

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E CULTURA

SIMONE REGO FONTINELE

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS: UMA ANÁLISE DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DO
GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NAS ÁREAS DE LETRAS E
MATEMÁTICA

TERESINA

2022

SIMONE REGO FONTINELE

**ESTRATÉGIAS RETÓRICAS: UMA ANÁLISE DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DO
GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NAS ÁREAS DE LETRAS E
MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Letras da Universidade
Estadual do Piauí - UESPI, área de
concentração: Linguagem e Cultura, linha de
pesquisa: Estudos da linguagem: descrição e
ensino como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Letras
Orientadora: Prof^a. Dra. Bárbara Olímpia
Ramos de Melo

TERESINA

2022

F684e Fontinele, Simone Rego.

Estratégias retóricas: uma análise da seção introdução do gênero dissertação de mestrado nas áreas de letras e matemática / Simone Rego Fontinele. - 2022. 127 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, 2022.

“Área de Concentração: Linguagem e cultura.”

“Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem: descrição e ensino.”

“Orientador(a): Prof(a). Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.”

1. Dissertação de mestrado. 2. Organização retórica. 3. Seção introdução.
I. Título.

CDD: 808.046 9



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS: UMA ANÁLISE DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NAS ÁREAS DE LETRAS E MATEMÁTICA

SIMONE REGO FONTINELE

Esta dissertação foi defendida às 9h, do dia 01 de abril de 2022, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI
Orientadora

Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
Membro externo

Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – UESPI
Membro interno

Visto da Coordenação:

Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (Matrícula: 147.688-2)
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

A minha mãe, Francisca, e ao meu pai,
Agustinho, pela compreensão e apoio
imprescindível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre me deu força e coragem para enfrentar os desafios da vida.

Agradeço ao meu pai, Agustinho Alves, e minha mãe, Francisca Nilza, por sempre terem me apoiado e incentivado nos estudos. Obrigada também a meus irmãos, que compreenderam as minhas ausências em reuniões familiares.

À minha orientadora, Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo, cujo apoio foi decisivo para o desenvolvimento deste trabalho. Também pela disponibilidade constante, pelo carinho e pela amizade.

A todos os professores e colegas de turma do Mestrado Acadêmico em Letras da UESPI, pelos ensinamentos, discussões e todos os conhecimentos compartilhados.

A professora Dra. Shirlei Marly Alves e ao professor Dr. Franklin Oliveira Silva, por todos os comentários e sugestões dados durante a qualificação, os quais contribuíram para a melhoria deste trabalho.

Aos professores e alunos convidados para participar da pesquisa, pelas contribuições e disponibilidade em responder aos questionários.

À CAPES, pela bolsa que viabilizou financeiramente as pesquisas.

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se em estudos de análise de gêneros na perspectiva da sociorretórica, objetivando analisar os passos retóricos relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa e relatando os objetivos da pesquisa na seção introdução de dissertações de mestrado da área de Letras e Matemática da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Na pesquisa também foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: verificar a recorrência dos três passos retóricos anteriormente mencionados; analisar os recursos léxico-gramaticais nos passos a serem analisados; examinar em qual contexto as dissertações de mestrado das áreas de Letras e Matemática são produzidas; e comparar as estratégias retóricas utilizadas nessas duas áreas. Em relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho é uma pesquisa de campo e documental de cunho descritivo com uma abordagem qualitativa e quantitativa. O *corpus* é formado por 20 exemplares de dissertações de mestrado, sendo 10 (dez) introduções da área de Letras do Mestrado Profissional - (PROFLETRAS) e 10 (dez) introduções da área de Matemática do Mestrado Profissional - (PROFMAT), ofertados em rede, em que, desta, a Universidade Estadual do Piauí é instituição participante. Após a análise desses exemplares, examinamos as informações coletadas via questionário aplicados com professores e alunos dos mestrados mencionados acima. O referencial teórico concentra-se, principalmente, em autores como Swales (1990), Askehave e Swales (2009), Bhatia (1993), Hyland (2004), Alves Filho (2018), Biasi-Rodrigues (1998), Munhoz (2014), Hendges e Motta-Roth (2010), dentre outros. A análise dos 20 exemplares revelou que os passos retóricos relatando os objetivos da pesquisa e indicando problemas de pesquisa tiveram maior recorrência no *corpus* das duas áreas analisadas. Enquanto que o passo relatando a vivência em sala de aula se mostrou menos recorrente no *corpus* das duas áreas. Além disso, observamos o contexto em que as dissertações de mestrado foram produzidas e identificamos algumas diferenças no modo como membros de culturas disciplinares agem retoricamente. Outras informações foram coletadas neste estudo por meio de questionários, nos quais podemos compreender, a partir das experiências dos professores e dos alunos do PROFLETRAS e do PROFMAT, como eles compreendem o gênero dissertação de mestrado e a seção introdução. Os resultados mostram que a escrita do gênero dissertação, assim como a seção introdução está relacionada com as práticas de letramentos acadêmicos. O conhecimento do gênero é fundamental quando os autores se vêem diante da necessidade de produzir textos no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Dissertação de mestrado. Organização retórica. Seção introdução.

ABSTRACT

This work is based on studies of genre analysis from the socio-rhetorical perspective, aiming to analyze the rhetorical steps reporting the experience in the classroom, indicating research problems and reporting the research objectives in the introduction section of masters dissertations in the area of Languages and Mathematics from the State University of Piauí (UESPI). In the research, some specific objectives were also established: to verify the recurrence of the three rhetorical steps mentioned above; analyze the lexical-grammatical resources in the steps to be analyzed; examine in which context the Masters dissertations in the areas of Languages and Mathematics are produced; and compare the rhetorical strategies used in these two areas. Regarding the methodological procedures, this work is a descriptive field and documentary research with a qualitative and quantitative approach. The *corpus* consists of 20 copies of Masters dissertations, 10 (ten) introductions from the area of Languages of the Professional Master's - (PROFLETRAS) and 10 (ten) introductions from the area of Mathematics of the Professional Master's - (PROFMAT) offered on a network in that the State University of Piauí is an institution participating in this network. After analyzing these samples, we examined the information collected via a questionnaire applied to professors and students of the above mentioned master's degrees. The theoretical framework focuses mainly on authors such as Swales (1990), Askehave and Swales (2009), Bhatia (1993), Hyland (2004), Alves Filho (2018), Biasi-Rodrigues (1998), Munhoz (2014), Hendges and Motta-Roth (2010), among others. The analysis of the 20 copies revealed that the rhetorical steps reporting the research objectives and indicating research problems had greater recurrence in the *corpus* of the two analyzed areas. While the step reporting the classroom experience proved to be less recurrent in the *corpus* of the two areas. Furthermore, we observed the context in which the masters dissertations were produced and identified some differences in the way members of disciplinary cultures act rhetorically. Other information was collected in this study through questionnaires, in which we can understand, from the experiences of PROFLETRAS and PROFMAT teachers and students, how they understand the masters dissertation genre and the introductory section. The results show that the writing of the dissertation genre, as well as the introduction section, is related to academic literacy practices. Knowledge of the genre is essential when authors are faced with the need to produce texts in the academic environment.

Keywords: Masters dissertation . Rhetorical organization. Introduction section.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Análise de gêneros a partir do texto	26
Figura 02 – Análise de gêneros a partir do contexto	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Recorrência dos passos retóricos nas seções de Introdução de Letras	66
Gráfico 02 – Recorrência dos passos retóricos nas seções de Introdução de Matemática.....	71
Gráfico 03 – Comparativo de recorrência dos passos retóricos nas áreas de Letras e Matemática.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa	36
Quadro 02 – Passos retóricos da seção de justificativa e descrição correspondente	37
Quadro 03 – Organização retórica de resumos de dissertações em Linguística	41
Quadro 04 – Modelo de organização retórica da seção de metodologia de artigos da área de Medicina	42
Quadro 05 – Estrutura da dissertação	45
Quadro 06 – Descrição retórica da unidade de introdução de artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição	48
Quadro 07 – Frequência de unidades informacionais em introduções de artigos originais da cultura disciplinar da área de Educação Física	50
Quadro 08 – Descrição retórica da unidade de introdução de artigos originais da cultura disciplinar da área de Educação Física	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS	15
2.1 OS GÊNEROS NA ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA.....	15
2.2 GÊNEROS: OUTRAS DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	21
2.3 O MODELO CARS – (CREATE A RESEARCH SPACE – CRIAR UM ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO)	35
3 O GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	43
3.1 DEFINIÇÕES DO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	44
3.2 A SEÇÃO INTRODUÇÃO	47
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	53
4.2 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS	54
4.3 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	55
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
5.1 ANÁLISE CONTEXTUAL DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA ÁREA DE LETRAS E MATEMÁTICA.....	57
5.2 DESCRIÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DA ÁREA DE LETRAS	65
5.3 DESCRIÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DA ÁREA DE MATEMÁTICA.....	70
5.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS.....	76
5.4.1 Análise dos Dados dos Questionários aplicados aos alunos.....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE.....	103
ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado é um gênero importante na comunidade acadêmica, visto que trata de questões científicas relacionadas a determinadas áreas do saber com a finalidade de produzir e divulgar conhecimento. Para a escrita desse gênero, os mestrandos devem conhecer a organização retórica das seções que o compõem a fim de atender os propósitos comunicativos desse gênero. A seção introdução, por exemplo, caracteriza-se pela apresentação da pesquisa, demonstrando os objetivos, a contextualização do problema, a justificativa, a relevância do estudo e o modo como o trabalho foi textualmente organizado.

Pesquisando trabalhos relacionados à organização retórica em seções de introdução, encontramos Dudley-Evans (1986), que analisa seções de introdução e discussão de dissertações de mestrado; bem como algumas pesquisas que analisam a seção introdução em outros gêneros, como a de Bernardino e Pacheco (2017), que desenvolvem trabalhos em que analisam introduções em artigos da Cultura disciplinar da área de nutrição; e Silva, Bernardino e Valentin (2020), que analisam a construção sociorretórica da seção de introdução em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada; e Swales (1990) que analisa a organização retórica em introduções de artigos de pesquisa.

Após levantarmos esses estudos, constatamos que não há trabalhos com a seção introdução em dissertações de Mestrados Profissionais. Diante disso, surgiu uma questão norteadora desta pesquisa: Como mestrandos das áreas de Letras e Matemática de Mestrados Profissionais agem retoricamente quando constroem a seção introdução de suas dissertações?

Mediante essa questão, percebemos que é um campo fértil para nossa investigação estudar especificamente uma das seções desse gênero: a seção introdução. A opção pelas áreas de Letras e Matemática partiu do pressuposto de que membros das diferentes culturas disciplinares (HYLAND, 2004) podem agir retoricamente diferente ao produzir textos acadêmicos.

No contexto dos Mestrados Profissionais, uma das exigências é que o mestrando seja professor da Educação Básica. Isso permite ao mestrando uma vivência direta em sala de aula com as atividades relacionadas à docência. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os passos retóricos: relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa, relatando os objetivos

da pesquisa em dissertações de Mestrado escritas por mestrandos do Mestrado Profissional das áreas de Letras e Matemática ofertados em rede pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Os objetivos específicos da nossa pesquisa são: identificar a recorrência dos três passos retóricos citados neste trabalho; analisar os recursos léxico-gramaticais nos passos a serem analisados; verificar em qual contexto as dissertações de mestrado das áreas de Letras e Matemática são produzidas; e comparar as estratégias retóricas utilizadas nas áreas de Letras e Matemática.

A escolha pelo Mestrado Profissional como objeto de pesquisa se justifica pelo fato de não haver ainda estudos sobre a análise retórica da seção introdução em dissertações de Mestrados Profissionais. O Mestrado Profissional responde a uma necessidade de qualificação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico. No Mestrado Profissional pretende-se inserir o aluno na pesquisa para que ele retorne ao mercado de trabalho mais preparado. Dessa forma, requer deste aluno que não se afaste de seu ambiente de trabalho durante o curso. Por isso, o trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional nas áreas de licenciatura intenta do mestrando uma proposta de intervenção que contribua para a melhoria da qualidade do ensino.

Já no Mestrado acadêmico, as atividades estão mais voltadas para a qualificação de pesquisadores, de forma que o aluno possa continuar seus estudos com o doutorado, disseminando, assim, o estudo científico. No Mestrado Acadêmico, o aluno deverá elaborar uma dissertação com base em um projeto de pesquisa sobre um determinado tema, relacionando-se a uma linha de pesquisa de atuação de seu orientador. Nesse contexto, surgiu o interesse em analisar duas áreas específicas do Mestrado Profissional: o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e o Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT, ambos ofertados por uma Rede Nacional de Instituições de Ensino Superior.

De acordo com as atribuições estabelecidas pelo artigo 1º do Regimento PROFLETRAS (2021), este Programa de Pós - graduação objetiva à qualificação de Professores de Língua Portuguesa para o exercício do magistério no Ensino Fundamental, com o propósito de contribuir para a melhoria do ensino. O ingresso de alunos no PROFLETRAS se dá por meio de um Exame Nacional de Acesso, composto por uma prova escrita, com o propósito de avaliar as competências de leitura e escrita. Além disso, o Exame Nacional é realizado de forma simultânea ao

menos uma vez por ano. O Trabalho de Conclusão do PROFLETRAS reside na apresentação escrita de um texto que disserta sobre o resultado de uma proposta de intervenção realizada no trabalho do mestrando. Conforme o Regimento PROFLETRAS (2021), na elaboração do Trabalho de Conclusão, o mestrando contará com um orientador dentre os professores credenciados no PROFLETRAS, segundo a disponibilidade do docente.

O Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT– é um programa de mestrado que tem como objetivo aprofundar a formação matemática para o exercício da docência na Educação Básica. A admissão de alunos no PROFMAT ocorre por meio do Exame Nacional de Acesso (ENA), o qual é regulamentado por Edital organizado pela Coordenação Acadêmica Nacional. Conforme o artigo 3º do Regimento PROFMAT (2020), este mestrado é um curso que se realiza por Instituições de Ensino Superior associadas em uma Rede Nacional.

O Trabalho de Conclusão de curso do PROFMAT deve discorrer sobre temas específicos relevantes ao currículo de Matemática do Ensino Básico e que esteja relacionado à prática docente em sala de aula. De acordo com o artigo 21º do Regimento do PROFMAT (2020), a estrutura do Trabalho de Conclusão final poderá ser apresentada em diferentes formatos: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas, produção de programas de mídia, dentre outros.

A opção pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI se justifica pelo fato de a UESPI ser a única IES do Estado que tem os dois mestrados profissionais: PROFLETRAS e PROFMAT. Dessa forma, compreendemos que esta pesquisa possui uma relevância acadêmica e social, pelo fato de o gênero dissertação de mestrado ser um gênero acadêmico ainda pouco pesquisado em mestrados profissionais.

Assim, acreditamos que esta pesquisa poderá dar uma contribuição para os estudos de análise e gêneros por apresentar um tratamento científico para questões ligadas à análise retórica em dissertações de mestrados profissionais. Além disso, a pesquisa pode ajudar na implantação de novas práticas que possam tornar a escrita desse gênero mais eficiente, mediante a investigação de uma de suas seções: a introdução.

Esta dissertação é constituída por seis capítulos. O primeiro deles corresponde à introdução deste trabalho. No segundo capítulo, apresentamos sobre os estudos dos gêneros na abordagem da sociorretórica, a qual trata o gênero como ação social. Em seguida, discorremos sobre os conceitos de gêneros na perspectiva de Swales (1990), abordando noções acerca do propósito comunicativo, comunidade discursiva, cultura disciplinar, a qual tem se mostrado importante fonte teórica para os estudos do gênero no contexto acadêmico. Apresentamos também outras definições de gêneros e a descrição do modelo CARS.

No capítulo 3, fazemos uma discussão sobre os estudos do gênero no contexto acadêmico, trazendo algumas definições acerca do gênero dissertação de mestrado e, em seguida, a seção introdução, que é nosso foco de análise nesta pesquisa.

No capítulo 4, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa, bem como a caracterização da pesquisa; a delimitação do *corpus*; as categorias e os procedimentos de análise e coleta de dados. Dedicamos o quinto capítulo à análise e à discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais.

2 OS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS

O interesse em investigar os gêneros tem incentivado inúmeras pesquisas ao longo dos tempos. Diferentes abordagens têm surgido e proporcionado muitos esclarecimentos a respeito desse tema tão complexo e importante. E, apesar de haver muitos trabalhos desenvolvidos nessa área, ainda pode ser considerada uma perspectiva fértil para pesquisa envolvendo a temática. Neste capítulo, primeiramente, apresentamos o gênero na abordagem da sociorretórica, tendo como teóricos Carolyn R. Miller e Charles Bazerman, dentre outros. Estes autores apresentam postulados em que os gêneros são concebidos como ação social.

Em seguida, trabalhamos com a abordagem linguística de gêneros, tendo como principal teórico John Swales. Nessa abordagem, os gêneros são compreendidos como eventos comunicativos que auxiliam os membros da comunidade discursiva a realizar propósitos comunicativos compartilhados. Depois apresentamos outras definições de gêneros e o modelo CARS, o qual tem sido referência de análise em muitas pesquisas sobre a organização retórica.

2.1 OS GÊNEROS NA ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA

Os estudos dos gêneros na abordagem sociorretórica têm se ampliado muito entre pesquisadores e educadores. Uma das pesquisadoras que desenvolveu estudos nesta vertente foi Carolyn Miller. Ela defende o gênero como uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente. Conforme a autora, uma definição retoricamente válida de gênero precisa estar focada não na substância ou na forma, mas na ação utilizada para sua realização.

Com base nisso, a autora destaca que “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos” (MILLER, 1984, p.151). Isso implica dizer que podemos ver o gênero como formas de agir socialmente por meio da linguagem, que por sua vez se relaciona a aspectos sociais, culturais, históricos e situacionais. Assim, a contribuição da autora para os estudos do gênero consiste em estabelecer a noção de gêneros em contextos sociais.

Em seus estudos, a autora explica que, para uma teoria de gênero, o importante é o fato de as situações retóricas serem recorrentes, contudo, para

compreender a recorrência, é necessário preterir as tendências materialistas na concepção situacional. De acordo com Miller (2012, p. 29), “as situações são construtos sociais que resultam, não de ‘percepção’, mas de ‘definição’”. Segundo a autora, a definição da situação se relaciona com o fato de podermos interpretar o ambiente material indeterminado, ou seja, antes da ação, precisamos interpretar este ambiente e, com isso, a nossa interpretação compartilhada de uma situação, por meio de tipificações, que a torna reconhecível como recorrente, conferindo, dessa forma, valor e sentido.

A partir desta definição da situação retórica como construto social, a autora apresenta a noção de exigência. Para ela, a exigência consiste em “uma forma de conhecimento social – uma interpretação mútua de objetos, eventos, interesses e propósitos que não somente os ligam entre si, mas também os fazem ser o que são: uma necessidade social objetificada” (MILLER, 2012, p.31). Nesse sentido, a maneira como definimos e agimos em determinada situação depende de como reconhecemos a exigência que ela fornece, e esse reconhecimento é socialmente mantido e aprendido. Por isso, a nossa capacidade de reconhecer, atribuir sentido e responder a exigências são parte de nosso conhecimento social e parte da maneira como chegamos a negociações compartilhadas sobre o que uma situação exige, o que ela quer dizer e como devemos agir nela.

Já Bitzer (1968, p.304) caracteriza a exigência como “uma imperfeição marcada pela urgência (...) um defeito, um obstáculo, alguma coisa à espera de ser feita, algo que não é o que devia ser”, ou seja, a exigência é considerada como um defeito ou perigo. Segundo o autor, a situação retórica é compreendida como um complexo de pessoas, objetos, eventos e relações que apresentam uma exigência, que pode ser removida inteira ou parcialmente, caso o discurso, introduzido na situação, puder constranger a ação humana, de tal maneira a gerar uma transformação significativa na exigência. Dessa forma, o autor entende que certas condições devem ser atendidas para que uma exigência seja retórica.

Ainda a este respeito, Miller (2012, p.32) explica que a exigência precisa ser vista como motivo social, uma vez que compreender uma exigência é ter um motivo. Para ela, a exigência é vista como um conjunto de padrões e expectativas sociais particulares, que oferece um motivo socialmente objetificado. A autora, a partir do seu entendimento da situação retórica como construto social, observa que a construção social da situação está relacionada, principalmente, à construção social

da exigência, pois a forma como definimos e agimos em determinada situação depende de como nós reconhecemos a exigência que ela oferece.

Outra observação da autora, com a qual concordamos, é a de que os gêneros desempenham um papel importante ao fazer mediação entre situações e ações. Para ela, os gêneros devem ser definidos não somente em termos da fusão de traços substanciais e formais, mas também pelas ações sociais. A autora enfatiza que em situações recorrentes, os gêneros mantêm motivos sociais para agir e propiciam estratégias retóricas tipificadas para que seus usuários possam agir. De acordo com a autora, é por conta disso que os gêneros não só fornecem formas tipificadas de agir, mas também funcionam como artefatos culturais capazes de nos mostrar como determinada cultura configura situações e formas de agir.

Devitt (2004) postula que, apesar de os aspectos formais dos gêneros serem relevantes para o seu reconhecimento social, as estruturas apenas poderão ser entendidas quando relacionadas à situação de utilização. Sob esta perspectiva, Miller (2009) também compreende 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” (MILLER, 2009, p.23), ou seja, observar somente os elementos linguísticos da constituição dos gêneros não dão conta para que haja um estudo efetivo deles, pois é necessário também ir além, observando as características situacionais.

Nos estudos de Devitt (2004, p.19), com relação à situação retórica, a autora compreende que “o sistema de atividade, o contexto de situação ou a situação retórica é criada pelas pessoas através da sua utilização do discurso”. Segundo a autora, é por meio da interação entre as pessoas dentro de um determinado conjunto de fatores, como por exemplo, pessoas em determinados papéis sociais, contexto histórico e social, utilizados em determinado momento que podemos entender a situação retórica. Além disso, a autora afirma que o gênero funciona como mediador entre a cultura, a situação e os outros gêneros. A autora acredita ser a cultura, mais que um contexto interpretativo para o gênero, um elemento na construção dinâmica do gênero. Para ela, o contexto de cultura influencia no modo como a situação é construída e como é percebida como recorrente nos gêneros.

Outra importante contribuição teórica nos estudos do gênero como ação social foi a de Charles Bazerman. Em suas pesquisas, o autor compreende que os gêneros não são meros entes formais, visto que não é a forma em si que cria e

define o gênero, mas “frames para a ação social” (BAZERMAN, 2006, p. 22). Eles podem ser vistos como unidades de comunicação e interação quando se objetiva alcançar determinados propósitos. Sobre isso, Bazerman (2006, p.23) afirma que:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

O autor compreende o gênero como uma construção psicossocial que emerge historicamente e faz parte de processos de atividades organizadas socialmente. Neste caso, o sujeito aciona para reconhecimento e construção de ações tipificadas em situações retóricas recorrentes. Bazerman (1994), estudando as regularidades nas propriedades das situações recorrentes, dá ênfase às intenções sociais nelas reconhecidas. Segundo o autor, essas situações originam recorrências na forma e no conteúdo do ato da comunicação. O autor defende que “uma forma textual que não é reconhecida como sendo de um tipo, tendo determinada força, não teria status nem valor social como gênero” (BAZERMAN, 1994, p.81), já que este existe somente à medida que seus usuários o identificam e o distinguem.

Bazerman (2011) propõe ainda três conceitos importantes para a compreensão do funcionamento social dos gêneros, são eles: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. Para o autor, “um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2011, p.33, grifos do autor). Conforme o autor, quando catalogamos todos os gêneros que um indivíduo pode falar ou escrever, no desempenho de seu papel profissional, estamos identificando boa parte do seu trabalho.

Essa definição de conjunto de gêneros foi elaborada anteriormente por Devitt (1991), em pesquisa sobre a intertextualidade em documentos produzidos por profissionais de contabilidade. A autora, em seu estudo, descreve treze gêneros, os quais seriam produzidos pelos contadores no exercício de seu ofício, referindo-se a esses textos como um conjunto de gêneros. Na concepção da autora, quando

analisamos o conjunto de gêneros de uma comunidade, estamos observando as situações, as atividades recorrentes e os relacionamentos da comunidade.

Já um sistema de gêneros compreende vários conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma maneira organizada e acrescidos das relações padronizadas que se estabelecem na produção, na circulação e no uso desses documentos (BAZERMAN, 2011, p.33). Segundo o autor, um sistema de gêneros captura as sequências regulares de como um gênero sobrepõe o outro nos fluxos comunicativos típicos de um grupo de indivíduos. Na perspectiva de Spinuzzi (2004), Bazerman (2004) abandona a noção meramente individual de conjunto de gêneros, adotando uma perspectiva comunitária ao falar de sistemas de gêneros.

Ainda conforme Bazerman (2011), esse sistema de gêneros é parte também do sistema de atividades da sala de aula. Para o autor, quando definimos o sistema de gêneros em que os indivíduos estão envolvidos, estamos identificando também um *frame* que organiza o trabalho, a atenção e a realização das ações. Para ele, levar em consideração o sistema de atividades juntamente com o sistema de gêneros é focar o que as pessoas fazem e como os textos auxiliam as pessoas a fazê-lo, em vez de focar os textos como fins em si mesmos.

Berkenkotter e Huckin (1995) também apresentam uma contribuição para o desenvolvimento de gênero como ação social. Eles compreendem os gêneros como formas de cognição situada. Em sua tese, Berkenkotter e Huckin (*apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p.104) ressaltam que os gêneros incorporam dinamicamente os modos de conhecer, ser e agir de uma comunidade. Para os autores, os gêneros são estruturas retóricas dinâmicas, as quais podem ser manipuladas conforme as condições de uso.

A partir dessa tese, surgem várias afirmações sobre os gêneros. Uma dessas afirmações é a de que “os gêneros são formas retóricas dinâmicas que se desenvolvem a partir de respostas a situações recorrentes e servem para estabilizar a experiência e conferir - lhe coerência e sentido” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p.4-6). Segundo os autores, os gêneros se modificam ao longo do tempo em respostas às necessidades sociocognitivas de seus usuários.

Em seus estudos, Berkenkotter e Huckin (1995) apresentam ainda cinco princípios básicos: o dinamismo, a situacionalidade, a forma e o conteúdo, a dualidade da estrutura e a propriedade da comunidade. No princípio do dinamismo, os gêneros e o conhecimento acerca dos gêneros sofrem variações ao longo do

tempo. Para os autores, eles estão abertos às mudanças, nas quais variam ao longo do tempo como respostas às demandas sociocognitivas e culturais dos seus usuários.

Já no princípio da situacionalidade, o gênero e o conhecimento do gênero resultam do tipo de participação do sujeito, ou de um grupo, no contexto social e cultural. Sobre esse princípio, Barros (2016, p. 27) também explica que a “atenção volta-se para o fato de que a compreensão e a assimilação dos gêneros está na força do aprendido e apreendido por profunda imersão cultural”. Para a autora, valores e comportamentos são vistos como necessários em respostas às situações experienciadas, visto que o aprendizado adquirido no decorrer do tempo, no que diz respeito aos gêneros, faria parte do conhecimento do gênero.

No que diz respeito ao princípio da forma e conteúdo, o gênero possui uma estrutura por meio da qual o conteúdo é desenvolvido. Berkenkotter e Huckin (1995) observam a existência de uma estrutura sobre a qual “repousaria” um conteúdo. Desse modo, o conteúdo deve ser apropriado às situações, aos propósitos que surgem em determinadas configurações ou características mais peculiares, possivelmente adquiridas no decorrer das práticas comunicativas estabelecidas historicamente.

Berkenkotter e Huckin (1995), ao tratar da dualidade da estrutura, recorrem aos estudos do sociólogo Anthony Giddens. Este autor investigou como as estruturas são reproduzidas constantemente na medida em que estão sendo realizadas. Giddens (1984), por um lado, rejeita o ponto de vista de que as estruturas sempre tenham existido ontologicamente e de que estejamos sujeitos a elas e, por outro, ele recusa a ideia de que somos agentes criadores de nossa realidade. Este autor optou por descrever o fenômeno recursivo pelo qual, por meio de nossas práticas sociais, reproduzimos as próprias estruturas sociais.

