

A introdução do relatório de estágio supervisionado: uma análise retórica

The introduction of internship report: a rhetoric analysis

Valdete Aparecida Borges Andrade*
Elisete Maria de Carvalho Mesquita**

RESUMO: Considerando a diversidade de possibilidades de análise de gêneros, neste estudo optamos pela abordagem sociorretórica, que se caracteriza, em linhas gerais, por se interessar pela natureza social do discurso. Dentre os teóricos que se inserem nessa linha, selecionamos os estudos de Swales (1990), uma vez que o trabalho desse pesquisador se volta para análises de gêneros em contextos profissionais e acadêmicos. O interesse de Swales, no que se refere ao contexto acadêmico, é fazer com que os alunos desenvolvam o conhecimento de gêneros e aprendam a produzir textos, que apresentem, de forma bem-sucedida, as características do gênero. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo identificar qualitativamente a organização retórica da introdução do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por alunos dos cursos de Letras e de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O aparato teórico-metodológico adotado tem como base as contribuições de Swales (1990) no que se refere à análise, ao ensino de gênero e à aplicação do modelo CARS (Create a Research Space). Concluímos que apesar de haver uma flexibilidade nas informações retóricas na introdução dos relatórios de estágios supervisionados nos dois cursos pesquisados, o que demonstra estilos particulares utilizados pelos autores, existe uma padronização dessas informações.

ABSTRACT: Considering the diversity of possibilities of genres analyses, in this study, we chose socio rhetorical approach, which is characterized, in general, for an interest in the social nature of discourse. Among the theorists who follow this line of research, we selected the studies of Swales (1990), since his work turns to genre analysis in a professional and academic context. Regarding the academic context, Swales intends to get students to develop the knowledge of genres and learn to produce texts that have the genre characteristics. From this perspective, this article aims to identify qualitatively the rhetorical organization the introduction of internship report genre produced by undergraduate students of Letters – Portuguese, English and Spanish languages and Agronomy from Federal University of Uberlândia (UFU). The theoretical and methodological apparatus adopted is based on the contributions of Swales (1990) related to analysis, genre teaching and to the application of CARS model (Create a Research Space). We conclude that although there is flexibility in the rhetorical information in the internship reports of the two surveyed courses, demonstrating particular styles used by the authors, there is a pattern (almost unchanged) of this information.

* Doutoranda em Análise de Discurso Crítica (ADC). Bolsista Capes. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). valborgesandrade@gmail.com

** Pós-doutorado em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Minho (PT). Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). elismcm@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Organização retórica. Modelo CARS. Relatório de estágio supervisionado.

KEYWORDS: Rhetorical organization. CARS model. Internship report.

1. Introdução

Durante a graduação, vários gêneros acadêmicos, tais como: resenha, resumo, ensaio, artigo científico, são requisitados. Normalmente, ao final do curso, exige-se a elaboração do relatório de estágio, em que os aprendizes descrevem/relatam as atividades realizadas no estágio obrigatório e que lhes proporcionam a vivência em um ambiente real de trabalho, por meio de um envolvimento prático e dinâmico, o que dá condições a esses alunos de atuarem de forma satisfatória no mercado de trabalho.

O relatório de estágio, em algumas áreas da comunidade acadêmica, é pré-requisito para a obtenção do diploma. Assim, sem a elaboração desse gênero, o aluno não adquire o grau de bacharel/licenciado, o que torna seu aprendizado imprescindível. Diante da importância desse gênero na comunidade acadêmica e da constatação da falta, por parte da maioria dos alunos, de domínio linguístico e discursivo adequado para a elaboração dos textos que o constituem, decidimos, então, analisar o relatório de estágio supervisionado.

Nosso objetivo, neste artigo, é, então, identificar e analisar qualitativamente a organização retórica da introdução do relatório de estágio produzido por alunos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) de dois cursos diferentes: Agronomia e Letras. O estudo desse gênero, produzido por públicos diferentes, mas com os mesmos propósitos comunicativos é, no mínimo, instigante, pois pode revelar aspectos importantes do funcionamento desse gênero.

Convém ressaltar que, apesar de apresentar uma estrutura rígida e quase imutável, é possível propor diferentes maneiras de se lidar com o gênero relatório de estágio supervisionado e, conseqüentemente, de ensiná-lo. Portanto, o ensino desse gênero na graduação se justifica, pois pode fornecer os instrumentos necessários para que os alunos sejam capazes de dominar e elaborar um gênero considerado pré-requisito para a obtenção do diploma.

O aparato teórico-metodológico adotado tem como base as contribuições de Swales (1990) no que se refere à análise, ao ensino de gênero e à aplicação do modelo CARS (*Create a Research Space*). Apesar de ter sido proposto por Swales (1990) um modelo para a introdução dos artigos científicos, muitos autores utilizaram esse modelo para análise de diferentes gêneros, tais como: Motta-Roth (1995), em resenhas de livros acadêmicos; Aranha (1996), nas introduções de artigos acadêmicos na área de Química; Biasi-Rodrigues (1998), em resumos de

dissertações; Bezerra (2001), Motta-Roth e Hendges (1998), em uma análise transdisciplinar do gênero *Abstract*. Assim como esses autores, nesta pesquisa, utilizamos o modelo CARS, proposto por Swales (1990), a fim de descrever esquematicamente a organização retórica da introdução do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por alunos do curso de Letras e de Agronomia. Consideramos esse modelo de análise, utilizado por Swales (1990), suficiente para a análise da introdução dos relatórios de estágio. A opção pelo estudo da introdução se deve ao fato do autor, ao apresentar a pesquisa, ter a possibilidade de convencer o leitor da importância do trabalho desenvolvido, o que faz com que esta parte, para nós, seja mais relevante. Já a escolha do modelo CARS se deve ao fato de entendermos que sua aplicação pode possibilitar uma análise detalhada da organização retórica de gêneros acadêmicos, o que faz com que seu ensino-aprendizagem seja mais eficaz.

Com a finalidade de cumprir o objetivo desta pesquisa, foram coletados, diretamente com os professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que supervisionam e/ou coordenam estágios, 10 relatórios de cada curso, no período compreendido entre 2000 e 2014. A seleção da amostra foi feita levando em consideração os relatórios que foram avaliados com o conceito A ou B. Para descrever a organização retórica da introdução dos relatórios de estágio, o *corpus* foi submetido à identificação da regularidade das informações, tendo como base o modelo CARS, proposto por Swales (1990). Para tanto, cada bloco de informação foi marcado fisicamente com um traço horizontal; em seguida, foi feita a contagem do conteúdo informativo, o que gerou os dados percentuais das etapas (passos cf SWALES, 1990) dos movimentos retóricos. Esses dados ajudaram na análise qualitativa do *corpus*.

