

(Re) Escrita da seção justificativa do projeto de pesquisa por escritores iniciantes

Marcilene Gaspar Barros

Maria Elias Soares

Submetido em 28 de novembro de 2012.

Aceito para publicação em 18 de abril de 2013.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 107-128.

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 14 de junho de 2013

23:59:59

(RE) ESCRITA DA SEÇÃO JUSTIFICATIVA DO PROJETO DE PESQUISA POR ESCRITORES INICIANTEs

Marcilene Gaspar Barros¹
Maria Elias Soares²

RESUMO: *Este trabalho tem como objetivo analisar as mudanças operacionalizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa, verificando se tais mudanças se relacionam com os movimentos retóricos característicos desse texto. Partimos do pressuposto de que, embora sejam escritores iniciantes, os sujeitos podem deter-se também em aspectos retóricos e não apenas em aspectos locais, uma vez que o ensino se dá com base no modelo CARS, de Swales (1990), na perspectiva da escrita como processo, com propósito e audiência definidos. Para a análise das mudanças, utilizamos a tipologia de Fabre-Cols (2002). Os resultados apontam para o uso da adição como estratégia utilizada pelos sujeitos com o objetivo de suprir lacunas e de satisfazer exigências de um modelo relativamente estável.*

PALAVRAS-CHAVE: *justificativa; reescrita; modelo CARS.*

1. INTRODUÇÃO

Na década de 1980, desenvolvendo pesquisas de base cognitiva, Flower e Hayes, entre outros pesquisadores, impulsionaram os estudos sobre a produção escrita ao elaborar um modelo constituído de três etapas pelas quais passam os sujeitos no momento em que escrevem seus textos: planejamento, escrita e revisão. Inicialmente, a revisão foi vista como uma etapa mais ampla no modelo de Flower e Hayes (1981), constituída dos subprocessos de avaliação e revisão. Posteriormente, essa etapa foi redimensionada no modelo de Hayes *et al.* (1987), que a consolidaram como um processo cognitivo complexo, de natureza recursiva e interativa, podendo incidir sobre qualquer parte do texto e ocorrer em qualquer momento da escrita. Em seu artigo intitulado “What triggers revision?”³, Hayes (2004) fornece uma breve revisão dos resultados empíricos e posições teóricas sobre as condições que levam escritores a rever textos. O autor reforça a necessidade de mais pesquisas na área tendo em vista duas questões: primeiro, porque grande parte dos estudos sobre revisão tem como foco a descoberta de falhas no texto, e, segundo, porque é necessário identificar meios efetivos para ensinar os alunos a reconhecer e aplicar padrões de qualidade de texto enquanto escrevem. Dessa forma, Hayes (2004) chama a atenção para o fato de que mais estudos

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, bolsista CAPES/DS. E-mail: marcilenegbarros@yahoo.com.br.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: meliassoares@gmail.com

3 O que provoca a revisão? (tradução nossa).

são necessários para explorar as revisões que são acionadas pela descoberta de oportunidades de melhoria do texto do que apenas a correção de falhas locais.

Esclarece o autor que o modelo de Hayes *et al.* (1987) representa a relação entre os problemas detectados e as ações tomadas para reparar esses problemas, como um quadro de meios-fins. Lembra ainda que os quadros de meios-fins de escritores experientes são maiores do que os de escritores iniciantes, uma vez que os experientes detectam e corrigem mais problemas do que escritores iniciantes. No sentido de trazer novas contribuições aos estudos da revisão, Hayes (2004) enfatiza que os autores reconhecem claramente que a revisão pode ser iniciada pela descoberta de oportunidades, além da detecção de problemas. Nesse sentido, conforme o autor, parece razoável acreditar que a descoberta de oportunidades pode ser uma parte muito importante do processo de revisão de sujeitos qualificados. Por esse motivo, problematiza o fato de o modelo formal basear-se inteiramente na detecção e correção de problemas e, dessa forma, não levar em conta as revisões desencadeadas por oportunidades de descobertas. Explica o autor que isso fica evidenciado no modelo de Hayes *et al.* (1987), quando se afirma que a detecção de problemas é uma condição necessária para a revisão, enquanto argumenta que a melhor representação da posição dos autores seria declarar que a detecção de um problema é uma condição necessária para estabelecer uma meta para reparar esse problema. De qualquer forma, o autor aponta a omissão do papel da revisão para a descoberta de oportunidades como uma séria limitação do modelo formal.

Por outro lado, Hayes (2006) discute o papel desempenhado por modelos na construção do conhecimento, a partir de três propostas por ele consideradas como interessantes iniciativas sobre a teoria da escrita, as quais envolvem o papel da memória de trabalho, a eficácia de *freewriting* e a teoria da atividade. Esta última é abordada a partir de estruturas que nos ajudam a pensar sobre processos complexos. Como exemplo dessas estruturas, o autor cita aquela inscrita na memória de escritores quando criam ou editam uma notícia (quem, onde, quando, o quê, por quê). Para Hayes, estruturas podem nos ajudar a perceber as relações entre os itens de conhecimentos já armazenados na memória e, assim, proporcionar uma oportunidade de reorganizar esse conhecimento. O autor cita o estudo realizado por Wallace e Hayes (1990), a partir do modelo elaborado por Hayes *et al.* (1987), no qual os autores demonstraram que a definição adequada da tarefa melhorou significativamente o desempenho de alunos do primeiro ano de ensino universitário. De forma geral, o autor assinala que os modelos são úteis porque ajudam na organização do pensamento e na aquisição de novos conhecimentos.

Algum tempo depois, Wallace e Hayes (1990) investigaram o impacto da definição de tarefa a partir das estratégias mobilizadas pelos alunos na revisão. Para isso, observaram se escritores iniciantes poderiam rever globalmente o texto se instruídos a fazê-lo e se essas revisões globais resultariam em textos melhores. Com esse objetivo, forneceram um texto a dois grupos de alunos e pediram que o revisassem, de forma que a um grupo foram dados oito minutos de instrução sobre como revisar, enquanto o outro grupo foi simplesmente convidado a reescrever o texto para que ficasse melhor. Esperava-se, com isso, que os textos escritos por alunos que receberam instrução fossem de maior qualidade, além de apresentarem mais revisão global. Ao final, observaram os autores que, para esses estudantes universitários, a mudança na definição da tarefa lhes permitiu explorar habilidades de revisão que já estavam disponíveis na memória.

Observamos, portanto, que a limitação apontada por Hayes (2004), quanto ao foco do modelo centrar-se na detecção e correção de problemas, justifica-se pelo número de estudos realizados nas últimas três décadas, sobretudo aqueles com escritores iniciantes, cujos objetivos visam investigar problemas locais nos textos. Por outro lado, mesmo quando não é esse o foco, os dados e os resultados finais apontam para tais problemas. Diante disso e considerando os aspectos discutidos por Hayes (2004) ao questionar o fato de o modelo formal de Hayes *et al.* (1987) basear-se inteiramente na detecção e correção de problemas, visto pelo autor como uma séria limitação, propomos, neste trabalho, analisar as mudanças operacionalizadas por alunos do segundo semestre do curso de graduação em Letras na revisão/reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa, verificando se tais mudanças se relacionam com os movimentos retóricos característicos desse texto, redirecionando o olhar para aspectos retóricos e não formais.

No desenvolvimento deste artigo, discutiremos, inicialmente, os fundamentos que embasam o estudo, abordando a concepção de revisão, de base cognitiva, a partir dos trabalhos de Flower e Hayes (1981), Hayes *et al.* (1987) e Hayes (2004, 2006); bem como apresentando a tipologia de Fabre-Cols (2002) e o modelo CARS de Swales (1990). Depois, discorreremos sobre a análise dos dados e os resultados. Por último, apresentaremos as considerações finais.