A dualidade da estrutura é uma expressão utilizada para designar que estrutura é “tanto o meio como resultado” das práticas sociais que ela organiza recursivamente (GIDDENS, 1984, 25). Nessa perspectiva, Giddens (1984) ressalta que as estruturas das relações sociais constituem-se de regras e recursos. As regras são constitutivas e normativas e os recursos são os meios que as regras se realizam. Essa noção de dualidade da estrutura é importante para descrever como os gêneros permitem que seus usuários constituam e reproduzam a comunidade.

O último princípio considerado por Berkenkotter e Huckin (1995) é o da propriedade da comunidade. Segundo os autores, os gêneros funcionam “em termos das comunidades de discurso que os possuem” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p.21). Eles defendem que as normas ou convenções de um determinado gênero variam conforme as normas epistemológicas, sociológicas, ideológicas de determinado grupo. Com base nesse princípio, Barros (2016, p. 30) afirma que “ao acessarmos os gêneros, eles podem revelar como os grupos discursivos concebem o mundo circundante, mas também como os textos produzidos socialmente carregam consigo intenções, valores, propósitos”, os quais são definidos na história da comunidade.

Os cinco princípios acima referidos são importantes para os estudos sobre o conhecimento de gênero. A noção de conhecimento de gênero como o conhecimento das convenções retóricas e formais, está indissociavelmente relacionado ao que Berkenkotter e Huckin (1995) compreendem como conhecimento processual, ou seja, o conhecimento sobre quando e como utilizar determinadas ferramentas disciplinares, como: elaborar perguntas, identificar e negociar problemas e como produzir conhecimento em contextos disciplinares. Desse modo, o conhecimento de gênero, segundo os autores, é uma forma de cognição situada, de dimensão sociocultural e sistêmica, pois deve ser observado a partir de ações situadas do sujeito e dos sistemas comunicativos, dos quais participa.

De modo geral, julgamos pertinentes as reflexões teóricas desses diferentes autores como eixo norteador da investigação para nossa pesquisa. Em torno dessas reflexões, emerge com um lugar de destaque nas discussões a noção do gênero como ação social e, por isso, entendemos a importante contribuição desses estudos para a análise de gêneros. No tópico a seguir, abordaremos outras definições de gêneros.

2.2 GÊNEROS: OUTRAS DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

John Swales (1990) ocupa um lugar de destaque nos estudos sobre a análise de gêneros. O autor propõe uma concepção de gênero como ações linguísticas e retóricas, em que se percebe que somente os elementos linguísticos de um texto não são suficientes para uma análise do gênero, para que ele seja reconhecido em qualquer situação comunicativa e para que haja uma comunicação bem-sucedida.

Segundo o autor, é necessária uma investigação mais aprimorada de um gênero, envolvendo o contexto, dessa forma, o analista poderá reconhecer o propósito comunicativo do gênero.

Encontramos em Swales (1990) uma contribuição para os estudos de gênero em inglês para fins específicos (ESP), área que estabelece uma relação entre as tradições linguística e retórica. Para este autor, o inglês para fins específicos foca, principalmente, no estudo e no ensino de variedades especializadas do idioma, que muitas vezes são voltadas para falantes que não são nativos em contextos acadêmicos e profissionais. Dessa maneira, os ESP equivalem a uma importante contribuição para os estudos em análise de gêneros por entendermos como essa abordagem bebeu da fonte das tradições linguísticas no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias de estudo e de ensino de gêneros aplicados.

Algo que chama a atenção nos estudos de Swales (1990) é a sua constante reflexão sobre a definição de gêneros. Para construir sua visão de gênero, o autor buscou conhecimentos em vários campos de estudo. A respeito disto, Hemais e Biasi - Rodrigues (2005) mencionam que ele adotou uma postura eclética quanto à noção de gêneros, pois se baseou em quatro campos distintos: o dos estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos. A seguir fazemos uma discussão mais aprofundada a respeito desses campos.

O campo dos estudos do folclore, segundo o autor, é importante porque nele se faz uma classificação de gêneros como uma ferramenta de pesquisa que possibilita arquivar os textos que pertencem aos diversos gêneros. Swales (1990) percebe que a classificação feita pelos pesquisadores de folclore concebe os tipos ideais e não textos reais, os quais podem se desviar do ideal. Outra concepção dos gêneros de folclore nos estudos de Swales (1990) se concentra nas formas, que são permanentes, mas que também sofrem modificações em sua função na sociedade.

Este ponto nos parece bastante importante para estudos de gêneros textuais, já que ele constata que os gêneros teriam um valor sociocultural, na medida em que atendem as necessidades sociais dos grupos sociais. Dessa forma, ele mostra que é importante o pesquisador entender como a comunidade compreende os gêneros que utilizam e com que finalidades o fazem.

Outro campo que proporcionou definições claras em relação aos gêneros textuais é o dos estudos literários. Diferentemente dos estudos do folclore que dão ênfase à permanência da forma, os estudiosos de literatura focam, principalmente,

na não estabilidade dos gêneros. Segundo Swales (1990) há a preocupação nesse campo em expor como as convenções são quebradas por autores que buscam estabelecer um significado próprio e original de sua obra. Para o autor, esse campo de estudos oferece contribuições importantes para a evolução do conceito de gênero por levar em consideração diversos fatores, tais como as variações nos exemplares do mesmo gênero e pelo papel do autor e da sociedade que definem as mudanças.

Já o campo de estudos linguísticos é uma área que influenciou muito nos pensamentos de Swales (1990) no que diz respeito aos estudos de gêneros textuais. De acordo com o autor, encontra-se uma resistência de muitos linguistas quanto ao uso da expressão “gênero” por associarem-no aos estudos literários. Para ele, a tendência a fazer uma análise linguística ao nível da frase e não ao nível do texto é uma das razões da pouca atenção dada aos gêneros nesse campo. Por outro lado, os linguistas que seguem uma linha etnográfica ou sistêmica proporcionam conhecimentos para os estudos de gêneros textuais.

Em relação a isso, o autor cita Saville-Troike (1982), que compreende o gênero textual como um tipo de evento comunicativo. Ela analisa quais eventos comunicativos são tipificados e como podem ser rotulados, visto que as formas de comunicação e os rótulos evidenciam quais os elementos de comportamento verbal mais se destacam pela comunidade, em termos sociolinguísticos. Além disso, o autor parte das discussões da linguística sistêmico - funcional proposta por Halliday (1989) sobre o conceito de registro. Ele compreende o registro como um tipo de variação na linguagem. Para Swales (1990), este conceito de registro se funde de alguma maneira com gênero.

O campo dos estudos da retórica também ofereceu contribuições para as pesquisas em análise de gêneros. Conforme Swales (1990), a primeira contribuição consistiu na classificação dos diversos tipos de discurso, tais como o expressivo, persuasivo, literário e referencial. O autor compreende que um texto que descreve um tipo de discurso pode ser categorizado de acordo com o elemento que recebe maior destaque no processo comunicativo. Contudo, o autor reconhece as falhas dessa classificação pelo fato de desconsiderar o contexto do discurso. Em razão disso, o autor alinha-se a uma abordagem analítica que investiga os exemplares de gêneros para chegar a elementos retóricos. Sobre esta questão, Carolyn Miller (1984) chama a atenção para a necessidade de observar no gênero não a forma discursiva, mas a ação social realizada pelo gênero.

Levando em consideração o exposto anteriormente, Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) postulam que as informações buscadas nesses quatro campos de estudos inspiraram Swales (1990) a formular a sua própria definição de gênero, a qual foi construída a partir de cinco características que permitem o reconhecimento de um gênero como tal. A primeira característica do gênero textual é a ideia de classe. Nessa concepção, o gênero é visto como uma classe de eventos comunicativos realizados por meio da linguagem verbal. Conforme o autor, o evento comunicativo é produzido do discurso, dos participantes, do papel do discurso e do ambiente no qual o discurso é constituído.

A segunda característica do gênero é o propósito comunicativo. Swales (1990) compreende que os eventos que constituem o gênero têm em comum um propósito comunicativo. De acordo com essa concepção, o propósito comunicativo seria o critério fundamental na definição de um gênero textual. Contudo, essa compreensão tornou-se problemática na análise de gêneros e foi reformulada pelo autor em estudos posteriores, pois o próprio autor reconhece que o propósito nem sempre é manifestado de forma explícita, o que pode dificultar o seu reconhecimento. Swales (1990) ressalta ainda outro fator problemático: o fato de que pode existir mais de um propósito que motiva a constituição do gênero, o que poderia também dificultar a sua identificação. Portanto, na visão do autor, essa característica dos gêneros é a mais importante de todas.

Já a terceira característica dos gêneros é a prototipicidade. Nessa perspectiva, o texto que atende às características do gênero será reconhecido como parte desse gênero, como um membro da classe de eventos comunicativos. Segundo Swales (1990), um texto será classificado como sendo do gênero se contiver os traços característicos na definição do gênero. Ademais, pode-se utilizar o critério de semelhança para a classificação no gênero, ou seja, a inclusão no gênero pode ser definida pela semelhança com outros textos.

A quarta característica do gênero diz respeito à razão ou à lógica subjacente ao gênero. Segundo o autor, a relevância da razão do gênero está relacionada com o seu propósito, ou seja, ela atende às convenções do gênero em função do propósito esperado. Por fim, a quinta característica do gênero é a terminologia elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso. Contudo, Swales (1990) reconhece alguns problemas nessa categoria, afirmando que o mesmo

evento pode ser identificado pela comunidade por mais de um termo, o que mostra certa fragilidade na terminologia.

Com base nessas cinco características, Swales (1990, p.58) construiu um conceito de gênero da seguinte forma:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público - alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de validação adicional.

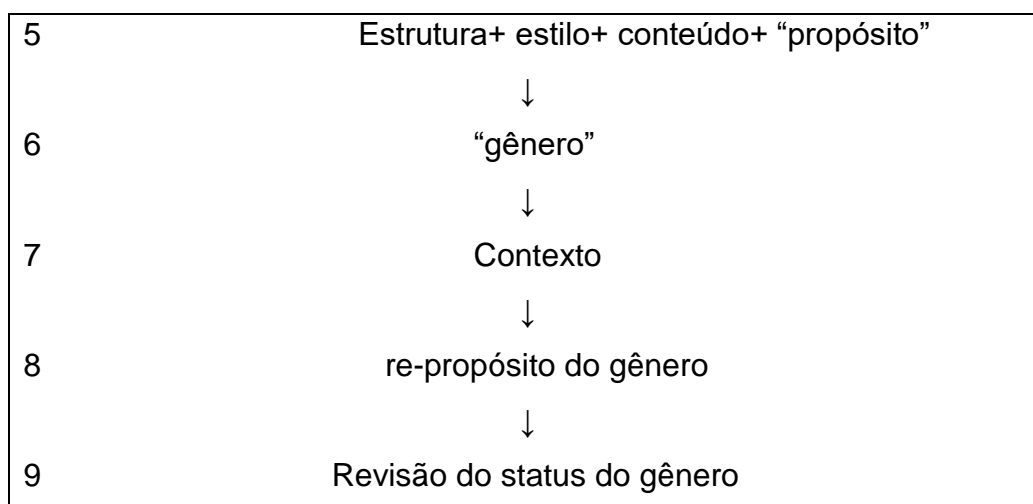
O conceito de gênero para Swales (1990) caracteriza-se, principalmente, por seus propósitos comunicativos, os quais são reconhecidos pelos membros das comunidades discursivas. O conceito de propósito comunicativo foi revisto posteriormente nos estudos de Swales (2004) e Askehave e Swales (2009). Eles questionaram a centralidade do propósito comunicativo como único critério para a classificação de um gênero, já que se trata de uma categoria complexa que nem sempre é possível identificá-lo numa primeira análise. Os autores, ao reavaliar o problema, compreendem que o propósito comunicativo é menos perceptível do que a forma e, então, dificilmente servirá como critério único para a definição de um gênero.

Diante desta questão, os autores propõem abandonar a noção de propósito comunicativo como critério imediato para a classificação de gêneros, propondo que o analista deveria levar em consideração que o propósito comunicativo está em função do resultado da análise, ou seja, identifica-se o propósito comunicativo pela análise do gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.118). Desse modo, os autores apresentam dois procedimentos para a identificação de gêneros: um

procedimento textual/linguístico e um procedimento contextual. Vejamos a seguir, com maiores detalhes, algumas considerações a respeito destes dois procedimentos.

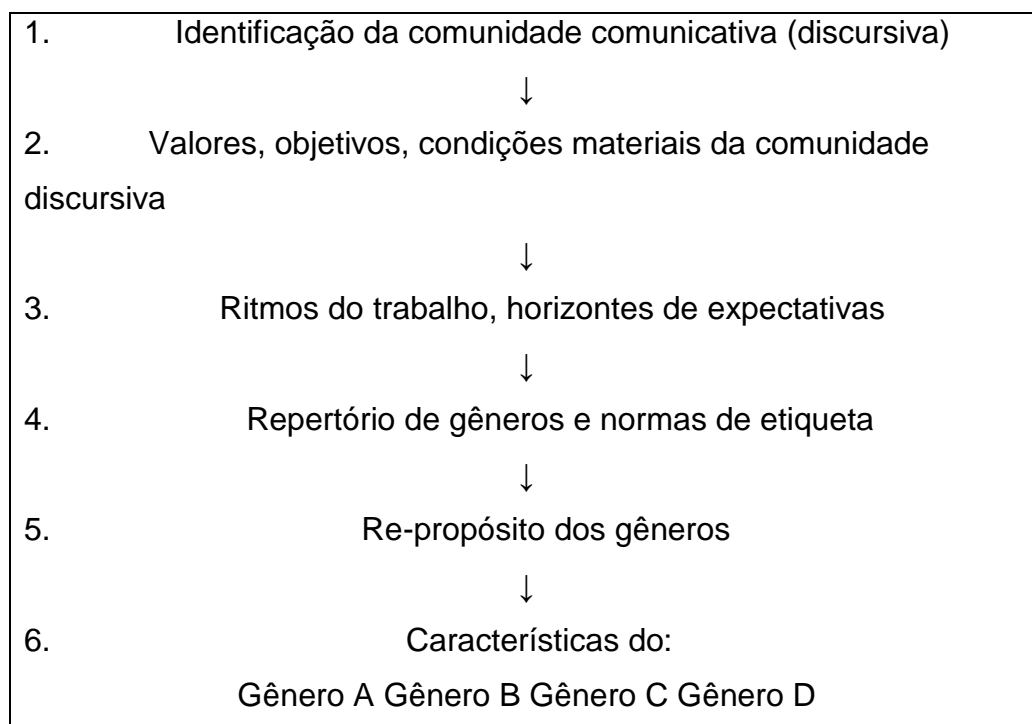
No primeiro, o propósito comunicativo é analisado, em uma das etapas, juntamente com a estrutura composicional do gênero, o estilo e o conteúdo. Já numa etapa posterior, o propósito é um critério na revisão ou redefinição do gênero. No segundo, o propósito comunicativo preserva a sua importância na reavaliação do gênero, mas as outras etapas constituem-se do reconhecimento da comunidade, seus valores, suas expectativas e seu repertório de gêneros, bem como dos traços dos gêneros que fazem parte da comunidade. Esquematizando esses procedimentos, conforme o modelo de análise proposto por Askehave e Swales (2009) e Swales (2004), temos:

Figura 1: Análise de gêneros a partir do texto



Fonte: ASKEHAVE; SWALES (2009, p.23)

Figura 2: Análise de gêneros a partir do contexto



Fonte: ASKEHAVE; SWALES (2009, p.240).

Na figura 1, observamos que o propósito comunicativo está entre os critérios a serem analisados em uma primeira etapa. Já na figura 2, tanto o propósito comunicativo como a identificação da comunidade, seus valores, suas expectativas e seu repertório de gêneros também estão incluídos na etapa de investigação. Para Askehave e Swales (2009), tais procedimentos seriam fundamentais para a identificação dos gêneros, já que no processo de análise de um gênero se faz necessário investigar amplamente o texto em seu contexto. Concordamos com os autores, pois acreditamos que somente com um estudo mais detalhado é que podemos fazer uma descrição mais produtiva dos seus propósitos comunicativos. Neste trabalho, o modelo de análise de gêneros é a partir do contexto.

Swales (2004) apresenta também a noção de cadeias de gêneros. Apoiado nos estudos de Raisanen (1999), o autor identifica uma cadeia de gêneros quando um gênero sucede o outro, observando o critério de sucessão cronológica. Por exemplo, a participação em um evento acadêmico, desencadeada por uma chamada de trabalhos científicos, que dará origem a vários outros gêneros, tal como a ficha de inscrição, o boleto de pagamento, o resumo, a carta de aceite, dentre outros.

Esse conceito de cadeia de gêneros apresentado pelo autor é importante porque podemos pensar ainda nos elos oclusos da cadeia. Segundo o autor, a cadeia é constituída por duas modalidades de gêneros: os gêneros oficiais, que são

visíveis, por exemplo, a apresentação em Power Point e os gêneros oclusos, que são invisíveis, ou seja, são gêneros que, como bem frisou o autor, atuam de modo mais implícito na produção de outros gêneros.

Neste trabalho, as reflexões de Bhatia (2009) também são importantes no campo da análise de gêneros por ele analisar gêneros produzidos em contextos profissionais e, da mesma forma, gêneros em contextos acadêmicos, partindo do modelo teórico proposto por Swales (1990) – o modelo CARS.

Bhatia (1993) descreve sete passos para a análise de gêneros: o primeiro passo resulta em colocar o gênero textual em evidência em seu contexto situacional; o segundo passo implica uma revisão dos trabalhos existentes sobre aquele gênero; o terceiro exige o refinamento da percepção do pesquisador acerca da comunidade discursiva do gênero; o quarto exige que o pesquisador colete um *corpus* do gênero; o quinto insere uma dimensão etnográfica; o sexto passo parte do contexto para o texto; e, no sétimo passo, Bhatia (1993) observa que os pesquisadores procuram um informante especialista no ambiente da pesquisa com o intuito de verificar as descobertas. Além disso, o autor desenvolveu um estudo de gêneros produzidos em contextos profissionais. Segundo Bhatia (1993, p.13) um gênero:

É um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual regularmente ocorre. Muitas vezes, é altamente estruturado e convencionalizado com restrições às contribuições permissíveis em termos de sua intenção, posicionamento, forma e valor funcional. Essas restrições, contudo, são às vezes exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para realizar intenções privadas dentro da estrutura dos propósitos socialmente reconhecidos.

Por essa definição, podemos perceber que os gêneros apresentam restrições que são às vezes exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva. Para Bhatia (1997), uma das características mais visíveis de qualquer comunidade discursiva profissional ou acadêmica é a disponibilidade e o uso de um conjunto de gêneros que seus membros consideram apropriados aos objetivos da comunidade discursiva. Para o autor, a análise de gêneros diz respeito ao estudo do comportamento linguístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais.

Em seu texto “A análise de gêneros hoje”, Bhatia (2009) discute alguns pontos importantes nos estudos sobre os gêneros, tais como o conhecimento

convencionado, a versatilidade da descrição dos gêneros e a tendência para a inovação. No que diz respeito ao conhecimento convencionado, os gêneros são compreendidos em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que constitui conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados.

Bhatia (2009) apresenta também três aspectos convencionais inter-relacionados que têm se destacado na literatura sobre os gêneros: a recorrência de situações retóricas, os propósitos comunicativos compartilhados e as regularidades de organização estrutural. O autor relaciona o primeiro aspecto diretamente ao contexto sociocultural e situado em culturas disciplinares específicas. Segundo o autor, para identificar situações retóricas típicas, pode ser necessário caracterizar os aspectos importantes do contexto sociorretórico em que um determinado evento comunicativo ocorre. Portanto, para ele uma compreensão adequada da situação retórica típica leva à identificação dos propósitos comunicativos compartilhados por membros relacionados a uma comunidade discursiva específica. Com isso, os propósitos comunicativos compartilhados estão interligados dentro do contexto retórico importante.

Ainda segundo o autor, no que se refere às formas linguísticas, é possível identificar regularidades típicas de formas estruturais e organizadas que constantemente delimitam um construto genérico. O autor acredita que o conceito de situação retórica seja o mais geral, oferecendo a estrutura necessária dentro da qual podem ser encontrados os propósitos comunicativos que são vistos nos usos mais ou menos típicos de formas léxico-gramaticais e discursivas. Conforme o autor, a noção de propósito comunicativo parece ser mais central à teoria de gêneros, por um lado, por estar inserido em contextos retóricos específicos e, por outro, por definir, invariavelmente, escolhas específicas de formas estruturais e léxico-gramaticais.

Outro ponto importante discutido pelo autor é a versatilidade da descrição dos gêneros. De acordo com Bhatia (2009, p.163), esse aspecto trata-se de um modelo teórico para descrever o relacionamento entre três aspectos: “(a) texto e contexto em sentido estrito; (b) o uso que as pessoas fazem da linguagem e o que torna isso possível, especialmente no contexto de culturas disciplinares específicas; e (c) língua e cultura, em sentido amplo”. O autor enfatiza que podemos perceber a

versatilidade da descrição linguística baseada em gêneros em variados níveis da descrição de gêneros.

Bhatia (2009) também ressalta que o aspecto convencional e a tendência à inovação parecem ter um caráter contraditório. Por um lado, tem a tendência de conceber o gênero como um evento textual retoricamente situado, apresentando o que o autor chama de integridade genérica; por outro, uma tendência natural à inovação e a mudança, que constantemente é explorada pelos participantes experientes da comunidade especializada na criação de novas formas para responder a contextos retóricos familiares ou não familiares. Desse modo, isso concede à maioria dos gêneros um tipo de complexidade dinâmica que constantemente se atribui ao uso de recursos multimídia, dentre outros.

Retomando os estudos de Swales (1990) sobre a comunidade discursiva, o autor postula que as noções de gênero e de comunidade discursiva estão intimamente relacionadas, sendo praticamente impossível a compreensão deles de forma isolada. Desse modo, ele compreende a comunidade discursiva como “redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p. 9), ou seja, a comunidade discursiva é formada por um grupo de indivíduos com objetivos em comum. Tais objetivos tornam-se o alicerce para propósitos comunicativos compartilhados e são os gêneros que viabilizam aos membros das comunidades discursivas cumprirem esses propósitos.

Swales (1990) apresenta seis características para a definição de uma comunidade discursiva. Na primeira característica a comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos públicos em comum, que são compartilhados por seus membros; na segunda, a comunidade discursiva deve possuir mecanismos de comunicação próprios entre os seus participantes; na terceira, a comunidade discursiva tem como principal função a troca de informações entre os seus membros; a quarta é a capacidade de desenvolver seu próprio elenco de gêneros; na quinta, a comunidade discursiva possui um léxico com expressões que têm um significado específico; e, por fim, na sexta, a comunidade discursiva possui membros mais experientes e com um grau adequado de conteúdo pertinente e competência discursiva, capazes de apresentar aos novos membros o conhecimento das convenções discursivas.

Como podemos perceber, o conceito de comunidade discursiva já se enquadraria nos estudos de gêneros se não apresentasse alguns pontos questionáveis em sua definição inicial. Com base nisso, Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p.116) ressaltam que um desses pontos questionáveis era o fato de que “a comunidade discursiva era concebida como um grupo verdadeiro e estável, marcado pelo consenso em suas posições”. Isso significa dizer que o conceito apresentava a comunidade como um grupo existente e estável. No entanto, a definição de comunidade discursiva foi posteriormente revista por Swales (2004), que passou a definir a comunidade discursiva como instável e dinâmica.

Com base nas características que foram estabelecidas ao conceito de comunidade discursiva, Swales (2004) dissolve a noção de que a comunidade discursiva seria um grupo existente e estável, marcado pelo consenso em seus posicionamentos e em suas decisões. O autor também pontua que o conceito inicial deixou de incorporar a noção do avanço ou evolução que caracterizam as comunidades. Desse modo, as comunidades buscam gêneros novos, assim como procura tópicos e questões novas, produtos e a criação de novos espaços de pesquisa.

No livro *Other Floors, other voices: a textography of a small university building*, o autor retoma a noção de comunidade discursiva, apontando a necessidade de se explicar os mecanismos que possibilitam identificar a abrangência do termo “comunidade discursiva”. Swales (1998) propõe uma questão, por exemplo, qual seria a comunidade discursiva em uma universidade: a universidade inteira, os centros ou os departamentos? Tal questão nos possibilita perceber uma instabilidade/variedade no conceito de comunidade discursiva.

Essas noções acerca de comunidade discursiva são ampliadas com as reflexões de Hyland (2004) sobre a cultura disciplinar. Hyland (2004) explica que dentro de cada cultura, os sujeitos adquirem competências discursivas específicas que lhes possibilitam a participar como membros do grupo. Estas culturas distinguem nas dimensões sociais e cognitivas, propiciando contrastes não somente em suas áreas de conhecimento, mas também em seus objetivos, comportamentos e, principalmente, por meio das competências discursivas expressas em gêneros acadêmicos.

Em nossa pesquisa, examinamos os passos retóricos na seção introdução de dissertações de Mestrado em duas culturas disciplinares distintas: a cultura

disciplinar da área de Letras e da área de Matemática. Observamos como a cultura disciplinar influencia a organização retórica dessa seção a partir da comparação entre essas duas áreas.

Conforme Hyland (2004, p.5) “o discurso disciplinar evoluiu como um meio de financiamento, construção, avaliação, apresentação e negociação do conhecimento”. Ele considera o discurso disciplinar como um recurso fértil de informação no que diz respeito às práticas sociais acadêmicas. Portanto, concordamos com o autor quando ele afirma que compreender uma disciplina implica entender seus discursos, já que cada disciplina apresenta uma forma específica de estabelecer o conhecimento.

Essas contribuições acerca do conceito de discurso disciplinar são importantes para compreendermos, por exemplo, a valorização do conhecimento científico. Entendemos que as pesquisas científicas têm contribuído bastante no âmbito acadêmico por apresentarem resultados que comprovam ou não um determinado fenômeno investigado. E isso, muitas vezes, leva membros de uma comunidade discursiva que participam das atividades dessa esfera acadêmica e membros de uma sociedade em geral a dar credibilidade aos resultados alcançados.

Ainda conforme o autor, disciplinas são como instituições humanas em que ações e compreensões são influenciadas por relações pessoais e interpessoais, assim como por aspectos institucionais e socioculturais. Na concepção do autor, disciplina parece ser um bom termo para descrever e distinguir conhecimento, estruturas institucionais, pesquisadores e estudantes da esfera acadêmica. Segundo o autor, as disciplinas podem ser vistas como grupos acadêmicos, em que apresentam normas, nomenclaturas e conjuntos de convenções. O autor compreende que as disciplinas possuem particularidades que as distinguem umas das outras.

Sobre isso, Bhatia (2004) aponta que as disciplinas possuem características típicas e devem ser entendidas a partir de metodologias e práticas compartilhadas por seus membros. Desse modo, as disciplinas devem ser compreendidas a partir de suas formas de pensar, de construir conhecimento, dos seus objetivos e de suas práticas disciplinares.

Hyland (2004) ao refletir sobre a escrita em contextos acadêmicos em seu livro “Disciplinary Discourses” observa os gêneros textuais como a resenha, o resumo, o artigo acadêmico como espaços de interação e negociação entre seus

produtores e membros de uma cultura disciplinar. Nessa interação, a escrita é vista como uma atividade coletiva, em que a publicação dos textos é pública e acessível. O autor considera os textos como a alma da academia, pois é por meio dos discursos públicos de seus membros que o conhecimento das disciplinas é autenticado, estabelecendo suas hierarquias e seus sistemas, assim como preservando sua autoridade cultural. Para Hyland (2004, p.6):

[...] textos acadêmicos fazem mais que apresentar pesquisas que plausivelmente representam uma realidade externa, eles trabalham para transformar descobertas de pesquisa ou reflexões em que se apoiam em conhecimento acadêmico. Este conhecimento não é uma realidade não humana, mas uma conversação entre indivíduos e entre indivíduos e suas crenças.

Com isso, entendemos que os textos acadêmicos fazem mais do que apresentar pesquisas; eles contribuem para transformar os resultados da pesquisa em conhecimento. Os textos acadêmicos são construídos com o objetivo de gerar conhecimento dentro das comunidades por meio do diálogo entre seus membros. De acordo com Hyland (2004), dentro da comunidade acadêmica, cada área específica é constituída por uma cultura disciplinar que apresenta objetivos em comum compartilhados por seus membros e propósitos comunicativos realizados por meio do gênero.