Fontana e Paviani (2007) desenvolveram uma pesquisa sobre o relatório de estágio e, com base em seus resultados, passaram a considerar o memorial, o dossiê, o relatório monográfico e o relatório de pesquisa como gêneros afins (semelhantes) do relatório de estágio. De acordo com as autoras, esses gêneros compartilham aspectos referentes a fatores enunciativos da situação de comunicação, tais como: finalidade, momento e lugar da enunciação, embora admitam que os mesmos variem quanto à esfera em que as atividades se inserem. Esclarecemos que, nesta pesquisa, consideramos como relatório de estágio todos os textos que apresentem o relato das experiências de trabalho/estágio em empresas (curso de Agronomia) e em escolas (curso de Letras), independentemente de apresentarem variações do ponto de vista temático, da estrutura composicional ou do estilo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, na seção 1.0, contextualizamos o assunto e apresentamos os objetivos da pesquisa; na seção 2.0, apresentamos a fundamentação teórica, com base nos estudos de Swales (1990); na subseção 2.1, discorremos sobre o modelo CARS; na 2.2, apresentamos a estrutura composicional e padronizada (quase imutável) do relatório de estágio, proposta pela coordenação de cada um dos cursos, e; na seção 2.3, discorremos sobre a aplicação do modelo CARS, identificando as informações retóricas da introdução dos relatórios de estágio dos cursos de Agronomia e de Letras. Feito isso, na seção 4.0, realizamos um estudo comparativo entre os relatórios coletados dos dois cursos e; em seguida, apresentamos as considerações finais.

2. A noção de comunidade discursiva de gênero textual em Swales

Tendo em vista que o uso da linguagem está presente em quase todas as situações cotidianas, o estudo dos gêneros do discurso foi, e tem sido, realizado por diferentes autores em diferentes épocas, dando origem a diversas abordagens. Considerando essa diversidade, neste estudo, optamos pela abordagem sociorretórica, que se caracteriza, em linhas gerais, por se interessar pela natureza social do discurso. Nesta perspectiva, se inserem teóricos, como Miller (1984), Bazerman (2006), Swales (1990 e 1992) e Bathia (1993). Dentre esses trabalhos, o que mais nos interessa é o de Swales (1990), uma vez que ele se volta para análises de gêneros em contextos profissionais e acadêmicos. O objetivo desse pesquisador, no que se refere ao contexto acadêmico, é fazer com que os alunos desenvolvam o conhecimento de gêneros e aprendam a produzir textos, que apresentem, de forma bem-sucedida, as características do gênero. A abordagem desenvolvida por Swales para análise dos gêneros é constituída por três conceitos: comunidade discursiva, gênero¹ e tarefa. Vejamos, a seguir, os conceitos de comunidade discursiva e gênero, os quais são relevantes para esta pesquisa.

Comunidade discursiva refere-se a um conjunto de indivíduos que possuem objetivos comuns.

Uma das características dos membros dessas comunidades é a familiaridade que eles possuem com os gêneros específicos que são usados em prol dos objetivos comuns. Como consequência, os gêneros tornam-se propriedades

¹Swales (1990) formula a própria definição de gênero tendo em mente o ensino. O autor apresenta cinco características dos gêneros: ideia de classe; propósito comunicativo; prototipicidade; razão subjacente; terminologia.

das comunidades discursivas; isto é, os gêneros passam a pertencer à comunidade discursiva, não aos indivíduos. (SWALES, 1990, p. 9)²

Segundo o autor, qualquer que seja a genealogia do termo “comunidade discursiva”, o importante é que deve ser usado pela “perspectiva social” que confere ao processo de escrita. Assim como Swales (1990), acreditamos que os textos produzidos nas diferentes comunidades discursivas merecem atenção, pois estes atendem às necessidades de comunicação de grupos de profissionais específicos.

Swales (1990) propõe seis características que, ressalta, são necessárias e suficientes para identificar um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva. Essas características são: 1^a) uma comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos públicos comuns; 2^a) uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3^a) uma comunidade discursiva usa seus mecanismos de participação primeiramente para fornecer informação e “feedback”; 4^a) uma comunidade discursiva utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros no desenvolvimento de seus objetivos; 5^a) além de gêneros próprios, uma comunidade discursiva adquire um léxico específico; 6^a) uma comunidade discursiva possui membros iniciantes com um grau adequado de conteúdo relevante e capacidade discursiva.³

Podemos, segundo os critérios de definição de comunidade discursiva, elaborados por Swales (1990), considerar os textos produzidos pelos futuros profissionais do curso de Agronomia e de Letras como textos próprios de suas comunidades discursivas, uma vez que, a princípio, entendemos que: 1^a) os indivíduos pertencentes a essas comunidades discursivas possuem objetivos públicos comuns; 2^a) agrônomos e professores possuem mecanismos de comunicação entre seus pares; 3^a) esses profissionais utilizam seus mecanismos de participação para fornecer informações e retornos; 4^a) esses profissionais utilizam vários gêneros no desenvolvimento comunicativo de seus objetivos; 5^a) a linguagem dos agrônomos e dos professores, cada uma em seu campo, possui especificidades; 6^a) as comunidades dos agrônomos e professores são constituídas por indivíduos especializados, com um grau adequado de conteúdo das áreas e capacidade discursiva.

²Tradução nossa para: “One of the characteristics that established members of these discourse communities possess is familiarity with the particular genres that are used in communicative furtherance of those sets of goals. In consequence, genres are the properties of discourse communities; that is to say, genres belong to discourse communities, not to individuals, other kinds, of grouping or to wider speech communities.” (SWALES, 1990, p. 9)

³Tradução de Pimenta (2007).

Sabemos que no decorrer da pesquisa essas afirmações podem se revelar diferentes. No entanto, estabelecemo-las como ponto de partida para o estudo do gênero relatório de estágio produzido por indivíduos pertencentes às comunidades discursivas do curso de Agronomia e de Letras. Isso porque o conceito de Swales, que acreditamos ser pertinente, permite que organizemos analiticamente, se não todos, pelo menos a maioria dos textos.