2. A CONCEPÇÃO DE REVISÃO

As definições sobre a revisão ora são mais sucintas, ora são mais explicativas. Algo que lhes é comum é o fato de que todas fazem referência, de alguma forma, ao ato de rever, corrigir. De forma geral, “designa-se por revisão o processo cognitivo que permite a identificação e correção de problemas num texto” (GONÇALVES, 1992, p. 17). Nesse sentido, a atividade de revisão diz respeito ao ato de rever o texto com o objetivo de reconsiderar algo escrito e realizar mudanças quando necessárias. Para Gonçalves (1992, p. 12), “[a] revisão tem como objetivo fundamental o aperfeiçoamento, tendo em conta as convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos”. Ainda segundo a autora,

Numa perspectiva cognitiva, a aprendizagem depende da construção ativa de quem aprende. A aquisição de conhecimentos requer a organização e a interpretação das experiências de aprendizagem. Durante a revisão de um texto, descobrem-se frequentemente novas relações, outros modos de organizar a informação e de integrar novas idéias. (GONÇALVES, 1992, p. 15)

Já na visão de Serafini (1992, p. 82),

Na maioria das vezes, a revisão consiste em efetuar transformações locais aos textos: cortar e simplificar frases longas demais e muito retorcidas, suprimir palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios supérfluos, colocar as frases na voz ativa, eliminar as duplas negativas e assim por diante.

A perspectiva reducionista apresentada por Serafini (1992) é também discutida por Antunes (2003), para quem a revisão ainda está muito centrada em aspectos formais do texto. Contrapondo-se a essa visão, assinala a autora que a etapa da revisão consiste em analisar o escrito verificando se os objetivos delineados foram atingidos, aspectos referentes ao tema, à coesão e coerência, às normas da forma padrão, estrutura do texto, enfim, “É, como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula” (ANTUNES, 2003, p. 56).

Em resumo, revisamos e reescrevemos textos com o objetivo de torná-los claros ao interlocutor, coesos, para que cumpram a finalidade a que se propõem, seja fornecer-lhe uma informação, emocioná-lo ou persuadi-lo. Entretanto, apesar das sucessivas revisões e reelaborações que, muitas vezes, realizamos nos textos, estudiosos que têm investigado sobre processos de escrita afirmam que o autor do texto nem sempre consegue perceber falhas em seu próprio texto, fato constatado também em outras pesquisas (SERAFINI, 1992; SOARES, 2003). Nesse sentido, uma orientação é que o autor se distancie um pouco do texto para só depois retornar a ele e revisá-lo procurando fazer as alterações que julgar necessárias. Embora, em situações específicas, a orientação ocorra no sentido de que o sujeito se distancie do texto para revisá-lo depois, de forma geral, a revisão é concebida não como atividade independente, mas como algo inerente a todo o processo de escrita (GONÇALVES, 1992).

O modelo de revisão de Hayes *et al.* (1987), desenvolvido a partir de protocolos verbais, sintetiza processos cognitivos como: definição da tarefa de revisão, avaliação para detecção e diagnóstico de problemas, seleção de estratégias de resolução desses problemas e concretização das modificações do texto ou do plano. Hayes (2004) retoma a discussão e esclarece que a definição da tarefa fornece um lugar no modelo para o controle metacognitivo do processo de revisão e varia de escritor para escritor, além de ser modificada dinamicamente como produto da revisão. Afirma o autor que revisores mais experientes planejam melhor e de forma mais eficaz a definição da tarefa do que revisores iniciantes. Ressalta ainda que, se um escritor descobre que um texto tem muitos erros, pode decidir extrair a essência do texto e reescrevê-lo, em vez de corrigir erros individuais.

A definição da tarefa aparece como elemento importante no processo de revisão e relaciona-se a conhecimentos do sujeito sobre a revisão. Corresponde à primeira etapa do processo de resolução de problemas e requer escolhas quanto: aos objetivos do revisor, por exemplo, se o foco da revisão é a clareza ou a estética do texto; aos aspectos que serão examinados, se estrutura global ou aspectos específicos, por exemplo; às estratégias de revisão, como a quantidade de leituras. Assim, não existe uma definição de tarefa considerada adequada, já que mesmo definições diferentes podem também ser apropriadas, uma vez que “a eficácia do processo depende da coordenação entre variáveis pessoais, da tarefa e da estratégia e da capacidade de monitoração de todo o processo” (GONÇALVES, 1992, p. 26).

De acordo com o modelo de Hayes *et al.* (1987), a avaliação ocorre, fundamentalmente, a partir da leitura do texto. A leitura dá-se não só no sentido de compreender o escrito, mas também de diagnosticar e definir problemas. Para isso, cabe ao revisor considerar características e necessidades da audiência, com vistas a detectar possíveis problemas de compreensão. Dessa forma, assume o papel de interlocutor para revisar o texto, ratificando a importância do outro no processo de escrita (e de revisão). Nesse sentido, a referência ao outro confere ao interlocutor/leitor papel imprescindível,

de forma que o dizer do autor molda-se ao do leitor, que contribui para esse dizer, determinando muito do que é dito.

Sobre a avaliação, Gonçalves (1992) ressalta que esta deve possibilitar aos sujeitos identificar, inicialmente, os problemas do texto. Segundo a autora, a compreensão e a análise do texto, para se chegar a um diagnóstico, exigem dos sujeitos tempo, conhecimento, experiência e competência. Diante dessas exigências, escritores iniciantes raramente chegam ao diagnóstico. Além disso, Gonçalves (1992) alerta para o fato de que, mesmo escritores experientes, muitas vezes, apenas se limitam a detectar problemas. Tal detecção pode ocorrer de forma muito genérica, ou seja, reconhece-se a existência de um problema, mas não se consegue determiná-lo. Por outro lado, o diagnóstico caracteriza-se como uma representação precisa: define-se o problema a partir de categorias de problemas já conhecidos pelos sujeitos. Ainda na visão de Gonçalves (1992), é mais comum a ocorrência dessas representações quando os problemas correspondem às infrações de regras específicas, como, por exemplo, ortográficas, gramaticais ou relacionadas ao léxico. Ressalte-se, entretanto, que diagnosticar não é, necessariamente, condição para a eficácia da revisão, uma vez que, mesmo não sabendo explicar determinados problemas, podem-se encontrar soluções para eles.

Após a identificação de problemas, buscam-se soluções mediante o uso de estratégias, a saber: a) **ignorar** - normalmente, ignora-se o problema em dois casos: quando se considera que o problema não confundirá o leitor ou quando se desiste de buscar a solução, de forma que sua aplicação pode variar em função de escolhas pessoais, dos conhecimentos do escritor, entre outros; b) **adiar** - nesse caso, o escritor assume uma visão mais seletiva do processo de revisão, uma vez que estabelece prioridades, aguarda a solução de alguns problemas, tendo em vista que é necessário ler mais o texto para encontrar a solução, ou mesmo percebe que precisa realizar outras mudanças para chegar à solução; c) **procurar** - estratégia usada para definir o problema, é uma tentativa de localizar no texto algo que possa ajudar a solucionar o problema, algo que possa estar relacionado ao problema, faz-se um esforço para encontrar algo que está no próprio texto ou que pode ser resgatado da memória a partir de uma releitura do texto; d) **corrigir** - consiste em resolver o problema detectado de forma pontual no texto, depende da percepção do sujeito quanto à qualidade do texto, da competência do sujeito para solucionar os problemas detectados, de características e estilos individuais; e) **reescrever** - a reescrita pode ocorrer de diferentes formas: escrita de um novo texto com a permanência ou não dos objetivos e o plano delineados inicialmente; a paráfrase do texto inicial, mantendo significado, objetivos e plano; eliminação de alguns elementos do texto.