Um pesquisador que realizou um estudo etnográfico de diferentes disciplinas foi Becher (1987). O autor, com base no pensamento antropológico, se referiu à comunidade científica como tribos acadêmicas. Para ele, cada área disciplinar é considerada como uma tribo que possui normas, conhecimentos, convenções específicas, constituindo-se, então, como uma cultura disciplinar. Além disso, o autor com o intuito de ter uma compreensão mais clara das características epistemológicas e sociais das diferentes disciplinas investigou, em 1980, seis diferentes áreas, na qual ele classificou em ciências puras, humanidades, tecnologias e ciências sociais aplicadas.

Nas ciências puras, ele selecionou a disciplina de física e biologia; nas humanidades e ciências sociais, ele escolheu história e sociologia; e na área profissional, engenharia mecânica e direito. Para cada uma das seis disciplinas, o autor coletou dados com base em entrevistas não estruturadas com pesquisadores e professores. Posteriormente ele realizou investigações mais recentes em

matemática, química, idiomas, literatura e educação com uma base semelhante, mas com um número menor de entrevistados e de departamentos.

Estudos como estes, ajudam - nos a compreender os aspectos culturais que caracterizam as diversas disciplinas, pois, segundo o autor, é por meio dos traços culturais que podemos entender as diferenças, a forma como se expressam e desenvolvem e, principalmente, as suas características epistemológicas. Nesse sentido, Becher (1987) frisa ainda que acompanhado a essas características, estão os elementos culturais, como tradições, costumes e práticas, as crenças e os conhecimentos transmitidos, assim como as formas linguísticas e simbólicas de comunicação e os significados que compartilham.

Para nossa pesquisa, essas reflexões apresentadas pelo autor são significativas, visto que trabalharemos com duas culturas disciplinares distintas: a área de Letras e a área de Matemática. E os estudos de Becher (1987) propõem o conhecimento de diversas disciplinas, apresentando as semelhanças e as distinções encontradas entre várias culturas disciplinares. Desse modo, acreditamos que o conhecimento das diversas disciplinas pode contribuir para compreendermos as culturas disciplinares que pretendemos analisar nessa dissertação.

Outra contribuição importante é o estudo realizado por Ylijoki (2000). A autora analisou culturas disciplinares de quatro campos de estudo, são eles: Ciência da Computação, Biblioteconomia e Informática, Administração Pública e Sociologia e Psicologia social em uma universidade finlandesa, a Universidade de Tampere. Segundo a autora, a pesquisa é baseada em uma série de estudos qualitativos, os quais foram realizados no projeto com o intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem na Universidade de Tampere. O projeto foi conduzido em forma de diálogo com os alunos e funcionários, tendo ocorrido também sessões de feedback e discussões acerca dos resultados em cada um dos quatro departamentos.

Ainda neste estudo, foram realizadas entrevistas, nas quais os dados foram selecionados em duas etapas. Na primeira etapa, os temas das entrevistas abrangeram as experiências e noções gerais dos alunos em relação ao seu campo de estudo; na segunda etapa foram apresentadas as experiências dos alunos na redação de teses. Ao todo, foram 93 entrevistas distribuídas de forma bastante uniforme entre os quatro campos de estudo. O estudo das culturas disciplinares revelou como diferentes tipos de objetivos, valores, problemas existem dentro do meio acadêmico. Além disso, Ylijoki (2000) constatou que as diferenças

apresentadas nas culturas disciplinares podem ser compreendidas a partir do modelo de Squires (1990).

Esse modelo apresenta três tipos ideais de graus acadêmicos para as culturas disciplinares: o grau acadêmico, que objetiva a formação de pesquisadores; o grau profissional, que objetiva formar alunos para atuar numa determinada área; e o grau geral, que abrange cursos que não têm uma referência específica para a formação do pesquisador e nem mesmo para a formação profissional, mas contribui para uma formação geral. Nesse sentido, as práticas disciplinares de conhecimento são produzidas no local dos cursos acadêmicos, em que, muitas vezes, encontramos cenários de resistência e negociação que, eventualmente, podem modificar a cultura e contribuir para a formação de pesquisadores futuros. A seguir discutiremos sobre o modelo CARS e mostraremos como vários pesquisadores fizeram adaptações para a descrição da organização retórica de gêneros em contextos acadêmicos.

2.3 O MODELO CARS - (CREATE A RESEARCH SPACE – CRIAR UM ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO)

Em seus estudos, Swales (1990) propõe o modelo CARS (Create a research space) como uma importante contribuição metodológica para a análise de gêneros acadêmicos. Esse modelo começou a ser desenvolvido com base em um *corpus* de 48 introduções de artigos de pesquisa. No segundo momento, o autor analisou mais 110 introduções de artigos de três campos distintos: Física, Educação e Psicologia. Os resultados desses dois trabalhos evidenciaram uma regularidade de quatro movimentos (*moves*): movimento 1 - estabelecer o campo de pesquisa; movimento 2 - sumarizar pesquisas prévias; movimento 3 - preparar a presente pesquisa; e o movimento 4 - introduzir a presente pesquisa.

Conforme Swales (1990), algumas experiências de outros estudiosos com o modelo CARS revelaram dificuldades em separar o movimento 1 do movimento 2. Desse modo, o autor revisou o modelo inicial, reduzindo os quatro movimentos a três movimentos retóricos que são subdivididos em passos opcionais e obrigatórios, conforme descreve o seguinte quadro.

Quadro 1: Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

MOVIMENTOS	PASSOS
<u>Movimento 1:</u> Estabelecendo um território	Passo 1 - Estabelecendo a importância da pesquisa e/ou Passo 2 - Fazendo generalizações sobre o tópico e/ou Passo 3 - Revisando pesquisas prévias
<u>Movimento 2:</u> Estabelecendo um nicho	Passo 1A - Contra - argumentando e/ou Passo 1B - Indicando lacunas no conhecimento e/ou Passo 1C - Provocando questionamentos e/ou Passo 1D - Continuando uma tradição
<u>Movimento 3:</u> <u>Ocupando o nicho</u>	Passo 1A - Delineando os objetivos e/ou Passo 1B - Apresentando a pesquisa Passo 2 - Apresentando os principais achados Passo 3 - Indicando a estrutura do artigo

Fonte: Adaptado a partir de Swales (1990, p.141).

Conforme podemos verificar, no quadro acima, o movimento 1 (estabelecendo um território) pode se realizar por meio de três passos. No passo 1, “estabelecendo a importância da pesquisa”, o autor mostra a importância da área de pesquisas; no passo 2, “fazendo generalizações sobre o tópico”, o autor faz generalizações sobre o conhecimento em questão; e no passo 3, “revisando pesquisas prévias”, o autor faz referência a pesquisas anteriores realizadas por outros estudiosos.

O movimento 2 (estabelecendo um nicho) é composto por quatro passos retóricos. Dentre eles, tem um passo que na visão do autor se caracteriza como o passo mais prototípico: o passo 1B. Neste passo, o autor aponta uma lacuna de pesquisa que precisa ser preenchida na área de conhecimento definida.

O movimento 3 é constituído por quatro passos e tem a função de “ocupar o nicho”, ou seja, ocupa um determinado campo de pesquisa. Os passos 1A, “delineando os objetivos”, e 1B, “apresentando a pesquisa”, são passos considerados obrigatórios nesse movimento pelo autor. Já os outros passos em que

o autor mostra os principais resultados (passo 2) e indica a estrutura da pesquisa (passo 3) são menos frequentes que os outros passos.

Os movimentos retóricos são vistos como “unidades retóricas que executam funções comunicativas coerentes em discursos escritos ou orais” (SWALES, 2004, p. 228). O autor compreende que os movimentos retóricos estão relacionados aos propósitos comunicativos do gênero e podem ser materializados por meio de estratégias retóricas, as quais ele chama de passos (*steps*) que são mecanismos linguísticos que o produtor pode escolher para realizar o propósito comunicativo.

O modelo CARS inspirou muitas pesquisas voltadas para a análise da organização retórica. Segundo Alves Filho (2018, p.136), o termo organização retórica “costuma ser mais pressuposto pelos pesquisadores do que conceituado explicitamente”. De acordo com o autor, uma organização retórica busca apresentar um desenho de como os produtores numa determinada comunidade discursiva organizam seus textos em termos funcionais e pragmáticos, objetivando, dessa forma, atingir determinados propósitos comunicativos e retóricos.

No trabalho desenvolvido por Alves Filho (2018) sobre a organização retórica da seção de justificativa em pré-projetos de pesquisa, o autor escolhe trabalhar apenas com a noção de passos retóricos, com o objetivo de reduzir a interferência da concepção do pesquisador acerca da conceptualização dos dados. Nesta dissertação, nossa proposta é analisar três passos retóricos: relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa, relatando os objetivos da pesquisa na seção introdução no gênero dissertação de mestrado, tendo como referência para a análise o modelo CARS proposto por Swales (1990) e o procedimento utilizado por Alves Filho (2018) de analisar apenas os passos retóricos. O quadro 2 ilustra os passos retóricos da seção de justificativa de projetos de pesquisa, conforme a proposta de Alves Filho (2018).

Quadro 2: Passos retóricos da seção de justificativa e descrição correspondente

Sigla	Passo	Descrição	Situação
P1	Apresentando objetivos da pesquisa	Indica os objetivos gerais e/ou específicos a serem perseguidos durante a realização da pesquisa.	Já descrito por Connor e Mauranen (1999) e por Jucá (2006).
P2	Justificando a relevância da pesquisa	Apresenta argumentos que servem para justificar a relevância, necessidade ou	Já descrito por Jucá (2006) e por Connor e Mauranen (1999), pelo

		impactos da pesquisa.	rótulo de Reivindicação de importância.
P3	Relatando pesquisa Prévia	Relata pesquisas recentes (predominantemente nas últimas duas décadas) enfocando as contribuições destas em relação a resultados, descobertas e propostas de metodologia. Não inclui relato em relação à contribuição teórica ou conceitual.	Já descrito por Connor e Mauranen (1999).
P4	Indicando possíveis Benefícios	Indica quais benefícios ou contribuições futuras poderão ser adquiridos a partir dos resultados da pesquisa.	Já descrito por Connor e Mauranen (1999).
P5	Indicando problemas do mundo real	Menciona problemas na vida prática (por exemplo, em escolas, famílias, universidades) que motivaram a realização da pesquisa e que podem ser solucionados ou atenuados com os resultados da pesquisa.	Já descrito por Connor e Mauranen (1999) como parte do movimento lacunas , mas tendo sido aqui tratado separadamente.
P6	Indicando indagações da pesquisa	Apresenta uma ou várias perguntas para as quais não há respostas ou se tem respostas parciais e inadequadas. Geralmente, aparecem expressas de maneira diretamente interrogativa, mas há casos em que a indagação é formulada indiretamente.	Ainda não descrito em pesquisas anteriores.
P7	Delimitando corpus e/ou fonte do <i>corpus</i> da pesquisa	Passo de natureza tipicamente metodológica, indica quais elementos ou sujeitos irão compor o material de análise da pesquisa.	Já descrito por Connor e Mauranen (1999), estando incluído no movimento meios .
P8	Justificando a seleção de corpus , fontes ou Sujeitos	Passo de natureza tipicamente metodológica, apresenta justificativas usadas para presidir a seleção das fontes e/ou sujeitos de pesquisa.	Já descrito por Connor e Mauranen (1999), estando incluído no movimento meios .
P9	Indicando lacuna da Pesquisa	Indicação de algo que ainda não foi estudado ou	Já descrito por Connor e Mauranen (1999) e

		pesquisado em estudos anteriores e permanece como um campo aberto para uma nova pesquisa.	por Jucá (2006).
P10	Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	Recomenda e/ou prescreve ações pragmáticas a serem tomadas por atores sociais (no geral educadores) a fim de resolver ou atenuar problemas da vida social.	Ainda não descrito em pesquisas anteriores.
P11	Definindo conceitos	Passo de natureza eminentemente teórica, centra em apresentar, geralmente com apoio bibliográfico, como determinadas categorias são conceituadas na cultura disciplinar.	Ainda não descrito em pesquisas anteriores.
P12	Explicando um Fenômeno	Geralmente amparando-se em fontes bibliográficas, são oferecidas explicações para fenômenos empíricos. Relata-se o que já se sabe sobre determinados fenômenos, à maneira como se faz isso sem seções de discussão de resultados em artigos. É muito semelhante ao passo descrito por Nwogu (1990 apud SWALES, 2004) para a seção de discussão de artigos e que ele denomina Explicando resultados específicos de pesquisa , sendo que neste acaso são os resultados de outras pesquisas.	Ainda não descrito em pesquisas anteriores.

Fonte: Alves Filho (2018, p. 144-145).

Como podemos observar, Alves Filho (2018) encontrou doze passos retóricos, dos quais quatro ainda não haviam sido descritos para a seção de justificativa de projetos de pesquisas, são eles: indicando indagações da pesquisa; recomendando e/ou prescrevendo ação empírica; definindo conceitos; e explicando um fenômeno. Em relação aos passos retóricos menos recorrentes no *corpus*, o autor verificou a baixa recorrência dos passos “indicando lacunas de pesquisa” e

“relatando pesquisa prévia” e seu contraste com a baixa recorrência do passo “indicando lacuna” com a alta ocorrência do passo “explicando fenômenos”.

Conforme o autor, esse contraste pode ser compreendido como uma comprovação da noção de que a complexidade retórica e discursiva dos projetos, ao inserir críticas e apoio na tradição, não é aprendida de maneira fácil por iniciantes (ALVES FILHO, 2018, p.150). Para ele, a alternativa por explicar fenômenos baseados na tradição ao invés de indicar lacunas mostra que os mestrandos, como participantes ainda periféricos na comunidade acadêmica, inclinam-se para a confirmação de ideias e não de sua contradição.

Segundo o autor, uma importante descoberta desta pesquisa é a alta recorrência do passo retórico “explicando um fenômeno empírico”, que teve dezenove ocorrências em um *corpus* composto por trinta projetos. Essa descoberta chama a atenção do autor pelo fato deste passo retórico não fazer parte das descrições anteriores de projetos de pesquisas, como por exemplo, os estudos de Connor e Mauranen (1999) e Jucá (2006).

Na pesquisa de Connor e Mauranen (1999), as autoras investigaram projetos de pesquisas escritos por pesquisadores experientes em suas áreas de pesquisa e submetidos a uma agência de fomento da União Europeia. Para elas, os projetos de pesquisa podem ser vistos como um tipo de escrita persuasiva, ou seja, o projeto de pesquisa visa persuadir, seja as agências de fomento ou outra instituição ao qual esteja destinado. Jucá (2006) analisou a organização retórico - argumentativa da seção de justificativa de projetos de dissertação. O seu trabalho teve um *corpus* constituído por 20 projetos de dissertação, sendo 10 projetos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) e 10 projetos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O seu estudo revelou que as seções de justificativa possuem uma organização retórica relativamente homogênea e que a sequência textual predominante no *corpus* é a sequência argumentativa.

Uma outra contribuição importante sobre a organização retórica é o da pesquisadora Biasi - Rodrigues (1998), que investigou 134 resumos de dissertação de mestrado, na área de Linguística, com o objetivo de descrever as estratégias utilizadas por determinada comunidade discursiva na organização retórica. Essas estratégias receberam a denominação de estratégias de condução de informações,

que são mecanismos utilizados pelo produtor tanto na escolha e distribuição dos conteúdos quanto nos arranjos linguísticos para constituir o texto.

Seu trabalho foi desenvolvido tendo em vista a grande população acadêmica que elabora resumos para constituir o volume da dissertação de mestrado, visando participar de um debate científico nacional e internacional, posto que esses resumos são conduzidos em português e em inglês para constituir bancos de dados no país e no exterior. A seguir, podemos ver o modelo da organização retórica que resultou da análise.

Quadro 3: Organização retórica de resumos de dissertações em Linguística

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

Fonte: Adaptado a partir de Biasi-Rodrigues (1998, p.113)

Em sua pesquisa sobre a organização retórica de resumos, Biasi - Rodrigues (1998) identificou a presença de cinco unidades temáticas básicas, as quais foram chamadas de unidades retóricas no lugar de movimentos. Essas cinco unidades manifestam-se em formas opcionais de nortear informações que refletem uma estrutura de distribuição parecida à do modelo CARS, bem como das adaptações para resumos de artigos de pesquisas realizadas anteriormente por Santos (1995; 1996) e Motta - Roth e Hendges (1996).

A unidade retórica 1 se apresenta com a função de expor o tópico principal, preenchida pela unidade 1A; a unidade 2 apresenta um imbricamento das subunidades 1 e 2 porque o autor situa o estudo em uma área geral de conhecimento; a unidade 3 indica procedimentos metodológicos de forma não muito explícita e é realizada pela subunidade 1B; a unidade 4 é a de maior densidade informativa; e a unidade 5 caracteriza-se, segundo a autora como conclusão, a qual se realiza pela subunidade 1A, por atender a função de preencher uma lacuna epistemológica.

Nwogu (1997) também desenvolveu estudos sobre a organização retórica da seção de metodologia, o qual analisou artigos acadêmicos na área de Medicina. O autor apresenta o seguinte modelo de análise:

Quadro 4: Modelo de organização retórica da seção de metodologia de artigos da área de Medicina

Movimento 1 Descrevendo procedimentos de coleta dos dados

- (a) indicando a fonte dos dados
- (b) indicando a dimensão da amostra
- (c) indicando os critérios para seleção dos dados

Movimento 2 Descrevendo procedimentos experimentais

- (a) identificando os principais aparatos de pesquisa
- (b) Relatando o processo experimental
- (c) Indicando os critérios de êxito

Movimento 3 Descrevendo procedimentos de análise dos dados

- (a) definindo as terminologias
- (b) indicando o processo de classificação dos dados
- (c) identificando os procedimentos/instrumentos analíticos

Fonte: Nwogu (1997, p.128-130)

No quadro 4, podemos observar que o movimento 1, “Descrevendo procedimentos de coleta dos dados”, é composto por três passos retóricos. O passo “a”, (indicando a fonte dos dados), o qual diz respeito à indicação da fonte por meio da qual os dados serão coletados, o passo “b”, (indicando a dimensão da amostra), que consiste na indicação da amplitude da amostra e o passo “c”, (indicando os critérios para seleção dos dados), que corresponde à indicação dos critérios que foram usados para a seleção da amostra.

Já o movimento 2, “Descrevendo procedimentos experimentais”, é constituído pelos seguintes passos: pela identificação dos principais aparatos usados no estudo (passo “a”), pelo relato do processo experimental (passo “b”) e pela indicação dos critérios para o sucesso no experimento (passo “c”).

O movimento 3, “Descrevendo procedimentos de análise dos dados” também é formado por três passos retóricos. O passo “a” compreende a definição das terminologias, o passo “b” pode ser realizado pela indicação do processo de classificação dos dados, e o passo “c” pode ser realizado pela identificação dos procedimentos analíticos dos dados.

Esta pesquisa serviu de base para outros estudos, como a pesquisa de Kanoksilapatham (2005) que também investigou a organização retórica da seção de metodologia com foco de análise em artigos acadêmicos da área de Bioquímica. O autor identificou a presença de quatro movimentos retóricos, a saber: movimento 1, “Descrevendo os materiais”; movimento 2, “Descrevendo os procedimentos experimentais”; movimento 3, “Detalhando os equipamentos”; e o movimento 4, “Descrevendo os procedimentos estatísticos”. Com isso, podemos observar que os modelos de organização retórica da seção de metodologia propostos por Nwogu (1997) e Kanoksilapatham (2005) apresentam muitos elementos em comum nas áreas analisadas.

Nesse tópico, consideramos importante descrever todas essas pesquisas, como a de Connor e Mauranem (1999), sobre projetos; Jucá (2006), sobre a justificativa de projetos, Biasi Rodrigues (1998) sobre resumos de dissertação; Nwogu (1997) e Kanoksilapatham (2005) sobre a metodologia, uma vez que são estudos que tomam como ponto de partida o modelo CARS de Swales (1990). Embora sejam pesquisas que trabalham gêneros e seções distintas da seção introdução, acreditamos que esses estudos podem servir para nossas reflexões na análise de gêneros em contextos acadêmicos, visto que as pesquisas voltadas à análise de gêneros têm avançado de maneira significativa. No capítulo seguinte, apresentaremos algumas definições acerca do gênero dissertação de mestrado e sobre a seção introdução.

3 O GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos acerca do gênero dissertação de mestrado com base nos estudos de Munhoz (2014). Em seguida, abordamos a definição desse gênero com base na Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que é a referência para a elaboração de trabalhos acadêmicos, no que diz respeito à sua organização estrutural e formatação. Trazemos ainda, neste capítulo, as discussões sobre a seção introdução, na qual apresentamos os pressupostos teóricos de Motta - Roth e Hendges (2010). Essas autoras abordam detalhadamente os objetivos e a organização textual da seção introdução. Depois, apresentamos uma breve contextualização sobre a pesquisa realizada por Bernardino e Pacheco (2017), a qual investigou a organização retórica da seção introdução da área de Nutrição; e a pesquisa de Silva e Pacheco (2019) que analisaram a seção de introdução em artigos acadêmicos originais da área de Educação Física.

3.1 DEFINIÇÕES DO GÊNERO DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sobre a escrita, no contexto da universidade, Motta-Roth e Hendges (2010) explicam que escrever é produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos, por exemplo, um artigo acadêmico, um *abstract*, uma monografia, uma dissertação, dentre outros. Segundo as autoras, cada gênero pode ser reconhecido pela maneira específica com que é construído, como em relação ao tema e o objetivo do texto, o público-alvo para quem redigimos e, ainda, pela natureza e organização das informações que colocamos no texto.

O gênero dissertação de mestrado é importante na comunidade acadêmica, visto que a sua escrita é uma prática que se realiza nos cursos de pós - graduação, sendo necessária aos pesquisadores. Esse gênero acadêmico trata de um trabalho de pesquisa, o qual evidencia conhecimentos sobre a área de estudos a que se dedica e a capacidade de investigação do mestrando refletida em uma visão nova de um problema de pesquisa já existente. Geralmente, a dissertação é defendida perante uma banca avaliadora, a fim de se obter o título de Mestre.

Munhoz (2014, p.18), em sua pesquisa, esclarece que a dissertação de mestrado “trata de questões científicas e complexas relacionadas a determinadas áreas de conhecimento e é produzida no contexto acadêmico com o intuito de produzir e divulgar conhecimento”. Para ela, esse gênero possui uma estrutura retórica que precisa ser ensinada e aprendida, a fim de que os mestrandos possam

participar de fato da esfera social científica. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR, 6023, 2018, p.6) propõe a seguinte definição para dissertação:

É um documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor), visando à obtenção do título de mestre.

Dessa forma, a dissertação é considerada como um documento, constituído por resultados de estudos científicos sob orientação de um professor da área com titulação de doutor, o qual terá condições de orientar, sugerir procedimentos metodológicos e leituras direcionadas ao objeto de estudo. Na elaboração do gênero dissertação de mestrado, o aluno tem como objetivo discutir determinado tema baseado em diversos autores, os quais contribuem com as ideias do autor da dissertação. Conforme as orientações da ABNT/NBR 14724, a dissertação de mestrado apresenta a seguinte estrutura:

Quadro 5: Estrutura da dissertação

Parte	Elementos		Uso
Externa	Capa		Opcional
	Lombada		Opcional
Interna	Pré-Textuais	Folha de rosto	Obrigatório
		Errata	Opcional
		Folha de aprovação	Obrigatório
		Dedicatória	Opcional
		Agradecimentos	Opcional
		Epígrafe	Opcional
		Resumo na língua vernácula	Obrigatório
		Resumo na língua estrangeira	Obrigatório
		Lista de ilustrações	Obrigatório, se houver ilustrações
		Lista de tabelas	Obrigatório, se houver tabelas
		Lista de abreviaturas e siglas	Obrigatório, se houver abreviatura e siglas
		Lista de símbolos	Obrigatório, se houver símbolos

	Textuais	Sumário	Obrigatório
		Introdução	Obrigatório
		Desenvolvimento	Obrigatório
		Considerações finais	Obrigatório
	Pós-Textuais	Referências	Obrigatório
		Glossário	Opcional
		Apêndice	Opcional
		Anexo	Opcional
		Índice	Opcional

Fonte: ABNT/NBR 14724, 2011.

No quadro 5, podemos observar todos os elementos que compõem a dissertação de mestrado, apresentadas na NBR 14724 (2011), como os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. A dissertação é composta pela introdução, pelo desenvolvimento e pela conclusão, divididas em seções, como: a introdução, em que ocorrem a apresentação do tema, a delimitação, a justificativa, os objetivos, a hipótese (se houver) e uma descrição sobre o modo de organização do texto; a fundamentação teórica, em que são apresentadas as principais concepções que sustentarão a discussão dos dados; a metodologia, em que são apresentados os procedimentos metodológicos, caracterizando a pesquisa e informando os passos percorridos para a realização da pesquisa; e as considerações finais, em que o pesquisador busca sintetizar a resposta da pergunta inicial, assim como a avaliação dos objetivos, da hipótese e das justificativas que motivaram o estudo.

O estudo desenvolvido por Barricelli e Muniz-Oliveira (2009) nos mostra que o texto de uma dissertação de mestrado pode se organizar por meio de dois tipos de discurso: o teórico e o interativo. Segundo as autoras, ambos os discursos apresentam sequências argumentativas, explicativas e descritivas. Em sua pesquisa, elas identificam a predominância das sequências argumentativas e explicativas no capítulo de pressupostos teóricos, enquanto que a descritiva é percebida no capítulo de metodologia em que são descritos os passos para a realização da pesquisa.

As pesquisadoras constatarem ainda a respeito do estabelecimento de coesão nominal, observando o uso de pronomes pessoais, sintagmas nominais, anáforas e catáforas. Já em relação à coesão verbal, as autoras identificaram como predominante o presente, o pretérito e o futuro. Seu estudo também revela a inserção de outras vozes no discurso representadas pelo discurso direto, discurso

indireto, bem como o uso de aspas e itálico ao introduzir outras vozes no discurso. No próximo tópico discutiremos sobre a seção introdução.

3.2 A SEÇÃO INTRODUÇÃO

A introdução é uma seção que está presente em diversos gêneros acadêmicos, como em artigo científico, projeto de pesquisa, tese de doutorado, dissertação de mestrado, que é o nosso objeto de pesquisa, dentre outros. Motta-Roth e Hendges (2010, p.77) propõem um estudo sobre a seção introdução. As autoras enfatizam que na introdução o autor geralmente apresenta a relevância do estudo, revisa elementos de pesquisa prévia e faz generalizações sobre o tema abordado na pesquisa. Para elas, a relevância do tema é marcada por meio de passagens que indicam as lacunas no conhecimento ou pela dificuldade na resolução de problemas. Neste estudo levantado pelas autoras, elas pontuam que o objetivo da seção introdução é definir uma base teórica de conhecimento compartilhado com o leitor.

Dessa maneira, o leitor teria uma compreensão geral do assunto tratado na pesquisa. As autoras ainda ressaltam que “devemos nos dedicar a contextualizar o problema de pesquisa dentro da área de conhecimento pertinente a ele, bem como nos concentrar no objetivo e na justificativa” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.73). Nesse sentido, ao fazer uma justificativa, o autor explica os motivos que o levaram a estudar um tema específico e não outro. Desse modo, devemos esclarecer a relevância do estudo para a comunidade acadêmica e qual a contribuição que tal estudo pretende evidenciar para o problema tratado na pesquisa.

Nos estudos de Barros (2012), ele explica que existem dois tipos de introdução que aparecem com mais frequência nos projetos de pesquisa: a que evidencia, juntamente com a introdução a delimitação do tema e a exposição do problema. Para ele, se o projeto não possui um capítulo específico para a delimitação do tema ou para a exposição do problema, estes elementos devem ser tratados de forma mais detalhada na introdução do projeto. Nesse caso, a introdução será um capítulo inicial do projeto no qual o tema é ao mesmo tempo apresentado de maneira aprofundada. No entanto, se já existe um capítulo específico para a delimitação do tema ou para a exposição do problema, a

introdução desempenhará outra função, a de uma espécie de resumo do projeto, com uma ou duas páginas, em que o pesquisador apresentará de forma mais resumida o conteúdo do seu projeto de pesquisa.