Swales (1990) define gênero como uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos, os quais são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva e constituem a razão do gênero. Segundo esse teórico, a razão molda a estrutura esquemática do discurso, influencia e restringe as escolhas de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado do gênero que opera para manter o escopo do gênero como foi concebido em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridades em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas com relação ao que se é esperado do gênero forem realizadas, o exemplar será visto como protótipo pela comunidade discursiva na qual foi originado.

2.1. Modelo CARS

Em *Genres analyses*, Swales (1984) apresenta a primeira versão do modelo CARS (*Create a Research Space*), desenvolvido a partir de um *corpus* composto por 48 introduções de artigos de pesquisa e de uma pesquisa posterior, em parceria com Najjar, em que foi analisado um *corpus* de 110 introduções de diferentes áreas. (MEURER, 2010, p. 120). Os resultados dessas pesquisas apontaram para uma regularidade de quatro movimentos. Diante das dificuldades apontadas por outros pesquisadores com relação à separação do Movimento 1 e Movimento 2, Swales (1990) revisou a primeira versão e reduziu os quatro movimentos retóricos para três, o que resultou em um modelo mais simplificado. Além disso, subdividiu os movimentos em passos opcionais e obrigatórios.

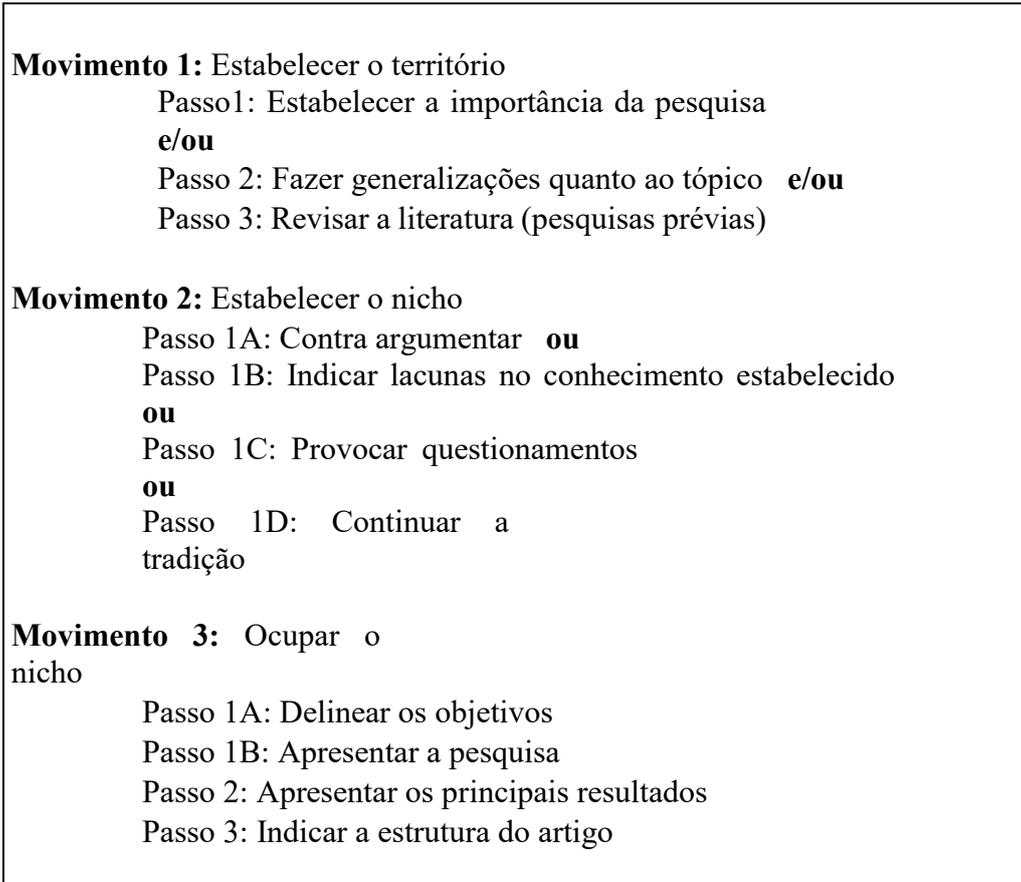


Figura 1: Modelo CARS - Introdução de Artigos Científicos.
Fonte: Swales (1990, p. 141).

Os movimentos são mais abrangentes que os passos; referem-se a uma dimensão maior da informação, enquanto que os passos se referem às partes dessa informação do texto. Nesse modelo, Swales (1990) descreve os passos de maneira detalhada, pormenorizada.

No Movimento 1, o autor, ao estabelecer o território, faz referência a trabalhos desenvolvidos por outros autores, ressalta a importância da pesquisa, explica porque ela é interessante e relevante, faz generalizações e revisa a literatura. A revisão bibliográfica na proposta de 1990 foi considerada como opcional, já na reelaboração dessa proposta, em 1994, tornou-se obrigatória. O Movimento 2 refere-se ao estabelecimento do nicho. Os passos apresentados nesse movimento por Swales (1990, p. 155-156) são excludentes. Dessa forma, o autor pode optar por um ou outro passo, ou seja, não precisa utilizar todos. Nesse movimento, apenas o passo 1B é obrigatório; indica-se a lacuna existente nas pesquisas anteriores da área de conhecimento escolhida e ressalta a necessidade de ser preenchida. No Movimento 3, ocupação do nicho, justifica o porquê da realização da pesquisa. Nesse movimento, o autor tem como premissa preencher a lacuna que foi detectada no Movimento 2 por meio da apresentação

do(s) objetivo(s) (passo 1A) e da descrição da pesquisa (passo 1B). Esses dois primeiros passos (1A e 1B) são obrigatórios. A apresentação dos principais resultados (passo 2) e a indicação da estrutura do artigo (passo 3) são passos opcionais.

A aplicação do modelo CARS possibilita verificar as regularidades que organizam as informações presentes nos textos. A verificação dessas regularidades, muitas vezes, não é tarefa fácil, pois a estrutura composicional dos textos pode variar, mesmo sendo apresentado aos estudantes um modelo a ser seguido. Assim, a escolha de um modelo que permita distribuir as informações retóricas de forma que não obedeça a uma sequência obrigatória é de grande valia para nosso estudo, visto que ao invés de impor uma estrutura rígida, apresenta uma macro organização dessa estrutura.

Objetivando contribuir com o ensino do gênero relatório de estágio nos referidos cursos de graduação, elaboramos a proposta de organização retórica, a partir da observação dos traços de regularidades nos textos, procurando evidenciar as informações mais utilizadas pelos estudantes dos cursos de Letras e de Agronomia. Para tanto, tomamos o cuidado de não adotar um caráter prescrito, uma vez que se trata de uma descrição de análise de dados.