A atividade de revisar permite que o sujeito realize determinadas mudanças no texto, efetuadas na revisão pelos sujeitos a partir da classificação proposta por Fabre-Cols (2002), cuja tipologia será explicitada na próxima seção.

3. A TIPOLOGIA DE FABRE-COLS

As principais operações linguísticas realizadas pelos escritores, oriundas do processo de revisão, são classificadas por Fabre-Cols (2002), que propõe quatro tipos de mudança, realizadas pelos sujeitos no momento em que revisam e reescrevem seus textos: substituição, adição, supressão e deslocamento.

A - Substituição

Substituir um elemento por outro é suprimir o primeiro desses elementos, ao passo que um segundo é colocado no lugar do primeiro. Um e outro funcionam como equivalentes em um determinado contexto. Assim, uma sequência inicial AXB torna-se a sequência modificada AYB, na qual A e B designam o contexto linguístico imediato, e X e Y os elementos que entram na operação de substituição. Na visão de Fabre-Cols (2002), os termos podem ser equivalentes sem ter sempre o mesmo sentido. Além disso, a alteração de substituição é por excelência uma relação entre dois termos, podendo se encontrar em um mesmo paradigma, estabelecendo entre eles uma equivalência (formal e/ou semântica) mais ou menos estreita. Em sua análise, distinguiu dois tipos de substituição: a) a substituição que modifica o plano da expressão sem afetar em princípio aquele do conteúdo a comunicar; b) a modificação que altera ao mesmo tempo a expressão e o conteúdo.

Em resumo, na operação linguística de substituição, ocorre a supressão de um elemento que é substituído por um novo elemento. Tal operação pode incidir sobre palavras, sintagmas ou sobre conjuntos generalizados.

B - Adição

Adicionar consiste em colocar em um estado do texto um elemento X que não substitui qualquer elemento do estado precedente, de sorte que a sequência AB do primeiro estado transforma-se em uma das sequências XAB, AXB ou ABX em um dos estados seguintes. Para Fabre-Cols (2002), adicionar uma única palavra pode corresponder a três procedimentos: a) para restaurar um componente indispensável, que foi omitido em um estado anterior (em casa tornando-se em /**minha**/ casa)⁴; b) por meio de um morfema novo, criar novas conexões; c) modificar mais ou menos a escolha do conteúdo mediante a introdução de um novo lexema. Segundo a autora, adotando uma distinção conveniente, embora questionável, os dois primeiros estão relacionados com aspectos gramaticais e o terceiro com aspectos lexicais.

De forma geral, ocorre a adição quando há o acréscimo de elementos, podendo ser um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, um sintagma, uma ou várias frases etc.

C - Supressão

Suprimir consiste em remover um elemento presente em um estado do texto sem substituí-lo por outro elemento em um estado ulterior do texto, ou seja, consiste no apagamento de elementos e, como a adição, também pode ser aplicada sobre diversas unidades linguísticas (acentos, sílabas, palavras, frases). Assim, a sequência AXB torna-se AB, com a supressão de X, por exemplo (FABRE-COLS, 2002).

4 “[...] dans maison devenant dans /**ma**/ maison [...]” (FABRE-COLS, 2002, p. 86, grifo da autora).

D - Deslocamento

Conforme as pesquisas de Fabre-Cols (2002), há poucas operações de deslocamento nos textos escritos dos alunos da escola primária. Estatisticamente, essa operação é insignificante.

O deslocamento permite que um elemento (ou vários) se desloque para outra parte do texto, alterando a ordem e promovendo uma nova configuração. Dessa forma, uma operação de deslocamento é marcada entre dois estados de um escrito quando uma sequência AXB aparece em uma das versões e é substituída em outra versão pela sequência XAB ou ABX (FABRE-COLS, 2002). Essa operação combina, portanto, substituições e permutações, alterna um elemento qualquer e realiza conjuntamente uma adição e uma supressão. Para Fabre-Cols (2002), o deslocamento, mais complexo do que as demais modificações, implica não somente um trabalho sobre o eixo paradigmático julgando equivalências, mas também um tratamento específico na cadeia sintagmática e a busca de um determinado efeito no texto.

A seguir, apresentamos o modelo CARS (Create a Research Space)⁵ proposto por Swales (1990).

4. O MODELO CARS

Ao estudar artigos de pesquisa, Swales (1990) observou regularidades nas introduções desses artigos, o que o levou a criar o modelo CARS (Create a Research Space), que se constitui de três movimentos (*moves*) e vários passos (*steps*), sendo que alguns destes são obrigatórios, enquanto outros são opcionais, conforme apresentamos abaixo.

Quadro 1 – Modelo CARS (Create a Research Space)

MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO			↓
Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou		
Passo 2 – Fazer generalizações quanto ao tópico	e/ou		Diminuindo o
Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)			esforço teórico
MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O			↓
Passo 1A – Contra-argumentar	ou		
Passo 1B – Identificar lacuna/s no conhecimento	ou		Enfraquecendo
Passo 1C – Provocar questionamentos	ou		os possíveis questionamentos
Passo 1D – Continuar a tradição			
MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICH O			↓
Passo 1A – Delinear os objetivos da pesquisa	ou		
Passo 1B – Apresentar a pesquisa			
Passo 2 – Apresentar os principais resultados			Explicitando
Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo			o trabalho

Fonte: SWALES (1990, p.141)⁶.

5 Criar um espaço de pesquisa.

6 Tradução de Biasi-Rodrigues; Hemais e Araújo (2009).

A análise das introduções de artigos de pesquisas levou Swales a considerar os três movimentos descritos acima em seu modelo como obrigatórios, dadas as suas regularidades e o propósito do texto. Já os passos delineados em cada movimento apresentam-se como opcionais, conforme sejam ou não autorizados pelas partículas **e/ou**.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), o modelo CARS de Swales sugere, de forma esquemática, diferentes estratégias retóricas para cada um dos três movimentos, indo do âmbito mais geral ao mais específico. Cada movimento dá-se na tentativa de convencer o leitor da relevância da pesquisa. Assim, o autor busca, mediante o uso de determinados recursos linguísticos, interagir com o leitor, conduzindo-o a uma determinada orientação argumentativa. Silva (2004) assinala que a composição do texto em unidades retóricas permite que o leitor perceba como as informações se organizam no texto. Ainda segundo a autora, o movimento corresponde a uma parte do texto “que pode estender-se por uma ou mais sentenças, realizando uma função comunicativa específica e que, junto com outros movimentos, constitui a estrutura total da informação”. (SILVA, 2004, p. 14). Tais movimentos constituem-se, por sua vez, de unidades menores denominadas de passos, estratégias discursivas utilizadas pelo autor, que escreve seguindo normas estabelecidas pela comunidade discursiva para o gênero em questão.

Para melhor compreensão, explicitamos, a seguir, a função de cada movimento, com seus respectivos passos.

Movimento 1 – Estabelecer um território

Neste movimento, busca-se estabelecer o território da pesquisa, por meio de três passos que podem ocorrer de forma distinta ou concomitante.

