

## **A PRODUÇÃO MONOGRÁFICA NO CONTEXTO ACADÊMICO**

GILCE A. QUINTÃO CASTRO (UNILESTEMG / UFMG).

### **Resumo**

O objetivo principal deste estudo é realizar uma reflexão que possa contribuir para a compreensão da monografia, texto de caráter acadêmico-científico, no que diz respeito à estrutura global (macroestrutura), ao layout do texto, à apresentação gráfica, às normas, a partir do que tem sido produzido, na prática, pelos professores e acadêmicos, no Brasil. Busca-se dialogar com os que se interessam por questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem desse gênero da esfera acadêmica, especialmente, professores de Língua Portuguesa e outros professores que se vêem envolvidos, de alguma forma, com a produção escrita no ensino superior. Esta investigação propõe, pois, um especial cuidado em relação à caracterização desse gênero, em especial, à compreensão de diferentes dimensões envolvidas em produções monográficas, de bacharéis. O conceito de gênero como categoria do discurso possibilita à Lingüística Aplicada ampliar o horizonte de explicações sobre a linguagem. Via de regra, há uma pretensão, neste estudo, de se apresentar o que alguns cursos de uma Instituição de Ensino Superior têm realizado no campo de produção textual escrita e que possam contribuir para a elaboração final de um trabalho de conclusão de curso, após apresentar abordagens teóricas e preocupações pedagógicas do campo de análise de discurso em contextos acadêmicos.

### **Palavras-chave:**

Monografia, Gêneros acadêmicos, Escrita no Ensino Superior..

## **1 INTRODUÇÃO**

O objetivo principal deste artigo é realizar uma reflexão que possa contribuir para a compreensão da monografia – um texto de caráter acadêmico-científico – no que diz respeito à estrutura global (macroestrutura), ao *layout* do texto, à apresentação gráfica, às normas da ABNT e às finalidades do ensino superior, relativas á produção do conhecimento. Busca-se dialogar com os que se interessam por questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem desse gênero da esfera acadêmica, especialmente, professores de língua portuguesa e outros professores que se vêem envolvidos, de alguma forma, com a produção escrita no ensino superior, como autores e orientadores monografia. Este estudo propõe, pois, um especial cuidado em relação à caracterização desse gênero, em especial, à compreensão de diferentes dimensões envolvidas em produções monográficas como prática da escrita no ensino superior.

Eleger o texto como unidade básica de ensino e aprendizagem é um passo metodológico que se considera correto, mas muitas vezes conduzido equivocadamente. A compreensão da complexidade do próprio texto, em quaisquer de suas formas, é um trabalho em desenvolvimento. E essa compreensão não se

faz sem que os sujeitos incrementem sua própria prática como leitores, como escritores, como interlocutores.

Dados esses aspectos preliminares, refletir sobre a leitura e produção no ensino superior passa pela necessidade de se reafirmar o momento em que um sujeito abandona sua dificuldade para escrever palavras que lhe sejam próprias e se autoriza a iniciar e a sustentar uma produção. No caso da universidade, a excessiva reprodução de palavras gastas, o silêncio no processo de criação textual, nos conduz à seguinte interrogação: Que respostas a universidade de hoje tem apresentado para melhor compreender o processo de escrita no ensino superior? Qual é o real sentido de leitura e produção de texto na escola de nível superior?

As crescentes dificuldades que os alunos dos cursos de graduação e até mesmo de mestrado e de doutorado encontram, quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera tipicamente escolar e/ ou científica, refletem na produção do conhecimento? Este é o caso, por exemplo, da produção de resumos escolares, resenhas críticas, relatórios, projetos de pesquisa, artigos científicos, dentre outros.

As causas dessas dificuldades são inúmeras, mas pretende-se apontar apenas uma delas, que nos parece poder ser enfrentada, que é a falta de ensino sistemático desses gêneros; que sejam orientados, pois, muitas vezes, o aluno é solicitado a produzir algo por conta própria, intuitiva, com muito esforço. Na maioria das vezes, subsiste a crença de que há uma capacidade geral para a escrita, que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global mais comum do gênero seja suficiente para que o aluno chegue a um bom texto. Via de regra, parece-me necessário que fosse desenvolvida, com os alunos, uma prática pedagógica voltada para a construção de textos acadêmicos endereçados à comunidade discursiva (nesse caso, comunidade acadêmica/científica) e para a inserção dos alunos nessa comunidade.

Entretanto, por outro lado, organizar globalmente um texto, em sua forma canônica, é apenas um dos procedimentos necessários para chegar a uma produção adequada. A complexidade característica dos gêneros exige o desenvolvimento de muitas outras capacidades.