2.2. Estrutura composicional do gênero relatório de estágio disponibilizado aos alunos do curso de Letras e de Agronomia

Antes de tratarmos da organização retórica da introdução do gênero relatório de estágio supervisionado, apresentamos a estrutura composicional desse gênero nos cursos de Agronomia e de Letras. Nossa intenção com isso é mostrar quais são os recursos linguísticos que o estudante de graduação desses cursos possui para elaboração desse gênero.

No curso de Agronomia, em função do relatório de estágio apresentar muitas variações na estrutura composicional, o que dificultava o estabelecimento de critérios para avaliação, a coordenação do curso decidiu elaborar um modelo de texto, o qual foi aprovado na 3ª reunião do Colegiado do curso, em 19 de maio de 2014, e, posteriormente, disponibilizado aos alunos no site <http://www.iciag.ufu.br/>. A partir dessa data ficou estabelecido que o relatório de estágio deveria apresentar a seguinte estrutura composicional: capa, folha de rosto, resumo (identificação do estágio, introdução, desenvolvimento, considerações finais), agradecimentos, sumário, introdução, desenvolvimento, considerações finais, referências, glossário e anexos (opcional). O resumo, que antecede a parte textual, é, às vezes, dividido em tópicos (introdução,

desenvolvimento e considerações finais), apresentando sinteticamente as informações contidas no corpo do texto.

No curso de Letras, a orientação é que os relatórios tenham como base os seguintes itens: capa (nome do estagiário, título, sigla da instituição, ano), contracapa (nome da instituição, nome da unidade, nome do departamento, título, considerações sobre o tipo de trabalho apresentado, cidade, ano), identificação do estagiário, introdução, fundamentação teórica, resenha 1, resenha 2, exercícios de gramática elaborados pelos alunos, plano de aula da regência dada na escola, reflexão sobre o estágio, xerox do material da regência, cronograma da disciplina, anexos e referências. Mesmo tendo esses itens como base, os alunos, de acordo com a professora responsável pelo estágio, podem seguir outros modelos, pois o que se espera é que o relatório tenha todas as informações necessárias para a avaliação. Por meio da apresentação desses itens, os alunos do curso de Letras tomam conhecimento da estrutura do relatório. As informações das partes textuais não lhes são, previamente, disponibilizadas. Essas informações são fornecidas nas aulas de Estágio Supervisionado e, também, durante as orientações do professor responsável pela disciplina.

2.3. Análise da estrutura retórica das introduções dos relatórios de estágio supervisionado

Apresentamos a seguir a aplicação do modelo CARS na parte que se refere à introdução de 10 relatórios de estágio supervisionado do curso de Letras e 10 do curso de Agronomia. Na análise dos dados foi revelado um padrão dessa organização retórica.

No modelo aplicado nos relatórios de estágio, a distribuição das informações é composta por três movimentos retóricos. Como a tradução dos termos *move* (movimento) e *steps* (passos) não encontrou na Língua Portuguesa um termo similar satisfatório, vários estudiosos adotaram outros termos. Por exemplo, Santos (1995) utiliza “movimento” e “submovimento”, Motta-Roth e Hendges (1996) “movimento” e “subfunção”, Biasi-Rodrigues (1998) “unidades” e “subunidades retóricas”. Nesta pesquisa, optamos por substituir o termo “passos” por “etapas”, e mantivemos a denominação “movimento” e a indicação, representada por “e/ou”, de opcionalidade dos passos (cf. o modelo CARS). Justificamos a utilização do termo etapas, por consideramos que ao elaborar um texto o autor objetivando sua progressão insere informações novas com base nas anteriores. Ao inserir uma informação nova, o autor “finaliza” uma ideia anterior, para iniciar outra, em uma espécie de cumprimento de etapas no texto.

Assim como a proposta de Swales (1990), as etapas (passos cf. modelo CARS) são identificadas como obrigatórias e opcionais. A marcação da etapa como obrigatória ou como opcional se deve ao número de ocorrências verificadas em todo o *corpus* (20 relatórios). Tanto os movimentos quanto as etapas podem ocorrer em qualquer parte da introdução, sem apresentar uma sequência linear.

Essa proposta de modelo para a introdução dos relatórios de estágio, com base no modelo CARS, tem como premissa revelar/reproduzir as informações apresentadas pelos estudantes de graduação dos cursos de Agronomia e Letras da UFU.

Assim, por meio da análise da regularidade (frequência) das informações retóricas do *corpus*, chegamos à seguinte estrutura composicional:

Movimento 1: Estabelecer o território

- Etapa 1A: identificar a disciplina Estágio Supervisionado
- Etapa 1B: justificar a disciplina Estágio Supervisionado **e/ou**
- Etapa 2A: apresentar o local e período do estágio

Movimento 2: Estabelecer o nicho

- Etapa 1: apresentar os objetivos do estágio/relatório
- Etapa 2: apresentar o referencial teórico **e/ou**
- Etapa 3: descrever a forma de operacionalização do estágio/disciplina

Movimento 3: Ocupar o nicho

- Etapa 1A: refletir sobre o desenvolvimento do estágio **e/ou**
- Etapa 1B: refletir sobre a importância do estágio

Figura 2: Organização retórica do relatório de estágio supervisionado.

Fonte: Figura elaborada pelas pesquisadoras.

Na análise, verificamos, assim como Araújo (2009) fez na identificação da estrutura retórica das resenhas, que a estrutura composicional da introdução do relatório de estágio supervisionado é dividida em três grandes partes: contextualização, descrição e reflexão. Cada uma das partes corresponde aos movimentos (1, 2 e 3) propostos por Swales (1990). O encadeamento das informações retóricas corrobora para cumprir com o propósito comunicativo desse gênero acadêmico: registrar experiências vividas em um período de estágio supervisionado.

O movimento retórico da introdução dos relatórios é iniciado com informações sobre o estágio (parte prática) e a disciplina (parte teórica). Nesse movimento, o aluno identifica a disciplina, mostra a importância de unir teoria e prática, argumentando que a disciplina dá

oportunidade ao futuro profissional de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, o que, de certa forma, auxilia-o a reconhecer não só seus erros, mas também seus acertos. Dando continuidade às informações retóricas desse movimento, o estudante justifica a importância dessa disciplina e faz a apresentação descritiva do local e do período do estágio. No segundo movimento, apresenta o objetivo do relatório e do estágio, o referencial teórico, e descreve as atividades desenvolvidas durante a vivência do estágio. No último movimento, o estudante tem a oportunidade de refletir sobre o percurso dessas atividades. Este é um traço significativo na composição da introdução do relatório de estágio, visto que permite aos estudantes verificarem quais os aspectos positivos vivenciados na prática, para que, posteriormente, utilizem-nos no mercado de trabalho.