No primeiro passo caberá ao autor asseverar a importância do assunto, chamando a atenção do leitor para uma área de pesquisa já bem consolidada. Segundo Silva (2004), o passo 1 reivindica centralidade e apresenta como principais características um apelo à comunidade discursiva acerca da relevância da pesquisa e aparecendo normalmente em uma única oração, podendo estender-se a duas ou três.

No segundo passo, que diz respeito a declarações generalizadas sobre o tópico, o autor não se compromete com o assunto abordado e faz afirmações com base em pesquisas científicas.

No terceiro passo o autor faz referência a pesquisas e descobertas anteriores. Esse passo é muito importante, pois cabe ao autor relacionar o que foi encontrado com quem encontrou tais informações, sendo de suma relevância para o trabalho a ser realizado. É a partir desse passo que o sujeito poderá apontar lacunas e delimitar de onde pretende partir para desenvolver sua pesquisa. Na visão de Silva (2004), a revisão pode ser feita por meio de referências bibliográficas ao longo da introdução, que podem ser utilizadas de forma integral ou não.

Movimento 2 – Estabelecer um nicho

Neste movimento, que busca estabelecer o nicho, as características são mais específicas e relacionam-se ao conteúdo, objetivo e metodologia da pesquisa (SILVA, 2004). Assim, o autor começa a definir um nicho no território onde se insere o estudo. Para isso, poderá fazer uso de quatro passos:

Passo 1A – Apresentar argumentos contrários a estudos prévios.

Passo 1B – Identificar lacunas no conhecimento existente na área. Neste passo, o autor deve indicar uma lacuna detectada na área de conhecimento e apontar limitações observadas em pesquisas realizadas anteriormente. (BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009).

Passo 1C – Fazer questionamentos ou levantar problemas a partir de trabalhos anteriores.

Passo 1D – Continuar uma tradição. O autor busca ampliar estudos já realizados a partir de pontos relevantes detectados em pesquisas anteriores.

Movimento 3 – Ocupar o nicho

O passo 1 deste movimento, que é dividido em 1A – Delinear os objetivos – e 1B – Apresentar a pesquisa –, é considerado obrigatório, uma vez que caberá ao autor definir o principal objetivo da pesquisa, ou objetivos, conforme descrito em 1A, ou, segundo a opção 1B, descrever as características da pesquisa. No passo 2, apresentam-se os principais resultados da pesquisa, enquanto no passo 3 caberá ao autor indicar a estrutura da pesquisa.

De forma geral, o papel desses passos é justificar a pesquisa e delinear seus objetivos.

Ao discutir os movimentos retóricos a partir do artigo acadêmico, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que, frequentemente, para estabelecer o território (movimento retórico 1), os autores adotam as três estratégias em conjunto: (1) asseverar a importância do assunto; (2) fazer generalização sobre eles; e (3) revisar itens de pesquisa prévia. Já para estabelecer o nicho (movimento retórico 2), segundo as autoras, o autor utiliza um dos quatro passos e em torno dele constrói sua argumentação. Baseando-se em pesquisas realizadas, as autoras apresentam ainda expressões características da introdução de artigos acadêmicos utilizadas por estudantes de universidades americanas em artigos acadêmicos. Entre outras, citam: por muito tempo / nos últimos anos / em anos recentes / tem havido um crescente interesse em x.

Motta-Roth e Hendges (2010, p. 83) esclarecem que “A representação esquemática de Swales sugere diferentes estratégias retóricas para cada um dos três movimentos que parte de um âmbito mais geral em direção ao mais específico”. Assim, conforme as autoras, os movimentos retóricos assemelham-se aos movimentos de um jogo de xadrez. Tais movimentos configuram-se como de grande relevância do ponto de vista de que contribuem para “convencer o leitor da importância do artigo e, assim, persuadi-lo a seguir lendo o artigo até o fim” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 83).

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos pressupostos teóricos de Flower e Hayes (1981), Hayes *et al.* (1987) e Hayes (2004, 2006), Fabre-Cols (2002) e Swales (1990), selecionamos 38 justificativas de projetos de pesquisa (sendo que dezoito correspondem à versão inicial e dezoito à versão revisada/reescrita) de alunos do segundo semestre do curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará. Para a obtenção dos dados, adotamos o critério de só recolher os textos dos alunos que participaram de todas as etapas de escrita, revisão e reescrita, orientadas pelo professor da disciplina de Leitura e

Produção de Textos Acadêmicos, no período de fevereiro a junho de 2012. A decisão de investigar aspectos do projeto de pesquisa deu-se em virtude de esse gênero conter, em sua estrutura, a seção justificativa, interesse maior da nossa pesquisa. Além disso, apesar (ou por causa) das dificuldades envolvendo a sua escrita, o projeto de pesquisa foi, dentre os gêneros acadêmicos explorados em sala de aula, o que recebeu maior atenção tanto do professor, como dos alunos. Já a opção pela justificativa deve-se ao fato de esse texto corresponder a nossos propósitos de estudo, sobretudo no sentido de analisar se as mudanças efetuadas ocorrem com o objetivo de contemplar movimentos retóricos, aproximando-o, portanto, do modelo desenvolvido por Swales (1990), para explicar a organização retórico-argumentativa da introdução de artigos de pesquisa, considerando que o ensino da justificativa, nas turmas pesquisadas, levava em conta os postulados teóricos desse autor.

As mudanças efetuadas nos textos ratificam ser a escrita um processo complexo, dadas as singularidades manifestadas pelos sujeitos em suas escritas/reescritas. Tais mudanças sinalizam para aspectos diversos (ortográficos, acentuação, pontuação, léxico, entre outros). Entretanto, a operação de adição, em particular, parece revelar-se, neste *corpus*, como uma necessidade dos sujeitos de atender especificidades que, até então, não foram observadas e/ou contempladas na primeira versão do texto. Nesse sentido, a frequência com que são utilizadas as citações parece relacionar-se com o fato de serem escritores iniciantes. Como não estão ainda familiarizados com o texto, a atividade de revisão lhes permite fazer mudanças na tentativa de superar problemas que dizem respeito a estudos prévios para referendar o dito e atender a exigências de um modelo relativamente estável aceito pela comunidade discursiva acadêmica.

4.1 A adição de elementos como estratégia para reestruturar o texto

Segundo Findley, Costa e Guedes (2006), a justificativa constitui-se parte fundamental do projeto, uma vez que cabe a essa convencer o leitor de que vale a pena realizar a pesquisa. Na visão de Tozoni-Reis (2012, p. 04) “justificar significa argumentar a favor da importância do estudo proposto, isto é, demonstrar as razões pelas quais ele se justifica. É preciso, portanto, buscar nos autores e obras que tratam do tema subsídios para a justificativa”. Nesse sentido, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 56) ressaltam que a justificativa é uma seção “altamente argumentativa”, pois busca “convencer o leitor a concordar com determinado argumento”.

