

Um estudo da produção escrita de gênero acadêmico introdução de trabalhos de conclusão de curso da área de administração em sistemas e serviços de saúde

Lucia Rottava

Resumo: *This article analyses nineteen introductions from final year undergraduate students' dissertations in the BSc in System and Health Service Administration at a university in south of Brazil. It analyses the rhetoric movements (SWALES, 1990), and (meta)discursive resources (HYLAND, 2004) used by the authors of these dissertations. The analysis considered aspects related to the rhetoric movement that guide an introduction in an academic work used by the author to direct both the text and the reader. The results indicated that the rhetoric movements recurrent include the importance given to the topic to be investigated and the objectives that guide the research. Concerning discursive resources, the results suggested that the ones used were to exemplify, illustrate or group arguments about the theme.*

Palavras-chave: *gêneros acadêmicos; introdução; trabalho de conclusão de curso; administração em sistemas e serviços de saúde; saúde pública.*

1. Introdução

Este artigo se insere nas reflexões a respeito de gêneros textuais acadêmicos, compreendidos na abordagem de competência profissional (SWALES, 1990).

Lucia Rottava é Professora Adjunta de Língua Portuguesa na UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Pesquisadores nesta abordagem estão interessados em gênero como uma ferramenta para entender os tipos de escrita requeridos em contextos acadêmico e profissional (HYLAND, 2004 e 2005). Exemplos de gêneros que podem ser incluídos nesta perspectiva são, dentre outros, artigos teóricos, memorando, cartas de vendas.

Assim, o propósito deste artigo é entender e discutir a produção escrita acadêmica resultante do trabalho escrito de conclusão de curso, produzidos por alunos concluintes de curso na área de administração. Nessas produções escritas, é requerido, como princípio, a produção escrita de um texto de gênero acadêmico que apresente clareza temática e objetivos definidos de acordo com a comunidade discursiva a que seu autor faz parte. Essa experiência se apresenta desafiadora em todas as instâncias da formação acadêmica. No entanto, é desafiador também para alunos concluintes a produção escrita do trabalho de conclusão de curso de graduação (reconhecidamente como TCC). Embora os alunos, durante o curso de graduação, tenham feito sistematicamente trabalhos que envolvam reflexão teórica, organização textual e discursiva adequadas ao objetivo do trabalho e à temática a que se propuseram tratar, é na finalização do curso que essa experiência parece ser a mais marcante no sentido de que a eles é requerida a posição de "autores" desse processo.

A justificativa de uma pesquisa dessa natureza está relacionada ao fato de que é necessário construir um argumento consistente e organizado em estágios textuais (movimentos), pela seleção de vocabulário e estrutura, relacionada aos objetivos retóricos elencados, além de regras que pautam a escrita (e, por extensão, a leitura) são definidas *pelos* e *nas* comunidades acadêmicas/discursivas (e nem sempre formal ou explicitamente) a que os escritores fazem parte. Há, portanto, uma estreita relação entre práticas disciplinares e produção textual.

Dentre as partes que compõem um trabalho acadêmico de conclusão de curso, a mais que parece representar dificuldades para os alunos é a sua introdução. Uma introdução, de acordo com Swales (1990) requer que sucintamente seu autor indique precisamente o "porque o que o trabalho realizado foi feito". Para tanto, requer que indique alguns aspectos, ou movimentos retóricos (não obrigatórios, mas) comumente presentes nos textos prototípicos do gênero introdução de texto acadêmico e que, de acordo com Swales (*op.cit.*), incluem: o estabelecimento do território, o estabelecimento de um lugar de destaque (ou nicho) e o modo como esse lugar será ocupado (p. 141). Em outras palavras, a introdução, ao olhos da comunidade discursiva que se insere o texto, precisa levar em conta três aspectos: (i) reestabelecer o significado do campo de pesquisa por si próprio, (ii) situar a pesquisa em termos de sua significância, e (iii) mostrar como esse nicho (ou tema), de um escopo mais amplo de pesquisa, será ocupado e defendido por seu autor (p. 142).