Acreditamos que disponibilizar o modelo de um gênero, apresentando as informações retóricas que entram na sua composição, contribui para que os estudantes distribuam essas informações nos textos e cumpram com a solicitação da comunidade acadêmica: elaboração do gênero relatório de estágio. Convém esclarecer que mesmo que os três movimentos estejam presentes, deve-se levar em consideração, além das etapas não seguirem uma ordem linear, como mencionamos anteriormente, nem todas estão presentes na introdução desse gênero.

2.3.1 Análise e discussão de dados percentuais

Neste tópico, analisamos um exemplar da introdução dos relatórios de estágio de cada um dos cursos (Letras e Agronomia), em que se pôde verificar as estratégias de direcionamento de informações de cada movimento e das etapas. Denominamos as abreviaturas: RL1 a RL10, para os relatórios do curso de Letras, e RA11 a RA20, para os relatórios do curso de Agronomia. Nos exemplares (Quadros 1 e 2), dividimos as informações em linhas horizontais, e indicamos, do lado esquerdo do quadro, os Movimentos, e do lado direito, as Etapas. Ainda nesta seção, apresentamos uma tabela para cada curso com os dados percentuais das ocorrências dos Movimentos e Etapas.

Verificamos, nos relatórios do curso de Letras, que no primeiro Movimento as informações que se referem ao estabelecimento do território são apresentadas objetivando contextualizar a pesquisa. Na Etapa 1 (obrigatória), faz-se a identificação da disciplina Estágio Supervisionado (disciplina obrigatória para os alunos do sétimo e oitavo período de Letras da UFU) e mostra sua importância para o futuro profissional da educação. Na Etapa 1B, justifica-se a importância do estágio e/ou disciplina. Na Etapa 2A, descreve-se o local, apresentando, às

vezes, uma descrição minuciosa de onde se realizou o estágio, e o período da realização das atividades.

No Movimento 2, nas Etapas 1, 2, 3, respectivamente, apresentam-se os objetivos, a fundamentação teórica e a forma de operacionalização do estágio. Nesse movimento, destacamos uma maior densidade informacional e uma alta frequência, na Etapa 3, nos cursos analisados. As Etapas 1A e 1B, do Movimento 3, aparecem imbricadas: o aluno, ao refletir sobre como as etapas se desenvolveram, concomitantemente, reflete sobre a importância de se realizar o estágio após as aulas teóricas e de se aliar teoria e prática.

A seguir (Quadro 1), apresentamos um exemplar do gênero do relatório de estágio do curso de Letras, com as informações retóricas que entram na constituição da introdução.

Quadro 1. Exemplar do curso de Letras (RL:1).

Mov.1	O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (GLE087) objetiva levar o licenciado em Letras a adequar os conteúdos assimilados no curso à realidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula. Para isso, os alunos cumprem uma carga horária que envolve atividades teóricas e práticas.	Etapa 1A
Mov.1	Este estágio, referente ao segundo semestre de 2013, foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA, diretora Elizabet Resende de Faria, sob a supervisão da Professora XXXX a quem agradecemos a oportunidade e apoio.	Etapa 2
Mov. 3	Este estágio proporcionou a nós, alunos do 8º período do Curso de Letras, uma reflexão prática sobre tudo o que aprendemos durante o curso, o que foi feito por meio da participação ativa em aulas teóricas, que serviram para reforçar e aprofundar o que já foi estudado durante o curso. A partir das discussões feitas nessas aulas, foi possível planejar o que serviu de conteúdo a ser ministrado para os alunos das escolas nas quais realizamos nossas regências.	Etapa 1A
Mov. 2	No cumprimento da carga horária do estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II, o cronograma foi assim dividido: Atividades teóricas (seminários, discussões, aula); Atividades práticas (planejamento para as regências (elaboração de planos de aula, elaboração de atividades, elaboração do material didático); Aulas práticas demonstrativas dos próprios estagiários – microensino, seguidas de discussões; regências no Estágio Supervisionado; elaboração deste relatório de estágio).	Etapa 3
Mov.2	Este relatório tem como objetivo ilustrar as atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (GLE087), referentes ao segundo semestres de 2013.	Etapa 1

Mov. 2	Durante o desenvolvimento das atividades desse estágio, realizamos discussões com o suporte teórico de vários autores, dentre eles, Wittke (2007), Travaglia (1996) e (2013), Dias (2001), dentre outros.	Etapa 2
Mov. 2	Como metodologia, empregamos, para as discussões teóricas, a pesquisa (tanto bibliográfica quanto pela internet), a apresentação de seminários e, para a realização da parte prática do programa, regência de microensino.	Etapa 3
Mov. 3	Como um dos resultados, podemos afirmar que é nítida a importância do estágio como etapa fundamental na formação do futuro professor. A vivência da sala de aula representa a união da teoria adquirida na Universidade com a prática efetiva da profissão. Com isso, podemos adquirir novos conhecimentos, refletir sobre nossas concepções pedagógicas e buscar alternativas para as inquietações normais de um profissional em formação.	Etapa 1

Fonte: quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Nesse exemplar, assim como nos outros, a distribuição de informações aparece fora da ordem, com exceção do primeiro movimento. Apesar da Etapa 1B (justificar a importância da disciplina) estar omitida, esse movimento segue a ordem esperada: identifica-se a disciplina Estágio Supervisionado (Etapa 1A) e descreve-se o local das aulas práticas (Etapa 2). A distribuição das informações coloca o Movimento 3 antes do Movimento 2. Em momentos distintos da introdução, faz-se a reflexão sobre a disciplina, ou seja, sobre o desenvolvimento das aulas teóricas e práticas (Movimento 3): após o Movimento 1, apresenta-se o que estágio proporcionou aos alunos do oitavo período de Letras e, no último parágrafo da introdução, mostra-se a importância do estágio para a formação do futuro profissional da educação. A apresentação de todas as etapas do Movimento 2 é conduzida pelo autor conforme suas escolhas de distribuição das informações.