4.1.1 Operação de adição como recurso utilizado na revisão/reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa

Tabela 1 – Relação entre o número de palavras usadas nas duas versões do texto

SUJEITOS	TOTAL DE PALAVRAS			
	Versão Inicial	Versão Final	Diferença	Porcentagem
S01	692	903	+211 palavras	30,4%
S02	437	665	+228 palavras	52,1%
S03	208	396	+188 palavras	90,3%
S04	206	398	+192 palavras	93,2%
S05	751	795	+44 palavras	5,8%
S06	244	373	+129 palavras	52,8%
S07	253	519	+266 palavras	105,1%

S08	348	639	+291 palavras	83,6%
S09	462	497	+35 palavras	7,5%
S10	670	666	-4 palavras	-
S11	612	606	-6 palavras	-
S12	487	351	-36 palavras	-
S13	523	826	+303 palavras	57,9%
S14	256	364	+108 palavras	42,1%
S15	117	502	+385 palavras	329,0%
S16	270	470	+200 palavras	74,0%
S17	217	434	+217 palavras	100,0%
S18	160	654	+494 palavras	308,0%
S19	446	766	+320 palavras	71,7%

Os dados apresentados na Tabela 1 refletem a necessidade dos sujeitos de, durante a revisão/reescrita, acrescentar elementos aos textos. Isso pode ser verificado na diferença entre a quantidade de palavras constantes nas duas versões: nas alterações promovidas, verificamos uma diferença mínima de 5,8% e uma diferença máxima de 329,0% no acréscimo de palavras aos textos. Dos 19 participantes da pesquisa, apenas três não utilizaram a operação de adição. Dos 16 sujeitos que acrescentaram elementos, treze deles o fizeram de forma que as adições foram superiores a 50% do total de palavras da versão inicial do texto. Isso resultou em mudanças substanciais, de forma que, em alguns casos, os textos foram totalmente reestruturados.

Conforme já explicitamos, os estudos de Swales (1990) evidenciam movimentos retóricos que, diluídos no texto, interagem com o leitor, conduzindo-o para determinadas conclusões, em detrimento de outras. Deseja-se com isso convencer o leitor, mediante explicações e argumentos, a concordar com a tese defendida pelo autor. Nesse sentido, os excertos apresentados revelam mudanças entre as duas versões dos textos, mudanças estas obtidas a partir de operação de adição como recurso para: estabelecer o território da pesquisa, estabelecer o nicho e ocupar o nicho.

Esclarecemos que, embora tenhamos no *corpus* exemplos de operações de supressão, substituição e deslocamento, a análise dar-se-á apenas a partir da operação de adição, uma vez que grande parte dos elementos adicionados visa restabelecer movimentos/passos de um modelo relativamente estável, o que não ocorre com as demais operações, salvo raras exceções.

4.1.2 Adição de elementos para estabelecer o território da investigação

Diante da questão proposta em nosso estudo, acerca da relação entre as mudanças operacionalizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita da seção justificativa do projeto de pesquisa e os movimentos retóricos característicos desse texto, iniciamos nossa análise verificando a relação entre a operação da adição e a busca do sujeito por estabelecer um território para a pesquisa. Nesse sentido, empreende esforços na tentativa de asseverar a importância do tema com generalizações sobre o tópico e referências a pesquisas e descobertas anteriores, conforme passos delineados por Swales (1990) no movimento retórico 1. Os excertos em negrito, a seguir, adicionados aos textos revisados/reescritos, revelam essas tentativas dos sujeitos.

(01) (VERSÃO INICIAL-S02)

Ø

(VERSÃO FINAL-S02)

Segundo amado (2008, p. 66) a “língua portuguesa é o quinto idioma mais falado no mundo, com 230 milhões de falantes, e ocupa a 3º posição no mundo ocidental, atrás somente do inglês e do espanhol”. Nessa perspectiva, *Carvalho* (2011) *argumenta* que o Brasil vem ganhando notoriedade mundial devido à globalização e o fortalecimento de sua economia. Dessa forma, vem-se aumentando o interesse de nações não lusófonas como os países que constituem o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL (Argentina, Uruguai e Paraguai) em aprender o português.

Observa-se em (01) um exemplo da necessidade do autor de preservar sua face e fundamentar o texto. A inserção do parágrafo com base em pesquisas realizadas reflete o conhecimento do sujeito sobre a relevância de citações para justificar a pesquisa. Aqui, a citação serve como justificativa para defender o ponto de vista do sujeito e estabelecer a importância da pesquisa, passo 1 do movimento retórico 1 – estabelecer o território.

(02) (VERSÃO INICIAL-S01)

Muito se tem trabalhado para melhorar o desenvolvimento comunicativo entre os surdos e para analisar, das mais diversas perspectivas, a aquisição da linguagem por essa comunidade. Contudo, no campo teórico de estudo sociointeracionista e da linguística cognitiva pouco se tem investido sobre o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas na aquisição da linguagem. E é a partir dessa lacuna, no estudo da cognição humana, que justificamos nossa proposta de estudo.

(VERSÃO FINAL-S01)

Muito se tem trabalhado para melhorar o desenvolvimento comunicativo entre os surdos e para analisar, das mais diversas perspectivas, a aquisição da linguagem por essa comunidade. **Como o trabalho realizado por Mariângela Estelita Barros pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): *Aquisição da Linguagem Pelos Surdos* (2005), que visa analisar a aquisição da modalidade escrita da LIBRAS afim de compreender como se dará seu alcance e influências na modalidade escrita do português.** Contudo, no campo teórico de estudo da Psicologia Sociointeracionista e da Linguística Cognitiva pouco se tem investido sobre o desenvolvimento cognitivo através da aquisição da linguagem por essas pessoas. E é a partir dessa lacuna, no estudo da cognição humana, que justificamos nossa proposta de estudo.

É também na tentativa de contemplar o movimento retórico 1, que S01 insere novas informações ao excerto acima. Dessa vez, entretanto, busca referendar aspectos mais amplos, ou seja, generalizações sobre o assunto que se propõe a investigar. Ao iniciar o parágrafo com “Muito se tem trabalhado para melhorar o desenvolvimento comunicativo entre os surdos e para analisar, das mais diversas perspectivas, a aquisição da linguagem por essa comunidade”, sente necessidade de fazer referência a trabalhos realizados para sustentar sua afirmação, recurso comumente exigido no texto acadêmico e, por isso, cita o trabalho de Mariângela Estelita Barros (2005) sobre a aquisição da linguagem pelos surdos.

Na sequência, o uso de “contudo” por S01 enfatiza o contra-argumento para justificar a necessidade de uma nova pesquisa que, por conseguinte, é reforçado adiante com o argumento “pouco se tem investido”. Dessa forma, S01 apresenta generalizações sobre o tema, cita estudos prévios, contra-argumenta e, por último, aponta lacuna na área. Faz tudo isso para justificar a necessidade e relevância de um novo estudo nessa área de conhecimento.

(03) (VERSÃO INICIAL-S01)

A capacidade perceptiva de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de pensar está comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana), que é a principal característica cognitiva do homem.

(VERSÃO FINAL-S01)

A capacidade perceptiva **e classificativa** de mundo dos seres humanos está intimamente ligada a sua capacidade de pensar. E essa capacidade de pensar está comprovadamente atrelada a linguagem (qualidade essencialmente humana e principal característica cognitiva do homem) **de acordo com os estudos filosóficos e psicológicos de autores como os de Gadamer (2008) e os de Sabbatini (2011).**

Em (03), S01 acrescenta informações ao texto, por meio de estudos já realizados e disponíveis na literatura da área investigada. Nesse caso, o autor busca suprir uma lacuna detectada em seu texto atendendo ao passo 3 – revisitar a literatura (pesquisas prévias) do movimento retórico 1 – estabelecer o território.

4.1.3 Adição de elementos para estabelecer o nicho da pesquisa

No movimento 2, o pesquisador deve situar o leitor, deixando claro de onde pretende falar, à luz de quais teorias. É dessa forma que começa a definir um nicho no território onde se insere o estudo. Para isso, pode fazer uso de quatro passos: passo 1A – apresentar argumentos contrários a estudos prévios; passo 1B – identificar lacunas no conhecimento existente na área e apontar limitações observadas em pesquisas realizadas anteriormente; passo 1C – fazer questionamentos ou levantar problemas a partir de trabalhos anteriores; e passo 1D – continuar uma tradição, ampliando estudos já realizados a partir de pontos relevantes detectados em pesquisas anteriores.