Para tanto, este texto organiza-se em partes, incluindo conceitos teóricos

que embasam essa reflexão, desenho do estudo, apresentação e análise dos resultados, conclusão e contribuições finais, finalizando com referência bibliográfica.

2. Conceitos teóricos que orientam este estudo

2.1. Abordagem de gêneros como competência profissional

Gênero é considerado um termo para agrupar textos, representando como os escritores usam a língua para responder a situações recorrentes de uso da linguagem. Hoey (2001) compara escritores e leitores a bailarinos "que seguem os passos do outro, antecipando o que o outro fará ao fazer conexões com textos prévios". Hoey parte da idéia de que se possui um esquema de conhecimento prévio que é compartilhado com outros e que é trazido para situações nas quais se lê e se escreve para expressar algo eficiente e efetivamente.

Embora a noção de gênero possa ser reportada a Bakhtin (1992), uma das primeiras tentativas de organizar esquematicamente, sob a forma de um modelo, a estrutura de determinadas seções de artigos científicos (no caso, a introdução), foi feita por Swales (1990). De acordo com esse autor, gênero é um "evento comunicativo mais ou menos padronizado com um objetivo ou conjunto de objetivos mutuamente entendidos pelos participantes nesse evento" (SWALES, 1990, p. 10).

Os participantes de evento constituem uma comunidade acadêmica/discursiva, ou seja, precisam compartilhar de: (i) um conjunto amplamente definido de objetivos públicos comuns; (ii) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; (iii) mecanismos de participação prioritariamente para fornecer informação e *feedback*; (iv) construção e/ou aquisição de algum léxico específico; e (v) certo grau de adequação do conteúdo relevante de sua área discursiva.

Essa visão de gênero é reconhecida na área por "gênero como competência profissional (CP)"¹. Os pesquisadores desta abordagem estão interessados em

¹ Outras visões dizem respeito ao: (i) Gênero como propósito social: Linguística Sistêmica Funcional (LSF); e (ii) Gênero com ação situada: a Nova Retórica (NR). Por um lado, o primeiro surgiu do trabalho de lingüistas e professores para construir um programa de ensino baseado em gênero consistente com o trabalho teórico de Michael Halliday. Nesta abordagem, gênero é visto como processo social orientado por *meta* e em *etapa*, isto é, gêneros são um processo social porque membros de uma cultura interagem para realizar atividades; são orientados por *metas* porque eles querem realizar coisas e são em *etapas* porque significados são construídos em passos. Cada contexto é visto como tendo a possibilidade de vários possíveis textos, o que é chamado de estrutura genérica potencial. Para facilitar a diferenciação, os textos estão conectados a contextos particulares em

gênero como uma ferramenta para entender e ensinar os tipos de escrita requeridos em contextos acadêmico e profissional. A ênfase é na investigação da estrutura e dos significados dos textos, da demanda dos contextos acadêmicos e de trabalho no comportamento comunicativo, além de práticas pedagógicas pelas quais estes comportamentos podem ser desenvolvidos.

Gênero, para os teóricos que focalizam a competência profissional (CP), é visto como uma classe de eventos comunicativos estruturados e empregados por comunidades discursivas específicas, cujos membros compartilham amplos propósitos sociais. Essa abordagem é mais linguística do que a do gênero como ação situada (reconhecida como Nova Retórica) e mais orientada para o papel social das comunidades do que a Linguística Sistêmica Funcional.

Os estudos de gênero são motivados pelos resultados do ensino (SWALES, 1990). Pesquisadores analisam gêneros para ver como aspectos particulares do mundo real comunicativo² funcionam de modo a contemplá-los em contexto de sala de aula. O objetivo é oferecer aos estudantes uma variedade de gêneros e experiências retóricas fazendo com que reflitam sobre suas práticas escritas.

