

A BUSCA DE MODELOS RETÓRICOS MAIS APROPRIADOS PARA O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA

Solange ARANHA¹

■ **RESUMO:** Os objetivos deste trabalho são: a) enfatizar a importância do conceito de gêneros para o discurso acadêmico; b) discutir a importância de um modelo retórico de análise para introduções de artigos acadêmicos e c) mostrar como um modelo tem sido aprimorado com vistas ao ensino.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros do discurso. EAP. Análise de gênero. Introdução acadêmica.

A relação entre o conteúdo de um texto e a expressão linguística que o veicula e o torna acessível a determinado grupo de indivíduos é um dos assuntos que apresentam ricas possibilidades de questionamentos para os lingüistas aplicados. Aos questionamentos desses, soma-se o de professores de língua estrangeira que devem, entre uma de suas atribuições, instrumentalizar seus alunos para fazer essa relação expressão/contéudo em uma língua que nem sempre faz parte do conhecimento prévio deles.

A metodologia instrumental não visa à formação completa de um estudante de línguas, o que incluiria o estudo e desenvolvimento das quatro macro-habilidades – falar, escrever, ler e ouvir –, aspectos culturais e literatura, mas, sim à instrumentalização dos aprendizes para o desempenho de tarefas específicas em determinada habilidade, que atenda às suas necessidades profissionais ou acadêmicas.

¹ Departamento de Letras Modernas. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/UNESP; CEP 15.054-000; São José do Rio Preto, São Paulo; solangea@ibilce.unesp.br

A macro-habilidade de leitura instrumental é a que vem sendo mais ensinada ao longo dos anos e tem produzido aprendizes que são eficientes no trabalho de leitura de textos, o que os capacita a compreender, incorporar e utilizar o conhecimento produzido em língua estrangeira para desempenharem suas tarefas a contento. No Brasil, inúmeros trabalhos importantes foram realizados por profissionais ligados ao Projeto Nacional de Inglês Instrumental, gerido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A macro-habilidade de escrita (bem como as macro-habilidades orais) tem recebido menos atenção, pelo menos no Brasil, embora haja universidades que já ministram cursos de escrita para fins específicos e estudos voltados à compreensão sobre a língua produzida por determinadas comunidades científicas e profissionais (SANTOS, 1998; AUGUSTO-NAVARRO, 2001; LEFFA, 1999; MOTTA-ROTH, 1999; FIGUEIREDO; BONINI, 2006, entre outros).

Nas universidades brasileiras, a importância de compreensão de textos em língua estrangeira é evidenciada pela vasta bibliografia usada em cursos de todas as áreas e pela necessidade de aprovação nos exames de proficiência, principalmente para os cursos de pós-graduação ou obtenção de bolsas para o exterior. O pesquisador que está vinculado a qualquer organização ou universidade precisa se manter atualizado em relação aos trabalhos produzidos na sua comunidade (sendo a leitura um dos caminhos para isso) e também precisa compartilhar os resultados de seus trabalhos não só como parte das exigências acadêmicas, mas principalmente como forma de interlocução com os demais pesquisadores na área.

A divulgação escrita de trabalhos científicos acadêmicos expande as possibilidades de partilha e discussão de pesquisas que, de outra forma, ficariam ignoradas ou restritas a pequenos grupos ou a determinadas regiões geográficas. A publicação de trabalhos acadêmicos é o cerne do avanço de conhecimento científico, além de favorecer a projeção do pesquisador dentro de sua comunidade acadêmica.

Essas comunidades acadêmicas/científicas possuem mecanismos próprios de divulgação desses trabalhos, na maioria dos casos, feita por meio de publicação em revistas científicas. A elaboração do trabalho científico pressupõe, portanto, que o autor conheça a comunidade discursiva da qual faz ou quer fazer parte e as características dos mecanismos de divulgação, o que inclui a língua de publicação, geralmente a inglesa.

Diante da relevância acadêmica da publicação de artigos científicos, vários problemas se apresentam ao profissional brasileiro. Embora na maioria das áreas do conhecimento os artigos científicos sejam escritos em inglês, os pesquisadores nem

sempre possuem um domínio lingüístico e discursivo adequado para a elaboração de seus textos nem mesmo em sua língua materna. Alternativas eficientes para auxiliá-los no processo de escrita são escassas, pois os cursos de inglês, em geral, não contemplam o discurso acadêmico, há poucos tradutores especializados em áreas específicas, historicamente a universidade não oferece formação em produção escrita sequer em língua materna e os cursos de mestrado e doutorado exigem uma proficiência em língua estrangeira que se restringe à macro-habilidade de leitura.