Para o autor, este tipo de introdução é bastante importante quando encaminhamos um projeto para uma determinada instituição, cuja finalidade é adquirir algum apoio ou financiamento. Ele cita, como exemplo, os executivos ou diretores de instituições que, muitas vezes, não se mostram disponíveis para ler na íntegra todos os projetos que lhes chegam. Geralmente, são pessoas que não dispõem de muito tempo e preferem os projetos com uma introdução mais resumida, mostrando os principais objetivos da pesquisa.

Posto isso, entendemos que a introdução deve conter uma descrição clara dos principais aspectos da pesquisa. É na introdução que o pesquisador aborda os seus objetivos geral e específicos a serem atingidos, o tema ou o objeto da pesquisa, o problema a ser abordado, a justificativa para a realização da pesquisa, a hipótese (se houver), as indicações metodológicas, o modo como o trabalho foi organizado textualmente etc. Assim, uma introdução bem elaborada é aquela em que o avaliador se sente motivado a ler, compreendendo de fato, o que está sendo proposto na pesquisa.

Em trabalho sobre a organização retórica da seção introdução, Bernardino e Pacheco (2017) analisam 30 artigos acadêmicos, distribuídos em seis periódicos da área de Nutrição, indexados no banco de dados *webQualis* da Capes. Os autores chegaram ao seguinte modelo de descrição retórica:

Quadro 6: Descrição retórica da unidade de Introdução de artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição

Movimento 1- Apresentando o tema

Passo 1- Fazendo referência à pesquisa anterior e/ou

Passo 2 - Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa e/ou

Movimento 2 - Apresentando os objetivos da pesquisa

Fonte: Bernardino e Pacheco (2017, p.1758).

No modelo descrito por Bernardino e Pacheco (2017), observamos que o movimento 1, “Apresentando o tema”, é constituído por dois passos retóricos. O passo 1, (Fazendo referência à pesquisa anterior), mostrou-se relevante em sua

construção, por não haver, nos exemplares investigados, uma seção específica para a revisão de literatura. Esse passo, segundo os autores, objetiva fazer um recorte de pesquisas importantes realizadas anteriormente, não sendo necessária, uma revisão longa da literatura. O passo 2, (Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa), caracterizou-se, principalmente, pela apresentação clara dos problemas que impulsionaram a pesquisa, confirmando as orientações de Pereira (2014), o qual considera importante esclarecer o problema de pesquisa a fim de justificar o estudo.

O movimento 2, “Apresentando os objetivos da pesquisa”, mostrou-se fundamental à unidade de introdução, visto que é por meio dele que o autor faz uma contextualização de sua pesquisa dentro do tema abordado. Para os autores, esse movimento indica de forma clara e concisa os propósitos da pesquisa. Assim, com base nesse estudo, Bernardino e Pacheco (2017) constataam que a introdução apresenta-se como uma unidade retórica breve, concisa e objetiva, contudo, essencial na composição de artigos acadêmicos na cultura disciplinar da área de Nutrição, ressaltando ainda que não há uma unidade retórica direcionada exclusivamente para a revisão de literatura.

Além disso, os autores revelam que a configuração sociorretórica de introduções em artigos acadêmicos da área de Nutrição aproximou-se das descrições da cultura disciplinar da área de Medicina propostas por Nwogu (1997) e Costa (2015), chegando à conclusão de que essa padronização pode ser regular na área da Saúde. Contudo, para eles, tal generalização precisa de análises mais apuradas nas outras áreas da Saúde.

Outra pesquisa acerca da seção de introdução é o estudo de Silva e Pacheco (2019). Eles analisaram a seção de introdução em artigos acadêmicos originais na área de Educação Física. O trabalho dispôs de um *corpus* de 10 artigos acadêmicos originais dessa área, coletados de quatro periódicos indexados no banco de dados *WebQualis* da CAPES. Com isso, Silva e Pacheco (2019) chegaram ao seguinte modelo:

Quadro 7: Frequência de unidades informacionais em introduções de artigos originais da cultura disciplinar da área de Educação Física

Movimento 1 - Apresentando informações gerais	
Passo 1- Referência ao conhecimento estabelecido no campo	0%
Passo 2- Referência aos principais problemas de pesquisa	60%
Movimento 2 - Revisando pesquisas relacionadas	
Passo 1- Referência à pesquisa anterior	100%
Passo 2 - Referência às limitações da pesquisa	
Movimento 3 - Apresentando nova pesquisa	
Passo 1 - Referência aos objetivos da pesquisa	100%
Passo 2 - Referência ao principal procedimento de pesquisa	0%
UNIDADE NÃO DESCRITA NOS MODELOS	
Levantando hipótese de pesquisa 30%	
Fonte: Silva e Pacheco (2019, p.10-11).	

Conforme observamos no quadro acima, o movimento 1, “Apresentando informações gerais”, apresenta dois passos retóricos. No passo 1, (Referência ao conhecimento estabelecido no campo), os autores revelam que este passo não ocorreu nos exemplares do *corpus*; no passo 2, (Referência aos principais problemas de pesquisa), ocorreu em 60 % do *corpus*.

O movimento 2, “Revisando pesquisas relacionadas”, foi recorrente por meio dos dois passos propostos por Nwogu (1997). Este movimento revela dois passos retóricos: o passo 1, (Referência à pesquisa anterior) ocorreu em 100% da amostra e o passo 2, (Referência às limitações da pesquisa) apresenta uma frequência de 60% do *corpus*. Quanto a isto, Silva e Pacheco (2019) se baseiam nos estudos de Costa (2015), que atribuiu a esse passo a denominação de “indicando limitações de pesquisas prévias” e Bernardino e Pacheco (2017), que atribuiu ao passo 2 a denominação de “fazendo referência à pesquisa anterior”.

O movimento 3, “Apresentando nova pesquisa”, foi recorrente por meio do passo 1, (Referência aos objetivos da pesquisa), aparecendo em 100% do *corpus* analisado. O passo 2, (Referência ao principal procedimento de pesquisa) não teve ocorrência. Para os autores, esses dados confirmam os achados de Bernardino e Pacheco (2017), de que a apresentação dos objetivos consiste em uma unidade informacional muito importante para a seção introdução.

Nessa análise, Silva e Pacheco (2019) encontraram um movimento que ainda não foi descrito nos modelos aqui mencionados, o qual os autores denominaram de “Levantando hipótese de pesquisa”. Nesse estudo, os autores consideram a ordem

mais recorrente dos movimentos e passos presentes no *corpus* analisado. A seguir, apresentaremos um possível padrão elaborado pelos autores para a seção introdução de artigos acadêmicos originais na área de Educação Física, de acordo com a terminologia apresentada da função retórica e com as formas verbais no gerúndio.

Quadro 8: Descrição retórica da unidade de introdução de artigos originais da cultura disciplinar da área de Educação Física

Movimento 1 - Apresentando o tema

Passo 1 - Fazendo referência a pesquisas anteriores

Passo 2 - Indicando limitações de pesquisas prévias

Passo 3 - Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa

Movimento 2 - Apresentando os objetivos de pesquisa

Fonte: Silva e Pacheco (2019, p.12).

No quadro 8, o movimento 1, “Apresentando o tema” revelou três passos retóricos. O passo 1, (Fazendo referência a pesquisas anteriores), no qual o autor da pesquisa apresenta para o leitor uma breve revisão de estudos prévios que mostrou-se muito importante. Para os autores, o objetivo dessa unidade informacional é indicar pesquisas já realizadas com o intuito de compará-las com o estudo atual. Isso confirma as propostas de Nwogu (1997) para a cultura disciplinar da área de Medicina e de Bernardino e Pacheco (2017) para a área de Nutrição.

Já o passo 2, (Indicando limitações de pesquisas prévias), Silva e Pacheco (2019) caracteriza-o pela escassez de pesquisas na literatura acerca do tema, frisando a necessidade de novos estudos. Os autores explicam que apesar dessa unidade não ter sido recorrente no *corpus* da pesquisa de Bernardino e Pacheco (2017), os autores afirmam que essa unidade é sinalizada por expressões que indicam a ausência de trabalhos na área. O passo 3 (Fazendo referência aos principais problemas de pesquisa), caracterizou-se pela apresentação do problema, o qual impulsionou a investigação.

Além disso, os autores destacam que essa unidade informacional revelou-se recorrente antes da apresentação dos objetivos, confirmando, então, os resultados de Bernardino e Pacheco (2017), os quais apontam que esse passo funciona como um tipo de ponte que liga os dados da literatura aos objetivos. Concordamos com

Silva e Pacheco (2019) quando eles argumentam que nos achados de Bernardino e Pacheco (2017) essa unidade informacional foi recorrente na maioria dos exemplares do *corpus* analisado.

O movimento 2, “Apresentando os objetivos da pesquisa” apareceu ao final da introdução em todos os exemplares do *corpus*. De acordo com os autores, essa unidade informacional revela de maneira simples e concisa o propósito do estudo, confirmando as diretrizes da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte de que os objetivos devem ser apresentados de forma clara. Tal unidade informacional, segundo os autores, foi recorrente na totalidade do *corpus* de Bernardino e Pacheco (2017), confirmando a proposta de Nwogu (1997) sobre a relevância de, ao começar a pesquisa, apresentar os seus objetivos, os quais se pretendem investigar.

Silva e Pacheco (2019), ao analisarem a seção de introdução em artigos acadêmicos originais na área de Educação Física, chegaram à conclusão de que as estratégias retóricas usadas pelos membros da cultura disciplinar em estudo são construídas de acordo com os objetivos que eles visam alcançar. Os autores constataam ainda que a configuração retórica de artigos acadêmicos originais na área analisada aproximou-se das descrições retórica de Nwogu (1997) para a cultura disciplinar da área de Medicina e de Bernardino e Pacheco (2017) para a área de nutrição.

Como podemos ver, os trabalhos de Bernardino e Pacheco (2017) e Silva e Pacheco (2019) apresentam muitos elementos em comum em relação à organização retórica da seção introdução. São pesquisas que buscam investigar como determinada cultura disciplinar constrói e entende a seção de introdução em artigos acadêmicos. No próximo capítulo, discutimos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está dividido em três tópicos que detalham os procedimentos metodológicos que seguimos para a realização da pesquisa. O primeiro apresenta a caracterização da pesquisa; o segundo discorre sobre a seleção e a organização do

corpus; em seguida, o terceiro tópico discute sobre as categorias e os procedimentos de análise dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esse estudo caracteriza-se como pesquisa de campo e documental e insere-se nos estudos de análise de gêneros. Trata-se de uma investigação com finalidade descritiva e abordagem qualitativa. A escolha por esta abordagem decorreu da necessidade em compreender e interpretar a organização retórica da seção introdução.

A pesquisa qualitativa objetiva compreender e entender um fenômeno social, envolvendo a descrição de dados alcançados pelo pesquisador pelo contato direto com a investigação por meio da observação. Para Flick (2007), pesquisas de natureza qualitativa têm por objetivo descrever e compreender fenômenos sociais, a partir de seu interior de diferentes maneiras.

Neste estudo, utilizamos também uma abordagem quantitativa, na qual verificamos a recorrência dos passos retóricos: relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa e relatando os objetivos da pesquisa. A pesquisa quantitativa se caracteriza por explicar fenômenos por meio da coleta de dados quantitativos.

Em relação aos procedimentos da coleta de dados, buscamos, num primeiro momento, coletar e organizar os exemplares de dissertações de mestrado das áreas de Letras e Matemática, para, em seguida, fazermos o levantamento de dados por meio de questionários aplicados com professores e alunos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional das áreas mencionadas.

Como a pesquisa teve o envolvimento de informantes, ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil conforme o número do CAAE:53591221.6.0000.5209. Após aprovação deste órgão responsável, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), em duas vias, sendo uma delas destinada ao pesquisador e a outra ao participante da pesquisa. Esse termo tem o objetivo de assegurar, aos sujeitos da pesquisa, o esclarecimento do estudo realizado e o sigilo das informações prestadas. No tópico seguinte, apresentamos sobre o processo de seleção e organização do *corpus* da pesquisa.

4.2 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS*

Na realização desta pesquisa, selecionamos dissertações de mestrado, elaboradas por alunos dos Mestrados Profissionais das áreas de Letras e Matemática da Universidade Estadual do Piauí, defendidas nos anos 2019 e 2020. Como mencionamos anteriormente, a escolha pelo Mestrado Profissional se deu pelo fato de não haver ainda estudos sobre a análise de gêneros e cultura disciplinar no âmbito de Mestrados Profissionais.

Desse modo, nossa pesquisa dispôs de um *corpus* de 20 exemplares de dissertações de mestrado, sendo 10 (dez) introduções da área de Letras do Mestrado Profissional - (PROFLETRAS) e 10 (dez) introduções da área de Matemática do Mestrado Profissional - (PROFMAT) ofertadas em rede, sendo a Universidade Estadual do Piauí instituição integrante da rede. O que nos levou a fazer o recorte temporal das dissertações de mestrado defendidas nos anos de 2019 e 2020 foi em razão de elas serem recentes e serem dos Mestrados Profissionais do PROFLETRAS e do PROFMAT.

As seções de Introdução das dissertações de mestrado coletadas foram analisadas quanto a sua organização retórica nos passos retóricos: relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa e relatando os objetivos da pesquisa. No *corpus* analisado foi suprimido o nome dos seus produtores com o intuito de preservarmos suas identidades. Com isso, cada dissertação de mestrado recebeu um código para sua identificação, composto pelas letras DM, referente ao termo dissertação de mestrado, seguido da inicial da área de conhecimento, L para a área de Letras e M para a área de Matemática e um número para diferenciá-los. Assim, representamos o *corpus* da seguinte forma: Dissertação de Mestrado de Letras 1 (DML1) e Dissertação de Mestrado de Matemática 1 (DMM1).

Nesta pesquisa também elaboramos questionários, os quais foram aplicados com dois professores da área de Letras e dois professores da área de Matemática, como também dois alunos da área de Letras e dois alunos da área de Matemática. Em um primeiro momento, os questionários seriam aplicados com três professores da área de Letras e três professores de Matemática, assim como três alunos da área de Letras e três alunos da área de Matemática, mas só foi possível com apenas dois

professores e dois alunos de cada área, totalizando 8 (oito) participantes da pesquisa.

A escolha destas duas áreas deveu-se, conforme já mencionamos anteriormente, à hipótese de que membros de diferentes culturas disciplinares podem agir retoricamente diferente na construção de textos acadêmicos. Desse modo, compreendemos que cada cultura disciplinar possui uma maneira própria de escrever a seção introdução do gênero dissertação de mestrado.

Inicialmente, seriam feitas entrevistas com os sujeitos na forma presencial e elas seriam gravadas, no entanto, devido ao contexto atual, em relação à pandemia da Covid 19, e para mantermos as condições de biossegurança, os sujeitos foram contactados via e-mail para responder ao instrumento de coleta de informações.

O questionário aplicado apresenta 10 (dez) perguntas sobre a experiência dos professores e dos alunos com a escrita do gênero dissertação de mestrado e com a seção introdução. Os questionários também receberam um código, composto pela letra P, referente ao professor ou A, referente ao aluno, seguido da inicial da área de estudo, L para a área de Letras e M para a área de Matemática e um número de 1 a 10 para diferenciá-los. Por exemplo, para os professores da área de Letras, eles receberam o código (PL_1) e para os alunos da área de Letras, (AL_1); Já para os professores da área de Matemática, receberam o código (PM_1) e para os alunos da área de Matemática, o código (AM_1). A seguir, apresentamos as categorias e os procedimentos de análise dos dados.

4.3 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para este estudo, elencamos categorias que organizaram a análise das seções de introdução no gênero dissertação de mestrado. Desse modo, delimitamos como constituinte das categorias para análise do *corpus* os passos retóricos que operam na configuração estrutural da seção introdução. Para isso, tomamos como base teórica os estudos de Swales (1990), que analisou a introdução de artigos de pesquisa, propondo o modelo CARS que, atualmente, é adaptado em várias pesquisas como forma de análise de diversos gêneros no contexto acadêmico. Consideramos ainda os estudos de Alves Filho (2018) que, em suas pesquisas, trabalha também com a noção de passos retóricos.

A partir disso, descrevemos os três passos retóricos, citados anteriormente no objetivo geral desse estudo, e investigamos as categorias apresentadas nos objetivos específicos, como: identificar a recorrência desses três passos retóricos; analisar os recursos léxico-gramaticais nos passos analisados; verificar em qual contexto as dissertações de mestrado das áreas de Letras e Matemática são produzidas, assim como comparar as estratégias retóricas utilizadas nestas áreas. E, com base nisso, percebemos as peculiaridades existentes nestas duas culturas disciplinares, já que são áreas que possuem características próprias, como crenças, valores, relações de poder, objetivos e comportamentos.

Após a coleta e a organização do *corpus* da pesquisa, utilizamos algumas etapas que subsidiaram a nossa análise. Na primeira etapa, fizemos uma leitura geral das dissertações de mestrado para depois descrevermos os passos encontrados. Em seguida, partimos para uma análise quantitativa, na qual verificamos a recorrência dos passos retóricos. Nessa etapa, ilustramos os resultados por meio de gráficos, apresentando a recorrência dos passos propostos nessa pesquisa.

Na etapa seguinte da análise, investigamos os recursos léxico-gramaticais nos passos que foram analisados, buscando pistas que nos indicassem a presença de funções retóricas na constituição da seção introdução. Verificamos também o contexto em que as dissertações de mestrado das áreas de Letras e Matemática foram produzidas, tendo como base os estudos de Askehave e Swales (2009), que, conforme vimos, eles entendem que apenas a análise de aspectos linguísticos não é suficiente para que o texto seja compreendido, pois é necessário que o analista observe o texto em seu contexto. Desse modo, apresentamos uma breve contextualização das áreas de Letras e de Matemática a fim de compreendermos como os autores agem retoricamente em cada uma destas áreas.

Após a análise do contexto, foram feitas as comparações das estratégias retóricas utilizadas em cada área de conhecimento, observando as semelhanças e as diferenças entre elas. Para isso, utilizamos gráficos que apresentam as comparações das áreas de Letras e Matemática a fim de percebermos as peculiaridades que cada área carrega em sua configuração retórica. Além disso, apresentamos a análise dos questionários aplicados aos professores e alunos do PROFLETRAS e do PROFMAT. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da análise que compõem a seção introdução das dissertações de mestrado da área de Letras e Matemática. Em um primeiro momento, apresentamos uma análise contextual das dissertações de mestrado; posteriormente a descrição retórica da seção introdução de cada área; em seguida, a análise dos dados coletados por meio dos questionários. No subtópico a seguir, iniciamos a discussão dos resultados obtidos a partir da análise do *corpus* selecionado para esse estudo.

5.1 ANÁLISE CONTEXTUAL DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA ÁREA DE LETRAS E MATEMÁTICA

Neste tópico, discutiremos sobre o contexto em que as dissertações de mestrado foram produzidas. Nesse sentido, fizemos uma análise de 20 exemplares de dissertações, defendidas nos anos de 2019 e 2020, sendo 10 da área de Letras do Mestrado Profissional - (PROFLETRAS) e 10 da área de Matemática do Mestrado Profissional - (PROFMAT) ofertados em rede pela Universidade Estadual do Piauí.

De acordo com o Regimento do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), este mestrado visa à formação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo as atribuições estabelecidas pelo artigo 2º do Regimento PROFLETRAS (2021), este mestrado se caracteriza como um curso com oferta nacional, levando o aluno, ao concluir o curso, receber o título de Mestre em Letras.

O ingresso de discentes no PROFLETRAS ocorre por meio de um Exame Nacional de Acesso, formado por uma prova escrita, com o objetivo de avaliar as habilidades de leitura e de escrita. O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de pesquisa: estudos da linguagem e práticas sociais; estudos literários.

No que diz respeito à matriz Curricular, o PROFLETRAS prevê o cumprimento de um mínimo de 360 (trezentos e sessenta) horas em disciplinas, que correspondem a 4 (quatro) disciplinas obrigatórias e 2 (duas) disciplinas optativas. O discente matriculado no Programa do PROFLETRAS deverá obrigatoriamente

inscrever-se a cada semestre em atividades estabelecidas pelo Conselho Gestor em conformidade com o Colegiado do Curso.

Na Matriz Curricular do PROFLETRAS são apresentadas as disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias são: Fonologia, variação e ensino; texto e ensino; literatura e ensino; e gramática, variação e ensino. Já as disciplinas optativas são: Alfabetização e letramento; elaboração de projetos; linguagem, práticas sociais e ensino; leitura e escrita: processos de ensino - aprendizagem; ensino da escrita, didatização e avaliação; gêneros discursivos e/ou textuais nas práticas sociais; literatura infantil e juvenil; leitura do texto literário; práticas de análise linguística e ensino de aspectos fonológicos; práticas de análise linguística e ensino de aspectos gramaticais; práticas de leitura e ensino; práticas de produção textual e ensino, práticas de oralidade; e tópicos em linguagem e ensino.

As disciplinas “Leitura e escrita: processos de ensino - aprendizagem e Ensino da escrita”, por exemplo, podem abordar a escrita acadêmica. Os professores ao ministrarem essas disciplinas podem incentivar os alunos a produzirem textos acadêmicos. O Regimento do PROFLETRAS (2021) prevê a apresentação escrita de um texto que apresente o resultado das atividades desenvolvidas no final do curso. Dessa forma, a escrita acadêmica deve ser uma prática constante para que os mestrandos sejam capazes de produzir textos acadêmicos, adequado às expectativas da comunidade discursiva acadêmica.

De acordo com a Resolução Nº 002/2022, de 01 de fevereiro de 2022, o Conselho Gestor define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. Segundo a Resolução, o trabalho de conclusão deverá apresentar uma proposta de sequência didática a ser organizado a partir da investigação de livros e materiais didáticos, bem como da reflexão de trabalhos de conclusão no contexto do PROFLETRAS e da intervenção na forma remota. Esta modalidade remota é devido a COVID-19 a qual impacta a realização das atividades presenciais de intervenção.

De acordo com o Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), este mestrado tem como objetivo possibilitar formação matemática aprofundada com o exercício da docência no Ensino Básico, visando propiciar ao aluno qualificação necessária para o exercício da profissão de docente de matemática.

O artigo 2º do Regimento do PROFMAT (2020), assim como no Regimento do PROFLETRAS (2021), caracteriza o Mestrado de Matemática como um curso com

oferta nacional que assegura aos alunos o título de Mestre. A admissão de alunos no PROFMAT ocorre exclusivamente por meio de um Exame Nacional de Acesso, o qual é regulamentado por um Edital da Coordenação Acadêmica Nacional. A aplicação e organização desse Exame em cada Instituição Associada são de responsabilidade da Comissão Acadêmica Institucional.

Em relação ao Projeto Pedagógico Nacional do PROFMAT, ele fornece atividades na modalidade presencial, as quais são organizadas em disciplinas obrigatórias, eletivas e dissertação de mestrado. As disciplinas do PROFMAT, a cada ano, são oferecidas regularmente em três períodos letivos, são eles: 1º Período Letivo, 2º Período Letivo e Período de Verão, conforme a programação definida pela Comissão Acadêmica Nacional. Verificamos, ainda, que as ementas, as descrições, os programas e as bibliografias das disciplinas são estabelecidas no Catálogo de Disciplinas, o qual é elaborado e revisado frequentemente pela Comissão Acadêmica Nacional.

No Catálogo das disciplinas, são apresentadas as disciplinas obrigatórias e as disciplinas eletivas. Dentre as disciplinas obrigatórias, temos: Números e funções reais; matemática discreta; geometria; aritmética; resolução de problemas; fundamentos de cálculo; e geometria analítica. Já as disciplinas eletivas são: Trabalho de conclusão de curso; tópicos de história da matemática; tópicos de teoria dos números; introdução à álgebra linear; tópicos de cálculo diferencial e integral; matemática e atualidade I; recursos computacionais no ensino de matemática; modelagem matemática; polinômios e equações algébricas; geometria espacial; tópicos de matemática; probabilidade e estatística; avaliação educacional; cálculo numérico; e matemática e atualidade II.

Diante das informações apresentadas pelos Regimentos do PROFLETRAS e do PROFMAT, observamos vários aspectos importantes, como os objetivos de cada mestrado, o Exame Nacional de Acesso, a organização de cada um deles, a matriz curricular, dentre outras questões. Além disso, é importante descrevermos como as instituições dos programas do mestrado do PROFLETRAS e do PROFMAT orientam os mestrandos.

Conforme o Regimento do PROFLETRAS (2021), o mestrando passará pelo exame de Qualificação, no qual ele deverá apresentar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa ou Literatura por meio de um projeto direcionado à Educação Básica, diante de uma banca formada por três professores, incluindo o seu

orientador. Após esse Exame de Qualificação, o trabalho de conclusão do mestrando será uma apresentação escrita de um texto que demonstre o resultado das atividades desenvolvidas no Exame de Qualificação.

Em relação às orientações do Regimento do PROFMAT (2020), o mestrando também passará pelo Exame de Qualificação, o qual consistirá numa avaliação escrita, versando sobre questões relacionadas aos conteúdos das Disciplinas Básicas do PROFMAT. Essas Disciplinas Básicas são as disciplinas obrigatórias: MA11 Números e Funções reais; MA12 Matemática discreta, MA13 Geometria e MA14 Aritmética, as quais estão estabelecidas na Matriz Curricular e no Catálogo de Disciplinas os quais mencionamos anteriormente.

Após esse Exame de Qualificação, o mestrando produzirá uma dissertação de mestrado, o qual será sobre temas específicos referentes ao currículo de Matemática do Ensino Básico. Assim, é esperado que o mestrando atenda às orientações contidas pelos programas desses dois mestrados. Além disso, no processo de elaboração das dissertações de mestrado tanto do PROFMAT como do PROFLETRAS deverão atender às normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Em relação aos editais de seleção de mestrado, eles apresentam as informações necessárias desde a inscrição até a divulgação dos resultados. O Edital Nº 002/2021 do PROFLETRAS orienta que para participar do Exame Nacional de Acesso o candidato deve atender aos seguintes requisitos básicos: apresentar diploma de curso superior de Licenciatura em Letras, devidamente registrado no Ministério da Educação; ser docente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em escola da rede pública; e estar ministrando aulas de Língua Portuguesa.

Na orientação deste edital quanto às disposições gerais sobre as inscrições, o candidato deverá inteirar-se de que preenche todos os critérios exigidos no edital. Para a inscrição, o candidato deverá apresentar o documento de identificação, Cadastro de Pessoa Física (CPF), assim como o preenchimento completo do Formulário de Inscrição. Caso o candidato utilizar dados de identificação de terceiros, terá a sua inscrição cancelada.

O edital também garante ao candidato a isenção da taxa desde que cumpra as seguintes condições: o candidato deverá estar inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e ser membro de família de baixa renda. Além disso, o candidato deverá preencher o Requerimento de Isenção de acordo

com as instruções, declarar que atende aos requisitos estabelecidos nos itens específicos postos no edital, enviar o formulário de Requerimento de Isenção eletronicamente e salvar o comprovante.

No edital também são apresentadas informações sobre a inscrição, como o período de inscrição e o valor da taxa de inscrição. Para o candidato se inscrever, ele deverá acessar o sítio da COMPERVE, no qual o candidato terá acesso ao Formulário de Inscrição. Há ainda, no edital, as informações acerca da validação da inscrição, no qual o candidato poderá consultar a validação da sua inscrição pelo sítio da COMPERVE.

Em relação ao Processo de Seleção e da Classificação, este constará de duas etapas, que são eliminatórias e classificatórias. A primeira etapa consiste numa prova escrita, sendo atribuído o valor máximo de 100 pontos; a segunda etapa refere-se a uma prova oral no formato de entrevista, sendo avaliada a partir dos critérios estabelecidos no edital, totalizando 100 pontos. Nessa etapa, em razão da pandemia causada pela Covid-19, consta que a entrevista será realizada a distância por meio de recursos digitais, como via plataformas de videoconferência online.