2.2. O gênero introdução de trabalhos acadêmicos

Essencialmente, o modelo proposto por Swales (1990) consiste em visualizar a introdução de um texto acadêmico (particularmente de artigo científico) como um conjunto bem articulado de movimentos retóricos (não obrigatórios, mas) comumente presentes nos textos prototípicos do gênero, seguindo basicamente três movimentos: (1) *estabelecer o território*, buscando (i) asseverar a importância do trabalho e/ou (ii) fazer generalização(ões) sobre o assunto e/ou (iii) revisar itens de pesquisa prévia. (2) *estabelecer o lugar de destaque (ou nicho)*, buscando (i) apresentar evidências contrárias a estudos prévios ou (ii) indicar uma lacuna ou (iii) levantar questões ou (iv) continuar uma tradição. (3) *ocupar o lugar de destaque (ou nicho)*, buscando (i) esboçar os objetivos ou (ii) anunciar a presente pesquisa.

dois níveis: *registro* e *gênero*. Para os teóricos da LSF, gêneros representam grupos de textos que são similares em termos de seu padrão de discurso. Eles são definidos por critérios linguísticos inter-relacionados e não pelas atividades recorrentes que são consideradas gêneros como: sinopse de filmes, receitas. Sendo assim, não existe distinção entre gênero e tipo textual. Por outro lado, o segundo, Nova Retórica (NR), segue a noção do dialogismo de Bakhtin e admite a qualidade dinâmica dos gêneros, o modo como se desenvolvem e que exibem variação. Eles são representados por formas de ação "estabilizadas por agora" estando prontas a mudar. Assim, gênero é visto como uma forma de ação social que está "centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para realizar" (Miller, 1994, p. 24).

² No mundo real, recorre-se a estratégias linguísticas para realizar metas retóricas gerais em uma cultura, como narração ou argumentação. Escrevem-se a respeito de determinadas ações sociais usadas rotineiramente, tendo propósito específico, bem como interlocutor e contexto particulares.

Assim, a introdução de um texto acadêmico deve trazer claramente os motivos pelos quais a pesquisa foi realizada e as razões que a levaram a ter o formato que apresenta. O leitor, por outro lado, tem que entender o contexto e a base da pesquisa ou do trabalho, pois deve ser dito claramente porque a pesquisa foi feita, o que foi feito e porque valeu a pena fazê-la. Para que isso seja alcançado, a linguagem apenas precisa ser simples e direta, não havendo necessidade de impressionar ninguém, somente deixar o leitor interessado, informado e pronto para o que virá adiante. Uma introdução não precisa ser longa, nem é exigido que seja feita uma ampla revisão da literatura, embora algumas referências fundamentais sejam necessárias.

Além disso, o escritor pode recorrer a alguns recursos discursivos para chamar a atenção do leitor e/ou de sua comunidade discursiva sobre o que está sendo tratado. Os recursos discursivos envolvem, de acordo com Hyland (2005), "aspectos do texto que explicitamente organizam o discurso escrito do ponto de vista do escritor, visando ao conteúdo do texto e ao leitor" (p. 14).

A proposta de taxonomia seguida neste artigo é a de Hyland (op.cit.) para quem os "traços retóricos podem ser entendidos e vistos não somente no contexto em que eles ocorrem, mas como resultado metadiscursivo, devendo ser analisados como parte de práticas, valores e ideias de uma comunidade discursiva" (p. 37). Para isso, três princípios-chave de metadiscorso são considerados, quais sejam: (a) metadiscorso é distinto de aspectos preposicionais do discurso – usa-se a linguagem para dizer ou mostrar coisas no mundo do discurso, mas não se pode separar estas duas noções, porque ao escrever ou falar, o texto e o seu contexto estão integrados; (b) metadiscorso expressa interações entre escritor-leitor – incluem as relações ou conexões que poderiam existir entre elementos utilizados nos argumentos. O escritor toma decisões sobre elementos do texto para guiar seu(s) leitor(es), tornando-os conscientes das interpretações que deseja. E, (c) metadiscorso difere em suas relações internas e externas.