Os cursos de ESP (*English for Specific Purposes*) e EAP (*English for Academic Purposes*) parecem ser um caminho viável para pesquisadores e alunos das universidades. Esses cursos, geralmente oferecidos pelas universidades como atendimento à comunidade, são, na sua maioria, baseados em estudos lingüísticos sobre o texto acadêmico e científico. As experiências relatadas por diversos pesquisadores a respeito de cursos de redação, embasados na análise de gênero acadêmico e os materiais didáticos produzidos a partir dessas experiências, parecem demonstrar a possibilidade de se apresentarem instrumentos claros e seguros para atender a uma comunidade crescente e necessitada da ferramenta de escrita acadêmica (AUGUSTO NAVARRO, 2001; KAY; DUDLEY EVANS, 1998; LEFFA, 1999; PALTRIDGE, 1996; SIONIS, 1995; entre outros). Esses trabalhos têm um cunho didático e são, em grande maioria, baseados nos estudos sobre o(s) gênero(s).

1. O conceito de gênero

O conceito de gênero vem sendo amplamente utilizado para a delimitação de estruturas retóricas/discursivas presentes em diferentes realizações da língua falada ou escrita. Esse conceito foi introduzido nos estudos lingüísticos a partir de estudos de Teoria da Literatura, pois parece inegável o fato de que “é impossível ignorar que uma noção de gênero discursivo é fundamental para a composição de qualquer forma de discurso” (AUGUSTO-NAVARRO, 2001). Os inúmeros artigos, teses e dissertações que utilizam esse conceito com propósitos pedagógicos, seja para criticá-lo, aprofundá-lo, reformulá-lo ou simplesmente adotá-lo, o fazem embasados pela definição de Swales (1990), que parte do uso do termo *gênero* em diversas disciplinas – estudos culturais, estudos literários, estudos lingüísticos e estudos retóricos – para construir a fundamentação de sua proposta de análise de gêneros acadêmicos.

Segundo Swales (1990), os gêneros são sócio-historicamente construídos e não somente objetos textuais mais ou menos semelhantes. São eventos codificados,

inseridos em processos sociais comunicativos, compartilhados pelas comunidades em que ocorrem e reconhecidos por seus membros como legítimos. O domínio dos mecanismos lingüísticos e comunicativos de um gênero pelos membros das comunidades científicas é considerado emancipador e fortalecedor do ponto de vista da aceitabilidade e do reconhecimento do trabalho.

Ainda de acordo com o autor (1990), há um pressuposto sobre o que seria a estrutura esquemática do discurso e isso mapearia as escolhas dos autores a respeito de conteúdo e estilo. As opções de escolha são limitadas pela própria comunidade discursiva e pelos outros textos que formam um inventário de exemplos e de consulta, principalmente, por parte dos novatos, nas comunidades.

O conceito de gênero compreende:

- 1) os eventos comunicativos, nos quais a língua desempenha papel significativo e indispensável. Nesse caso, um evento comunicativo compreende o discurso e seus participantes, o papel desse discurso e seu ambiente de produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais;
- 2) os propósitos comunicativos compartilhados pelos membros da comunidade discursiva, dos quais os gêneros são um veículo para atingir determinados objetivos;
- 3) a variação dos gêneros em sua prototypicalidade, ou seja, expressões diversas circundadas pela estrutura retórica prevista;
- 4) o sistema (inerente ao gênero) que estabelece limitações às contribuições lingüístico-discursivas disponíveis em função do conteúdo do texto, do posicionamento do autor e da forma textual compartilhada pelos seus pares. Desse modo, uma vez estabelecidos os propósitos do gênero por parte dos membros da comunidade discursiva, existe um conjunto de convenções características e, em alguns casos, limitadoras. Essas convenções são dinâmicas, isto é, elas se modificam ao longo do tempo, mas, mesmo assim, continuam a exercer influências dependendo do momento histórico;
- 5) a nomenclatura usada pela comunidade discursiva, que é responsável por dar nomes a classes de eventos comunicativos que os membros da comunidade discursiva reconhecem como exercendo ação retórica recorrente.

A análise de gênero busca, então, estabelecer as macro-funções discursivas de diferentes textos, ou seja, a maneira pela qual o esforço retórico do autor é utilizado para veicular um determinado sentido buscado por ele é passível de ser compreendido pelo leitor.

As realizações lingüísticas dos propósitos comunicativos de determinados textos ocorrem de forma ao mesmo tempo eclética e marcada, ou seja, há um número mais ou menos abrangente de combinações possíveis, mas há também um

número mais ou menos restrito de escolhas improváveis para a realização do discurso científico-acadêmico. O mesmo propósito comunicativo pode ser atingido por uma informação escrita ou oral; entretanto, as escolhas textuais terão nuances próprias ao veículo de comunicação, ao público e à modalidade (escrita ou oral).