Quanto aos critérios de avaliação e de classificação, a prova escrita (avaliação dos memoriais) é uma etapa de natureza eliminatória e classificatória. O memorial é avaliado conforme os critérios de avaliação e de pontuação de cada item. Já a segunda etapa (entrevista) é também de natureza eliminatória e classificatória, a qual é agendada por meio de videoconferência, plataforma, horário, data e endereço marcados para cada candidato.

Em relação aos critérios de desempate da nota final, ocorrendo empate nesta entre os candidatos, a decisão levará em consideração os seguintes critérios: idade igual ou superior a 60 anos, mas no caso de não haver candidato no critério citado, a preferência será dada ao candidato que apresente maior pontuação na prova escrita; maior pontuação na prova oral; maior idade; e a inscrição mais antiga.

Quanto à matrícula, o candidato classificado deve matricular-se no prazo e local estabelecidos no edital. Na hipótese de o candidato não efetuar a matrícula no prazo e no local estabelecidos, este perderá a vaga no Exame Nacional de Acesso. O candidato que pretende interpor recurso contra algumas das etapas deverá realizá-lo em até 48 horas, contadas a partir da divulgação preliminar, tendo em vista os seguintes critérios: preencher o formulário de Requerimento Específico, e, após o preenchimento, enviá-lo eletronicamente. Não serão aceitos os recursos que

estiverem fora do prazo; não apresentarem coerência na argumentação, ou seja, não serão aceitos os recursos que estiverem em desacordo com as atribuições contidas no edital. E, por fim, o edital apresenta as informações finais, o quadro de vagas por instituição associada à rede nacional do PROFLETRAS e o cronograma com a descrição de todas as etapas do processo seletivo.

O Edital Nº 13/ 2021 do PROFMAT diferentemente do Edital Nº 002/2021 do PROFLETRAS, apresenta, logo no início, o Cronograma resumido, enquanto que no PROFLETRAS o cronograma aparece somente no final do edital. No item 1, referente às disposições preliminares, são apresentadas várias informações, como o objetivo do Exame de Acesso do PROFMAT, os requisitos básicos para se inscrever no Exame, dentre outras informações.

O Edital do PROFMAT orienta que poderão inscrever-se no Exame, professores em exercício da docência de Matemática das redes públicas e que apresentem diploma de curso de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação. A inscrição do candidato no Exame implica na aceitação integral do Regimento do PROFMAT, das Normas Acadêmicas, do Edital em questão, dentre outros documentos estabelecidos no edital.

No item 2, 'Do ingresso no PROFMAT', é informado sobre a oferta de vagas. Segundo o Edital, são ofertadas 1400 vagas para o ingresso no PROFMAT. A lista dos candidatos classificados para acesso ao PROFMAT, em cada instituição, é publicada em ordem alfabética. Os candidatos classificados que não efetuarem a sua matrícula na Instituição Associada escolhida, no prazo estabelecido pela Instituição, as vagas serão atribuídas aos demais candidatos aprovados para a mesma instituição.

Além disso, os candidatos classificados deverão comprovar, no ato da matrícula, que atuam como professor de Matemática na Educação Básica, por meio de declaração da escola com firma reconhecida com data anterior máxima de 30 dias. No caso em que não ocorra a comprovação, o candidato será desclassificado no Exame e não terá o direito à devolução do valor da inscrição.

Quanto ao item 3, 'Da inscrição no exame', são apresentadas informações sobre o período de inscrição e o valor da taxa de inscrição. Para o candidato se inscrever, ele deverá acessar o sítio disponibilizado no edital e preencher um formulário eletrônico de inscrição. O candidato deverá ainda informar os dados pessoais de identificação e de contato; os dados da sua formação acadêmica; os

dados profissionais; e selecionar a Instituição Associada e o *campus* dessa instituição que deseja realizar o Exame Nacional de Acesso.

Em relação ao item 4, 'Do Exame', este consistirá em 30 (trinta) questões de múltipla escolha. Essas questões avaliarão os seguintes aspectos: proporcionalidade e porcentagem; equações do primeiro grau; equações do segundo grau; teorema de Pitágoras; áreas; razões trigonométricas; métodos de contagem; probabilidade, noções de estatísticas e triângulos. De acordo com o Edital, durante a realização do Exame, não será permitido qualquer tipo de consulta ou comunicação com outros candidatos, além dos fiscais da prova. As respostas às questões serão marcadas na Folha de Respostas, utilizando-se apenas canetas esferográficas de tinta azul ou preta.

Quanto ao item 5, 'Da realização do Exame', consta a informação de que o Exame será uma prova presencial, além da data de realização do Exame, com duração máxima de 3 (três) horas. No caso da impossibilidade de realização da prova presencial, em razão da pandemia da Covid-19, a prova será adiada para outra data.

Em relação ao item 6, 'Da correção do Exame', há o esclarecimento de que para cada questão será computado um ponto se estiver marcada a resposta correta e será computado zero ponto caso esteja marcada uma das respostas erradas. Segundo o edital, a nota final será obtida somando os pontos computados em cada questão da prova. Se o candidato obtiver menos de 50% (cinquenta por cento) de acertos, ele será reprovado.

No item 7, 'Dos resultados do Exame', é informado o período em que sairão os resultados; o período e o local de eventuais solicitações quanto à revisão das notas. No caso em que ocorra anulação de questão, o ponto será atribuído a todos os candidatos. Os candidatos serão classificados se eles obtiverem as melhores notas, em número igual ao total de vagas disponibilizadas em cada *campus*.

Em relação ao item 8, 'Da matrícula', são apresentadas as informações sobre a data, o local e o horário de realização da matrícula. A matrícula e a conferência da documentação dos candidatos classificados são de exclusiva responsabilidade de cada Instituição Associada. As datas de matrícula serão estabelecidas por cada Instituição Associada, respeitando as datas estabelecidas no Cronograma resumido. No caso em que os candidatos classificados não fizerem a sua matrícula, no prazo

estabelecido, as vagas serão atribuídas aos outros candidatos aprovados para o mesmo *campus*.

E, no item 9, 'Das disposições finais', são apresentadas as informações finais do Exame aos candidatos e, posteriormente, são apresentados dois quadros. O primeiro contendo informações referentes a cada Instituição Associada e o segundo contendo as informações sobre os dias e os turnos das aulas presenciais em cada *campus* do PROFMAT.

Os dois editais apresentam diferenças significativas. No edital do PROFLETRAS observamos que há em uma das etapas uma prova escrita/discursiva de natureza reflexiva. Já no edital do PROFMAT, percebemos que não há uma etapa com uma prova escrita/discursiva. Acreditamos que essa evidencia pode refletir nas práticas de escrita acadêmica, uma vez que são culturas disciplinares distintas, ou seja, são áreas que possuem diferenças quanto ao processo de escrita acadêmica.

A dissertação de mestrado é um gênero relevante na comunidade científica, mas é um gênero ainda pouco estudado no âmbito acadêmico. E isso nos fez refletir sobre a necessidade de compreender mais esse gênero textual, bem como sua produção e circulação. Os estudos de Askehave e Swales (2009) serviram de base para descrevermos o contexto da produção das dissertações, pois eles acreditam que para o texto ser completamente compreendido pelo analista é necessário que ele observe o texto em seu contexto. Por isso, a análise contextual em que o gênero dissertação de mestrado está inserido é indispensável para compreendermos como os autores agem retoricamente em cada uma dessas culturas disciplinares.

De modo geral, as dissertações de mestrado foram produzidas por alunos do Mestrado Profissional das áreas de Letras (PROFLETRAS) e do Mestrado Profissional da área de Matemática (PROFMAT). Os alunos dessas áreas são professores atuantes na Educação Básica, pois um dos critérios para admissão no Mestrado Profissional é que o mestrando esteja em exercício da docência no Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino durante a permanência e também por algum tempo após a conclusão do curso.

Além disso, o aluno contará com um professor orientador indicado entre os docentes credenciados dos programas. Na análise do *corpus*, vimos que as dissertações cumprem o propósito de discutir um determinado tema com base em diversos autores, buscando convencer os destinatários acerca do seu

posicionamento. É um gênero que circula na esfera acadêmica, em Universidades e Instituições de pesquisas, e pode ser disponibilizado por meio digital ou impresso.

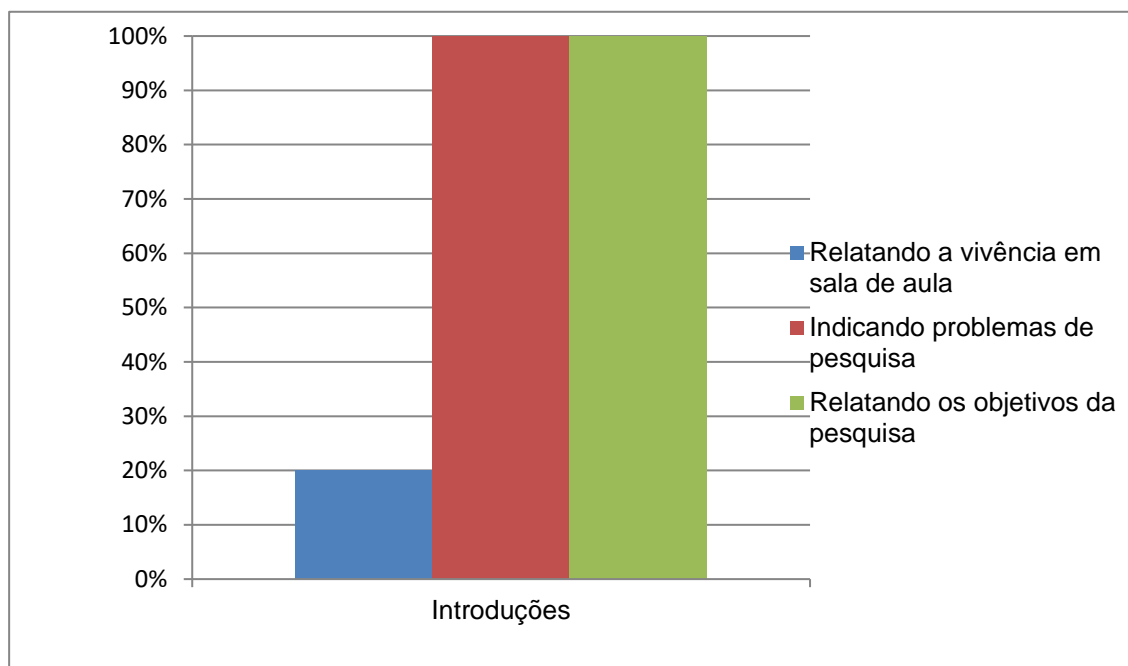
Quando refletimos sobre o contexto, podemos pensar ainda em todas as práticas envolvidas anteriormente, como: o edital para seleção de mestrado, as etapas que o candidato teve que passar para ser aprovado, as disciplinas cursadas durante o curso, os *slides* a serem apresentados no exame de qualificação até chegar na etapa de defesa da dissertação de mestrado.

Essa perspectiva pode ser compreendida a partir dos estudos de Swales (2004) acerca da noção de cadeia de gêneros, ou seja, trata-se de uma situação comunicativa em que esse gênero se relaciona em sequência, um sucedendo o outro e, até mesmo, em ordem cronológica. Nesse caso, não podemos esquecer também dos gêneros “ocultos” (SWALES, 2004), que são os gêneros escondidos, ou seja, alguns gêneros operam para favorecer suporte na construção do conhecimento, os quais não são tão evidentes, tendo assim, seus exemplares ocultos ou escondidos. A seguir, apresentamos a descrição retórica da seção introdução da área de Letras e Matemática.

5.2 DESCRIÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DA ÁREA DE LETRAS

Na análise das dez seções de introdução de dissertações de mestrado que compõem o *corpus* da área de Letras, analisamos os seguintes passos retóricos: relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa e relatando os objetivos da pesquisa. A partir da análise dos dados, podemos observar a recorrência desses passos no *corpus* da pesquisa. Com o intuito de esclarecer melhor os resultados a que chegamos, apresentamos, a seguir, o gráfico 01, cujo resultado nos leva a observar a recorrência dos passos retóricos nas seções de introdução.

Gráfico 01: Recorrência dos passos retóricos nas seções de introdução de Letras



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2021.

O gráfico 01 mostra que os passos *Relatando os objetivos da pesquisa* e *Indicando problemas de pesquisa* foram mais recorrentes na totalidade do *corpus*, ocorrendo em 100% da amostra. É importante pontuar que esses passos refletem as escolhas feitas pelos autores para conduzir as informações na seção introdução.

Já o passo *Relatando a vivência em sala de aula* foi menos recorrente, ocorrendo apenas em 20% do *corpus*. Quando observamos os passos menos recorrentes no *corpus* analisado, o que chama a atenção são as escolhas retóricas de alguns dos autores que se diferem em relação ao modo como mestrandos elaboram a sua introdução. Diante disso, podemos constatar que alguns autores preferem, na construção dessa seção, realizar outros passos.

De acordo com Alves Filho (2018) o passo retórico diz respeito “a função retórico-comunicativa desempenhada por uma sequência textual particular a qual, para gozar deste *status*, precisa ser recorrente numa seção típica de um gênero (ALVES FILHO, 2018, 139). Para o autor, o passo retórico é uma categoria mais próxima da realidade retórica dos escritores.

O passo retórico *Relatando os objetivos da pesquisa*, já descrito por Bernardino e Pacheco (2017), caracteriza-se por apresentar os objetivos da pesquisa. Conforme mencionado no gráfico 01, esse passo apresentou maior recorrência nos exemplares analisados. Esse é um passo em que o autor aponta o

objetivo norteador da pesquisa, o qual se espera conseguir com a realização do estudo. Trazemos a seguir um exemplo desse passo, no qual o autor apresenta tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos propostos na pesquisa.

(1) A fim de responder a tal questão, esta pesquisa, uma revisão integrativa, **tem como objetivo** geral analisar as repercussões do trabalho pedagógico com o gênero *fanfiction* no ensino de Língua Portuguesa, com dados advindos de pesquisas realizadas no âmbito de programas de mestrado em Letras/ Português. Em consonância, **foram definidos os seguintes objetivos** específicos: analisar os objetivos de cada pesquisa, identificando os objetos de estudo; analisar as práticas pedagógicas investigadas, identificando suas especificidades; identificar, segundo a visão dos professores-pesquisadores envolvidos, aspectos positivos e dificuldades relativos à produção de *fanfiction* na escola; analisar as contribuições da escrita de *fanfiction* na escola para o letramento digital dos alunos (DML1)

O passo *Relatando os objetivos da pesquisa*, apontado no exemplo (1) traz os objetivos da pesquisa marcados por alguns recursos léxico-gramaticais, como o uso dos verbos no infinitivo “analisar” e “identificar” e introduzidos pelas expressões “tem como objetivo” e “foram definidos os seguintes objetivos específicos”, evidenciando, assim, os possíveis objetivos do estudo apresentado. Ainda quanto à presença desse passo no *corpus*, destacamos, a seguir, alguns exemplos:

(2) Com base no exposto, este trabalho tem como **objetivo** geral avaliar o desempenho de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental quanto à elaboração de inferências em atividades de compreensão do gênero tira (DML3)

(3) Desse modo, o **objetivo** geral desta pesquisa é investigar estratégias de ensino do emprego das preposições para alunos do 7º ano, por meio não só de atividades metalinguísticas, mas também de atividades linguísticas e epilinguísticas, com foco no nível semântico de análise (DML5)

Nos exemplos acima, também observamos o passo *Relatando os objetivos da pesquisa*. No exemplo (2), o autor explicita o objetivo geral do estudo, assim como o autor do exemplo (3). No que se refere aos recursos léxico - gramaticais que caracterizam esse passo, evidenciamos a recorrência do termo “objetivo” em destaque em negrito nos dois exemplos, como também o uso dos verbos no infinitivo, como “avaliar” e “investigar” (sublinhados), como ilustram os exemplos (2) e (3).

Portanto, podemos constatar que a realização do passo retórico “relatando os objetivos da pesquisa” foi predominante nas seções de introdução nas Dissertações de Mestrado analisadas da área de Letras, revelando-se, no *corpus* analisado, como um passo indispensável para a seção introdução.

O passo *Relatando a vivência em sala de aula* apresentou-se em menor recorrência, estando presente em apenas duas das dez seções analisadas. Nesse passo, o autor revela suas experiências e observações feitas em sala de aula. Temos a seguir os dois exemplos encontrados no *corpus*: o primeiro, da dissertação DML3, em que o autor relata, a partir da sua vivência em sala de aula, que a tirinha é um dos gêneros mais recorrentes nos materiais escolares e nas avaliações de rede, como a Prova Brasil e o ENEM; e o segundo exemplo, da dissertação DML10, em que a autora percebe que os alunos não compreendem as características dos textos literários da Literatura de Cordel.

(4) Os gêneros textuais emergem das necessidades comunicativas do ser humano em suas rotinas de interação, e nesse universo estão aqueles cujo efeito pretendido é provocar humor, a exemplo das tirinhas, presentes em jornais, revistas, *sites* da internet e também nos livros didáticos. **Em nossa vivência em sala de aula, percebemos** que é um dos gêneros mais frequentes nesses materiais escolares, bem como em avaliações de rede, como a Prova Brasil e o Enem, atraindo a atenção dos alunos devido à presença das imagens e do humor, que é recorrente em praticamente todas as tiras (DML3)

(5) A pesquisadora, **no âmbito de sua experiência em sala de aula, tem percebido** que os alunos não compreendem as características dos textos literários da Literatura de Cordel, quanto à linguagem, por conseguinte, não reconhecem as marcas da oralidade como uma linguagem presente também em textos literários, como nos folhetos de cordel em estudo (DML10)

No exemplo (4), o uso da expressão “em nossa vivência em sala de aula”, em destaque em negrito, aponta para a identificação do passo “relatando a vivência em sala de aula”, dando pistas linguísticas para que ele fosse reconhecido, como também o uso do verbo “percebemos” (sublinhado), indicando as observações feitas em sala de aula. No exemplo (5), a expressão “no âmbito de sua experiência em sala de aula”, em destaque em negrito, também facilita no reconhecimento desse passo, assim como a locução verbal “tem percebido” (sublinhado).

Quanto ao passo *Indicando problemas de pesquisa*, podemos ver no gráfico 01 que também apresentou recorrência bastante significativa, tal como o passo *Relatando os objetivos da pesquisa*. Ele também ocorreu em 100% do *corpus*. Esse passo já foi descrito anteriormente por Silva e Pacheco (2019) e por Sousa (2018), embora não com a mesma terminologia. O passo problema de pesquisa analisado no *corpus* aparece em forma de questionamentos, os quais se apresentam em formato de interrogação. Os exemplos (6), (7) e (8) ilustram esse passo retórico:

(6) Nessa perspectiva, **este trabalho parte do seguinte problema:** Que aspectos da compreensão da leitura se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido? (DML8)

(7) Diante do exposto, **surgiram as seguintes indagações:** Quais estratégias de leitura os alunos do 9º ano usam ao ler uma notícia e dar sentido a ela? Eles são capazes de identificar um fato noticioso falso? Quais atividades o professor pode desenvolver para que o aluno desenvolva um perfil de leitor proficiente capaz de identificar uma *fake news*? (DML4)

(8) Para idealização dessa pesquisa, **parte-se da seguinte questão norteadora:** Em quais contextos linguísticos os alunos, no 6º ano do Ensino Fundamental, apagam o R nas palavras de suas produções escritas? (DML9)

Como podemos observar nos exemplos acima, o passo *Indicando problemas de pesquisa* é apresentado na forma de pergunta pelos autores na seção introdução da dissertação de mestrado. No exemplo (6), o problema de pesquisa é formulado pelo autor da seguinte maneira: “Que aspectos da compreensão da leitura se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido?”. Como podemos perceber, a formulação desse problema teve por base os aspectos da compreensão da leitura. O uso da expressão “este trabalho parte do seguinte problema” ajuda na identificação desse passo, dando pistas linguísticas para que ele fosse reconhecido.

Já o exemplo (7) traz como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: “Quais estratégias de leitura os alunos do 9º ano usam ao ler uma notícia e dar sentido a ela? Eles são capazes de identificar um fato noticioso falso? Quais atividades o professor pode desenvolver para que o aluno desenvolva um perfil de leitor proficiente capaz de identificar uma *fake news*?”. Como podemos ver, as três questões trazidas pelo autor se referem às estratégias de leitura. A utilização

da expressão “surgiram as seguintes indagações” facilita a identificação desse passo que aparece na forma de indagações.

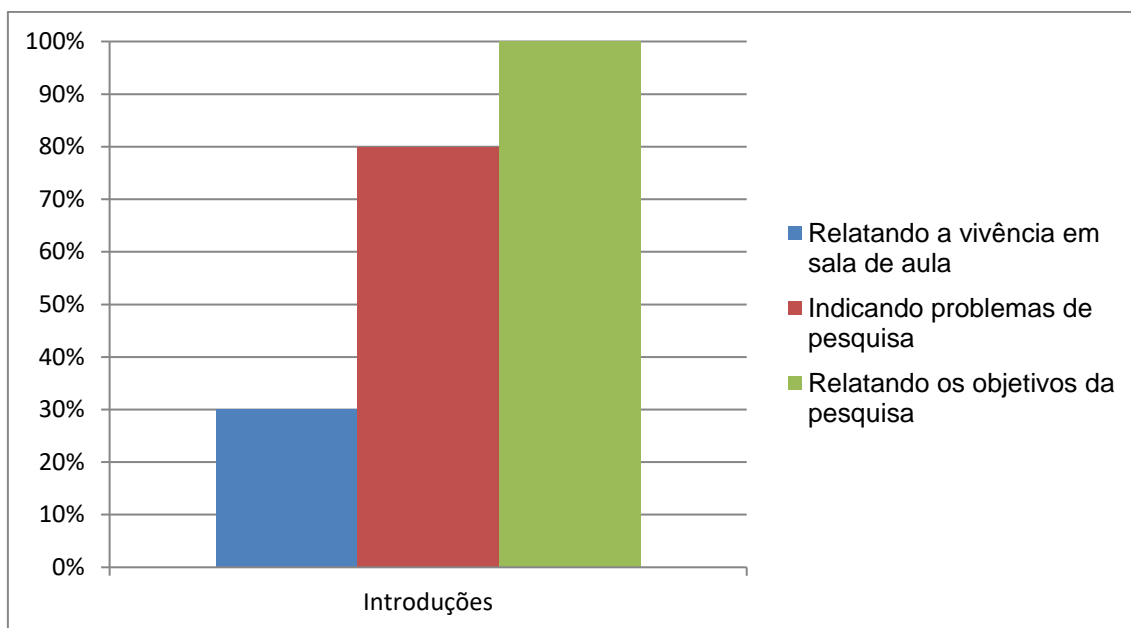
Quanto ao exemplo (8), o autor apresenta a seguinte questão: “Em quais contextos linguísticos os alunos, no 6º ano do Ensino Fundamental, apagam o R nas palavras de suas produções escritas?”. Esse problema de pesquisa busca compreender em qual contexto linguístico os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental apagam o R nas palavras de seus textos. Como recursos léxico-gramaticais, encontramos o uso da expressão “parte-se da seguinte questão norteadora”, que possibilita o reconhecimento desse passo retórico.

Diante disso, quando observamos essas pistas linguísticas nos exemplos analisados, o que chama a atenção é a forma como os mestrados constroem esse passo na seção introdução, formulando as questões de uma forma interrogativa no início da construção textual e de um ponto de interrogação ao seu final. Isso permite ao leitor reconhecer e identificar as lacunas/problemas de pesquisa existentes na dissertação do pesquisador. No subtópico seguinte, apresentamos a descrição retórica da seção introdução da área de Matemática.

5.3 DESCRIÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DA ÁREA DE MATEMÁTICA

Na análise das dez seções de introdução das dissertações de mestrado da área de Matemática, analisamos os três passos retóricos anteriormente investigados no tópico 5.2. O gráfico abaixo demonstra a recorrência dos passos retóricos nas seções de introdução da área de Matemática.

Gráfico 02: Recorrência dos passos retóricos nas seções de introdução de Matemática



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2021.

Como podemos verificar no gráfico acima, o passo *Relatando os objetivos da pesquisa* apresentou uma recorrência bastante expressiva, aparecendo em 100% do *corpus* analisado. Pode-se dizer, então, que esse passo se destaca em relação aos passos *indicando problemas de pesquisa* e *Relatando a vivência em sala de aula*, por ser mais recorrente.

O segundo passo retórico mais recorrente foi *Indicando problemas de pesquisa*, que ocorreu em 80% da amostra. Estes dados indicam que os autores consideram importante apresentar esse passo retórico na seção introdução, pois são questionamentos elaborados a partir da experiência e inquietação deles de acordo com o que pretendem responder com a pesquisa. Já o passo *Relatando a vivência em sala de aula* ocorreu apenas em 30% do *corpus*. Isso indica que poucos autores utilizaram esse passo na seção introdução da área de Matemática.

Conforme podemos perceber no gráfico 02, o passo *Relatando os objetivos da pesquisa*, já descrito por Bernardino e Pacheco (2017), teve ocorrência em todas as seções de introdução nas Dissertações de Mestrado da área de Matemática. Nesse passo, o autor apresenta os objetivos que ele pretende alcançar com sua pesquisa. No exemplo (9), o autor apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos de maneira a esclarecer os propósitos da pesquisa, conforme o exemplo abaixo:

(9) O **objetivo** foi investigar a compreensão apresentada por alunos do Ensino Médio sobre o uso de Programação Linear a partir de uma

proposta de resolução de problemas de equações e inequações lineares. Especificamente, os **objetivos** foram assim delineados: a) Resolver problemas de equações lineares, com e sem o Geogebra; b) Resolver problemas de inequações lineares graficamente, com e sem o Geogebra; c) Resolver problemas de Programação Linear usando equações e inequações lineares; d) Verificar o desempenho dos alunos na resolução dos problemas propostos (DMM1)

No exemplo (9), o autor apresenta claramente expressões que retomam os propósitos da pesquisa, como “O objetivo foi” e “Especificamente, os objetivos foram assim delineados”. O uso recorrente de verbos no infinitivo como “investigar”, “resolver” e “verificar” (sublinhados), e também por meio do uso da própria expressão “objetivo”, destacada em negrito. Vejamos outros exemplos:

(10) Para responder a essa questão, **delimitamos como objetivo geral deste estudo** analisar as possibilidades de utilização da música como meio de subsidiar a organização do ensino de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental (DMM2)

(11) Feita as considerações, **este estudo tem como objetivo** geral analisar as dificuldades encontradas por parte dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental regular, suas causas e implicações, no que tange à aprendizagem de conceitos e procedimentos necessários ao estudo da Álgebra (DMM3)

Nos exemplos acima, o referido passo também foi marcado, predominantemente, pelo termo “objetivo”, acompanhado de verbos no infinitivo, como os verbos “analisar” e “subsidiar” (sublinhados) nos exemplos (10) e (11), corroborando com os dados descritos na pesquisa de Costa (2015). Este autor considera importante a apresentação dos objetivos por meio do uso de verbos no infinitivo. Outras pistas linguísticas que possibilitam no reconhecimento desse passo nesses exemplos foram: “delimitamos como objetivo geral deste estudo” e “este estudo tem como objetivo”.

Já no passo *Relatando a vivência em sala de aula*, podemos ver no gráfico 02 que foi o menos recorrente no *corpus* analisado. Nesse passo, o autor expõe suas experiências e vivências no âmbito do ensino. A seguir trazemos os três exemplos que representa esse passo. No primeiro exemplo, o autor apresenta os benefícios que a vivência no mestrado proporcionou; no segundo e no terceiro, os autores apontam as observações feitas no ensino de matemática, como podemos observar nos exemplos (12), (13) e (14).