O modelo proposto por Hyland (2005) inclui duas dimensões: *interativa* e *interacional*. Na dimensão *interativa* do discurso, o escritor tenta atrair a atenção do interlocutor, buscando "acomodar" seu conhecimento, interesses, expectativas retóricas e habilidades de processamento. Por sua vez, na dimensão *interacional*, o escritor conduz a interação ao comentar e avaliar sua mensagem.

Salienta-se que a taxonomia adotada apenas complementa a análise dos movimentos retóricos recorridos pelos autores dos trabalhos de conclusão de curso para produzir sua introdução.

3. Dados e procedimentos metodológicos

Os dados da pesquisa são as introduções do trabalho de conclusão de curso de alunos do curso de administração em sistema e serviços de saúde de uma

universidade pública. São analisadas 19 introduções extraídas de trabalhos de conclusão de curso, apresentados em sua versão final impressa e digitalizada. Desses 19, apenas 3 são autores masculino e 16 feminino. Para a análise, utilizou-se a versão digitalizada. A extensão dos trabalhos variam de 55 a 149 páginas, incluindo capa e anexos. Desse total, as introduções variaram entre 2 a 11 páginas, subdivididas, em sua grande maioria, em subseções denominadas introdução, justificativa e objetivos, respectivamente, cuja média foi de 1025 de palavras. No entanto, essas subdivisões foram consideradas todas como parte da introdução visto que elas fazem parte dos movimentos retóricos introdutórios (SWALES, 1990).

Os procedimentos para a análise adotados neste artigos consistem, inicialmente, de apresentar os movimentos retóricos recorrentes nas introduções, bem como as expressões (termos) características que funcionam como sinalizadores de como a informação se estrutura no texto; em seguida será levantado e interpretado o número de marcadores discursivos presentes nas introduções.

4. Apresentação e análise de dados

4.1. Movimentos retóricos

Relembrando, a seção de introdução, de acordo com Motta-Roth (2001), precisa contextualizar o tema do trabalho na área de conhecimento pertinente e se concentra nos objetivos. Dentre os três movimentos retóricos sugeridos por Swales (1990), o que aparece em todos as 19 introduções analisadas contemplam o estabelecimento do território de pesquisa e a indicação do modo como o escritor ocupa o lugar de destaque na pesquisa (o nicho), por meio do esboço dos objetivos da pesquisa.

Quanto ao primeiro movimento retórico, ou seja, o estabelecimento do território de pesquisa, são iniciadas as introduções, com apenas uma exceção, fazendo-se generalizações sobre o assunto, como nos exemplos (01) a (04):

(01) “a globalização e a evolução tecnológica trouxeram grandes transformações para o ambiente dos negócios (...)”

(02) “A experiência, no setor de serviços, é de fundamental importância pois pode ser considerado como parte dos produtos organizacionais para a competitividade. Ela serve de alicerce para que se formule uma nova perspectiva da gestão do atendimento, de modo que alavanque a competição e resulte em um atendimento de melhor qualidade para seus clientes.

Tais generalizações podem incluir informações cronológicas do modo como o tema tem sido focalizado ou tratado nos órgãos responsáveis em virtude da característica do tipo de pesquisa que quer mostrar, por exemplo, como um determinado serviço da área de saúde funcionava e como é atualmente:

(03) “Até antes da década de 70 (...) A partir daí, até meados dos anos 2000, (...) A partir de 2000 até hoje, (...) Os serviços, hoje, devem ser (...)”