O propósito comunicativo do artigo acadêmico publicado em revistas especializadas das diversas áreas do conhecimento deve ser o de compartilhar resultados de trabalhos científicos, o que pode promover grupos de pesquisas de universidades e instituições através do reconhecimento de seus membros pela comunidade científica da qual fazem parte. Para Swales², o propósito comunicativo permeia toda e qualquer manifestação discursiva. Quando esse propósito comunicativo é compartilhado por determinado grupo, este será composto por membros de uma mesma comunidade discursiva.

Bhatia (1993) parte do conceito proposto por Swales (1990) e sugere uma ampliação na qual ratifica que o gênero é um evento comunicativo caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos, compartilhados e identificados pelos membros da comunidade acadêmica na qual os gêneros se inserem. O autor menciona também as questões de estrutura e padronização do discurso através de seu valor funcional, ou seja, o uso da língua para atingir determinados efeitos de sentido. Entretanto, o autor propõe maiores elaborações nas seguintes partes:

- a) Os propósitos comunicativos compartilhados modelam o gênero e dão a ele uma estrutura interna. Bhatia propõe a noção de subgênero, que ocorreria quando houvesse pequenas mudanças dos propósitos comunicativos. Essas pequenas mudanças ocorrem devido aos aspectos cognitivos advindos de escolhas estratégicas individuais feitas pelo escritor para executar suas intenções, tendo em mente o público, o meio e os limites do gênero. Essas escolhas recebem o nome de estratégias e são, geralmente, não-discriminativas no sentido de que elas não modificam o propósito comunicativo essencial do gênero. Quando as mudanças dos propósitos comunicativos são grandes, cria-se um outro gênero.

Diz Bhatia (1993, p.20):

Non-discriminative strategies are concerned with the exploitation of the conventional rules of the genre concerned for the purpose of greater effectiveness in a very specific socio-cultural context, originality or very special reader considerations.

² Cf. SWALES, 1990; SWALES; FEAK, 1994.

- b) Acredita-se que os membros de qualquer comunidade acadêmica ou profissional tenham conhecimento do seu objetivo comunicativo e também conhecimento dos gêneros com os quais estão diariamente em contato. O gênero, então, possui uma estrutura interna resultante de longa experiência por parte dos membros da comunidade.
- c) Embora o escritor tenha liberdade de escolhas lingüísticas dentro do gênero, ele tem que se adequar a uma prática padrão dentro das fronteiras de cada um. Há a possibilidade de explorarem os limites das regras e convenções de cada gênero, mas o total descumprimento delas resultará em algo notadamente estranho. Essas restrições inerentes a cada gênero tornam possível o rápido discernimento entre, por exemplo, um texto acadêmico direcionado aos membros de determinada comunidade discursiva e uma publicação científica em uma revista de circulação nacional direcionada ao público em geral.

Por outro lado, não se pode permitir que o conhecimento dessas restrições por parte dos membros da comunidade os leve a estruturarem seus trabalhos científicos mais ou menos da mesma forma, às vezes, proporcionando condições para o perigo inaceitável de que ocorram cópias de partes de outros artigos relacionados ao assunto. Evitar esses procedimentos por parte dos autores iniciantes é um dos objetivos de um estudo mais aprofundado sobre os itens lingüísticos que apresentam o caminho do meio termo, uma vez que as inadequações em relação ao gênero são percebidas não só por especialistas, mas também por falantes proficientes em geral, como bem lembra Bhatia (1993, p.14): “*Any mismatch in the use of generic resources is noticed as odd not only by the members of the specialist community, but also by the good users of language in general*”.

- d) Bhatia (1993) discute também que a presença de especialistas e não-especialistas em determinada disciplina dentro da comunidade discursiva cria uma tendência de os primeiros serem mais criativos ao usarem os gêneros, uma vez que o amplo domínio do assunto possibilita tentativas de incursões nos gêneros, modificando-os, ampliando-os, questionando-os, desafiando-os. No entanto, poder-se-ia dizer que isso só é possível quando as regras e convenções dos gêneros lhes são familiares.

Há aqui uma preocupação com a produção do discurso de não-especialistas, seja na área de conhecimento específico, seja na área de tradução de trabalhos

científicos. Num contexto de ensino de Inglês Instrumental, no Brasil, os não-especialistas são também não-nativos da língua inglesa, o que parece acentuar as dificuldades, pois a adequação ao gênero depende também do domínio da língua na qual esse gênero é escrito. A subversão do gênero, neste caso, é improvável, pois para subverter, é necessário um conhecimento profundo do padrão.

Aos não-especialistas – incluindo os lingüistas que estudam gêneros de outras comunidades – falta o conhecimento específico das convenções daquele grupo, embora eles sejam proficientes na língua. Nesse caso, eles não atingem seus propósitos com sucesso, sequer adequadamente. Por essa razão, existem analistas do gênero trabalhando com especialistas de cada área do conhecimento, num esforço conjunto, com vistas à superação das dificuldades tanto da língua, quanto da especialidade da disciplina.