Nesse exemplar (RL1), apesar de haver a frequência de todos os movimentos, a ocorrência de todas as etapas não se realiza. As Etapas 1B e 2B foram omitidas e a ordem, tanto dos movimentos quanto das etapas, ocorreu de forma aleatória, apresentando uma flexibilidade na organização das informações. A flexibilidade e a evidência da padronização das ocorrências da distribuição dos conteúdos no *corpus* dos relatórios de estágio do curso de Letras pode ser verificada tanto no nosso exemplar (RL:1) quanto na Tabela 1, em que constam os dados percentuais dos 10 relatórios do curso de Letras.

Tabela 1. Frequência/ porcentagem dos Movimentos e Etapas do curso de Letras.

Mov. Retórico/ Etapas	RL01	RL02	RL03	RL04	RL05	RL06	RL07	RL08	RL09	RL10	%
Mov. 1											
E 1A			x	x	x	x	x	x	x	x	80%
E 1B		x			x	x		x			40%
E 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100%
Mov. 2											
E 1		x			x	x		x		x	50%
E 2					x		x				20%
E 3	x	x	x	x	x	x	x	x		x	90%
Mov. 3											
E 1		x	x	x	x		x	x	x		70%
E 2		x	x		x	x		x	x		60%

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Nos 10 relatórios analisados, como exemplificado no relatório RL01, encontramos a frequência dos três movimentos em uma mesma introdução, mas não a ocorrência de todas as etapas. A Tabela 1 mostra os percentuais de ocorrência desses movimentos nesse curso e evidencia uma frequência mais alta da Etapa 1A (80%), Movimento 1; da Etapa 3 (90%), Movimento 2; e da Etapa 1 (70%), Movimento 3. Isso demonstra uma padronização com relação a essas três etapas e uma flexibilidade com relação ao restante da distribuição das informações retóricas no *corpus*.

A Etapa 3 (Movimento 2): descrição da forma de operacionalização do estágio merece destaque, visto que, além de possuir um número de ocorrência significativo em relação às outras etapas (90%), apresenta uma grande densidade informacional, que, em alguns casos, ocupa, praticamente, toda a parte da introdução. Em contrapartida, no mesmo movimento, a Etapa 2 (apresentar o referencial teórico) possui um número menor de ocorrência (20%). Já o restante das etapas, apesar de não apresentar uma frequência alta, mantém uma média em torno de 50% das informações retóricas em todo o *corpus*.

Passamos, a seguir (Quadro 2), a apresentar o exemplar do gênero do relatório de estágio do curso de Agronomia, com as informações retóricas da introdução.

Quadro 2. Exemplar curso de Agronomia (RA:13).

Mov.1	XXXX é um Laboratório prestador de serviços em Análise de Sementes que realiza testes físicos e fisiológicos necessários para a verificação da qualidade da semente dos seus clientes, como testes de germinação, vigor, pureza e outros testes. Trata-se de uma microempresa localizada na cidade de Uberlândia-MG no endereço Av. XXXX	Etapa 2
Mov.2	Os objetivos do estágio incluíram vivenciar atividades cotidianas de um laboratório de análise de semente, articular o conhecimento teórico-prático relacionado à tecnologia de produção de sementes, observar e participar dos processos de análises das espécies credenciadas do laboratório pelo Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA. Além disso, também foi objetivo promover a reflexão sobre o exercício profissional bem como a importância da verificação e certificação da qualidade das sementes dentro da cadeia produtiva agrícola.	Etapa 1
Mov. 1	As atividades tiveram início em 29 de maio de 2014 com o término previsto para 30 de agosto de 2014 e constituíram, em um primeiro momento, no acompanhamento de todas as atividades realizadas no local pela responsável técnica, analistas e estagiários que já compunham a equipe de trabalho. Já em segundo momento as atividades passaram a ser a participação ativa nos trabalhos normais do laboratório.	Etapa 2
Mov. 2	As atividades realizadas incluíram análises físicas e fisiológicas de sementes tais como teste de germinação, teste de tetrazólio, análise da pureza física, testes de classificação de vigor de plântulas em sementes de grandes culturas, além da emissão de documentos de gestão de qualidade. As grandes culturas trabalhadas no laboratório são sementes de: soja (<i>Glycine max L.</i>), milho (<i>Zea mays</i>), algodão (<i>Gossyioium hirsutum L.</i>) deslintado, feijão(<i>Phaseolus vulgaris L.</i>), girassol (<i>Helianthus annuus</i>), forrageiras (<i>Brochiaria brizantha</i> , <i>Brachiaria decumbens</i> , <i>Brachiaria humidicola</i> , <i>Brachiariaruzizensis e Panicum maximum</i>) e sorgo (<i>Sorghum Vulgare Pers.</i>).	Etapa 3
Mov. 3	O estágio possibilitou estender minha vivência no mercado de trabalho e observar a realidade de se trabalhar em uma área relacionada à qualidade de sementes.	Etapa 1B

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Nesse exemplar (RA: 13), também verificamos a frequência de todos os movimentos, mas não de todas as etapas. Constatamos que as etapas tendem a se repetir, como, por exemplo, a Etapa 2 (apresentar o local e o período do estágio), do Movimento 1. Nesse caso, a Etapa 1 (apresentar os objetivos do estágio) do Movimento 2, dividiu a sequência das informações da Etapa 2. Araújo (2009), ao tratar sobre as limitações e dificuldades da aplicação do modelo

CARS nas resenhas acadêmicas, apresenta, dentre outras questões, a questão da recursividade das informações. “Uma estratégia pode se repetir em diferentes partes do texto ou duas estratégias que realizam o mesmo movimento podem ocorrer na mesma sentença.” (ARAÚJO, 2009, p. 81). No caso da nossa análise, o que se repete são as etapas. Outra dificuldade apresentada pela autora com relação à aplicação do modelo CARS é relacionada à ocorrência de estruturas complexas em que um movimento retórico pode se intercalar com outro. Verificamos esse tipo de ocorrência em nosso *corpus* quando os Movimentos 1 e 2 se alternam: a Etapa 2 do Movimento 1 é intercalada pela Etapa 1 do Movimento 2.

Nesse exemplo, os Movimentos e as Etapas, mesmo apresentando uma considerável variação na frequência e na ordem que as mesmas ocorrem nos textos, apresentam uma relação semântica e/ou discursiva à medida que o texto progride. Apesar de uma “desordem” aparente, o leitor não encontra dificuldade para reconhecer e entender as informações. Esse procedimento linguístico é denominado pela Linguística Textual de coesão sequencial (cf. KOCH, 2012). No trecho da introdução do relatório RA:13 do curso de Agronomia, assim como no exemplar RL:01 do curso de Letras, tem-se o encadeamento por justaposição, sem a presença de elementos sequenciadores. Segundo Koch,

A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual que [...] diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si *através de elementos linguísticos*. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. (KOCH, 2012, p. 66).