Ou ainda com a possibilidade do autor da pesquisa em asseverar a respeito da importância do assunto e sua amplitude, como em (04):

(04) “Em pouco mais de uma década de construção do... Hoje o ... Em um mundo como o nosso definido por padrões culturais que atribuem “normalidade” a uma série de características humanas, mas não a outras, é difícil falar na deficiência como fator de humanização, pois nossa sociedade ainda não é inclusiva.”

Como se observa nos quatro primeiros exemplos, há a indicação de conhecimento do assunto a ser desenvolvido de modo bastante genérico; há, no entanto, em sua maioria, reduzida menção a autores da área que possa ajudar o escritor a dar força teórica à pesquisa. Há, todavia, essa recorrência a autores da área na parte dedicada à revisão teórica que embasa a pesquisa.

No entanto, quando para o estabelecimento do território da pesquisa são mencionados autores da área, por um lado, o escritor o faz para dar credibilidade ao seu argumento inicial e revelar a relação que percebe entre o objeto proposto na investigação com o que já tem sido pesquisado. Exemplos:

(05) “É evidente a importância da preparação tecnológica dos gerentes para que sejam capazes de analisar as características específicas das novas demandas em face das mudanças nas políticas de saúde nas quais a organização hospitalar passou a atender a situações de maior complexidade e, consequentemente, mais onerosas. (X; Y, 2008).”

Ou

(06) “Nessa ótica, X (1997, p. 119) sugere a utilização de abordagem...”

Por outro lado, quando tais movimentos retóricos trazem citações, eles precisam, de certa maneira, melhor articular argumentos que o escritor quer apresentar àqueles expostos pelo autor citado. Nesse caso, é necessário por parte do produtor do texto o uso de movimentos discursivos que possam mostrar qual é a sua percepção e em que medida tais argumentos contribuem para o enfoque, como observado em (07) e (08), respectivamente:

(07) “... o apoio ao planejamento de produção e de compras. Todavia, esses sistemas...”

(08) “... para promover o suporte completo e integrado aos processos de negócio. Houve, entretanto, melhoria nos...”

Portanto, comparando-se os exemplos que mostram os movimentos estruturais que constituem a o estabelecimento do território da pesquisa, a recorrência a autores da área requer dos escritores a utilização de recursos discursivos, tais como, “todavia” (exemplo 07) e “entretanto” (exemplo 08), de modo apropriado, pois visam fazer com que o leitor acompanhe o raciocínio do escritor, ou seja, o escritor conduz o leitor para o sentido que quer construir por utilizar-se de recursos (meta)discursivos que objetivam atrair a atenção do interlocutor, buscando “acomodar” seu conhecimento, interesses, expectativas retóricas e habilidades de processamento (HYLAND, 2005).

Quanto ao segundo movimento retórico, recorrente em todas as introduções, sem exceção, diz respeito à ocupação pelo escritor do lugar de destaque na pesquisa (o nicho), ao apresentar os objetivos da mesma. Observe-se nos exemplos (09) a (10):

(09) “Pretendendo apresentar como objetivo geral, descrever...”

(10) “Com base no problema de pesquisa delimitado o objetivo geral a que este trabalho se propôs foi...”

Tal movimento aparece com uma estrutura discursiva clara e direta em todas as introduções analisadas, utilizando-se recursos (meta)discursivos característicos, tais como “apresentar como objetivo geral”, “este trabalho se propôs” e “a pesquisa se estruturou”.

Um terceiro movimento retórico recorrente para 50% das introduções analisadas, trata-se de questionamentos levantados que permitem estabelecer mais claramente a temática que será abordada e o modo como ela será tratada. Exemplos:

(11) “Em organizações complexas, uma visão limitada torna-se um problema, sendo necessário para...” (...) “Considerando esses elementos, pode-se compreender “o que”, “o como” e o “porquê” dos processos, o que de acordo com X (ano) possibilita ...”