Concluindo, o conceito de gênero, a partir de Swales (1990), inclui o plano lingüístico e social (as comunidades discursivas). A ampliação do conceito proposta por Bhatia (1993) inclui o nível cognitivo na construção do gênero. As preocupações do analista do gênero dentro desse ambiente teórico passam a ser:

a) delimitar características textuais convencionais ou típicas de qualquer gênero específico na tentativa de identificar correlações entre forma e função que possam ser usadas pedagogicamente;

b) explicar, no contexto sócio-cultural, tal caracterização, bem como as limitações cognitivas que operam em uma área relevante de especialização.

Além disso, para que o conceito de gênero seja concretizado, é preciso identificar as diferentes partes que formam a estrutura genérica, e isto só é possível se se tomar como ponto de partida a produção textual final. É a partir do texto que se percebe sua similaridade ou não com os outros que compõem o inventário textual, que foi historicamente responsável pela consolidação de determinado gênero.

2. A introdução de artigos científicos

The beginning is half of the whole (Plato)

A introdução é a seção do artigo sobre a qual há um maior número de estudos, tanto do ponto de vista macro-estrutural, isto é, os movimentos retóricos³ nela presentes, quanto do ponto de vista micro-estrutural, ou seja, a presença de

³ O termo movimento será explicitado adiante.

determinados tipos de verbo, a recorrência de lexias próprias a cada movimento, a ausência de itens lingüísticos impróprios ao gênero, entre outros.

Uma vez que o leitor seleciona um texto acadêmico a ser lido – e ele parece fazê-lo por meio do título e do resumo – a introdução é a seção responsável pela continuação ou não da leitura. Segundo Duszak (1995), a parte introdutória de um texto deve ser um cartão de visitas que pode encorajar ou não o leitor a se interessar pelo texto. Portanto, essa atenção dada pelos estudiosos à introdução se deve à importância dessa seção dentro do artigo, a qual se justifica por sua responsabilidade em manter o leitor interessado na continuação da leitura do texto, ou em fazê-lo desistir por considerá-lo inadequado para seus objetivos.

Essa responsabilidade lhe é conferida pela função de expressar o objetivo do trabalho e justificar a necessidade de sua elaboração. Se não conseguir isso, não estará alcançando o propósito comunicativo, que, como o de todo texto, deve ser atingido para que ele possa ser compartilhado com o público pretendido. O texto acadêmico, especificamente, se não tiver seus propósitos comunicativos claros e definidos, corre o risco de não contribuir para a interlocução de seu autor com seus pares, bloqueando o compartilhar de resultados de pesquisa e, conseqüentemente, o avanço da ciência naquela área.

O propósito comunicativo da introdução de um artigo científico é o de estabelecer o assunto a ser abordado pelo artigo como um todo, o de mostrar as razões pelas quais o trabalho foi desenvolvido e os procedimentos adotados. Para tanto, o autor parte de um território amplo que contempla o conhecimento compartilhado sobre o tema, falhas ou necessidade de maiores investigações e a apresentação de seu trabalho. A partir disso, Swales estabeleceu uma operacionalização chamada CARS (*Create a Research Space*). Essa operacionalização sofreu modificações por motivos pedagógicos, conforme será discutido a seguir.

2.1 A operacionalização retórica da introdução

A argumentação da introdução – e de outras seções do artigo – de um trabalho científico, que será submetida para publicação, é crucial para que ele seja aceito pelos editores e pela comunidade, além de o tornar candidato a ser citado por outros pesquisadores.

O CARS (*Create a Research Space*), Quadro 1, abaixo (SWALES, 1990), tem como base a divisão de sua argumentação em três movimentos retóricos que desempenham papéis argumentativos de apresentar o campo da pesquisa, delimitá-

lo e contribuir para o seu progresso. A proposta usa, mas não define o termo “movimentos”, limitando-se a identificá-los como “[...] diferentes seções que desempenham diferentes funções retóricas.” (SWALES, 1990, p.136).

O autor ainda diz que os movimentos são, nos limites de um texto, blocos discursivos obrigatórios a partir da função retórica a ser desempenhada. Bhatia (1993) acrescenta que o movimento serve a uma intenção comunicativa que é sobredeterminada pelo propósito comunicativo geral do gênero.

O termo *movimento* será entendido aqui como o conteúdo encontrado (ou que se deve encontrar) em uma determinada parte de um texto, organizado de uma forma específica, sem menção à sua estrutura linguística propriamente dita. É o tipo de informação julgada pertinente a determinado propósito comunicativo.

Os papéis comunicativos dos movimentos são expressos linguisticamente através de passos que podem ocorrer excludente ou concomitantemente. Os passos podem ser considerados estratégias retóricas, marcadas lexicalmente, sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente.