(12) **A vivência no mestrado**, particularmente, na produção desta pesquisa nos proporcionou a oportunidade de aprofundarmos o estudo sobre a relação entre a matemática e a música, de fazer uma busca histórica das relações entre essas áreas do conhecimento, dos conteúdos matemáticos que possuem aspectos comuns com a música, bem como de estratégias de aplicação instrumental dos conteúdos (DMM2)

(13) A esse respeito, o que se tem observado a partir da nossa experiência e vivência com/no ensino da Matemática é que, a maioria dos professores trabalha na forma tradicional, na perspectiva da racionalidade técnica (DMM3)

(14) Na verdade, para muitos alunos, o que temos observado, a partir de nossas experiências e vivências enquanto professor de Matemática do Ensino Médio, é que a geometria é de difícil compreensão, de apropriação, da forma como vem sendo trabalhada historicamente, calcada na memorização de fórmulas e de resolução de problemas sem possibilitar aos alunos significados e sentidos no processo dessa resolução de problemas (DMM6)

No exemplo (12), o autor demonstra que a vivência no mestrado proporcionou a oportunidade de aprofundar a teoria para a produção da dissertação de mestrado. A expressão “a vivência no mestrado”, em destaque em negrito, ajuda na identificação desse passo, como também o uso do verbo “proporcionou”, evidenciando, assim, os possíveis benefícios que a vivência no mestrado propiciou para a construção da pesquisa. Nos exemplos (13) e (14), as pistas linguísticas que auxiliam no reconhecimento desse passo foram: “a partir da nossa experiência e vivência com/no ensino da Matemática” e “a partir de nossas experiências e vivências enquanto professor de Matemática do Ensino Médio”, como também as expressões “tem observado” e “temos observado”.

Quanto ao passo *Indicando problemas de pesquisa*, podemos verificar no gráfico 02 que também teve uma recorrência significativa nas seções de introdução analisadas. Esse passo foi facilmente identificado no *corpus*, uma vez que o discurso do autor apresenta claramente expressões que retomam a questão problema, como: “o seguinte problema central de pesquisa”, “emergem a questão central deste estudo (Problema de pesquisa)” e: “o seguinte problema de pesquisa”. Isso pode ser observado nos exemplos (15), (16) e (17).

(15) Assim, definimos **o seguinte problema central de pesquisa**: como a música pode subsidiar a organização do ensino de

matemática possibilitando a apropriação conceitual por alunos no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental? (DMM2)

(16) Em conformidade com os objetivos apresentados, **emergem a questão central deste estudo (Problema de pesquisa)**: Quais as dificuldades encontradas por parte dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental regular, suas causas e implicações, no que tange à aprendizagem de conceitos e procedimentos necessários ao estudo da Álgebra? (DMM3)

(17) Ressaltamos que nosso trabalho não se limita a intenção de inserir mais conteúdo aos alunos, mas, sobretudo, por que queremos responder **o seguinte problema de pesquisa**: Qual a compreensão de aprendizagem manifestada por alunos da 1ª série do Ensino Médio em relação ao estudo das equações diofantinas lineares na resolução de problemas envolvendo duas variáveis e uma equação? (DMM5)

No exemplo (15), o autor traz como questão central de pesquisa o seguinte questionamento: “Como a música pode subsidiar a organização do ensino de matemática possibilitando a apropriação conceitual por alunos no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental?”. Tal problema se manifesta em forma de pergunta, no qual o autor aponta uma questão central que pretende responder com a pesquisa. Seu questionamento gira em torno da música em relação ao ensino de matemática, indagando como essa possibilitaria a apropriação conceitual por alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Observamos, como recursos léxico-gramaticais nesse passo, o uso da expressão “o seguinte problema central de pesquisa” em negrito em destaque que ajuda na identificação desse passo retórico.

Já no exemplo (16), a questão trazida pelo autor é elaborada da seguinte maneira: Quais as dificuldades encontradas por parte dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental regular, suas causas e implicações, no que tange à aprendizagem de conceitos e procedimentos necessários ao estudo da Álgebra? A questão problema que o autor traz nesse exemplo diz respeito às dificuldades encontradas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental regular em relação à aprendizagem dos aspectos essenciais ao estudo da Álgebra. Uma das pistas léxico-gramaticais desse passo é a expressão “emergem a questão central deste estudo (Problema de pesquisa)” que possibilita no reconhecimento desse passo.

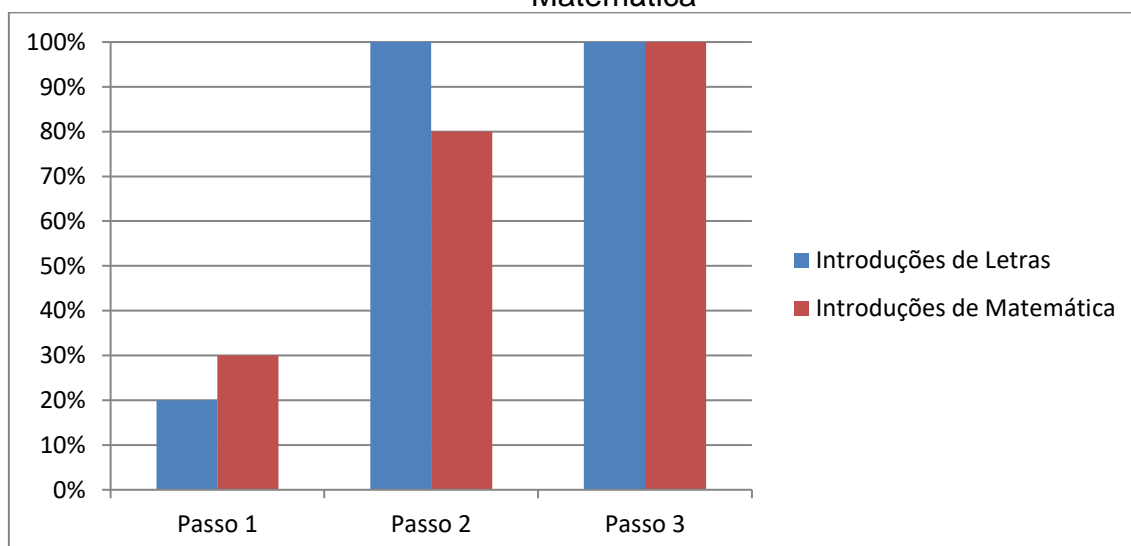
No exemplo (17), o autor apresenta o problema de pesquisa da seguinte forma: Qual a compreensão de aprendizagem manifestada por alunos da 1ª série do Ensino Médio em relação ao estudo das equações diofantinas lineares na resolução

de problemas envolvendo duas variáveis e uma equação? O autor aponta um problema voltado para a compreensão de aprendizagem expressada por alunos do 1º ano do Ensino Médio em relação ao estudo das equações diofantinas lineares. Como pistas léxico-gramaticais recorrentes nesse passo, observamos a expressão “o seguinte problema de pesquisa” em destaque em negrito que indica problema de pesquisa.

Dessa forma, observamos que os autores apresentam o problema de pesquisa em forma de pergunta, trazendo questionamentos e indagações, frisando sempre a temática da pesquisa. Eles apresentam esse passo retórico bem especificado na seção introdução, no qual podemos reconhecê-lo por meio dos recursos léxico-gramaticais que facilitam a identificação.

Ao compararmos as estratégias retóricas das áreas de Letras e Matemática, percebemos algumas diferenças, como podemos ver: Os passos retóricos descritos foram os mesmos para essas duas áreas, são eles: Relatando a vivência em sala de aula, Indicando problemas de pesquisa e Relatando os objetivos da pesquisa. Contudo, a recorrência desses passos diferem em alguns casos, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 03: Comparativo de recorrência dos passos retóricos nas áreas de Letras e Matemática



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2021.

Legenda:

Passo 1: Relatando a vivência em sala de aula

Passo 2: Indicando problemas de pesquisa

Passo 3: Relatando os objetivos da pesquisa

O gráfico acima evidencia que os passos retóricos “relatando os objetivos da pesquisa” e “indicando problemas de pesquisa” tiveram maior recorrência no *corpus* nas duas áreas. Esses dados nos levam a perceber que, em ambas as áreas, há uma tendência em apresentar os objetivos da pesquisa e a questão problema na seção introdução.

Já o passo “relatando a vivência em sala de aula” se mostrou menos recorrente no *corpus* nas duas áreas. Um indicativo disso é que quando analisamos as seções de introdução observamos que esse passo retórico não esteve tão presente no *corpus* analisado nas duas áreas. Neste caso, os autores optam por introduzir o texto apresentando, primeiramente, a importância da pesquisa, evidenciando os objetivos, a questão problema e informando a estrutura organizacional da dissertação de mestrado.

Além disso, observamos que no passo “relatando a vivência em sala de aula” ocorrem algumas diferenças entre a recorrência dos passos descritos nas duas áreas. Na área de Letras, esse passo chegou a um total de 20%, o que apresenta uma recorrência mais baixa em relação à área de Matemática, que apresentou um total de 30%. Com base nesses resultados, podemos ver que na área de Matemática há uma tendência maior em relatar a vivência em sala de aula.

Verificamos, ainda, que o passo “relatando a vivência em sala de aula” é um passo retórico ainda não descrito no modelo previsto por Swales (1990). Acreditamos que esse passo foi identificado nas duas áreas devido ao contexto dos mestrandos: professores da Educação Básica.

Como indicado no gráfico 03, percebemos também uma diferença entre a recorrência do passo “indicando problemas de pesquisa” nas duas áreas. Na área de Letras, esse passo chegou a um total de 100%, o que mostra uma recorrência mais alta em relação à área de Matemática, que demonstrou um total de 80%. Esses dados indicam que na área de Letras há uma tendência maior em indicar a questão problema da pesquisa. A seguir, apresentamos a análise dos dados coletados via questionários.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

Neste tópico apresentamos os dados coletados por meio dos questionários aplicados via e-mail aos professores e alunos do PROFLETRAS e do PROFMAT.

Cada questionário apresenta 10 questões sobre a experiência dos professores e dos alunos com a escrita do gênero dissertação de mestrado e com a seção introdução. Inicialmente apresentaremos os dados coletados a partir do questionário aplicado aos professores do PROFLETRAS e do PROFMAT; em seguida, os dados coletados do questionário aplicado aos alunos dessas duas áreas.

Os questionários receberam um código, composto pela letra P, referente ao professor, ou A, referente ao aluno, seguido da inicial da área de estudo, L para a área de Letras e M para a área de Matemática e um número de 1 a 10 para diferenciá-los. Por exemplo, para os professores do PROFLETRAS, eles receberam o código (PL_1) e para os alunos do PROFLETRAS, (AL_1); Já para os professores do PROFMAT receberam o código (PM_1) e para os alunos da área de Matemática, o código (AM_1).

Dessa forma, a primeira pergunta busca saber se os professores já ministraram alguma disciplina que tenha abordado os textos da esfera acadêmica e caso a resposta fosse afirmativa, quais seriam esses gêneros. As respostas dos professores do PROFLETRAS podem ser observadas nos trechos a seguir:

PL_1: Sim. Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Prática de Pesquisa II (TCC).

PL_2: Sim. Leitura e Produção de Textos Acadêmicos.

Como podemos observar, os professores do PROFLETRAS já ministraram disciplinas que trabalham os textos da esfera acadêmica. Essa constatação nos leva à reflexão sobre as práticas dos professores em trabalhar com disciplinas que abordam textos acadêmicos. Na esfera acadêmica, circulam diversos gêneros, como o resumo, fichamento, resenha, seminário, artigo científico, dentre outros. E para que o aluno seja considerado membro ativo dessa comunidade acadêmica, é necessário que ele domine esses gêneros, como bem frisou Silva e Pacheco (2019) em seus estudos.

Sendo assim, trabalhar com disciplinas que abordam textos acadêmicos possibilita ao aluno dominar esses gêneros e refletir sobre a função social, assim como melhorar a sua escrita de textos da esfera acadêmica. Já os professores do PROFMAT se posicionaram da seguinte forma:

PM_1: Sim. Dissertações do banco de dados do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat, bem como artigos de base de dados da Capes.

PM_2: Sim. Matemática Discreta, Geometria e Resolução de Problemas.

Os professores do PROFMAT também responderam ao questionário, afirmando que também ministraram disciplinas que abordam textos da esfera acadêmica. Essa constatação nos leva a refletir sobre as disciplinas que são oferecidas no Programa de Mestrado Profissional do PROFMAT, que embora sejam disciplinas específicas da área de Matemática, podemos observar que há uma orientação aos mestrandos no que diz respeito à escrita acadêmica.

Outro questionamento que foi destacado diz respeito ao modo como os professores concebem a prática de escrita da dissertação de mestrado. Os professores do PROFLETRAS apresentaram os seguintes posicionamentos:

PL_1: Extremamente desafiadora porque exige um nível de maturidade para compreender, interpretar e organizar o conhecimento para a produção da escrita. À priori parece ser paradoxal conceber assim, pois o que se pressupõe é que ao se adentrar a esse nível de qualificação já se traz na bagagem de formação experiências/contatos com a escrita de resumos, resenhas, artigos etc; contudo, atesta-se pelas dificuldades básicas apresentadas durante o processo da escrita revelam que as experiências com esses textos acadêmicos não foram regulares e produtivas.

PL_2: Concebo como um recurso utilizado para transmitir o conhecimento fruto de uma pesquisa científica que possui uma estrutura de organização das informações e uma linguagem específica.

O posicionamento de PL_1 é bastante claro no que se refere à prática de escrita do gênero dissertação de mestrado. Conforme pode ser observado, o professor compreende a prática de escrita desse gênero como algo extremamente desafiador, visto que exige um grau de maturidade muito grande para a elaboração da escrita.

Já o professor PL_2 entende a prática desse gênero como um recurso usado para transmitir o conhecimento científico, que é uma pesquisa que possui uma estrutura de organização das informações e uma linguagem própria. Essa compreensão remete ao que Munhoz (2014) destacou acerca da estrutura da

dissertação de mestrado, argumentando que esse gênero possui uma estrutura retórica que precisa ser ensinada e aprendida para que os mestrandos possam participar efetivamente da esfera social científica. Quanto ao posicionamento dos professores do PROFMAT, podemos observar as respostas abaixo:

PM_1: Inicialmente é recomendado que o mestrando faça uma análise do texto que desejamos trabalhar e apresente suas observações sobre o mesmo, em seguida faço minhas considerações com base no que foi apresentado. Depois orientamos como o trabalho deve ser estruturado.

PM_2: É a oportunidade do discente colocar em prática sua pesquisa, descrever e aprofundar sobre um determinado tema, isso faz ganhar maturidade acadêmica.

O professor PM_1 explicou a forma como orienta o mestrando no processo de escrita da dissertação de mestrado, frisando que primeiro o mestrando faz uma análise dos textos os quais pretendem trabalhar, para, em seguida, apresentar suas observações e orientações quanto à estrutura da dissertação de mestrado. Esse posicionamento mostra que o processo de construção do conhecimento para a elaboração da dissertação de mestrado não é uma atividade isolada, mas uma atividade que envolve a interação entre o professor e o orientando.

Já o professor PM_2 explicou que a escrita da dissertação é uma oportunidade do mestrando pôr em prática sua pesquisa e aprofundar seus conhecimentos sobre determinada temática, ganhando, assim, maturidade acadêmica. Desse modo, a elaboração de uma dissertação de mestrado é uma oportunidade para o mestrando apresentar seu objeto de pesquisa, evidenciando suas potencialidades e capacidades adquiridas ao longo do curso. Assim, a escrita acadêmica além de partir de determinadas teorias, também deve atender a características específicas da escrita decorrentes da cultura disciplinar.

Outro aspecto que foi questionado aos professores foi saber se eles, quando passaram pela experiência de escrever a sua dissertação de mestrado, encontraram dificuldades com a escrita desse gênero. Os professores apresentaram as seguintes respostas:

PL_1: Sim, sobretudo, com organização técnica da metodologia: coleta, categorização e análises.

PL_2: Sim. Realizar a progressão das ideias. Construir a argumentação.

Podemos observar que tanto PL_1 como PL_2 afirmam ter tido dificuldades com a escrita desse gênero quando passou por essa experiência. As dificuldades apresentadas pelos professores estão relacionadas à construção da argumentação e organização técnica da metodologia. Escrever uma dissertação é produzir textos acadêmicos com objetivos específicos sobre determinado tema, no qual o pesquisador deverá mostrar a importância do assunto por meio da argumentação dos conhecimentos estabelecidos na área e na apresentação dos resultados. Para um argumento funcionar na escrita acadêmica ele dependerá mais de como a prática retórica é realizada do que mostrar verdade absoluta (HYLAND, 2004). Vejamos agora o posicionamento dos professores do PROFMAT:

PM_1: Sim. Na minha graduação não foi necessário a escrita de um trabalho de conclusão de curso - TCC, ou seja, era um momento que bastava cursar as disciplinas e ser aprovado. Com isso, a pesquisa era deixada em segundo plano e consequentemente gerou grande dificuldade para o mestrado.

PM_2: Sim. Faz mais de 20 anos, mas vamos lá. Na matemática, geralmente discorremos sobre um determinado tema, baseado em algum artigo. Fazemos os detalhes aprofundando o assunto estudado. Então uma dificuldade era demonstrar vários resultados que estavam no artigo. (Chamamos isso de “abrir as contas”).

Como podemos ver, assim como os professores do PROFLETRAS, os professores do PROFMAT também afirmaram que tiveram dificuldades com a escrita acadêmica. O PM_1 explicou que as dificuldades encontradas na escrita foram devido ao pouco contato com a pesquisa na graduação, já que não foi necessária a escrita de um trabalho de conclusão de curso - TCC. Neste ponto, observamos que essas dificuldades influenciam bastante no processo de construção da dissertação, pois compreendemos o quanto é importante a pesquisa científica.

É importante ressaltar que no campo das ciências humanas e sociais já vem se consolidando o desenvolvimento da pesquisa de forma regular e constante na produção do conhecimento científico. A necessidade de pesquisar surge a partir de inquietações, questionamentos sobre determinados temas, e no mestrado nos deparamos diretamente com a pesquisa no processo de construção da dissertação de mestrado.

Já o PM_2 comentou que uma de suas dificuldades era demonstrar vários resultados que estavam presentes no artigo, pois na área de matemática era comum discorrer sobre determinado assunto, baseado em algum artigo. O PM_2 denomina isso de “abrir as contas”. Assim, podemos ver, a partir dos posicionamentos dos professores do (PROFLETRAS E PROFMAT), que as dificuldades descritas acima são consequência de vários fatores, desde a estrutura e organização da dissertação, o pouco contato com a pesquisa, além de outros fatores.

É importante explicar, ainda, sobre a importância das práticas de letramento acadêmico na graduação. Há ainda uma necessidade de incluir nos Currículos e Cursos o ensino das práticas de letramento acadêmico para que o aluno possa ter mais contato e se familiarizar com os gêneros acadêmicos.

Ainda com os questionamentos acerca das dificuldades com a escrita da dissertação de mestrado, perguntamos aos professores (membros mais experientes) quais as maiores dificuldades que os alunos do mestrado apresentam ao escreverem a dissertação de mestrado e quais fatores desencadeiam essas dificuldades. A seguir, temos as respostas apresentadas:

PL_1: Delimitar os objetivos; Compreender, interpretar e organizar o conhecimento para apresentar um formato discursivo da teoria aplicada ao objeto de pesquisa e Executar a análise de dados.

Fatores: *A falta de hábito de práticas de escrita dos mais diversos textos acadêmicos.*

PL_2: Realizar a progressão das ideias. Construir a argumentação.

Fatores: *Falta de contato com textos dessa natureza. Eles precisam ler e interpretar mais gêneros da esfera acadêmica.*

Como podemos observar, o professor PL_1 falou que as maiores dificuldades dos alunos do mestrado estão relacionadas à delimitação dos objetivos, compreensão, interpretação e organização do conhecimento para apresentar um modelo discursivo da teoria aplicada ao seu objeto de estudo. Para PL_1, os fatores que desencadeiam essas dificuldades são causados pela falta de prática de escrita de diferentes textos acadêmicos.

O PL_2 mencionou que as maiores dificuldades que os alunos do mestrado apresentam, ao escreverem a dissertação, é realizar a progressão das ideias e construir a argumentação. PL_2 também acredita que os fatores que desencadeiam essas dificuldades são decorrentes da falta de contato com textos da esfera acadêmica.

O posicionamento tanto de PL_1 quanto de PL_2 em relação a esses fatores é importante para refletirmos a importância dos diversos textos acadêmicos. A prática de escrita precisa ser reforçada junto aos mestrando, pois quanto mais o mestrando tiver o contato com diferentes textos acadêmicos, mais ele será capaz de apresentar uma boa escrita da dissertação de mestrado. Apresentamos a seguir o posicionamento dos professores do PROFMAT:

PM_1: No caso dos alunos do Profmat temos alguns fatores, entre eles podemos citar: A falta de um trabalho na graduação com essa vertente, pouca leitura de textos acadêmicos, a rotina de trabalho em sala de aula paralelamente ao mestrado...

Fatores: *O principal fator é a grade curricular da graduação. Caso a graduação tivesse um olhar especial para a pesquisa, certamente os discentes teriam outro comportamento na pós-graduação stricto sensu.*

PM_2: Muitos não tem o habito de escrever, não são treinados para isso na graduação, apesar dos cursos de matemática terem disciplinas que exigem muitas questões de demonstrações (nessas questões os alunos devem fazer pequenos textos argumentativos, explicando suas soluções. Às vezes nas dissertações de mestrado querem fazer pequenas alterações no que existe. Falta leitura, alguns são "apressados" querendo concluir rápido.

Fatores: *Já respondido acima.*

Como mostra os exemplos acima, o PM_1 apresenta alguns fatores relacionados a essas dificuldades, como a falta de um trabalho na graduação que discuta essas noções acerca das dificuldades enfrentadas por alunos do mestrado ao escreverem a dissertação de mestrado, bem como a falta de leituras de textos acadêmicos, dentre outros fatores. Podemos observar aqui, mais uma vez, que foi mencionada como uma dificuldade dos alunos do mestrado a falta de contato com os textos acadêmicos.

Isso significa que precisamos reforçar mais uma vez a importância de serem trabalhados textos da esfera acadêmica nos cursos de Graduação e Pós-graduação. Para o PM_1 o principal fator que desencadeia essas dificuldades é a grade curricular da graduação, pois caso esta tivesse um olhar mais direcionado para a pesquisa, provavelmente os mestrando teriam outro comportamento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O professor PM_2 respondeu que as maiores dificuldades dos alunos do mestrado consistem no fato de que muitos deles não têm o hábito de escrever, ou seja, não adquiriram essa prática na graduação.

Notem que os posicionamentos dos professores PM_1 e PM_2 se relacionam, uma vez que apresentam que na graduação tiveram pouca leitura de textos acadêmicos, faltando um olhar mais apurado para a pesquisa e para a escrita acadêmica.

Como mencionado anteriormente, os questionários também apresentam questões voltadas para a escrita da seção introdução. Nesse sentido, perguntamos aos professores quais informações devem conter na seção introdução. As respostas dos professores do PROFLETRAS foram:

PL_1: Contextualização do objeto da pesquisa, justificativa, descrição dos objetivos, as questões norteadoras que foram gatilhos para o desenvolvimento da pesquisa, descrição do formato organizacional de todo texto.

PL_2: Tema, delimitação do tema, problema, tese, objetivo geral e específico, metodologia, justificativa e estruturação do trabalho.

Ao apresentarem as informações que devem conter na seção introdução, PL_1 e PL_2 foram bem claros e objetivos. O professor PL_1 citou a contextualização do objeto de estudo, a justificativa, os objetivos da pesquisa, a questão problema e a estrutura organizacional de todo o texto. Essas informações apresentadas são essenciais para a elaboração de uma seção introdução.

Já o PL_2, apresentou que a seção introdução deve conter o tema, a delimitação do tema, o problema de pesquisa, a tese, o objetivo geral e o objetivo específico, a metodologia do trabalho, a justificativa do estudo e a organização estrutural do texto. Essas informações corroboram ao que Motta-Roth e Hendges (2010, p.77) consideram importantes ter em uma seção introdução. Vejamos a seguir as informações que devem conter na seção introdução do ponto de vista dos professores do PROFMAT:

PM_1: Na introdução é fundamental que apresente o problema de pesquisa, uma boa revisão da literatura sobre o problema, descrever as prováveis hipóteses, os objetivos, justificativa e quais os resultados esperados.

PM_2: Fazer um histórico do assunto, mostrar como ele é abordado no momento e descrever as novidades que o trabalho vai trazer. No final da introdução descreva como o trabalho está organizado (ex: o trabalho está organizado como segue: no capítulo 1..., no capítulo 2...).

Como podemos ver, assim como os professores do PROFLETRAS, os professores do PROFMAT também se posicionaram de forma bem clara. O PM_1 explicou que é essencial que a introdução apresente a questão problema, uma revisão da literatura bem elaborada acerca do problema, as hipóteses, os objetivos, as justificativas do estudo e os resultados esperados.

Já o PM_2 comentou que em uma introdução deve-se fazer um histórico do assunto, mostrando como ele é apresentado no momento e abordar as novidades que o estudo proporcionará na pesquisa. O professor mencionou ainda que no final da introdução deva ter uma descrição de como o trabalho está organizado. Dessa forma, podemos ter uma visão mais específica das informações que devem conter na seção introdução a partir desses posicionamentos.

Relacionando esses aspectos destacados pelos docentes com o esquema retórico ao qual chegamos a partir das análises textuais, verificamos que as introduções dos alunos mostraram uma organização retórica um pouco diferente do previsto pelo modelo de Swales (1990), pois identificamos um passo retórico ainda não descrito no modelo desse autor que foi o passo vivência em sala de aula.

Outro questionamento que foi realizado aos professores foi saber qual a importância da seção introdução em uma dissertação de mestrado. Os professores do PROFLETRAS responderam da seguinte maneira:

PL_1: Configura-se uma motivação a leitura de todo o texto.

PL_2: Orientar a leitura do trabalho.

Como mostra os exemplos, tanto PL_1 como PL_2 foram bastante objetivos ao responderem a questão. PL_1 afirmou que a importância da seção introdução em uma dissertação de mestrado se configura por ser uma motivação à leitura de todo o texto. Já o PL_2 afirmou que a importância dessa seção se caracteriza por ela orientar a leitura do trabalho. Com isso, acreditamos na importância da seção introdução em uma dissertação de mestrado, pois a partir de sua leitura, o leitor é incentivado ou não a ler o texto todo.

A introdução visa, portanto, introduzir o assunto que será discutido no trabalho. É a parte do trabalho na qual se justifica a importância da pesquisa, ou seja, é onde são apontadas justificativas para a realização da pesquisa, da escolha

do assunto e do problema de pesquisa, assim como do aspecto teórico e/ou metodológico, conforme Motta-Roth e Hendges (2010) define em seus estudos. Vejamos a seguir as respostas dos professores do PROFMAT:

PM_1: A introdução é o segundo cartão de visita para despertar o interesse pela leitura do trabalho. Ela deve despertar a curiosidade para o problema a ser trabalhado, e deve ser clara e organizada.

PM_2: Mostra quais são as novidades do trabalho e o que já foi produzido no assunto.

Conforme os trechos acima, PM_1 comentou que a introdução é um tipo de cartão de visita, o qual funciona para despertar o interesse pela leitura do trabalho. Para o professor, a introdução deve despertar a curiosidade para o problema da pesquisa e deve ser clara e organizada. Já PM_2 explicou que a seção introdução apresenta as novidades do trabalho e o que já foi pesquisado sobre o assunto. Tanto PM_1 como PM_2 apontaram a importância da seção introdução.

De modo geral, acreditamos que a introdução é fundamental em uma dissertação, visto que é por meio dela que o leitor se sente motivado a fazer a leitura completa do texto. Além disso, perguntamos aos professores quais sugestões e/ou orientações eles dariam aos seus alunos para escreverem uma boa introdução em sua dissertação de mestrado. As respostas dos professores do PROFLETRAS foram da seguinte forma:

PL_1: A introdução não pode ser teórica, deve ser objetiva e pontual nas informações, contextualizar e justificar o objeto da pesquisa e delinear como o texto da dissertação está organizado.

PL_2: Fazer a introdução só no final.

Nas respostas dos professores foi possível observar boas sugestões para a escrita de uma introdução bem elaborada. Como podemos ver, PL_1 comentou que a introdução deve ser objetiva e pontual nas informações. O professor também considera importante contextualizar e justificar o objeto de estudo, bem como mostrar como o texto está organizado. Já PL_2 recomendou fazer a introdução somente no final.