(12) “Dessa forma cabe o seguinte questionamento: Como identificar os pontos que precisam ser melhorados no processo de trabalho? Como tornar essas melhorias um modelo de referência de qualidade nesse processo?”

(13) “...embora se tenha grandes acelerações nas pesquisas científicas, se faz necessário determinados procedimentos, como a ...” (...) “Desta forma, cabe salientar que a ...” (...) “Essa temática envolve um direito fundamental de todo cidadão; por isso, em termos de ...”

(14) “Diante dessas constatações, o trabalho buscou respostas para o problema da pesquisa que ficou assim delineado:...”

Por fim, outros dois movimentos retóricos pouco recorrentes nas introduções dizem respeito ao estabelecimento do campo de investigação (exemplificados em 15 e 16, respectivamente) e ao modo como ele é ocupado na pesquisa ao indicar a lacuna no conhecimento (exemplo 17). Ambos são importantes como recursos discursivos que orientam o leitor para o propósito do escritor.

Relacionado ao primeiro movimento retórico, trata-se da apresentação de argumentos contrários aos observados na literatura da área que permitem verificar o quanto o proponente da pesquisa, observado pela introdução, consegue definir nitidamente a sua pesquisa em termos de recorte do objetivo e temática. A esse respeito, o exemplo (15) ilustra de maneira adequada o procedimento.

(15) “A gestão do atendimento permeia, nos dias atuais, o ambiente hospitalar, embora esse conceito não esteja tão claro para as instituições. No entanto, todas buscam a competitividade como forma de manter-se no mercado, e a gestão do atendimento pode permitir que esse sucesso seja alcançado. Dessa forma, este estudo será desenvolvido visando responder ao seguinte questionamento: *O atendimento nas organizações de saúde pode conferir competitividade às mesmas?*”

(16) “Ao contrário dos países da Europa, em que a doação foi desde o início não remunerado, no Brasil o sistema de sangue baseou-se na doação remunerada.”

Portanto, os exemplos, além de claramente colocar o ponto de vista que a literatura da área tem indicado, marcam explicitamente o argumento utilizando-se de recursos adequados para tal, incluindo “no entanto” e “dessa forma”, no exemplo (15), respectivamente; e “ao contrário, no exemplo (16).

No que diz respeito à identificação na lacuna no conhecimento que a pesquisa a ser levada adiante é observada e adequadamente redigida, aparece em apenas uma das introduções analisadas:

(17) “A abordagem sobre o tema em hospitais é ainda mais específica, não contemplando nenhum estudo prático na área BI. Logo, o quadro

vem a (*sic*) mostrar a lacuna existente nesse campo de pesquisa, conferindo ao trabalho pertinência ante ao tema pouco explorado.”

Finalmente, salienta-se que embora o modo como o produtor da introdução ocupa o campo de pesquisa ser recorrentemente indicado pelos objetivos a serem alcançados, há apenas duas ocorrências do total das introduções analisadas que indicam a estrutura do texto (observável no exemplo que segue), não tendo, todavia, qualquer indicação dos principais resultados da pesquisa.

(18) Este estudo será estruturado através de seis capítulos e seus respectivos subcapítulos. Será apresentado, inicialmente, os aspectos gerais que envolvem o processo de regulação da CMCE, após a metodologia que fundamentou o trabalho e em seguida da análise dos dados coletados que permitirão o alcance das considerações finais.

4.2. Recursos (meta)discursivos

Os recursos (meta)discursivos dizem respeito a marcadores (palavras ou expressões) que permitem ao escritor explicitamente organizar o discurso escrito com base em seu ponto de vista, visando ao conteúdo do texto e ao leitor”. Eles podem ser *interativos* e *interacionais*.