No livro que trata especificamente de ensino de produção textual acadêmica, Swales e Feak (1994) não distinguem os dois termos, usando somente o termo “movimento” para explicitar a estrutura argumentativa da introdução. Entretanto, nesse mesmo livro, os autores demonstram uma preocupação crescente quanto à adequação sintática e semântica da língua e propõem uma seção denominada *Language focus* ao longo dos capítulos. Essa seção apresenta a “língua usada para expressar os movimentos” (SWALES; FEAK, 1994, p.178), ou “*skeletal examples*” de ocorrências.

Evitar a explicitação dos termos “movimento” e “passo” parece não ser de grande ajuda. A necessidade de uma argumentação prevista e esperada pela comunidade discursiva está fortemente presente mesmo que sem uma nomenclatura que a rotule. Santos (1998, p.22) diz: “Conquanto não estejam explicitamente definidos os conceitos de ‘movimento’ e ‘passo’, tais termos têm sido utilizados, e com sucesso, em estudos que procuram explicitar as características de diferentes gêneros do discurso.”

A afirmação de Santos (1998) está correta e é necessário buscar evidências que possibilitem definições mais acuradas dos termos, sem desprezá-los por falta delas. Também pertinente é a definição de Kay e Dudley-Evans (1998) na qual os movimentos representam o propósito social do escritor e os passos são os elementos textuais opcionais.

A estrutura argumentativa da introdução proposta por Swales em 1990

(embora essa estrutura já seja bastante conhecida, será apresentada na Quadro 1 abaixo, por clareza) prevê três movimentos retóricos (doravante M1, M2 e M3): 1) estabelecer um território; 2) estabelecer um nicho; e 3) ocupar o nicho. O autor da introdução apresenta um território no qual sua pesquisa se insere, sendo o território um lugar extenso. Desse modo, é possível diminuir seu esforço retórico para estabelecer um nicho, ou seja, um contexto no qual uma pesquisa faz sentido, pois está adequadamente inserida no território previamente estabelecido. A partir desse momento, só lhe resta ocupar esse nicho, isto é, se posicionar em relação a ele.

Quadro CARS (Create a Research Space)

| | | |
|--------------------|--|------|
| Movimento 1 | Estabelecendo um território | |
| Passo 1 | Reivindicando centralidade | e/ou |
| Passo 2 | Tecendo generalização(ões) sobre o tópico | e/ou |
| Passo 3 | Revedo pontos de pesquisas anteriores | |
| Movimento 2 | Estabelecendo um nicho | |
| Passo 1A | Apresentando alegações em contrário | ou |
| Passo 1B | Indicando uma brecha | ou |
| Passo 1C | Levantando questões | ou |
| Passo 1D | Continuando a tradição | |
| Movimento 3 | Ocupando o nicho | |
| Passo 1A | Esboçando os objetivos | ou |
| Passo 1B | Anunciando a presente pesquisa | |
| Passo 2 | Anunciando os achados principais | |
| Passo 3 | Indicando a estrutura do Artigo de Pesquisa (AP) | |

SWALES (1990)

De acordo com esse modelo, no M1, há três passos (doravante P1, P2 e P3) Eles podem ser concomitantes ou não, embora Swales e Feak (1994) afirmem que o P3 – *revedo pontos de pesquisa anteriores* – seja obrigatório, podendo ocorrer sozinho para caracterizar o M1 ou concomitante ao P1 – *reivindicando centralidade* – e/ou ao P2 – *tecendo generalizações sobre o tópico*. A importância do P3 já havia sido discutida por Bhatia (1993) e Aranha (1996) que o consideram um movimento por se tratar de uma ocorrência obrigatória no artigo acadêmico, uma vez que toda pesquisa está embasada por outras.

As citações de trabalhos de outrem são fundamentais para relacionar o território

e o nicho da pesquisa a ser estabelecido no movimento 2. Essa relação depende do esforço retórico apresentado pela revisão bibliográfica, ou seja, supõe-se que nenhum pesquisador se atreverá a apresentar um trabalho e não dizer de onde partiram suas preocupações, ao que elas se referem e relacionam, quais foram os trabalhos que a motivaram. Além disso, a forma pela qual a argumentação desse “passo” é feita permite ao leitor compreender os pontos falhos ou ausentes nas pesquisas anteriores, ou entender a necessidade de mais pesquisas sobre o mesmo tema.

A relevância e obrigatoriedade da ocorrência desse “passo” no M1 parecem alçá-lo para o nível de “movimento”, ou seja, o propósito comunicativo das referências bibliográficas é dar crédito a outros pesquisadores e demonstrar conhecimento do assunto, além de estabelecer o território da pesquisa. Essa discussão de cunho teórico parece não ser relevante para os objetivos deste trabalho. Entretanto, já foi abordada anteriormente (ARANHA, 1996; BHATIA, 1993; SWALES; NAJJAR, 1987, entre outros).