Concordamos com os posicionamentos dos professores, pois a introdução deve apresentar as informações de forma clara e objetiva sem deixar dúvidas no leitor quanto ao assunto abordado na pesquisa. PL_2 sugeriu também que a

introdução fosse feita no final do trabalho, e isso pode ser realizado, visto que o autor do texto terá uma visão geral do estudo por meio da introdução. A partir dessas sugestões podemos refletir em como escrever uma introdução de dissertação de mestrado, evidenciando a relevância do trabalho. Sobre isso, vejamos também as respostas dos professores do PROFMAT:

PM_1: Para uma boa introdução é fundamental uma excelente leitura dos textos acadêmicos sobre o tema a ser trabalhado, conhecendo assim as possibilidades de avanço do problema de pesquisa, e consequentemente quais os objetivos devem ser trabalhados e quais devem ser evitados.

PM_2: Deixar claro para o leitor o que tem no trabalho. Tenha em mente que além da banca outros irão ler seu trabalho e o mesmo servirá de base para outras pessoas e para você mesmo dar continuidade nos estudos. Escreva de forma clara e objetiva. Portanto, mostre na introdução o valor do seu trabalho.

Podemos observar, nesses exemplos, várias sugestões que os professores recomendam aos seus alunos para escreverem a seção de introdução em suas dissertações de mestrado. O PM_1 esclareceu que para escrever uma boa introdução se faz necessário uma leitura dos textos acadêmicos sobre o tema a ser investigado, dessa forma, conhecerá as possibilidades de avanço do problema de pesquisa.

Já o professor PM_2 sugeriu que na introdução deve-se deixar claro para o leitor o que será discutido no trabalho, pois além da banca, outros sujeitos irão ler o seu trabalho o qual servirá de base para outras pessoas e para os próprios alunos. O professor ainda recomendou para escrever de maneira clara e objetiva, mostrando assim a relevância do seu trabalho.

Entre as respostas dos professores das duas áreas, podemos observar algumas diferenças. Essa constatação nos leva a refletir sobre o que Hyland (2004) postula em seus estudos sobre como duas culturas disciplinares distintas podem provocar alterações na escrita dos textos acadêmicos, por exemplo, contextualizar o objeto da pesquisa em textos da área de Letras. Já na área de Matemática, por exemplo, é importante fazer uma leitura dos textos acadêmicos sobre o tema a ser investigado. A partir disso, podemos constatar como cada cultura disciplinar produz e compreende a seção introdução. No subtópico a seguir, apresentamos as respostas dos alunos do mestrado.

5.4.1 Análise dos Dados dos Questionários aplicados aos Alunos

Com relação às respostas dos alunos do mestrado, perguntamos a eles se em algum momento da graduação ou pós-graduação eles tiveram alguma disciplina que tenha abordado os textos da esfera acadêmica, e caso a resposta fosse afirmativa, quais seriam esses gêneros. Desse modo, os alunos do PROFLETRAS responderam da seguinte forma:

AL_1: Sim. Resenha, resumo, relatório e artigo científico.

AL_2: Sim. Na graduação (UESPI), tive a disciplina “Iniciação à leitura e produção de textos acadêmicos”. Na pós-graduação (Profletras - UESPI), a disciplina “Elaboração de projetos e tecnologia educacional”.

Como mostra os exemplos, AL_1 e AL_2 afirmaram ter visto disciplinas que abordaram os gêneros acadêmicos. Essa constatação mostra que os alunos do PROFLETRAS tiveram a oportunidade de interagirem com esses textos seja na graduação ou na pós-graduação. Acreditamos que o contato com esses textos podem deixar os alunos mais seguros no momento da produção da dissertação de mestrado, já que eles são capazes de reconhecer as características peculiares desse gênero, assim como a sua funcionalidade. Já os alunos do PROFMAT se posicionaram da seguinte forma:

AM_1: Não.

AM_2: Sim. Na graduação, Introdução à Metodologia Científica. No mestrado, TCC.

Como podemos observar, apenas o AM_2 afirmou ter visto algumas disciplinas que trabalharam os gêneros acadêmicos. Neste sentido, podemos ver que nem todos os alunos do PROFMAT, no *corpus* aqui analisado, tiveram o conhecimento acerca dos gêneros acadêmicos por meio de disciplinas ofertadas na Universidade. Isso nos leva a refletir que o pouco contato com gêneros da esfera acadêmica pode ocasionar dificuldades com a escrita da dissertação de mestrado.

Pedimos, ainda, na questão seguinte, que os alunos marcassem as opções referentes aos textos acadêmicos que costumavam produzir com frequência no

mestrado e, caso tenham visto outros, que os apresentassem. Dessa forma, os alunos do PROFLETRAS marcaram as seguintes opções:

AL_1: Artigo científico, resenha, resumo, relatórios

AL_2: Artigo científico, resenha, resumo, relatórios

Os alunos do PROFLETRAS foram unânimes em marcar as opções que apresentam os gêneros: artigo científico, resenha, resumo e relatórios, ou seja, ambos marcaram os mesmos gêneros acadêmicos. A partir das respostas, verificamos que os alunos já possuem um conhecimento sobre esses textos acadêmicos, assim como a seção introdução, tendo em vista a produção deles nos cursos de pós-graduação.

Segundo Miller (2009), a compreensão de gênero pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos, criamos e reagimos a textos particulares (MILLER, 2009, p.22). A escrita acadêmica é uma prática situada socialmente, e por isso, a importância de os alunos compreenderem os gêneros como ações profundamente ligadas aos processos sociais e culturais. Vamos agora observar as opções marcadas pelos alunos do PROFMAT.

AM_1: Outros: no mestrado PROFMAT foi mais conteudista com resolução e demonstrações.

AM_2: Artigo científico, resumo.

Como podemos notar, o AM_1 marcou a opção “outros”, explicando que o mestrado do PROFMAT foi mais conteudista, ou seja, voltado mais para resoluções e exemplificações. Considerando o esclarecimento deste aluno, podemos observar como cada área disciplinar possui modos diferentes de compreender e abordar os gêneros.

Por outro lado, o AM_2 marcou duas opções: o artigo científico e o resumo. Neste quadro, esse aluno teve mais contato com gêneros da esfera acadêmica no mestrado, o que pode lhe garantir maiores condições de reconhecimento e compreensão dos gêneros acadêmicos. Neste trabalho, os gêneros acadêmicos podem ser compreendidos como os textos que são produzidos e que circulam no

âmbito acadêmico como meio de interação entre pesquisadores, professores e alunos e atendem diferentes propósitos comunicativos.

Assim como perguntamos aos professores do PROFLETRAS e do PROFMAT como eles concebem a prática de escrita da dissertação de mestrado, também fizemos essa mesma pergunta aos alunos dessas duas áreas. A seguir, temos as respostas apresentadas:

AL_1: A prática é constante, enriquece e facilita os estudos científicos. Entretanto, nem sempre as exigências dos tipos de diferentes tipos de textos são muito claras, o que causa certa confusão entre alguns gêneros.

AL_2: Entendo que a escrita de uma dissertação, sobretudo no âmbito de um Mestrado Profissional é uma grande oportunidade de, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa aplicada ao ensino, estreitar o contato com teorias científicas e avaliar a própria prática docente. Trata-se de uma tarefa que demanda não apenas profundo conhecimento teórico, mas sensibilidade para encontrar, diante do “caos”, uma problemática e apontar, se possível, a “solucionática” - e é SE POSSÍVEL porque, muitas vezes, para o bem e evolução das ciências, os resultados são, quantitativamente, mais problemas do que soluções. Para mim, a escrita de uma dissertação nada mais é do que consequência do gosto pela investigação científica colocada diante de um estudante. Quando o aspirante ao mestrado não descobre esse sabor, infelizmente, por mais que ele consiga escrever algo parecido com uma dissertação, veremos naquele trabalho protocolar muito mais mecânica do que dinâmica. Enfim, escrever uma dissertação é colaborar humildemente com o desenvolvimento de um campo de estudo cujas reflexões continuam despertando algum interesse e ofertando modos de observar atentamente e descrever a realidade.

De acordo com AL_1, a prática de escrita é constante e corrobora para os estudos científicos, mas ele explicou que nem sempre as exigências dos diversos tipos de textos são claras, o que resulta em confusão entre determinados gêneros. Nesse aspecto, podemos afirmar que os gêneros são de difícil definição, pois caracterizam-se muito mais pelas suas funções comunicativas do que pela sua forma e estrutura, e por isso, pode causar certa confusão na prática de escrita.

Nesse sentido, destacamos a importância da prática de escrita, pois quanto mais o aluno se familiarizar com os gêneros acadêmicos, mas ele pode compreendê-los e, conseqüentemente, construir uma dissertação de mestrado com uma escrita clara e objetiva. Conforme Bazerman (2011), a escrita se baseia em gêneros, devendo ser compreendida como uma forma de ação social com vários

propósitos: persuadir autores diferentes a adotarem a um ponto de vista, correlacionar pontos de vista de diferentes autores e expressar seus próprios pensamentos.

Em relação ao posicionamento de AL_2, o aluno compreende a prática de escrita da dissertação de mestrado como uma grande oportunidade de estreitar o contato com as teorias científicas e avaliar a sua prática docente. Ao iniciar sua pesquisa, o mestrando pode contribuir com reflexões por meio de várias teorias sobre um tema específico, assim como aplicar uma teoria já existente para investigar um determinado problema de pesquisa. Isso corrobora com o que Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que mesmo antes de termos os resultados da pesquisa sobre como um problema aparece, ao projetarmos anteriormente o estudo por meio de um projeto, é possível que tenhamos uma base teórica acerca do problema de pesquisa.

Segundo AL_2, a escrita da dissertação é uma tarefa que demanda não somente do conhecimento teórico, é preciso também sensibilidade para encontrar um problema a ser investigado e indicar possíveis soluções. O AL_2 comentou ainda que a escrita de uma dissertação é consequência do gosto pela investigação científica posta diante de um aluno.

Essas discussões apresentadas pelos alunos sobre a prática de escrita nos levam a uma reflexão sobre o letramento acadêmico como prática social. É importante o professor, em sua prática docente, conceber o letramento como prática social com o intuito de ampliar o letramento dos alunos. Desse modo, o aluno teria mais possibilidades de desenvolver as capacidades de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. A seguir, apresentaremos as respostas apresentadas pelos alunos do PROFMAT:

AM_1: Foi bem difícil por conta da não experiência com escrita científica.

AM_2: Como a palavra sugere, a “prática” vem com a prática, o treino da escrita, de forma clara, objetiva e, ao mesmo tempo, formal. Saber a estrutura da dissertação é tão importante quanto dominar as formatações indicadas pela ABNT e outras resoluções, mas isso somente não garante uma boa escrita. É preciso ler os textos de base de referência teórica, escrever, ler o que escreveu, analisar e, se necessário, reescrever, melhorando as conexões de coerência e coesão.

O aluno AM_1 se posicionou, afirmando que foi difícil o processo de escrita da dissertação de mestrado devido a não experiência com a escrita científica. Isso mostra o quão é importante o desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas que possibilitam aos alunos experienciarem de forma mais recorrente a escrita acadêmica.

O AM_2 dá ênfase à prática de escrita, pois é por meio dela que escrevemos e conseqüentemente treinamos a escrita, escrevemos de forma clara e objetiva e, ao mesmo tempo, formal. Para AM_2, saber a estrutura da dissertação de mestrado é tão relevante quanto dominar as formatações recomendadas pela ABNT. Contudo, somente isso não é o bastante para a escrita acadêmica, é necessário também ler textos que são referências no assunto investigado, assim como ler o que já escreveu, reescrever, buscando sempre melhorar o texto.

Em relação à seção introdução, perguntamos aos alunos quais informações devem conter na seção introdução. As respostas dos alunos do PROFLETRAS foram:

AL_1: Principalmente as informações relacionadas ao problema que deu origem à pesquisa, assim como em relação ao foco da teoria escolhida na abordagem.

AL_2: A introdução de uma dissertação de mestrado deve apresentar todo o alicerce sobre o qual se erige o trabalho. Dessa forma, a introdução deve apresentar: i) a contextualização do tema sobre o qual a dissertação versa; ii) o problema da pesquisa; iii) os objetivos (geral e específicos); iv) o método de pesquisa e uma breve antecipação dos procedimentos adotados; v) o referencial teórico básico do trabalho; vi) a justificativa da pesquisa; vii) o resumo dos resultados que foram encontrados pelo pesquisador; e viii) a estrutura da dissertação.

Quanto às informações que devem conter na seção introdução, AL_1 comentou que deve ter principalmente as informações relacionadas ao problema de pesquisa, bem como em relação ao foco da teoria adotada na pesquisa. O aluno AL_2 apresentou vários elementos que devem compor a introdução, são eles: a contextualização, o problema, os objetivos, a metodologia da pesquisa, o referencial teórico, a justificativa, o resumo dos resultados e a estrutura da dissertação. Todos eles são elementos relevantes, pois é nessa seção que o leitor buscará as informações da pesquisa para direcionar sua leitura do texto.

Vale ressaltar, ainda, que o passo retórico “relatando a vivência em sala de aula” não aparece nas respostas dos alunos do PROFLETRAS. Eles apresentam

vários elementos que são relevantes na seção introdução, mas não apontam esse passo como uma das informações que deve conter nessa seção. A seguir, temos as respostas dos alunos do PROFMAT:

AM_1: Problema de pesquisa, questões norteadoras, objetivo geral e específico.

AM_2: Além de fazer uma boa apresentação inicial do trabalho, a introdução deve apresentar de forma clara os objetivos, a motivação e/ou justificativa, bem como um posicionamento do texto, permitindo uma ideia ou visão geral do mesmo.

Como podemos perceber, a visão de AM_1 é bem objetiva em relação às informações que devem conter na seção introdução. O aluno apresentou três elementos: o problema de pesquisa, as questões norteadoras e objetivo geral e específico. Já AM_2 explica que a introdução deve expor os objetivos, a motivação e a justificativa de forma clara, assim como um panorama do texto, mostrando uma visão geral.

Diferentemente das respostas dos alunos do PROFLETRAS, na resposta de AM_2 do PROFMAT aparece, mesmo que de forma implícita, o passo retórico “relatando a vivência em sala de aula” quando o aluno aponta a motivação da pesquisa como uma das informações que deve ter na seção introdução.

Com isso, as informações levantadas tanto pelos alunos do PROFLETRAS como do PROFMAT nos direcionam para o que eles já conhecem acerca da seção introdução. Vale ressaltar ainda que a introdução é uma seção em que o leitor se sente motivado a fazer a leitura completa do texto, tendo portanto, uma visão geral do trabalho.

Também perguntamos aos alunos qual a importância da seção introdução em uma dissertação de mestrado. Os alunos do PROFLETRAS responderam da seguinte forma:

AL_1: A seção introdução fornece informações capazes de direcionar a leitura e incentivar o interesse do leitor médio.

AL_2: A Introdução é muito mais do que um convite à leitura da dissertação. Costuma-se pensar que esta seção tem como fim despertar o interesse pela leitura do texto, mas não vejo dessa forma. O leitor só chega à introdução de uma dissertação se, muito antes, o seu interesse já houver sido despertado, quando do

interesse do próprio título, no máximo, do resumo do trabalho, ambos elementos pré-textuais. Assim, a Introdução é, na verdade, o momento em que o leitor, que já terá algum interesse na leitura da dissertação, é colocado diante de um resumo dos pontos de partida do pesquisador. Isso serve para balizar a própria leitura do texto, uma vez que, tendo sido bem realizada essa introdução, o leitor estará ciente do que esperar e do que não esperar ver contemplado naquele texto. Já que a dissertação tem como público-alvo alguém que tenha passado ou que esteja passando pelo processo de iniciação científica, a seção de Introdução baliza a leitura de todo o texto, daí a importância de colocar de maneira objetiva de onde se parte e aonde se deseja chegar com toda a discussão proposta.

Conforme apresentam os exemplos acima, AL_1 e AL_2 apresentaram seus pontos de vista acerca da importância da seção introdução em uma dissertação de mestrado. Para AL_1 a seção é importante porque oferece informações que podem direcionar a leitura e despertar o interesse do leitor do texto. Por outro lado, AL_2 comentou que a introdução é mais do que um convite à leitura da dissertação de mestrado. Para AL_2, o leitor só chega à introdução de uma dissertação se, anteriormente, o seu interesse já tiver sido manifestado ao ver o título ou o resumo do trabalho. Dessa forma, ele compreende que a seção introdução baliza a leitura de todo o texto e, por isso, a importância de colocar de forma objetiva de onde se inicia e aonde se quer chegar com o estudo proposto.

Em um texto acadêmico, a introdução é importante, pois auxilia o leitor a identificar o assunto abordado no texto. Na introdução o pesquisador delimita o tema, expõe o problema de pesquisa, justifica a escolha do tema tratado na pesquisa, ou seja, a introdução assume uma função de resumo (BARROS, 2012). É a seção em que o pesquisador apresenta de forma clara e objetiva o assunto da pesquisa. Os alunos do PROFMAT também apresentaram seus posicionamentos:

AM_1: Talvez uma das mais importantes na dissertação, pois é a porta de entrada no trabalho e trás o problema a ser relatado durante a dissertação.

AM_2: A introdução é como um “cartão de boas vindas”, um convite à leitura do texto. Quando bem feita, faz com que o leitor tenha motivação e/ou curiosidade para dar sequência a leitura da dissertação. Além disso, ao apresentar as informações como as mencionadas no questionamento anterior, facilita a compreensão integral da dissertação.

O aluno AM_1, pontuou que talvez a introdução seja uma das seções mais importantes na dissertação de mestrado, pois é o ponto de partida no trabalho em que se apresenta o problema de pesquisa da dissertação. Já AM_2 explica que a introdução é como um “cartão de boas vindas”, ou seja, um convite à leitura da dissertação de mestrado. AM_2 comentou que quando a introdução é bem elaborada, faz com que o leitor se sinta motivado ou curioso para fazer a leitura completa do texto.

De modo geral, observamos que as respostas dos alunos das duas áreas em questão estão relacionadas quanto a esse questionamento. Acreditamos que a seção introdução tem um papel extremamente importante na dissertação de mestrado, visto que ela proporciona ao leitor uma visão geral do trabalho e, principalmente, a relevância do estudo.

Indagamos ainda aos alunos, quais foram suas maiores dificuldades ao escreverem a introdução da sua dissertação de mestrado. Os alunos do PROFLETRAS se posicionaram da seguinte forma:

AL_1: Minha maior dificuldade foi concisão, pois fiquei na dúvida do que realmente seria essencial e o que poderia deixar para ser tratado em outras seções.

AL_2: Não tive tantas dificuldades com a introdução, tendo em vista que se trata de uma seção cujos elementos são corolário de tudo o que foi pesquisado para a construção da própria dissertação. Pela natureza multifacetada da dissertação do Mestrado Profissional — fundamentação teórica vasta, metodologia e coleta de dados muito específica para o fim a que se destina, análise de materiais didáticos e de dados coletados com alunos e proposição de estratégias de ensino —, a sumarização dos resultados talvez sejam o ponto de maior atenção, haja vista que as análises acabam apontando realidades cujo abreviação resulta, por vezes, em trabalho delicado.

O aluno AL_1 apresentou que sua maior dificuldade foi a dúvida quanto ao que seria fundamental abordar na seção introdução. Já o AL_2 falou que não teve muitas dificuldades com a introdução, visto que se trata de uma seção em que os elementos são consequência de tudo o que foi investigado para construir a dissertação de mestrado.

Nesse sentido, podemos observar uma diferença entre as visões apresentadas pelos alunos do PROFLETRAS, enquanto AL_1 teve dificuldades com a elaboração da seção introdução, o outro apresentou que não teve muitas

dificuldades. Agora vejamos os posicionamentos dos alunos do PROFMAT em relação a esse mesmo questionamento:

AM_1: Em tentar interligar a introdução com os pontos a vier na dissertação (metodologia, referencial, análise dos dados etc).

AM_2: Não tive tantas dificuldades nesta seção. Porém, como era acostumado a escrever primeiramente a introdução em demais textos, percebi que ao finalizar a escrita das demais seções da dissertação, era preciso fazer algumas adequações, deixando o texto da introdução mais sucinto.

Como podemos perceber, as respostas dos alunos do PROFMAT se relacionam com as respostas dos alunos do PROFLETRAS em relação ao grau de dificuldade com a escrita da seção introdução. O AM_1 afirmou ter tido dificuldade em relacionar a introdução com a metodologia, o referencial teórico, bem como a análise dos dados da pesquisa.

O AM_2 assim como o aluno do PROFLETRAS não teve muitas dificuldades com a elaboração dessa seção. Ele comentou que como era acostumado a escrever primeiro a introdução em outros textos, observou que ao finalizar a escrita das outras seções da dissertação, era necessário fazer algumas adaptações, deixando o texto da introdução mais conciso.

Assim, finalizamos a apresentação dos dados coletados junto aos professores e alunos participantes da pesquisa, seguidos de sua análise e de observações relacionadas aos posicionamentos desses participantes referentes ao PROFLETRAS e PROFMAT. Em seguida, passamos a apresentar as considerações finais desse trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivamos analisar os passos retóricos: relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa, relatando os objetivos da pesquisa em dissertações de Mestrado escritas por mestrandos do Mestrado Profissional das áreas de Letras e Matemática ofertados em rede pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

Para isso, apoiamo-nos nos estudos de Swales (1990), que propõe o modelo CARS e também dos estudos de Alves Filho (2018) que analisou os passos retóricos. Partimos da seguinte questão: Como mestrados das áreas de Letras e Matemática de Mestrados Profissionais agem retoricamente quando constroem a seção introdução de suas dissertações?

Para respondermos a essas questões, analisamos o *corpus* de 20 exemplares de dissertações de mestrado, sendo 10 (dez) introduções da área de Letras do Mestrado Profissional - (PROFLETRAS) e 10 (dez) introduções da área de Matemática do Mestrado Profissional - (PROFMAT) ofertadas em rede pela Universidade Estadual do Piauí.

Em relação ao esquema retórico ao qual chegamos a partir das análises textuais, observamos que as introduções dos alunos mostraram uma organização retórica um pouco diferente do previsto pelo modelo de Swales (1990). Constatamos um passo retórico ainda não descrito no modelo desse autor que foi o passo vivência em sala de aula. Esse passo foi identificado devido ao contexto dos mestrados, os quais são professores da Educação Básica e suas pesquisas são aplicadas nas salas de aula.

Quanto à recorrência, constatamos que os passos retóricos relatando os objetivos da pesquisa e indicando problemas de pesquisa tiveram maior recorrência tanto na área de Letras como na área de Matemática. Já o passo relatando a vivência em sala de aula se revelou menos recorrente no *corpus* dessas áreas.

Constatamos também algumas diferenças no contexto em que as dissertações de mestrado foram produzidas. Observamos diferenças no modo como cada cultura disciplinar age retoricamente. Essas diferenças identificadas nos exemplares das duas áreas levam-nos a compreender que comunidades disciplinares diferentes influenciam na escrita acadêmica, pois cada cultura disciplinar possui valores, crenças, normas que se distinguem umas das outras.

Em relação aos dados coletados via questionário, podemos compreender, a partir das experiências dos professores e dos alunos participantes da pesquisa, como eles compreendem o gênero dissertação de mestrado e a seção introdução. As informações fornecidas pelos professores do PROFLETRAS e do PROFMAT quanto à escrita do gênero dissertação de mestrado e a introdução mostram que esse processo não se limita apenas as normas previstas em manuais, mas também tem relação com as práticas de letramentos acadêmicos. Já as informações dos

alunos do PROFLETRAS e do PROFMAT revelam que o conhecimento do gênero em questão, bem como do contato maior com textos acadêmicos contribuiriam bastante para o processo de escrita desse gênero.

Dessa forma, esperamos que este estudo possa contribuir para os estudos dos gêneros, bem como para a comunidade acadêmica, proporcionando um maior aprofundamento sobre a organização retórica da seção Introdução do gênero dissertação de mestrado nas áreas de Letras e de Matemática.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.18, n.1, 2018.
- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, Benedito Gomes. *et al* (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009, p. 221-247.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação: princípios gerais para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração, Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- BARROS, Ana Carolina A. de. **A compreensão dos memes através dos comentários no facebook**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.
- BARROS, José D' Assunção. **O projeto de pesquisa em história**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARRICELLI, Ermelinda; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Uma análise do gênero dissertação de mestrado: o modelo didático. **Revista Raído**. Dourados, v.3, n.6, p. 85 - 93, jul/dez. 2009. Disponível em:<<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/431/400> >. Acesso: 8 de jul. 2021.
- BAZERMAN, Charles. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p.79-101.
- BAZERMAN, Charles. Speech Acts, Genres and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (org.). **What Writing Does and How it does it**: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices. Mahwah: LEA, 2004, p.309-339.
- BAZERMAN, Charles. The Writing of Social Organization and the literate situating of cognition: extending goody's Social Implications of Writing. In: Oslon, D. R., Cole, M. (orgs.). **Technology, Literacy and the Evolution of Society**: Implications of the work of Jack Goody. Hillsdale: Lawrence Erlbaum and Associates, 2006, p.215-240.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1995. p. 1-44.

BECHER, T. Disciplinary discourse. **Studies in Higher Education**. Londres, v.12,n.3, 1987, p. 261-274.

BERNARDINO, C. G.; PACHECO, J. T. S.; Uma análise sociorretórica de Introduções em artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1749-1766, mar. 2017.

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

BHATIA, V. K. Genre analysis today. In: **Revue belge de philologie et d'histoire belgischtijdchrift voor filologie en geschiedenis**. Bruxelas, s. ed., 1997.

BHATIA, V. K. **Words of written discourse: a genre-based view**. Lonon: Continuum, 2004.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, B; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998.307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BITZER, Lloyd F. **The rhetorical situation**. Philosophy and Rhetoric, v. 1, p. 1968.

CONNOR, U.; MAURANEN, A. **Linguistic analysis of grant proposals: european union research grant**. English for specific purpose, v. 18, n. 1, 1999, p.47-62.

COSTA, R. L.S. **Culturas disciplinares e artigos acadêmicos experimentais: um estudo comparativo da descrição sociorretórica**. 2015.243 f. Dissertação (Mestrado): Universidade Estadual do Ceará, 2015.

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

DEVITT, A. J. Intertextuality in Tax Accounting: Generic, Referential, and Functional. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (org.). **Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991, p.336-357.

DUDLEY-EVANS, T. Genre Analysis: an Investigation of the Introduction and Discussion Sections of MSc. Dissertations. In: COULTHARD, M. (org.). **Talking About Text**. Birmingham: ELR; University of Birmingham, 1986, p.128-145.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

GIDDENS, A. **The constitution of Society**: Outline of the Theory of Structuration. Berkeley: University of California Press, 1984.

HEMAIS, B. & BIASI - RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p.108-129.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros**: a revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2001.

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

HALLIDAY, M. A. K.; Part A. In: Halliday, M. A. K.; Hasan, R. **Language, Context and Text**: Aspects of Language in a social-semiotic Perspective. Oxford: OUP, 1989, p.1-49.

JUCÁ, D. **A organização retórico - argumentativa da seção de justificativa do gênero textual projeto de dissertação**. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado): Universidade Federal do Ceará, 2006.

KANOKSILAPATHAM, B. Rhetorical structure of biochemistry research articles. **English for specific purposes**, vol. 24, nº 3, p. 262-292, 2005.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**, vol.70, 1984, p.151-176.

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

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUNHOZ, Maria V. M. P.G. **Marcas de autoria no gênero acadêmico dissertação de mestrado**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NWOGU, K. N. The Medical Research Paper: structure and functions. **English for Specific Purposes**. V.16, n.2, pp.119-138, 1997.

PEREIRA, M. G. **Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

SANTOS, M. B. **Academic abstracts: a genre analysis**. 1995. Dissertação (Mestrado em inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTOS, M. B. **The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics**. Text, 16 (4), p.481-99, 1996.

SAVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of Communication**. Oxford: Blackwell. 1982.

SILVA, A. de P. N; BERNARDINO, C. G. VALENTIN, D. L. **A construção sociorretórica da seção de introdução em artigos acadêmicos de Linguística Aplicada**. Campinas, n 59, jan/abr. 2020.

SILVA, Tatiane S. da; PACHECO, J. T. S. **A configuração retórica da seção de introdução em artigos acadêmicos da área de Educação Física**. Curitiba, v.21, n.32, mar. 2019.

SQUIRES, G. **First Degree**. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 1990.