Assim, na busca por tentar contemplar passos do movimento retórico 2, os sujeitos fazem uso também da operação de adição e inserem informações aos textos, conforme verificamos nos exemplos seguintes.

No exemplo 04, excerto 3 do texto reescrito por S03, percebe-se, claramente, a preocupação do sujeito em atender ao passo 1A – apresentar argumentos contrários a estudos prévios. A inserção de tais informações revela a compreensão de S03 quanto à importância desse passo para justificar a relevância da pesquisa.

(04) (VERSÃO INICIAL-S03)

(VERSÃO FINAL-S03)

Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. O referido autor aborda, por exemplo, a

Ø

diferença na fala de homens e mulheres. Um dos resultados obtidos foi que homens tendem a não pronunciar os sons /τ/ /δ/ nos finais das palavras mais que mulheres. *Entretanto* o autor analisa *apenas* os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa.

Observamos em (04), inicialmente, uma menção à literatura, à pesquisa na área de estudo. Tal referência dá-se no sentido de possibilitar ao sujeito a contra-argumentação aos estudos prévios e, posteriormente, a identificação de uma lacuna a ser suprida pelo estudo ora pretendido. Após fazer referência aos estudos de Heffernan (2010), S03 assim se posiciona: “Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa”. O uso do operador argumentativo de oposição (Entretanto) já sinaliza para o contra-argumento do autor, enquanto o uso de *apenas* aponta para limitações dos estudos de Heffernan e autoriza, teoricamente, uma nova pesquisa.

(05) (VERSÃO INICIAL-S02)

Ø

(VERSÃO FINAL-S02)

Este estudo partiu da necessidade de analisar a abordagem das Expressões Idiomáticas (EIs) da língua portuguesa nos livros didáticos de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE).

No exemplo (05), S02 insere um parágrafo completo para integrar trechos ao texto, cujo propósito é mostrar ao leitor lacunas na área de estudo. A busca por atender ao passo 1B – identificar lacunas no conhecimento, e ao movimento retórico 2 – estabelecer o nicho, pode ser explicado pela escolha do item lexical **necessidade**, uma vez que os estudos realizados por Silva (2004) mostraram a recorrência de uso desse termo pelos sujeitos para indicar falhas e ajudar a justificar a relevância da pesquisa em introduções de dissertações de mestrado.

(06) (VERSÃO INICIAL-S13)

Essa rede é uma importante ferramenta para [...]. E aqui surge uma dúvida: ~~será que os memes do “face” são laços fortes ou fracos? Ou seja, será que eles são caracterizados pela intencionalidade, intimidade e proximidade ou por suas relações mais esparsas que estruturam as redes sociais?~~

(VERSÃO FINAL-S13)

Essa rede é uma importante ferramenta para [...]. E aqui surtem algumas dúvidas: **de que maneira os memes são usados no Facebook pelos fãs do gênero musical rock?, os memes por terem uma longevidade relativa podem ter conceitos de fãs de rock embutidos em suas perspectivas? e como os fãs de rock disputam lugar no Facebook e na sociedade em geral por meio da utilização dos memes?**

Levantar questões também é uma estratégia utilizada por S13, que se materializa de forma mais precisa após a revisão/reescrita do texto. Nesse caso, S13 suprime questões apresentadas na versão inicial e acrescenta novas questões à versão final, buscando dar maior direcionamento às questões norteadoras da pesquisa. Enquanto as

questões levantadas no texto inicial apresentam vagueza no sentido de imprecisão pelo uso da expressão **será que**, isso não ocorre no texto final, uma vez que a mudança como, por exemplo, o uso da expressão **de que maneira [...]**, confere ao texto maior precisão. Assim, verificamos no exemplo 06, mais uma vez, ao compararmos a versão inicial e a final, o acréscimo de elementos no intuito de atender ao passo 1C – provocar questionamentos, movimento retórico 2 – estabelecer o nicho.

- | | |
|--|--|
| <p>(07)</p> <p>(VERSÃO INICIAL-S01)</p> <p>Como se dá o desenvolvimento cognitivo [...] como a partir da aquisição da linguagem, as crianças surdas passam a ter uma percepção semioaxiológica de mundo?</p> | <p>(VERSÃO FINAL-S01)</p> <p>Como se dá o desenvolvimento cognitivo [...] Como, a partir da aquisição da linguagem, as crianças surdas passam a ter uma percepção e classificação semioaxiológica de mundo? E qual o papel do Português para melhorar o desenvolvimento semiológico de conceitos da linguagem já existentes, através da LIBRAS, nas crianças surdas?</p> |
|--|--|

S01 também adiciona questionamentos, conforme se verifica no exemplo (07). Busca, com isso, delinear de forma mais precisa o percurso da pesquisa. Questiona, por meio da inserção de elementos, o papel da língua portuguesa como recurso auxiliar/mediador na aquisição de conceitos de linguagem em libras por crianças surdas. Indaga, assim, sobre a contribuição advinda da língua portuguesa à Semiologia. A inserção da nova questão relaciona-se, aparentemente, à relevância atribuída, pelo pesquisador, à língua portuguesa no processo de aquisição da linguagem de libras por crianças surdas, uma vez que é a segunda língua dos sujeitos investigados.

- | | |
|--|--|
| <p>(08)</p> <p>(VERSÃO INICIAL-S15)</p> <p>Ø</p> | <p>(VERSÃO FINAL-S15)</p> <p>Portanto, nossa questão central de pesquisa será: De que maneira o Núcleo de Desenvolvimento da Criança – NDC, da Universidade da Federal do Ceará – UFC, faz uso da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade? E com base nessa questão, nosso objetivo nesta pesquisa será o de discutir a utilização que o NDC da UFC faz da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade, a partir da interação estabelecida pelos professores entre o brincar e o aprender, da sua compreensão acerca da contribuição da Brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças e dos saberes que estas constroem durante as visitas à Brinquedoteca.</p> |
|--|--|

No exemplo (08), S15 não só adiciona um questionamento central, como também delinea o objetivo da pesquisa. Nessa adição, são acrescentados dois passos relevantes da seção justificativa que permitem ao pesquisador maior clareza acerca da questão que se propõe a responder em seu estudo. Por outro lado, permite ao leitor compreender dois importantes passos da pesquisa: o problema levantado pelo sujeito e o

objetivo da pesquisa. Os dois passos são relevantes no sentido de que tanto situam pesquisador/leitor como reestruturam o texto ao cumprir com regras pré-estabelecidas, uma vez que a academia, por meio de conhecimentos já socializados acerca da escrita desse texto, já espera uma estrutura retórica característica, que contemple tais passos como, por exemplo, aqueles identificados no modelo CARS de Swales sobre a estrutura retórica de introduções de artigos de pesquisas.

(09) (VERSÃO INICIAL-S19)

Ø

(VERSÃO FINAL-S19)

Diante do que já foi estudado, perguntamo-nos se tais teorias poderiam estar também equivocadas. Bruno Bettelheim (1979), apesar de muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil, afirma que a o maravilhoso coloca o irreal como verdadeiro, embora diferente da realidade. Acredita-se que essa seria uma forma errônea de interpretação do gênero. Baseados na teoria de Cortazár (1993), questionamo-nos se a partir do momento em que é estabelecida uma interpretação alegórica do conto de fadas ele deixaria de fazer parte da narrativa maravilhosa.

