Johri, A. and Olds, B.M. (eds.) **Cambridge Handbook of Engineering Education Research**: Cambridge University Press, 2014. pp. 437–456.

GODFREY, E. **The Culture of Engineering Education and its Interaction with Gender: A Case Study of a New Zealand University**. 2003. 435f. Tese de doutorado (Doctor of Philosophy) Curtin University of Technology, Bentley - Austrália.

GODFREY, E. University Education: Enculturation, assimilation or just passengers on the bus? **Refereed Paper**, p. 1 – 9, 2008.

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

KOLB, D.A. Learning styles and disciplinary differences, in: CHICKERING, A. **The Modern American College** (San Francisco, CA, Jossey Bass). pp. 232 – 255.

LATTUCA, L. R.; STARK, J. S. Will Disciplinary Perspectives Impede Curricular Reform? **The Journal of Higher Education**. 65, 4. Research Library Core, pp. 401-426, Jul. 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, C. R. Comunidade Retórica: a base cultural de gênero. In: __. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Angela Paiva Dionísio, Judith Chambiss Hoffnagel (Org). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009 [1993].

_____. Gênero como ação social. In: __. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Angela Paiva Dionísio, Judith Chambiss Hoffnagel (Org). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009 [1984].

MONTEIRO, B. N. Organização retórica da seção de metodologia de projetos de pesquisa nas culturas disciplinares de linguística e história. In: **I Seminário de Gêneros acadêmico-científicos e escrita na universidade**: 2016.

MOSES, I. Teaching, research and scholarship in different disciplines. **Higher Education** 19: 351-375, 1990.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

NEUMANN, R. Disciplinary Differences and University Teaching. **Studies in Higher Education**, 26:2, p. 135-146, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIO LIMA, C. A. C. **Movimentos retóricos da seção de fundamentação teórica de projetos de pesquisa da subárea de linguística.** 2016. Disponível em: <<http://www.cataphora.com.br/2008/06/iniciacao-pesquisa.html>>. Acesso em: 08/04/2017.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** 25.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SMEBY, J. C. Disciplinary differences in university teaching. **Studies in Higher Education**, 21: 1, pp. 69-79, 1996.

SOUSA, E. B. **Estudo sociorretórico do gênero notícia satírica: o caso do portal Meiuorte.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

STARR-GLASS, D. Scholarship of Teaching and Learning: promoting publications or encouraging engagement. In: WANG, Victor C. X. **Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods.** Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=XScdBgAAQBAJ&pg=PR27&lpg=PR27&dq=Scholarship+of+Teaching+and+Learning:+promoting+publications+or+encouraging+engagement&source=bl&ots=Kp5CevbNbQ&sig=GSaC43SbW3Bfr5KIJ4pDYqOtCjI&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwinyp6tnt3MAhXK1x4KHQhrBmgQ6AEILTAB#v=onepage&q=Scholarship%20of%20Teaching%20and%20Learning%3A%20promoting%20publications%20or%20encouraging%20engagement&f=false>>. Acesso em: 07/04/2015.

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

SWALES, J. M. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BIASE-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs). **Gêneros e sequências textuais.** Recife: Edupe, 2009.

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp [Online]**, 69, pp. 1-12, 2016.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Gestão da Educação Superior No Brasil.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf>. Acesso em: 16/04/2018.

TSENG, M. Y. The genre of research grant proposals: Towards a cognitive–pragmatic analysis. **Journal of Pragmatics**, 43, pp. 2254–2268, 2011.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. **Estatuto da Universidade Federal do Piauí.** Disponível em: <http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/estatuto_ufpi.pdf>. Acesso em: 22/04/2018.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI 2015-2019.** Disponível em: <<http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/PDI%202015-2019.pdf>>. Acesso em: 22/04/2018.

YLIJOKI, O. H. Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. **Higher Education** 39: pp. 339–362, 2000.

Apêndice

Questionário

Quanto a área de desenvolvimento do TCC

1. em que área você desenvolveu seu projeto de pesquisa?

- Análise do Discurso
- Linguística textual
- Sociolinguística
- Ensino de português para surdos
- Linguística de texto
- Gêneros textuais

2. Antes da produção do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I você já havia produzido algum trabalho utilizando gêneros acadêmicos?

- Não, nenhum.
- Sim, artigo científico.
- Sim, relatório de Pibic.
- Sim, ensaio.
- Sim, projeto de pesquisa.
- Sim, outro. Qual? _____.

3. Durante a graduação, você participou de eventos científicos (congressos, simpósios, colóquios, etc.)?

- Não participei de evento.
- Sim, participei de evento como ouvinte.
- Sim, participei de evento apresentando trabalho na mesma área de pesquisa.
- Sim, participei de evento apresentando trabalho, mas em outra área de pesquisa.