SPINUZZI, C. **Describing Assemblages: Genre Sets, Systems, Repertoires and Ecologies**. Computer Writing and Research Lab, White Paper Series, 2004, p.1-9.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres: explorations**. New York: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. **Other Floors, Other Voices: a Textography of a Small University Building**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

UFRN. **REGIMENTO**. 2021. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.X81hf1VKiT8>. Acesso em: 11 jan. 2021.

UFRN. **REGIMENTO**. 2020. Disponível em: <https://www.profmt-sbm.org.br/funcionamento/regimento/>. Acesso em: 11 jan. de 2021.

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

APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
CPF _____, R.G. _____ coloco-me como voluntário (a) a participar da pesquisa **Estratégias retóricas**: uma análise da seção introdução do gênero dissertação de mestrado nas áreas de Letras e Matemática, cujo objetivo é investigar os passos retóricos: relatando a vivência em sala de aula, indicando problemas de pesquisa, relatando os objetivos da pesquisa em dissertações de Mestrado escritas por mestrandos do Mestrado Profissional das áreas de Letras e Matemática ofertados em rede pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. O motivo que nos leva a pesquisar essa temática é pelo fato de haver poucos estudos sobre a análise retórica em dissertações de Mestrados Profissionais. Para essa pesquisa, os alunos e professores também serão entrevistados.

Para participar desta pesquisa, o voluntário não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele(a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do colaborador com padrões profissionais e éticos de sigilo, visto que não será identificado em nenhuma publicação ou apresentação da pesquisa.

Toda pesquisa realizada por meio de uma investigação envolvendo seres humanos implica alguns riscos. O **risco** estaria relacionado ao incômodo e ao constrangimento que pode ser gerado no sujeito participante durante a pesquisa. Tendo em vista evitar o **possível risco**, será proposto o anonimato em todas as informações coletadas durante a pesquisa como forma de assistência.

Para melhor qualificar a pesquisa, esclarecemos que a mesma passou por avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESPI, colegiado responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O CEP é baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e complementares), em que toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à avaliação de um CEP. As atribuições do CEP são de natureza consultiva e educativa, tendo em vista

contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente apropriada.

Informamos, ainda, que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que sinaliza a sua participação não serão divulgados. Ressaltamos, ainda, que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão descartados.

Desde já, agradecemos a sua participação!

Teresina, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Pesquisadoras: Simone Rego Fontinele - (simonefontinele3@gmail.com) e
Bárbara Olímpia Ramos de Melo - (barbaraolimpiam@gmail.com)

Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ÁREA DE LETRAS

1. Na sua experiência como docente, você já ministrou alguma disciplina que abordou os textos da esfera acadêmica?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativa, diga qual (is):

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Prática de Pesquisa II (TCC)

2. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

Extremamente desafiadora porque exige um nível de maturidade para compreender, interpretar e organizar o conhecimento para a produção da escrita. À priori parece ser paradoxal conceber assim, pois o que se pressupõe é que ao se adentrar a esse nível de qualificação já se traz na bagagem de formação experiências/contatos com a escrita de resumos, resenhas, artigos etc; contudo, atesta-se pelas dificuldades básicas apresentadas durante o processo da escrita revelam que as experiências com esses textos acadêmicos não foram regulares e produtivas.

3. Quando você passou pela experiência de escrever a sua dissertação de mestrado, você teve dificuldades com a escrita desse gênero?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativo, quais as dificuldades?

Sim, sobretudo, com organização técnica da metodologia: coleta, categorização e análises.

4. Quais as maiores dificuldades que os alunos do mestrado demonstram ao escreverem a dissertação de mestrado?

Delimitar os objetivos; Compreender, interpretar e organizar o conhecimento para apresentar um formato discursivo da teoria aplicada ao objeto de pesquisa e Executar a análise de dados.

- Para você, quais fatores desencadeiam essas dificuldades?

A falta de hábito de práticas de escrita dos mais diversos textos acadêmicos

5. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

Práticas sistemáticas, regulares e efetivas de escrita dos mais diversos textos acadêmicos.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

Revelar a importante produção científica brasileira.

7. Você explica ao aluno como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) o(s) método(s) utilizado(s)?

(x) Explico o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

() Disponibilizo-me para orientar a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.

(x) Indico leituras de manuais de produção científica.

() Indico a leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.

() Outros: _____

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

Contextualização do objeto da pesquisa, justificativa, descrição dos objetivos, as questões norteadoras que foram gatilhos para o desenvolvimento da pesquisa, descrição do formato organizacional de todo texto.

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

Configura-se uma motivação a leitura de todo o texto.

10. Quais sugestões e/ou orientações você daria ao aluno para escrever uma boa introdução em sua dissertação de mestrado?

A introdução não pode ser teórica, deve ser objetiva e pontual nas informações, contextualizar e justificar o objeto da pesquisa e delinear como o texto da dissertação está organizado.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ÁREA DE LETRAS

1. Na sua experiência como docente, você já ministrou alguma disciplina que abordou os textos da esfera acadêmica?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativa, diga qual (is): Leitura e Produção de Textos Acadêmicos

2. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

Concebo como um recurso utilizado para transmitir o conhecimento fruto de uma pesquisa científica que possui uma estrutura de organização das informações e uma linguagem específica.

3. Quando você passou pela experiência de escrever a sua dissertação de mestrado, você teve dificuldades com a escrita desse gênero?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativo, quais as dificuldades?

Realizar a progressão das ideias. Construir a argumentação.

4. Quais as maiores dificuldades que os alunos do mestrado demonstram ao escreverem a dissertação de mestrado?

Realizar a progressão das ideias. Construir a argumentação.

Para você, quais fatores desencadeiam essas dificuldades?

Falta de contato com textos dessa natureza. Eles precisam ler e interpretar mais gêneros da esfera acadêmica.

7. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

Por meio de práticas de ensino de leitura e produção de textos acadêmicos.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

Social – Defender um ponto de vista fruto de uma pesquisa científica

Acadêmica –desenvolver no aluno raciocínio lógico, a capacidade de argumentar e produzir conhecimento

7. Você explica ao aluno como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) o(s) método(s) utilizado(s)?

(x) Explico o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

- () Disponibilizo-me para orientar a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.
- () Indico leituras de manuais de produção científica.
- (x) Indico a leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.
- (x) Outros: Indico dissertações para meus alunos lerem e aplico atividades dirigidas acerca da leitura e interpretação de dissertações indicadas.

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

Tema

Delimitação do tema

Problema

Tese

Objetivo geral e específico

Metodologia

Justificativa

Estruturação do trabalho

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

Orientar a leitura do trabalho.

10. Quais sugestões e/ou orientações você daria ao aluno para escrever uma boa introdução em sua dissertação de mestrado?

Fazer a introdução só no final.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ÁREA DE MATEMÁTICA

1. Na sua experiência como docente, você já ministrou alguma disciplina que abordou os textos da esfera acadêmica?

(☒) Sim (☐) Não

Em caso afirmativa, diga qual (is)

Dissertações do banco de dados do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat, bem como artigos da base de dados da Capes.

2. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

Inicialmente é recomendado que o mestrando faça uma análise do texto que desejamos trabalhar e apresente suas observações sobre o mesmo, em seguida faço minhas considerações com base no que foi apresentado. Depois orientamos como o trabalho deve ser estruturado.

3. Quando você passou pela experiência de escrever a sua dissertação de mestrado, você teve dificuldades com a escrita desse gênero?

(☒) Sim (☐) Não

Em caso afirmativo, quais as dificuldades?

Na minha graduação não foi necessário a escrita de um trabalho de conclusão de curso - TCC, ou seja, era um momento que bastava cursar as disciplinas e ser aprovado. Com isso, a pesquisa era deixada em segundo plano e consequentemente gerou grande dificuldade para o mestrado.

4. Quais as maiores dificuldades que os alunos do mestrado demonstram ao escreverem a dissertação de mestrado?

No caso dos alunos do Profmat temos alguns fatores, entre eles podemos citar: A falta de um trabalho na graduação com essa vertente, pouca leitura de textos acadêmicos, a rotina de trabalho em sala de aula paralelamente ao mestrado...

- Para você, quais fatores desencadeiam essas dificuldades?

O principal fator é a grade curricular da graduação. Caso a graduação tivesse um olhar especial para a pesquisa, certamente os discentes teriam outro comportamento na pós-graduação stricto sensu.

5. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

Falando especificamente do Profmat/UESPI, para minimizar essa dificuldade, é ofertado no início do segundo ano letivo do curso a disciplina *MA 24 - Trabalho de Conclusão de Curso*, onde os discentes são apresentados a metodologia do trabalho acadêmico e ao final desenvolvem seus projetos de pesquisa para a dissertação do curso.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

Tendo em vista o objetivo do programa, a dissertação deve ter o rigor acadêmico mais com o tema voltado para a realidade do qual o orientando está inserido. Com isso, ele pode e deve abordar as dificuldades de compartilhar conhecimento na localidade que atua, ou seja, trabalhar com as dificuldades do dia a dia. Quando isso é feito a consequência é visível na realidade local, onde podemos destacar o despertar pelas competições acadêmicas o que gera um outro comportamento na vida dos discentes do ensino fundamental.

7. Você explica ao aluno como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) o(s) método(s) utilizado(s)?

(x) Explico o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

(x) Disponibilizo-me para orientar a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.

() Indico leituras de manuais de produção científica.

(x) Indico a leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.

() Outros: _____

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

Na introdução é fundamental que apresente o problema de pesquisa, uma boa revisão da literatura sobre o problema, descrever as prováveis hipóteses, os objetivos, justificativa e quais os resultados esperados.

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

A introdução é o segundo cartão de visitar para despertar o interesse pela leitura do trabalho. Ela deve despertar a curiosidade para o problema a ser trabalhado, e para tão deve ser clara e organizada.

10. Quais sugestões e/ou orientações você daria ao aluno para escrever uma boa introdução em sua dissertação de mestrado?

Para uma boa introdução é fundamental uma excelente leitura dos textos acadêmicos sobre o tema a ser trabalhado, conhecendo assim as possibilidades de avanço do problema de pesquisa, e conseqüentemente quais os objetivos a devem ser trabalhados e quais devem ser evitados.

ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ÁREA DE MATEMÁTICA

1. Na sua experiência como docente, você já ministrou alguma disciplina que abordou os textos da esfera acadêmica?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativa, diga qual (is)

Matemática Discreta, Geometria e Resolução de Problemas.

2. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

É a oportunidade do discente colocar em prática sua pesquisa, descrever e aprofundar sobre um determinado tema, isso faz ganhar maturidade acadêmica.

3. Quando você passou pela experiência de escrever a sua dissertação de mestrado, você teve dificuldades com a escrita desse gênero?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativo, quais as dificuldades?

Faz mais de 20 anos, mas vamos lá. Na matemática, geralmente discorremos sobre um determinado tema, baseado em algum artigo. Fazemos os detalhes aprofundando o assunto estudado. Então uma dificuldade era demonstrar vários resultados que estavam no artigo. (Chamamos isso de “abrir as contas”).

4. Quais as maiores dificuldades que os alunos do mestrado demonstram ao escreverem a dissertação de mestrado?

Muitos não tem o hábito de escrever, não são treinados para isso na graduação, apesar dos cursos de matemática terem disciplinas que exigem muitas questões de demonstrações (nessas questões os alunos devem fazer pequenos textos argumentativos, explicando suas soluções). Às vezes nas dissertações de mestrado querem fazer pequenas alterações no que existe. Falta leitura, alguns são “apressados” querendo concluir rápido.

- Para você, quais fatores desencadeiam essas dificuldades?

Já respondido acima.

5. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

Fazendo uma graduação com menos lacunas. Estudando bem as disciplinas do mestrado, pois isso vai lhe dar mais confiança. Lendo trabalhos do tema que está pesquisando.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

É importante para o desenvolvimento intelectual do aluno, onde ele tem a oportunidade crescer e avançar em seus conhecimentos. Pode produzir artigos e descobrir novos conhecimentos.

7. Você explica ao aluno como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) o(s) método(s) utilizado(s)?

(x) Explico o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

(x) Disponibilizo-me para orientar a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.

() Indico leituras de manuais de produção científica.

() Indico a leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.

() Outros: _____

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

Fazer um histórico do assunto, mostrar como ele é abordado no momento e descrever as novidades que o trabalho vai trazer. No final da introdução descreva como o trabalho está organizado (ex: o trabalho está organizado como segue: no capítulo 1..., no capítulo 2...)

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

Mostra quais são as novidades do trabalho e o que já foi produzido no assunto.

10. Quais sugestões e/ou orientações você daria ao aluno para escrever uma boa introdução em sua dissertação de mestrado?

Deixar claro para o leitor o que tem em no trabalho. Tenha em mente que além da banca outros irão ler seu trabalho e o mesmo servirá de base para outras pessoas e para você mesmo dar continuidade nos estudos. Escreva de forma clara e objetiva. Portanto, mostre na introdução o valor do seu trabalho.

ANEXO E– QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA ÁREA DE LETRAS

1. Na sua experiência como estudante de graduação e de pós-graduação, você já teve alguma disciplina que abordou os gêneros acadêmicos?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativa, diga qual (is).

Resenha, resumo, relatório e artigo científico

2. Quais os textos acadêmicos que você costuma produzir com frequência no mestrado?

(x) Artigo científico

(x) Resenha

(x) Resumo

() Ensaio

(x) Relatórios

() Outros: _____

3. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

A prática é constante, enriquece e facilita os estudos científicos. Entretanto, nem sempre as exigências dos tipos de diferentes tipos de textos são muito claras, o que causa certa confusão entre alguns gêneros.

4. Você recebeu alguma orientação sobre como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) a(s) orientação (ões)?

(x) Explicação sobre o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

() Orientação sobre a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.

(x) Indicação de leituras de manuais de produção científica.

() Indicação de leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.

() Outros: _____

5. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

Eu amenizei minhas dificuldades lendo outras dissertações, analisando as estruturas e seções. Mas poderia ser amenizado com alguma formação específica para a produção de dissertação.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

Uma dissertação é um trabalho científico com a intenção de analisar profundamente, sob ponto de vista teórico, um problema e suas implicações. Socialmente, enriquece o conhecimento acadêmico, científico e cultural da sociedade. Academicamente, proporciona divergências de pontos de vista e de dados que dão margem para novas pesquisas.

7. Comente sobre como a sua vivência enquanto docente na Educação Básica pode influenciar a escrita da dissertação de mestrado.

Sou docente de Língua Portuguesa, o conhecimento da língua auxilia bastante na escrita, visto que já temos conhecimento dos mecanismos de funcionamento da norma-padrão. Entretanto, a vivência em Educação básica ajuda apenas no tema escolhido, no caso do PROFLETRAS, mas não vejo tal auxílio na escrita.

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

Principalmente as informações relacionadas ao problema que deu origem à pesquisa, assim como em relação ao foco da teoria escolhida na abordagem.

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

A seção introdução fornece informações capazes de direcionar a leitura e incentivar o interesse do leitor médio.

10. Quais as maiores dificuldades que você enfrentou ao escrever a introdução da sua dissertação?

Minha maior dificuldade foi concisão, pois fiquei na dúvida do que realmente seria essencial e o que poderia deixar para ser tratado em outras seções.

ANEXO F –Q UESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA ÁREA DE LETRAS

1. Na sua experiência como estudante de graduação e de pós-graduação, você já teve alguma disciplina que abordou os gêneros acadêmicos?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativa, diga qual (is).

Na graduação (UESPI), tive a disciplina “Iniciação à leitura e produção de textos acadêmicos”. Na pós-graduação (Profletras – UESPI), a disciplina “Elaboração de projetos e tecnologia educacional”.

2. Quais os textos acadêmicos que você costuma produzir com frequência no mestrado?

(x) Artigo científico

(x) Resenha

(x) Resumo

() Ensaio

(x) Relatórios

() Outros: Projetos de pesquisa, fichamentos, seminário e comunicação oral.

3. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

Entendo que a escrita de uma dissertação, sobretudo no âmbito de um Mestrado Profissional, é uma grande oportunidade de, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa aplicada ao ensino, estreitar o contato com teorias científicas e avaliar a própria prática docente. Trata-se de uma tarefa que demanda não apenas profundo conhecimento teórico, mas sensibilidade para encontrar, diante do “caos”, uma problemática e apontar, se possível, a “solucionática” — e é SE POSSÍVEL porque, muitas vezes, para o bem e evolução das ciências, os resultados são, quantitativamente, mais problemas do que soluções. Para mim, a escrita de uma dissertação nada mais é do que consequência do gosto pela investigação científica colocada diante de um estudante. Quando o aspirante ao mestrado não descobre esse sabor, infelizmente, por mais que ele consiga escrever algo parecido com uma dissertação, veremos naquele trabalho protocolar muito mais mecânica do que dinâmica. Enfim, escrever uma dissertação é colaborar humildemente com o desenvolvimento de um campo de estudo cujas reflexões continuam despertando algum interesse e ofertando modos de observar atentamente e descrever a realidade.

4. Você recebeu alguma orientação sobre como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) a(s) orientação (ões)?

(x) Explicação sobre o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

(x) Orientação sobre a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.

(x) Indicação de leituras de manuais de produção científica.

(x) Indicação de leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.

() Outros: _____

5. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

O seguimento das orientações, tanto das disciplinas curriculares do Mestrado, quanto do orientador é, sem dúvida alguma, um ponto muito importante, mas entendo-os como ponto de partida. Mais do que dificuldades específicas acerca da redação em si, pela experiência que tive e pelo que partilhei com colegas durante a produção da dissertação, a realização de encontros acadêmicos, nos quais nossos projetos são submetidos ao crivo de pesquisadores maduros, bem como o contato com trabalho de mesma filiação teórica servem sobremaneira ao propósito de amenizar as dificuldades postas para a produção de uma dissertação. Ressalto, por fim, que a abertura do mestrando a textos de línguas estrangeiras que versem sobre a mesma temática também são importantes pilares para a escrita da dissertação. Abrir-se à leitura de textos escritos em outros idiomas também pode amenizar algumas dessas dificuldades.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

Começando pelo fim, academicamente, uma dissertação — uma vez que se configura como produto de uma jornada acadêmica intensa, iniciada com a aprovação em uma seleção criteriosa e mediada por ideias organizadas em um projeto que foi sendo maturado ao longo do curso de pós-graduação — tem a função de promover um debate sobre algum ponto específico ainda não discutido, mas previsto ou, ao menos, fundamentado por discussões acadêmicas anteriores. Assim,

por meio da corroboração ou da refutação, uma dissertação legitima um campo de investigação científica, medindo seu potencial teórico-metodológico. Em última instância, uma dissertação devolve para a Academia razões para a continuidade ou para a ruptura (ou pelo menos para a reformulação) da área da Ciência sobre a qual versou. Socialmente, uma dissertação tem a função de detectar um problema e, ainda que não lhe ofereça soluções, descrever acuradamente o ponto da realidade com que se preocupa. Entendo que o simples fato de apontar a pergunta que deve realmente ser feita sobre a realidade já é, em si, a grande função social de uma dissertação. As possíveis soluções e as demais questões, suscitadas pelo problema inicial, são consequências dessa função primeira.

7. Comente sobre como a sua vivência enquanto docente na Educação Básica pode influenciar a escrita da dissertação de mestrado.

Atuar como professor da Educação Básica é já ter os pés no lugar onde a teoria científica pretende que tenhamos precisamente os nossos olhos. Pela natureza aplicada da pesquisa do Mestrado Profissional, a vivência de sala de aula funciona como um filtro bastante eficaz em momentos cruciais da pesquisa que culmina na dissertação. Evidentemente, refiro-me à pesquisa de campo utilizada como instrumento de coleta de dados na dissertação. Porque os pés já estavam na sala de aula, o que foi posto em prática para colher os dados pôde ser feito do modo mais fidedignamente possível, haja vista a ciência que tinha do que era ou não viável de ser realizado com os alunos. O subsídio disponibilizado pela teoria científica e pelas discussões de pesquisas aplicadas encontraram na minha observação empírica uma espécie de chancela do que seria ou não produtivo para a pesquisa.

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

A introdução de uma dissertação de mestrado deve apresentar todo o alicerce sobre o qual se erige o trabalho. Dessa forma, a Introdução deve apresentar: i) a contextualização do tema sobre o qual a dissertação versa; ii) o problema da pesquisa; iii) os objetivos (geral e específicos); iv) o método de pesquisa e uma breve antecipação dos procedimentos adotados; v) o referencial teórico básico do trabalho; vi) a justificativa da pesquisa; vii) o resumo dos resultados que foram encontrados pelo pesquisador; e viii) a estrutura da dissertação.

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

A Introdução é muito mais do que um convite à leitura da dissertação. Costuma-se pensar que esta seção tem como fim despertar o interesse pela leitura do texto, mas

não vejo dessa forma. O leitor só chega à introdução de uma dissertação se, muito antes, o seu interesse já houver sido despertado, quando do interesse do próprio título, no máximo, do resumo do trabalho, ambos elementos pré-textuais. Assim, a Introdução é, na verdade, o momento em que o leitor, que já terá algum interesse na leitura da dissertação, é colocado diante de um resumo dos pontos de partida do pesquisador. Isso serve para balizar a própria leitura do texto, uma vez que, tendo sido bem realizada essa introdução, o leitor estará ciente do que esperar e do que não esperar ver contemplado naquele texto. Já que a dissertação tem como público-alvo alguém que tenha passado ou que esteja passando pelo processo de iniciação científica, a seção de Introdução baliza a leitura de todo o texto, daí a importância de colocar de maneira objetiva de onde se parte e aonde se deseja chegar com toda a discussão proposta.

10. Quais as maiores dificuldades que você enfrentou ao escrever a introdução da sua dissertação?

Não tive tantas dificuldades com a introdução, tendo em vista que se trata de uma seção cujos elementos são corolário de tudo o que foi pesquisado para a construção da própria dissertação. Pela natureza multifacetada da dissertação do Mestrado Profissional — fundamentação teórica vasta, metodologia e coleta de dados muito específica para o fim a que se destina, análise de materiais didáticos e de dados coletados com alunos e proposição de estratégias de ensino —, a sumarização dos resultados talvez sejam o ponto de maior atenção, haja vista que as análises acabam apontando realidades cujo abreviação resulta, por vezes, em trabalho delicado.

ANEXO G – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA ÁREA DE MATEMÁTICA

1. Na sua experiência como estudante de graduação e de pós-graduação, você já teve alguma disciplina que abordou os gêneros acadêmicos?

() Sim (x) Não

Em caso afirmativa, diga qual (is).

2. Quais os textos acadêmicos que você costuma produzir com frequência no mestrado?

() Artigo científico

() Resenha

() Resumo

() Ensaio

() Relatórios

(x) Outros: no mestrado PROFMAT foi mais conteudista com resolução e demonstrações

3. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

foi bem difícil por conta da não experiência com escrita científica.

4. Você recebeu alguma orientação sobre como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) a(s) orientação (ões)?

(x) Explicação sobre o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

() Orientação sobre a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.

() Indicação de leituras de manuais de produção científica.

() Indicação de leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.

() Outros: _____

5. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

Caso tivesse mais disciplinas com produção científica durante a graduação e pós.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

Além de poder ajudar professores e alunos como campo bibliográfico, as dissertações estudam determinada área que pode ser impactada diretamente.

7. Comente sobre como a sua vivência enquanto docente na Educação Básica pode influenciar a escrita da dissertação de mestrado.

Pode influenciar com formulação de problemas de pesquisa em relação as dificuldades docente.

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

Problema de pesquisa, questões norteadoras, objetivo geral e específico.

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

Talvez uma das mais importantes na dissertação, pois é a porta de entrada no trabalho e trás o problema a ser relatado durante a dissertação

10. Quais as maiores dificuldades que você enfrentou ao escrever a introdução da sua dissertação?

Em tentar interligar a introdução com os pontos a vier na dissertação (metodologia, referencial, análise dos dados etc)

ANEXO H– QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA ÁREA DE MATEMÁTICA

1. Na sua experiência como estudante de graduação e de pós-graduação, você já teve alguma disciplina que abordou os gêneros acadêmicos?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativa, diga qual (is).

Na graduação, Introdução à Metodologia Científica. No mestrado, TCC.

2. Quais os textos acadêmicos que você costuma produzir com frequência no mestrado?

(x) Artigo científico

() Resenha

(x) Resumo

() Ensaio

() Relatórios

() Outros: _____

3. Como você concebe a prática de escrita de dissertação de mestrado?

Como a palavra sugere, a “prática” vem com a prática, o treino da escrita, de forma clara, objetiva e, ao mesmo tempo, formal. Saber a estrutura da dissertação é tão importante quanto dominar as formatações indicadas pela ABNT e outras resoluções, mas isso somente não garante uma boa escrita. É preciso ler os textos de base de referência teórica, escrever, ler o que escreveu, analisar e, se necessário, reescrever, melhorando as conexões de coerência e coesão.

4. Você recebeu alguma orientação sobre como a dissertação de mestrado deve ser produzida?

(x) Sim () Não

- Se sim, qual (is) a(s) orientação (ões)?

(x) Explicação sobre o que deve conter nas principais seções da estrutura da dissertação de mestrado.

(x) Orientação sobre a produção de cada seção do gênero dissertação de mestrado.

(x) Indicação de leituras de manuais de produção científica.

(x) Indicação de leitura de livros/textos que descrevem a estrutura retórica das seções do gênero dissertação de mestrado.

() Outros: _____

5. Como as dificuldades para produzir uma dissertação de mestrado poderiam ser amenizadas?

Ter a disciplina de TCC no mestrado, como foi o caso da minha turma, ajudou bastante, tanto para conhecer a estrutura da dissertação como para dar os primeiros passos no projeto da dissertação. Ler algumas dissertações também é importante, pois ajuda a ter familiaridade com o gênero. Somado a isso, uma boa orientação faz uma grande diferença, pois, ao mesmo tempo em que sugere mudanças e/ou melhorias, traz um olhar diferenciado, permitindo uma reflexão que muitas vezes se concretiza em amadurecimento de ideias ou mesmo no surgimento de novas que poderão enriquecer a produção do texto.

6. Para você, quais são as funções sociais e acadêmicas de uma dissertação?

Uma boa dissertação é aquela que, além de cumprir com os pré-requisitos para obtenção do título, se torna uma referência no meio acadêmico pela boa qualidade da escrita, da pesquisa, do desenvolvimento, enfim, por ser um bom trabalho, mas que também traga impactos na sociedade, seja informando, esclarecendo, apresentando propostas que tenham sido verificadas em seus resultados e que podem ser transformadoras de realidades em diversos contextos. Em outras palavras, uma boa dissertação deve ter a função de servir não somente a quem a produziu, mas a outros, tanto academicamente, como socialmente, permitindo avanços e melhorias em ambos os ambientes.

7. Comente sobre como a sua vivência enquanto docente na Educação Básica pode influenciar a escrita da dissertação de mestrado.

Ser docente na Educação Básica é, sem dúvida, uma boa forma de melhorar a escrita em uma dissertação de mestrado, haja vista que, ao ter contato com diversas ideias, pesquisas e fazer o uso delas em sala de aula, por exemplo, só faz sentido quando se adapta a realidade e a linguagem dos alunos, exercitando a clareza, a objetividade, através da dinâmica e da didática nas aulas. Quando passamos a escrever a dissertação, mantemos a essência da comunicação, do fazer-se entendido, porém com as características e o rigor necessários a um texto científico.

8. Quais informações você considera que devem conter na seção introdução?

Além de fazer uma boa apresentação inicial do trabalho, a introdução deve apresentar de forma clara os objetivos, a motivação e/ou justificativa, bem como um panorama do texto, permitindo uma ideia ou visão geral do mesmo.

9. Qual a importância da seção introdução em uma dissertação?

A introdução é como um “cartão de boas vindas”, um convite à leitura do texto. Quando bem feita, faz com que o leitor tenha motivação e/ou curiosidade para dar sequência a leitura da dissertação. Além disso, ao apresentar as informações como as mencionadas no questionamento anterior, facilita a compreensão integral da dissertação.

10. Quais as maiores dificuldades que você enfrentou ao escrever a introdução da sua dissertação?

Não tive tantas dificuldades nesta seção. Porém, como era acostumado a escrever primeiramente a introdução em demais textos, percebi que ao finalizar a escrita das demais seções da dissertação, era preciso fazer algumas adequações, deixando o texto da introdução mais sucinto.