Diante do trabalho desenvolvido em sala de aula, pelo qual os sujeitos começam a compreender a dimensão da escrita do texto acadêmico, verifica-se nas duas versões do texto a adição de elementos com questionamentos e assertivas acerca de estudos prévios, como estratégia utilizada para situar o problema. S19 reconhece a contribuição dos estudos de Bettelheim quando diz: “apesar de muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil”, mas também contra-argumenta ao levantar a possibilidade de Bettelheim ter-se equivocado, pois assim se posiciona: “acredita-se que essa seria uma forma errônea de interpretação do gênero”. Com o objetivo de fortalecer seus argumentos, S19 prossegue e, dessa vez, questiona a proposta de Cortazár sobre o conto de fadas fazer parte ou não da narrativa maravilhosa. Independentemente de o sujeito atingir ou não seu propósito de apresentar argumentos no sentido de contra-argumentar, identificar lacunas na área de conhecimento e/ou provocar questionamentos, a inserção de elementos ao texto a partir da revisão/reescrita dá-se nessa perspectiva. Isso fica visível na versão final pelas escolhas léxico-gramaticais do sujeito, como, por exemplo: “apesar de”, “acredita-se”, “uma forma errônea”, “questionamo-nos”.

4.1.4 A adição de elementos para (re) estruturar os objetivos da pesquisa

De acordo com o modelo CARS o movimento retórico 3 – ocupar o nicho organiza-se em torno de quatro passos, a saber: passo 1A – delinear os objetivos da pesquisa; passo 1B – apresentar a pesquisa; passo 2 – apresentar os principais resultados; passo 3 – indicar a estrutura do artigo. Nessa perspectiva, uma das estratégias utilizadas pelos graduandos foi inserir elementos aos textos, destacando-se adições no sentido de delinear o(s) objetivo(s) da pesquisa. Vejamos alguns exemplos.

(10)

(VERSÃO INICIAL-S02)

~~As hipóteses da pesquisa são: O aprendizado de uma língua não perpassa somente pela questão gramatical que esta tem, mas toda língua está carregada de uma cultura, por isso não se pode aprender uma língua sem aprender a cultura dos falantes da mesma e as unidades fraseológicas estão estritamente ligadas à cultura dos falantes de uma determinada língua.~~

(VERSÃO FINAL-S02)

Nossa hipótese é de que os livros didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE) não dão a atenção devida às expressões idiomáticas contidas na língua. Assim pensamos que pelo uso informal dessas expressões e pelo fato de que os alunos sentem dificuldades no momento do entendimento de algumas Expressões Idiomáticas eles usam-nas de forma errada no cotidiano quando estão em processo de adaptação com aquela estrutura. Dessa forma, utilizando precisamente as expressões idiomáticas no ensino de PLE surgem perguntas como: Existem métodos de abordagem para o ensino de Expressões Idiomáticas nos livros de PLE? Quais são eles? E quais são as maiores dificuldades dos alunos de Português como língua estrangeira em aprender essas estruturas? Nesse sentido, objetivamos, com esse trabalho, verificar se existem e quais são os métodos de abordagem das EIs da Língua Portuguesa nos livros didáticos de PLE e analisar se as abordagens das EIs estão conseguindo atingir seu objetivo-alvo que é o de socializar discursivamente um indivíduo não falante da língua e fazer com que este tenha proficiência na mesma.

Em (10), verifica-se que S02 reestrutura completamente o parágrafo, substituindo parte dele e adicionando muitas informações, entre as quais os objetivos da pesquisa. Assim, a parte final do excerto citado, além de tratar das hipóteses e levantar questionamentos, fornece ao texto uma nova configuração, atribuindo-lhe mais precisão, uma vez que se delineia o objetivo da pesquisa, uma das exigências peculiares à seção justificativa do projeto de pesquisa. Dessa forma, marcas linguísticas são indicadoras da inserção dos objetivos como, por exemplo, “objetivamos, com esse trabalho, verificar se [...] e analisar se as abordagens das EIs estão conseguindo”. A atividade de revisão mostra-se, portanto, necessária, haja vista que permite aos sujeitos refletir sobre o escrito, sobre suas escolhas, bem como detectar e corrigir muitos dos problemas do texto.

(11)

(VERSÃO INICIAL-S12)

Os quadrinhos modernos surgiram [...] uma discussão se esse processo possui uma colaboração pedagógica de estímulo a leitura ou se esse tipo de recurso constrói uma inibição do imaginário ou o desinteresse pela obra original.

(VERSÃO FINAL-S12)

Os quadrinhos modernos surgiram [...] que se consiste em analisar os tipos de linguagem mais evidentes nas histórias em quadrinhos, inclusive categorizando-a como tal, tentando descrever quais diferenças estão mais à mostra entre os recursos linguísticos e não linguísticos utilizados nos HQs e no literário clássico brasileiro. Em busca de afunilar ainda mais nossa pesquisa, iremos analisar a transmutação linguística das obras *O alienista* e *Pai Contra Mãe* de Machado de Assis para o contexto dos quadrinhos, realizando um paralelo entre as duas obras e descrevendo os recursos utilizados através dessa transmutação.

No exemplo (11), S12 busca delinear os objetivos da pesquisa, o que faz com certa dificuldade, à medida que cita vários objetivos e não deixa claro o foco do estudo. Tudo isso ocorre, principalmente, pelo fato de o sujeito não ter definido bem o problema que pretende investigar. Os conflitos parecem ter origem na falta de definição do problema. Por isso, verifica-se a imprecisão manifestada na sequência de objetivos citados por S12: “analisar os tipos de linguagem mais evidentes nas histórias em quadrinhos”, “descrever quais diferenças estão mais à mostra”, “analisar a transmutação linguística das obras *O alienista* e *Pai Contra Mãe* de Machado de Assis”. De forma geral, observamos que a adição de elementos ao texto realizada por S12, ainda que revele conflitos vivenciados pelo sujeito, dá-se no intuito de apresentar e/ou reestruturar os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, a reescrita configura-se como etapa que permite ao sujeito refletir sobre o escrito, tomar decisões sobre a estrutura e reorganizar o texto. Esses movimentos de rever e reescrever o texto, embora se manifestem de forma pontual entre as versões iniciais e finais aqui analisadas, não se dão de forma estanque e acabada. Ao contrário disso, são recorrentes e, ao que parece, quase sempre inacabados. Isso pode ser facilmente observado nas infinitas escritas/reescritas de gêneros acadêmicos, os quais parecem nunca estar prontos, finalizados, ou seja, enquanto o texto não é entregue ao professor, há sempre algo a ser mudado.

(12) (VERSÃO INICIAL-S13)

Ø

(VERSÃO FINAL-S13)

Nossa pesquisa pretende mostrar um fragmento da comunicação nas artes mais especificamente no rock. Para tal, faremos uso de conceitos descobertos primeiramente na biologia. A pesquisa pretende mostrar que diferentes manifestações da linguagem só podem ser compreendidas quando o pesquisador fizer uso do conhecimento científico nas diferentes áreas de estudo. A pesquisa pretende também mostrar que a linguagem na internet é ágil e capaz de ser absorvida pelo internauta no seu dia a dia. Ela também será importante porque mostrará como a língua escrita às vezes depende de outros meios de linguagem e comunicação para propagar a mensagem desejada.

A inserção integral de um parágrafo por S13 busca esclarecer ao leitor o que se pretende com a realização da pesquisa. Ressaltamos, no entanto, que o uso recorrente das expressões “Nossa pesquisa pretende mostrar”, “A pesquisa pretende mostrar que”, “A pesquisa pretende também mostrar que”, “Ela também será importante porque mostrará” sinaliza para a tentativa empreendida pelo sujeito para não só delinear os objetivos, mas também justificar a relevância da pesquisa.