Quanto aos marcadores discursivos *interativos*, formados por recursos que pretendem *guiar o leitor no texto*, incluem: transições que expressam relações entre orações principais (ex: além disso, mas, entretanto...), marcadores estruturais que se referem aos atos de discurso, sequências, passos/partes (ex: finalmente, para concluir, o propósito é...), marcadores endofóricos que se referem a informações de outras partes do texto (ex: como se nota acima, ver Fig., na seção 2...), evidências que se referem a informações de outros textos (ex: de acordo com X, afirma, sugere...) e códigos glossais que sinalizam explicação de informação ideacional (ex: como por exemplo, em outras palavras, tal como...).

Dos marcadores discursivos *interativos*, 309 no total, predominaram os códigos glossais em expressões bem particulares que incluíram termos “assim como, bem como, tal como, tais como e como também”, totalizando 113 dos recursos observados, ou seja, em torno de 30% dos marcadores foram utilizados prioritariamente para exemplificar o argumento apresentado, ilustrar conceitos teóricos e elencar os argumentos e procedimentos adotados na pesquisa, quer seja do ponto de vista teórico ou metodológico.

Em seguida aparecem os elementos de transição, 72 do total, prioritariamente utilizando-se de conjunções, sem contudo havendo a predominância de uma ou outra. Posteriormente, aparecem os marcadores estruturais, evidências e, finalmente, o marcadores endofóricos. Em suma, pode-se sugerir que nas intro-

duções, os marcadores discursivos interativos guiaram o leitor no texto na medida em que deram indicações explicativas e ilustrativas da temática abordada.

Quanto aos marcadores discursivos *interacionais*, formados por recursos que buscam *envolver o leitor no texto* e incluem: aspectos de neutralidade que atenuam informações proposicionais (ex: talvez, possível, poderia...), reforçadores que expressam certeza e enfatizam a força das proposições (ex: de fato, definitivamente, esta claro que...), marcas de atitude que expressam a avaliação do escritor das informações proposicionais (ex: concordo, infelizmente...), auto-menção que dizem respeito a referências explícitas do autor(s) no texto (ex: eu, meu, nosso, para mim...) e os marcadores de atenção que buscam, explicitamente, estreitar relações com o leitor (ex: considere, note, você pode ver...).

Por sua vez, os marcadores discursivos *interacionais*, se comparados aos *interativos*, há um número relativamente menor, ou seja, 36 ocorrências no total, verificando-se ocorrências em apenas três das cinco categorias adotada para a análise. Desses marcadores, a tendência foi para o uso de marcadores que revelam aspectos de neutralidade, sobressaindo-se o termo “possível”; e alguns denominados reforçadores pela recorrência a termos tais como “pelo fato de”. Contrariamente, auto-menções e marcadores de atenção que não houve ocorrências revelam que no trabalho acadêmico, por sua natureza, os escritores pouco tendem a colocar claramente sua percepção, procurando mostrar o que a teoria sugere e o que os dados de sua pesquisa tendem a revelar.

5. Conclusões e considerações finais

Os resultados sugerem a complexidade de produzir trabalhos de conclusão de curso de graduação, reconhecidamente a primeira experiência de produção de um texto acadêmico visto que eles, de uma certa forma, requer que os escritores/estudantes precisem mostrar um certo grau de autoridade; contudo, ou evitam essa função de autoridade e ou procuram atenuar a propriedade e responsabilidade de suas visões. Os dados demonstraram que ao marcar em sua introdução o território da pesquisa, o fazem ao recorrer a generalizações sobre o assunto que os ajuda a manter esse distanciamento.

Em termos de recursos metadiscursivos observados, se comparados os resultados desta pesquisa a estudos similares (cf. HYLAND e TSE, 2004), verificou-se uma certa convergência no sentido que os escritores utilizam mais formas interativas do que de interação; da mesma forma, as evidências foram mais utilizadas, que servem para sustentar os argumentos na escrita acadêmica. Enfim, parece que o modo como os acadêmicos apresentam seu conhecimento através de informações é importante. Contudo, reconhece-se que sempre o tex-

to tem algo para "falar" ao leitor e quando se escreve ou se fala, tem-se expectativas sociais, afetivas e cognitivas, baseadas nos participantes, nas crenças e nos valores dos envolvidos. Os trabalhos de conclusão de curso aqui analisados não fogem dessa expectativa, além de ser reconhecida a heterogeneidade da língua, quer seja formal ou informal.