O M2 - estabelecendo o nicho - apresenta 4 passos excludentes no modelo proposto em 1990. É considerado um “movimento chave” para a introdução, pois conecta o M1 (que apresenta o que já foi feito nas áreas sobre o assunto estudado) ao M3 (que apresenta o tema da pesquisa em questão). O M2 determina a motivação para o estudo a ser apresentado. O “passo” 1A, se escolhido pelo autor do artigo, apresenta argumentos contra os dados apresentados no P3 do M1. O P1B – indicando uma brecha –, vai apontar uma falha nas pesquisas anteriores ou a ausência de algo considerado importante pelo autor e não estudado até aquele momento. O P1C é um “passo” muito similar ao P1A e também será embasado pelo P3 do M1 para levantar questões, que para o autor, não estão bem explicitadas. O P1D utiliza a revisão bibliográfica sempre positivamente. A relevância dos trabalhos anteriores servirá de suporte para a pesquisa a ser desenvolvida pelo autor. As pesquisas anteriores serão ratificadas. Ele também é usado por pesquisas em curso, cujos resultados são publicados por partes.

O M3 – ocupando o nicho – apresenta um “passo” obrigatório que pode ser realizado de duas formas ((a) esboçando os objetivos ou (b) anunciando a presente pesquisa) e dois passos opcionais que podem ocorrer concomitantemente ao P1A ou ao P1B (P 2 – anunciando os achados principais e P3 – indicando a estrutura do artigo de pesquisa). Os passos obrigatórios (1A ou 1B) apresentam uma afirmação promissora e são marcados por ausência de referências bibliográficas e pelo uso de referências dáticas ao próprio texto (SWALES, 1990). Geralmente, as introduções terminam com o P1A ou P1B do M3.

Swales e Feak (1994) apresentam os movimentos da introdução em um quadro mais resumido que o do modelo de 1990, que contempla os itens relevantes

propostos pelo modelo de 1990, mas que abole questões que gerariam críticas, como a semelhança entre os passos 1A e 1C do M2.

Em termos teóricos, poder-se-ia questionar a ausência da nomenclatura dicotômica *movimento* e *passo* na proposta de Swales e Feak (1994), na qual somente o termo movimento permanece. Por se tratar de uma proposta pedagógica, pois o livro se destina ao ensino de alunos de graduação e pós-graduação, os termos lingüísticos que não haviam sido definidos de modo preciso e que geraram questionamentos por parte de outros lingüistas foram omitidos. Entretanto, houve um acréscimo de informações do ponto de vista aplicado. No momento em que os três movimentos são apresentados (quadro 2 abaixo), as opções de ocorrência lingüísticas que realizam esses movimentos são consideradas opcionais ou obrigatórias. Esse fato pode até gerar uma outra discussão teórica, mas a simplificação do modelo auxilia a parte prática e fornece elementos claros e determinados para instrumentalizar o aluno.

Segundo Swales e Feak (1994, p.175), a organização retórica que determina os movimentos da introdução de artigos acadêmicos é a seguinte:

Considera-se esse modelo, do ponto de vista pedagógico, mais conciso, e, portanto, mais adequado para o ensino de alunos cujos propósitos são específicos e urgentes.

Quadro 2 – Proposta de movimentos retóricos da introdução

| | |
|--------------------|---|
| Movimento 1 | Estabelecendo o território de pesquisa a) mostrando que a área geral da pesquisa é importante, central, interessante, problemática ou relevante de alguma forma (opcional) b) introduzindo e revisando itens de pesquisa prévia na área (obrigatório) |
| Movimento 2 | Estabelecendo o nicho a) indicando uma brecha nas pesquisas anteriores, levantando questões sobre as pesquisas anteriores, ou ampliando conhecimento anterior de alguma forma. (obrigatório) |
| Movimento 3 | Ocupando o nicho a) delimitando propósitos ou estabelecendo a natureza da pesquisa (obrigatório). b) anunciando os achados principais (opcional). c) indicando a estrutura do artigo científico (opcional) |

2.2 Evidências lingüísticas de introduções de artigos acadêmicos em inglês

Os passos (doravante realizações lingüísticas) possíveis em cada movimento, sejam eles excludentes ou concomitantes de acordo com os modelos acima, apresentam um número de realizações lingüísticas possíveis e/ou esperadas devido à incidência já verificada em textos anteriores.

Swales e Feak (1994) apresentam um rol de possibilidades de ocorrências sintático-semânticas no item denominado “*Language Focus*”. Essas possibilidades não diferem das ocorrências previstas pela proposta de 1990, somente acrescentam exemplos.