Assim, sem a presença de um conector ou partícula, o leitor constrói a coerência do texto, estabelecendo uma conexão semântica/discursiva entre as orações. Esse é um dos recursos linguísticos que corroboram, como já mencionamos na seção 2.3, para cumprir com o propósito comunicativo desse gênero acadêmico, que é registrar experiências vividas em um período de estágio supervisionado.

A partir da análise do nosso *corpus* do curso de Agronomia, elaboramos uma tabela com os dados percentuais das ocorrências dos Movimentos e Etapas. Vejamos a seguir:

Tabela 2. Frequência/ porcentagem dos Movimentos e Etapas do curso de Agronomia.

Mov. Retórico/ Etapas	RA11	RA12	RA13	RA14	RA15	RA16	RA17	RA18	RA19	RA20	%
Mov. 1											
E 1A					x		x		x		30%
E 1B					x		x		x	x	40%
E 2	x	x	x	x	x	x	x	x			80%
Mov. 2											
E 1	x	x			x			x			40%
E 2								x	x	x	30%
E 3	x	x	x	x	x	x	x				70%
Mov. 3											
E 1	x		x				x	x	x	x	60%
E 2	x		x	x			x		x	x	60%

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras.

Na análise da Tabela 2, constatamos que, dentre os três movimentos, os dois primeiros estão presentes em todos os relatórios do curso de Agronomia analisados, com destaque para o Movimento 1 (estabelecer o território), em que se sobressai a Etapa 2 (descrever o local e o período do estágio). Essa etapa tem o maior número de ocorrência (80%) dentre todas as etapas dos outros dois movimentos. Em seguida, em relação ao grande número de ocorrências, temos a Etapa 3 (descrever a forma de operacionalização do estágio) do Movimento 2, com uma frequência alta. Isto é, 70% dos estudantes descrevem, na maioria das vezes, minuciosamente, a forma de operacionalização do estágio. Constatamos que as informações dessa etapa chegam, praticamente, a ocupar toda a introdução, apresentando uma maior densidade informacional.

Na sequência da análise dos dados percentuais, verificamos que a Etapa 2 (apresentar da fundamentação teórica), do Movimento 2, apresenta baixa frequência, aparecendo em apenas 30% do *corpus*, o que nos faz concluir que a maioria dos estudantes de graduação desse curso talvez não se “preocupem” em relacionar a teoria à prática, ou seja, não recorrerem à teoria ao vivenciar momentos reais. Sendo o objetivo da disciplina Estágio Supervisionado aliar a teoria à prática, a elaboração do relatório torna-se uma oportunidade, para o aluno, de verificar se o embasamento teórico adquirido durante a graduação corresponde à sua aptidão técnica.

Por fim, no Movimento 3, as informações apresentam-se imbricadas, assim como foi verificado nos relatórios do curso de Letras: o aluno ao refletir sobre como as atividades se desenvolveram, conseqüentemente, reflete sobre a importância de se realizar o estágio.

A partir da análise percentual do *corpus* dos relatórios de Agronomia, constatamos que a apresentação do local, do período e a descrição da forma de operacionalização do estágio são, para os estudantes desse curso, informações centrais. Já o restante das informações (identificação, justificativa da disciplina, apresentação do objetivo, da fundamentação teórica, reflexão) são informações periféricas, opcionais.

Apesar da Etapa 1 (apresentar os objetivos do estágio) ser obrigatória, verificou-se uma frequência baixa (40%), até menor que algumas etapas opcionais, como, por exemplo, a reflexão sobre a importância do estágio (60%). Isso nos permite concluir que os estudantes, em sua maioria, não possuem conhecimento suficiente para a elaboração de determinados gêneros acadêmicos ligados ao estágio em que há uma expectativa de se especificar os objetivos a serem alcançados.

3. Relatório de estágio dos cursos de Agronomia e de Letras: estudo comparativo

Nesta seção, realizamos um estudo comparativo entre as informações retóricas que estão na composição da introdução dos relatórios dos cursos de Letras e de Agronomia.

O gênero relatório de estágio supervisionado apresenta, nos dois cursos, o mesmo propósito comunicativo: o registro de experiências vividas em um período de estágio supervisionado. Entretanto, na comparação dos dados percentuais, os dois cursos apresentam diferenças consideráveis: enquanto no Movimento 1, a Etapa 1A (identificar a disciplina Estágio Supervisionado) tem uma alta frequência (80%) no curso de Letras, no curso de Agronomia a frequência chega a ser irrelevante, pois apenas 30% dos estudantes apresentam informações sobre a disciplina. De acordo com a professora do estágio de Letras, a Etapa 1A é central, obrigatória, por isso, cobrada por essa área de conhecimento e aparece com maior percentual nos relatórios analisados.

Na Etapa 1B (justificar a disciplina) o resultado das ocorrências é o mesmo: 40% nos dois cursos. Já na Etapa 2 (apresentar local e período do estágio) a diferença de 20% na frequência das ocorrências é relevante, 100% (Letras) e 80% (Agronomia). Essa também é uma informação central que, inclusive, entra na composição desse gênero, embora não apareça em todos os relatórios analisados do curso de Agronomia.

No Movimento 2 (apresentar os objetivos, a fundamentação teórica e descrever as atividades desenvolvidas (forma de operacionalização do estágio)), os dados percentuais das informações retóricas dos dois cursos, praticamente não oscilam. As etapas 1, 2 e 3 desse

movimento são assim distribuídas, respectivamente: 50%, 30%, 90% (Letras) e 40%, 30%, 70% (Agronomia). Destacamos que as duas únicas etapas em que os dados percentuais não se alteram nos dois cursos é a Etapa 1B, Movimento 1 (justificar a pesquisa), em 40% do *corpus*. Já a Etapa 2 (apresentar a fundamentação teórica), apresenta baixa frequência (30%).