Note-se que, embora a preocupação de S13 esteja centrada no convencimento de que sua pesquisa é importante e, por isso, vale a pena realizá-la, o uso do verbo “pretende” confere ao texto imprecisão, uma vez que não há certeza dos resultados. Assim, embora as hipóteses levantadas pelo pesquisador apontem para determinados resultados, somente a realização da pesquisa poderá corroborar ou refutar tais hipóteses.

(13) (VERSÃO INICIAL-S15)

Ø

(VERSÃO FINAL-S15)

Portanto, nossa questão central de pesquisa será: De que maneira o Núcleo de Desenvolvimento da Criança- NDC, da Universidade da Federal do Ceará – UFC, faz uso da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade? E com base nessa questão, nosso objetivo nesta pesquisa será o de discutir a utilização que o NDC da UFC faz da Brinquedoteca mantida por esta mesma Universidade, a partir da interação estabelecida pelos professores entre o brincar e o aprender, da sua compreensão acerca da contribuição da Brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças e dos saberes que estas constroem durante as visitas à Brinquedoteca.

O exemplo (13), já citado anteriormente em (08), mostra que, conforme assinalamos anteriormente, a adição de elementos ocorre no sentido de integrar ao texto reescrito informações omitidas inicialmente. Dessa forma, a reescrita oportuniza ao sujeito reestruturar o texto com movimentos retóricos e/ou passos não contemplados na versão inicial. Tais passos são identificados pelo uso de expressões como, por exemplo, “nossa questão central será”, para situar o problema, ou “nosso objetivo nesta pesquisa será o de discutir” para apresentar o objetivo. Portanto, verificamos no texto reescrito, a adição de dois importantes passos da seção justificativa do projeto de pesquisa, revelando que a preocupação do sujeito centra-se, principalmente, em aspectos da estrutura retórica do texto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jesus (1995) chama atenção para o fato de que a reescrita de textos, muitas vezes, caracteriza-se como uma “higienização”, uma vez que o objetivo é eliminar as impurezas contidas no texto do aluno. Ou seja, analisa-se o texto do ponto de vista da transgressão às regras de ortografia, concordância e pontuação, sem levar em consideração as relações de sentido. Hayes (2004, 2006) levanta questões acerca do modelo de revisão de Hayes *et al.* (1987) e de trabalhos envolvendo a revisão, cujo olhar volta-se para aspectos locais dos textos, sobretudo quando se trata de escritores iniciantes, e para o papel desempenhado por modelos na construção do conhecimento. Essas discussões nos conduziram a investigar a relação entre a revisão/reescrita de escritores iniciantes e o modelo CARS.

A recorrência da operação de adição realizada por 16 dos 19 sujeitos investigados destaca-se nos textos analisados, sobretudo porque tais acréscimos não se dão de forma aleatória, mas revelam tentativas dos sujeitos de produzir textos que se aproximem de modelos relativamente estáveis. De forma geral, dos dados analisados referentes à operação de adição, constatamos que, diferentemente de estudos anteriores, a revisão/reescrita não se centra em aspectos puramente formais, que se caracterizaria como higienização do texto, uma vez que permite aos sujeitos identificar e corrigir

problemas relacionados à estrutura retórica, mesmo quando ainda são iniciantes na escrita de gêneros acadêmicos.

O ensino da escrita do texto acadêmico considerando o processo e uma estrutura retórica relativamente estável leva os sujeitos a promover mudanças, refletir sobre a escrita, avançar em seus textos, estabelecer relações, entre outros aspectos. Assim, entre as inserções realizadas pelos sujeitos, no que concerne aos movimentos/passos delineados no modelo CARS, observamos que: i) as adições realizadas nos textos revisados/reescritos resultaram em acréscimos de palavras que vão de 5,8% a 329,0%, de forma que, em alguns casos, os textos foram totalmente reestruturados; ii) a adição de elementos ocorreu visando: a) situar o território da investigação, com o intuito de estabelecer a importância da pesquisa, fazer generalizações, rever estudos prévios; b) construir um espaço para a pesquisa, ou seja, esclarecer ao leitor de onde se pretende falar, a partir de três dos quatro passos do movimento retórico 2, a saber: 1A – apresentar argumentos contrários a estudos prévios; passo 1B – identificar lacunas no conhecimento existente na área e apontar limitações observadas em pesquisas realizadas anteriormente; passo 1C – fazer questionamentos ou levantar problemas a partir de trabalhos anteriores; c) delinear o(s) objetivo(s) da pesquisa, passo 1A do movimento retórico 3.

Ressaltamos que a inserção de elementos reflete a necessidade que sentem os sujeitos de fazer ajustes em seus textos visando cumprir normas do texto acadêmico e, particularmente, da seção justificativa do projeto de pesquisa, objeto de estudo deste trabalho. Outrossim, destacamos que o uso diferenciado, pelos graduandos, das operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, podem desencadear novos estudos acerca da revisão/reescrita. Para tanto, sugerimos pesquisas envolvendo um número maior de sujeitos, com pesquisas experimentais e longitudinais, as quais poderão fornecer dados mais substanciais sobre as singularidades manifestadas por cada sujeito, considerando tanto o gênero textual estudado como o uso de modelos que auxiliam na (re) elaboração do texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ELBOW, Peter. *Freewriting*. Disponível em: <http://mgunby.wikispaces.com/file/view/Freewriting.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

FABRE-COLS, Claudine. *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2002.

FINDLAY, E. A. G.; COSTA, M. A.; GUEDES, S. P. L. C. *Guia para elaboração de projetos de pesquisa*. Joinville, SC: Universidade da Região de Joinville, 2006.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maria Dulce M. Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. 1992. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa.

HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL, Linda; CHANQUOI, Lucile; LARGY, Pierre (Eds.). *Revision: cognitive and instructional processes*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004.

HAYES, J. R. New directions in writing theory. In: MACARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Orgs.). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Publications, 2006.

HAYES J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, Sheldon (Org.). *Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing and language learning*. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 176-240.

JESUS, C. A. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

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

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

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA, E. C. F. *A estrutura genérica e as escolhas léxico-gramaticais das introduções de dissertações de mestrado na área de Linguística Aplicada*. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

SOARES, Maria Vilani. *A tarefa de reformulação de texto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

TOZONI-REIS, M. F. C. Do projeto ao relatório de pesquisa. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Cadernos de formação: formação de professores*. Educação, cultura e desenvolvimento. v. 3. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 168-185.

WALLACE, D. L.; HAYES, J. R. *Redefining revision for freshman*. 1990. Disponível em: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/46/OP21.pdf?x-r=pcfile_d. Acesso em: 18 out. 2012.

Recebido em 28/11/2012

Aceito em 18/04/2013

Versão revisada recebida em: 06/05/2013

Publicado em: 14/06/2013

(RE)WRITING OF THE JUSTIFICATION SECTION OF THE RESEARCH PROJECT BY FRESHMEN WRITERS

ABSTRACT: *This work aims to analyze the changes operationalized by the subjects in the revision/rewriting of the justification section of the research project, checking if these changes are related to rhetorical movements that are characteristic of this text. We assume that, although they are freshmen writers, subjects can focus also in rhetorical aspects and not only local aspects, since teaching is based on Swales's CARS model (1990), in view of writing as a process, with defined purpose and audience. For the study of the changes, we use the typology of Fabre-Cols (2002). The results point to the use of addition as a strategy used by the subjects aiming to fill gaps and meet the demands of a relatively stable model.*

KEYWORDS: *justification; rewriting; CARS model.*