Em relação ao M1, o item opcional poderia ser realizado lingüisticamente através das seguintes ocorrências:

- *Recently, there has been growing interest in....*
- *Recently, researchers have been increasingly interested in....*
- *The possibility ofhas generated wide interest in*
- *The development ofis a classic problem in.....*
- *The well-known...phenomena...have been favorite topics for analysis in...*
- *Knowledge of.....has a great importance for.....*
- *The theory that.....has led to the hope that....*
- *A central issue in is.....*
- *X is well-known.*
- *There is now much evidence to support the hypothesis that....*
- *Theproperties of....are still not completely understood.*
- *A standard procedure for assessing has been....*
- *Education core courses are often criticized for....*
- *....is a common finding in patients with....*
- *An elaborate system of..... is found in the.....*

Parece claro que, além de o autor entender os propósitos comunicativos de cada item e conhecer as possíveis realizações através de exemplos, ele deve ser autônomo para criar suas próprias construções lingüísticas. Mostra-se fundamental, por exemplo, que ele tenha conhecimento sobre a formação de sintagmas nominais – *education core courses, a standard procedure for assessing, much evidence to support the hypothesis, common finding in patients* – sobre a regência dos nomes e dos verbos – *hypothesis that..., properties of..., procedure for.... + verbo -ing, system of....., criticized for....* – somente para citar alguns itens.

O item obrigatório do M1 – revendo pontos de pesquisas anteriores – é responsável por estabelecer o que já foi feito na área e por quem. A realização da forma de citação varia de acordo com as normas estabelecidas pelas revistas. Swales e Feak (1994) discorrem sobre as relações entre o tempo do verbo na citação e sua função comunicativa, tentando estabelecer um padrão que é resumido da seguinte forma: se a referência é relativa a estudos únicos, ocorre no passado. Se a referência se relaciona a áreas de investigação, ocorre no presente perfeito e se a referência é relativa ao conhecimento atual do assunto, ocorre no presente simples.

Nos dois primeiros, a atenção está voltada ao que outros pesquisadores fizeram anteriormente e o último focaliza o que foi encontrado na pesquisa bibliográfica feita pelo autor do texto. Essas afirmações são uma transposição do que é ensinado pelas gramáticas de língua inglesa há tempos, mas o enfoque dado ao texto acadêmico é relevante do ponto de vista pedagógico, pois exemplifica ocorrências e exclui tempos verbais que raramente ocorrem nesse discurso e que, portanto, não precisam ter um enfoque central no conteúdo programático de cursos para instrumentalização de indivíduos cujos objetivos são específicos.

O M2 – estabelecendo um nicho – é o movimento-chave da introdução, pois relaciona o M1 com o M3. Todavia, verifica-se que há uma possibilidade de recorrência desse movimento em introduções mais longas e publicadas em revistas destinadas a um público mais restrito (ARANHA, 2004).

Swales e Feak (1994) afirmam que a maior parte de ocorrências do M2 se expressa pelo passo 1B – estabelecendo uma brecha. A preocupação lingüística em relação à expressão desse movimento se restringe basicamente a ocorrências da brecha ou falha. As demais ocorrências aparecem como exemplos de possíveis estratégias discursivas. A possibilidade de levantar uma questão, uma hipótese ou uma necessidade aparece como ocorrência das ciências “duras” e alguns exemplos formulaicos são apresentados. A possibilidade de continuar a linha de pesquisa é apresentada como restrita a trabalhos de grupos que desenvolvem estudos similares. Segundo esses autores, o M2 é geralmente curto e consiste de uma frase. Entretanto, eles apresentam exemplos de M2 que podem ser bem complicados, e, portanto, do ponto de vista pedagógico, difíceis de serem explicados somente com base no modelo retórico.

As ocorrências lingüísticas, que indicariam brechas ou falhas, são apresentadas em dois grupos – verbos e adjetivos. No primeiro, há uma

lista de verbos que podem completar o exemplo proposto, a saber (SWALES; FEAK, 1994, p.187):

Ex: However, previous research in this field has _____

1. *concentrated on x.*
2. *disregarded x.*
3. *failed to consider x.*
4. *ignored x.*
5. *been limited to x.*
6. *misinterpreted x.*
7. *neglected to consider x.*
8. *overestimated x.*
9. *overlooked x.*
10. *been restricted to x.*
11. *suffered from x.*
12. *underestimated x.*

No segundo grupo, o dos adjetivos, também são apresentadas possibilidades de ocorrência que poderiam completar um exemplo formulaico, indicando brecha ou falha, a saber:

Ex: Nevertheless, these attempts to establish a link between secondary smoke and lung cancer are at present _____

1. *controversial*
2. *incomplete*
3. *inconclusive*
4. *misguided*
5. *questionable*
6. *unconvincing*
7. *unsatisfactory*

Considerando que a brecha ou falha resulta do que ainda não foi feito, ou do que foi mal feito, o passo 1B pode ainda ser expresso por: a) quantificadores negativos (*no, little, none, few, neither...nor*); b) negação lexical através de verbos (*fail, lack, overlook, neglect, disregard, ignored, restrict, underestimate, suffer from*); c) através de adjetivos (*inconclusive, scarce, limited, questionable, misleading*); d) através de substantivos (*limitation, failure*); e) através da negação no sintagma verbal (*not, rarely, ill*) (SWALES, 1990, p.155). O uso de frases contrastivas é apresentado como uma alternativa no caso de o autor não querer indicar uma falha óbvia. Diz Swales e Feak (1994, p.188): “*Of course,*