No Movimento 3, que se refere ao processo de constituição e de funcionamento do estágio, em que se deve fazer a retomada das atividades de forma reflexiva, o estudante reflete sobre a experiência vivida, apresentando não só as contribuições do estágio para sua formação profissional, mas também as dificuldades encontradas durante esse período de experiência. As Etapas 1 e 2 desse movimento apresentam, nos dois cursos, dados percentuais similares: 70% e 80%, respectivamente, no curso de Letras, e 60% (Etapas 1 e 2) no curso de Agronomia. Tanto no curso de Agronomia como no de Letras essas etapas apresentam uma alta frequência, apesar de apresentarem uma baixa densidade informacional, pode ser pelo fato dos estudantes se dedicarem pouco à elaboração do Movimento 3.

Com base nos exemplares apresentados, verificamos que, nos dois cursos, as informações não obedecem a uma ordem “canônica”. Por exemplo, a descrição das atividades realizadas (forma de operacionalização do estágio) raramente se posiciona logo após identificação e justificativa da disciplina (Quadro 1, curso de Letras). O mesmo acontece com o curso de Agronomia (Quadro 2), em que as informações da Etapa 2 vêm antes da Etapa 1, no Movimento 2. Assim, cada informação é localizada em etapas diferentes, o que demonstra o estilo particular de cada autor.

Mesmo apresentando essa “desordem”, o *corpus* apresentou uma alta frequência de algumas etapas, como, por exemplo, a Etapa 3 do Movimento 2. Isso evidencia a padronização do gênero nos exemplares analisados, apesar de ser permitida uma flexibilidade maior.

Na análise do *corpus*, constatamos, assim como Biasi-Rodrigues (2009) em seu estudo sobre resumos de dissertações, a prática de reprodução de termos. De acordo com a autora (2009, p. 69), esse é “um comportamento que se poderia chamar de circular ou, talvez mais apropriadamente, de especular”, visto que denuncia a busca por um modelo produzido pelas pessoas da mesma área, na tentativa de corresponder às “expectativas” da comunidade acadêmica.

Vejamos a ocorrência desse comportamento no relatório do curso de Letras e, em seguida, no curso de Agronomia.

Quadro 3. Ocorrências da prática de reprodução de termos no curso de Letras.

RL: 1 Mov. 1	<u>Este estágio, referente ao segundo semestre de 2013, foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFU – ESEBA, diretora Elizabet Resende de Faria, sob a supervisão da Professora XXXX, a quem agradecemos a oportunidade e apoio.</u>	Etapa 2A
RL: 6 Mov. 1	<u>Este estágio, referente ao segundo semestre de 2013, foi desenvolvido na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), situada na Rua Adutora São Pedro 40, bairro Aparecida-Uberlândia/MG, diretora Elizabet Resende de Faria, sob a orientação da Professora XXXX, a quem agradecemos a acolhida.</u>	Etapa 2A

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

No curso de Agronomia, foi detectada uma cópia literal e total (o que se constitui plágio) da parte que se refere à introdução. A seguir, apresentamos duas etapas das informações que constam na introdução de dois exemplares (RA:19 e RA:20).

Quadro 4. Ocorrências da prática de reprodução de termos no curso de Agronomia.

RA: 19 Mov. 1	<u>A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se deparará com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011)</u>	Etapa 2
RA: 20 Mov. 1	<u>A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011)</u>	Etapa 2

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras.

Acreditamos que esse comportamento é fomentado pela cobrança de se produzir textos bem elaborados, que satisfaçam as exigências de uma comunidade discursiva, no caso, a acadêmica, e também pela cobrança de se produzir textos de autoria, o que pode levar os alunos a terem receio de fazer várias citações diretas. Sendo assim, em qualquer área de conhecimento é necessário que os indivíduos possuam informações suficientes para dominar um gênero específico e, conseqüentemente, produzi-lo, visando aos mesmos objetivos. A falta de conhecimento sobre um gênero e as exigências em torno de sua elaboração, na graduação,

reforçam a necessidade de se ensinar os gêneros acadêmicos para que, assim, os estudantes não recorram a esse tipo de comportamento circular ou especular (BIASI-RODRIGUES, 2009), o qual “pode demonstrar um senso limitado de audiência e, conseqüentemente, resultar em prejuízo das informações de cada pesquisa.” (BIASI-RODRIGUES, 2009, p.70).

4. Considerações finais

Neste estudo, optamos pela abordagem sociorretórica, que se caracteriza, em linhas gerais, por se interessar pela natureza social do discurso. Dentre os vários autores que se inserem nessa abordagem, selecionamos os estudos Swales (1990), que se volta para análises de gêneros em contextos profissionais e acadêmicos. O aparato teórico-metodológico adotado teve como base as contribuições de Swales (1990) no que se refere à análise, ao ensino de gêneros e à aplicação do modelo CARS (*Create a Research Space*). A escolha desse modelo, já aplicado em estudos acadêmicos de diferentes áreas, deve-se ao fato de ele dar condições de adaptá-lo a diferentes contextos (profissionais ou acadêmicos). O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar qualitativamente a organização retórica da introdução do relatório de estágio supervisionado produzido por alunos dos cursos de Agronomia e de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A partir da análise, concluímos que o caminho traçado pelos alunos desses dois cursos na elaboração da introdução do relatório de estágio difere com relação à distribuição das informações, mas possui o mesmo propósito comunicativo: registrar experiências vividas em um período de estágio supervisionado. Em ambos os cursos as informações retóricas são distribuídas na introdução da superestrutura do gênero, sem necessariamente obedecer a uma ordem pré-estabelecida.

Com nossa análise verificamos que, apesar de haver uma padronização nas informações retóricas na introdução dos relatórios de estágios supervisionados nos cursos de Letras e de Agronomia, não se pode negar que existe uma flexibilidade, a qual demonstra estilos particulares utilizados pelos autores, passível de ser ensinada.

Referências Bibliográficas

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

_____. **Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica.** Tese. (Doutorado em Letras Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2004.

ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 77- 93.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 49-75.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações.** Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenha acadêmicas.** Mestrado em Linguística - UFCE, Fortaleza, 2001.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2012.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D. **Rethorical feature and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics.** Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em Economia, Linguística e Química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, 18(1-2): 53-90, 1996.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Uma análise transdisciplinar do gênero abstract.** Disponível em: <http://coral.ufsm.br/labler/publi/anlise.htm> Acesso em: 28 jan. 2015.

PIMENTA, V. R. **Textos forenses: um estudo de seus gêneros textuais e sua relevância para o gênero "sentença".** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANTOS, M. B. dos. **Academic Abstracts: a Genre Analysis.** Dissertação (Mestrado em inglês). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SWALES, J. **Genre Analysis: English in academic and research settings.** 12 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Artigo recebido em: 10.11.2015

Artigo aprovado em: 18.12.2015