A pesquisa sugeriu que os estudantes têm pouco conhecimento sobre recursos retóricos e (meta)discursivo, o que pode estar indicando ser este um bom tópico a ser trabalhado em sala de aula em termos de sua importância no ato da escritura e da leitura. Outro importante aspecto é também persuadir os leitores para aquelas proposições que o escritor quer que sejam aceitas. Mas para isso, o escritor deve dar credibilidade ao texto, realizando auto-afirmações que o incluam como o proprietário de tais proposições, sendo ele responsável por suas idéias e colocações. Porém, não se pode dizer que alguns escritores são menos proficientes por não utilizarem tais recursos, mas é preciso um estudo detalhado do contexto em que ele vive, de como são aceitas ou negadas determinadas formas de expressão, para que este entenda suas dificuldades e as supere, relacionando sua escrita aos objetivos por ele propostos em contexto acadêmico e profissional.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1988/1992.
- BHATIA, V. K. *Analyzing Genre: Language use in professional settings*. New York: Longman, 1993.
- CAMICIOTTOLI, B. C. Metadiscourse and ESP reading comprehension: an exploratory study. *Reading in a Foreign Language*, v. 15, n. 1, p. 28-44, 2003.
- CONNOR, Ulla. Intercultural rhetoric research: beyond texts. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 3, p. 291-304, 2004.
- GRABE, W. and KAPLAN, R. *Theory and Practice of Writing*. Harlow: Longman, 1996.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd, London, Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K; e MATTHIENSSEN, M. *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. London, Cassell, 1999.
- HARRIS, R.A. Rhetoric of science. *College English*, v. 53, n. 3, p. 282-307, 1959/1991.
- HOUAISS, A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Versão Eletrônica, 2002.
- HYLAND, K. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, v. 34, p. 1091-1112, 2002.

- HYLAND, K. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 13, p. 133-151, 2004.
- HYLAND, K. e MILTON, J. Qualification and certainty in L1 and L2 student's writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 6, n. 2, p. 183-205, 1997.
- HYLAND, K. e TSE, P. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 2, p. 156-177, 2004.
- HYLAND, K. *Genre and Second Language Writing*. The University of Michigan Press. Michigan Press, 2004.
- HYLAND, K. *Metadiscourse*. London, Continuum, 2005.
- HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, v. 30, p. 437-455, 1998.
- HYLAND, Ken e TSE, Polly. Metadiscourse in academic Writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 2, p. 156-177, 2004.
- IVANIC, R. *Writing and Identity: the Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: Benjamins, 1998.
- MEURER, J.L. & D. MOTTA-ROTH (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Ed. da UFSM, 1997.
- MOTTA-ROTH, D. (org.) *Redação Acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.
- MOTTA-ROTH, D. *Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos*. In FORTKAMP; M.B.M. & TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). *Aspectos em Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.
- ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: Lucia Rottava; Marília dos Santos Lima. (Org.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: UNIJUI, 2004.
- ROTTAVA, L. O processo de construção de sentidos em leitura e em escrita em contexto acadêmico: crenças. In: Gesualda Lourdes Rasia; Ercília Ana Casarin. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua materna*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007.
- ROTTAVA, L. Recursos metadiscursivos na escrita de aprendizes de português como língua estrangeira. *Revista Entrelinhas* (versão eletrônica), UNISINOS, 2006.
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, J. *Genre Analysis: English in research and academic settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- THOMPSON, Geoff. Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 1, p. 58-78, 2001.
- VANDE KOPPLE, W. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, v. 36, p. 82-93, 1985.