*not all RP Introductions express an obvious gap. You may prefer, for various reasons, to avoid negative or quasi-negative comment altogether. In such cases, a useful alternative is to use a contrastive statement.*⁴

O M3 – ocupando o nicho – tem o papel de preencher o nicho estabelecido pelo M2, justificando a pesquisa. Esse movimento é tipicamente introduzido por *this, the present, reported, and here*. Há também a possibilidade de o autor mudar da forma impessoal apresentada até então para a forma pessoal de primeira pessoa *we*. Em relação ao tempo verbal usado nesse passo, Swales e Feak (1994, p. 191) afirmam que o tempo presente é usado dependendo da referência que é feita, ou seja, se a oração está se referindo ao tipo de texto – artigo, tese, pesquisa, trabalho. Se a referência é para o tipo de investigação, experimento ou estudo, o tempo é passado.

3. Considerações finais

Os parâmetros de análise que podem ser relevantes para o estudo do artigo científico, quando o objetivo é fornecer a um determinado público elementos facilitadores para um bom desempenho na língua escrita, não estão claramente estabelecidos pelos estudos sobre os gêneros. As evidências linguísticas que realizam os propósitos comunicativos de cada movimento apontadas por Swales (1990) e por Swales e Feak (1994) devem ser melhor investigadas para que o professor possa lançar mão desses conhecimentos em cursos de EAP, com vistas a melhorar a produção acadêmica nas diversas universidades brasileiras. Parece que deve haver uma confluência de teorias para que o leigo (autor de discurso acadêmico em outras áreas do conhecimento que não a Linguística) possa ser beneficiado pelos estudos desenvolvidos por lingüistas e lingüistas aplicados.

Desse modo, pode-se beber de várias fontes quando o objetivo for pedagógico, se se almeja um resultado que permita o desenvolvimento de qualquer processo, com vistas a um produto final melhor elaborado. Essa interdisciplinaridade das ciências, entre elas os estudos linguísticos, há tempos pregada pelos cientistas que se preocupam com a aplicação – cientistas aplicados –, é muitas vezes impossibilitada devido à especificidade de cada ciência, à dificuldade de transformar esse conhecimento específico em conhecimento passível de ser compartilhado e, fundamentalmente, à tendência de se permanecer ligado a teorias que não podem ou não devem ser entrelaçadas.

⁴“Obviamente, nem todas as introduções expressam o M2 por meio de uma brecha óbvia. Você pode preferir, por várias razões, evitar comentários negativos ou semi-negativos. Em tais casos, uma alternativa útil é usar uma construção contrastiva”. (SWALES; FEAK, 1994, p. 188, tradução nossa).

ARANHA, Solange. The search for more appropriate models for teaching academic writing. **Revista do GEL**, São Paulo, v.4, n.2, p. 97-114, 2007.

■ **ABSTRACT:** *The aims of this paper are: a) to stress the importance of the concept of genre for the academic discourse; b) to discuss the importance of a rhetorical model of analyzing academic introductions and c) to show how this model has improved for pedagogical purposes.*

■ **KEYWORDS:** *EAP. Genre analysis. CARS. Academic introduction*

Referências

ARANHA, S. **A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de química.** 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ARANHA, S. A. **Contribuições para a introdução acadêmica.** 2004. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2004.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **Gênero discursivo e aspectos pragmáticos: implicações para o ensino da correspondência em língua estrangeira (inglês) via correio eletrônico.** 2001. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2001.

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

DUSZAK, A. Academic discourse and intellectual styles. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 21, n.3, p.291-313, 1995.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v.6, n. especial, p.413-456, 2006.

KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. **ELT Journal**, Oxford, v. 52/4, p.308-314, out. 1998.

LEFFA, V. J. Writing for the scientific community: the challenge of being original under constraint. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte, p. 337-344, 1999.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, p.119-128, 1999.

PALTRIDGE, B. Genre, text type and the language learning classroom. **ELT Journal**, Oxford, v.50, n.3, p.237-243, 1996.

SANTOS, V. B. M. P. Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero. **The ESP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.01-40, 1998.

SIONIS, C. Communication strategies in the writing of scientific research articles by non-native users of English. **English for Specific Purposes**, New York, v.14, n.2, p.99-113, 1995.

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

SWALES, J.; NAJJAR, H. The writing of a research article introductions. **Written Communication**, Beverly Hills, v.4, n. 2, p. 175-191, 1987.

SWALES, J.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**. Michigan: The University of Michigan Press, 1994.