4. Você tinha afinidade com algum campo da linguística para a escolha da área do seu TCC? Essa afinidade auxiliou na área escolhida para elaboração do projeto de pesquisa?

- Não tinha afinidade.
- Sim. Mas não auxiliou na escolha da área do projeto.
- Sim, a afinidade auxiliou-me na escolha da área do projeto.

5. Você participou de algum grupo ou núcleo de pesquisa em Linguística durante a graduação?

- Não participei de grupo ou núcleo de pesquisa.
- Sim, participei de grupo ou núcleo de pesquisa.
- Participei de grupo ou núcleo de pesquisa, mas de outra área, não de Linguística.

6. Você teve orientação de algum membro experiente na área de pesquisa escolhida para a realização do projeto de pesquisa? Se sim, quem o (a) orientou?

- Não fui orientado por membro da área.
- Sim, fui orientado por aluno da graduação mais experiente.
- Sim, fui orientado por aluno de pós-graduação da área de pesquisa.
- Sim, fui orientado por professor da área de pesquisa.

Quanto à produção do projeto de pesquisa:

7. Qual a maior dificuldade encontrada por você no momento da elaboração do projeto de pesquisa?

8. Das etapas iniciais de produção do projeto, qual delas apresentou maior dificuldade (Quadro norteador de pesquisa - QNP)

- Escolha do Tema
- Delimitação do tema
- Questões de pesquisa
- Hipóteses de pesquisa
- Objetivos de pesquisa

9. De todas as etapas de produção do projeto de pesquisa, qual delas apresentou maior dificuldade?

- Quadro norteador de pesquisa
- Justificativa
- Referencial teórico
- Metodologia
- Cronograma
- Referências bibliográficas

10. O projeto de pesquisa elaborado na disciplina de TCC I auxiliou de alguma maneira na elaboração do trabalho de conclusão de curso?

- Não auxiliou.
- Sim, auxiliou relativamente.
- Sim, auxiliou bem.
- Sim, auxiliou bastante.

11. Qual função você atribui ao projeto de pesquisa elaborado na disciplina de TCC I?

Quanto ao Curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas – Letras Português

12. Em que aspecto você considera que o Curso de Letras Português está mais concentrado?

- Pesquisa em Linguística.
- Ensino de Línguas.
- Pesquisa em Literatura.
- Ensino de Literatura.
- Outra. Qual? _____.

13. Na sua opinião, os alunos do curso de Letras Português compartilham de uma mesma cultura de curso ao concluírem sua graduação.

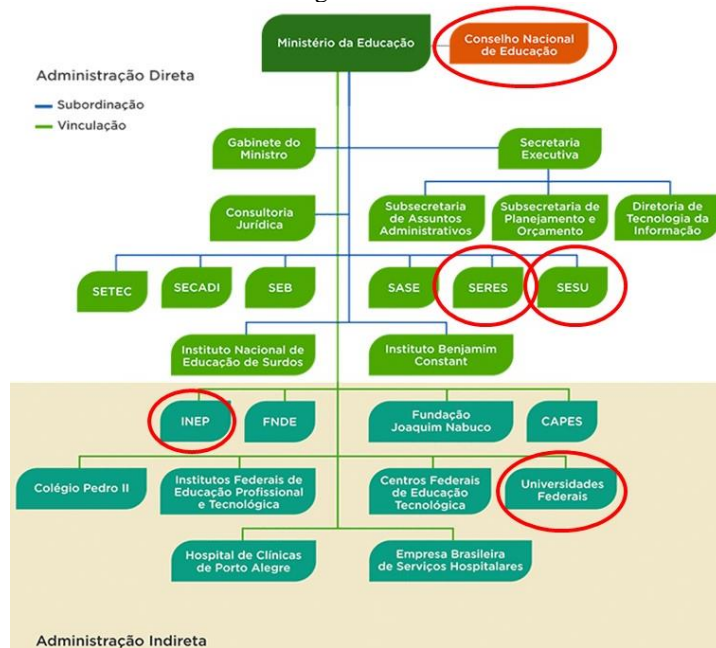
- Sim.
- Não.
- Parcialmente.

14. O curso de Letras Português modificou sua visão de mundo? Em que aspectos?

15. Em que aspectos o curso de Letras Português da UFPI pode ser melhorado?

Anexo

Estrutura organizacional do MEC



Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/images/stories/conteudos/estrutura-organizacional-mec-2015.png>>. Acesso em: 16/04/2018.