Ainda nessa perspectiva, o processo de orientação de trabalhos de conclusão de curso, nas diversas áreas do conhecimento, em qualquer Instituição

de Ensino Superior, tem sido, efetivamente, objeto de reclamação por parte dos envolvidos, ao perceber que os alunos encontram uma série de dificuldades ao redigir textos acadêmicos e, muitas vezes, apresentadas também por parte do orientador da produção textual.

Para melhor conduzir essas discussões, interessa-nos partir de uma descrição mais acurada de uma forma bastante contemporânea da inibição para escrever que consiste em uma curiosa compulsão para aderir às palavras do outro em detrimento das próprias, como fora mencionado, seja sob a forma de plágio, paráfrase, excesso de citações, ou mesmo, por uma incapacidade de formular outro tipo de questões que não aquelas que visam exclusivamente comprovar o que já está dito em uma dada teoria.

Frente a isso, assumindo plenamente a dimensão formadora que deve ter uma universidade, este artigo busca interrogar as práticas de escrita que se estabelecem no ensino superior, no sentido de tentar formular respostas para o significado conceitual-metodológico que a monografia, principalmente, na condição de trabalho de conclusão de curso, assume na academia.

### **1.1 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: uma discussão legal**

Busca-se, nesta seção, apresentar partes do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) que reforçam a importância do incentivo, da produção e da difusão do conhecimento fruto das atividades acadêmicas, desenvolvidas em uma instituição de ensino superior.

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica, geradas na instituição.

De acordo com o texto legal, ora apresentado, pode-se perceber que a universidade está centrada sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão. Se a pesquisa deve ser entendida como a produção de conhecimento por uma comunidade de investigação e a extensão como uma forma de a universidade prestar serviços à comunidade, oferecendo cursos e atividades diversas, o ensino é, em geral, compreendido como o momento da transmissão do conhecimento.

Entretanto, a forma de 'transmissão' do conhecimento mudou, é claro, durante a história das universidades. Hoje não se pensa mais em uma atitude passiva do estudante, que deve simplesmente absorver as informações transmitidas pelo professor. Também em função da introdução da tecnologia da informação no ensino universitário, o professor é visto mais como um orientador de estudos, e do aluno universitário se espera uma postura ativa e reflexiva.

Na tentativa de melhor elucidar aspectos referentes à tripla função da universidade - ensino, pesquisa e extensão – apresenta-se, a seguir mais um item legal que visa a confirmar a importância desta relevante discussão que envolve a produção escrita no ensino superior.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de ensino, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Por meio do art. 52 da LDBEN/96, pode-se perceber a relevância que a produção do conhecimento assume na formação do profissional de nível superior e, em especial, a produção escrita que se inicia na elaboração do projeto e se estende até a divulgação final da pesquisa empreendida

## **1.2 MONOGRAFIA: ATIVIDADE CURRICULAR OBRIGATÓRIA**

Visando à efetivação dos propósitos do Ensino Superior atinentes à produção escrita, na década de 1980, já existiam iniciativas legais – Parecer, Resolução - emanadas do Conselho Federal de Educação, conforme se apresentam a seguir. Como é sabido, a monografia foi introduzida sob a forma de atividade curricular obrigatória pelos atos normativos de 1984, emanados do então CFE, por meio do Parecer CFE nº 375/84 e, em seguida, pela Resolução CFE nº 11/84, para alguns cursos superiores, a exemplo do bacharelado em contabilidade. Como fora apresentado, as diretrizes curriculares decorrentes da nova LDB/96, neste começo do século XXI, também reafirmam a importância da produção e divulgação dos conhecimentos acadêmicos.

Em relação à orientação, atribuía-se o acompanhamento de um docente e, em resolução mais atual (Res. CES/CNE nº 4/2007; Art. 10 e seu Parágrafo único), fala-se em previsão da supervisão de um docente. Antes, previa-se o cumprimento de 2/3 da carga horária total do curso e, hoje, a qualquer momento, a ser fixado pela IES. E, finalmente, sem ser o item de menor importância, quanto a autoria, de trabalho individual, para não ser definido, o que leva a crer em produção plural.

Em suma, quais seriam os problemas, as lacunas em relação à produção escrita acadêmica, que têm levado muitas instituições de ensino superior a se silenciarem em relação à elaboração de uma monografia como um Trabalho de conclusão de Curso, sob a orientação de um professor?

Conforme se pode verificar, desenvolver pesquisa sobre o que tem sido produzido como trabalho monográfico no ensino superior apresenta grande relevância para a educação e formação de professores, além da preocupação em conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender e ensinar, ler e escrever no ensino superior do Brasil. Assim, inicialmente, apresenta-se o seguinte problema: como os professores têm compreendido o que é uma monografia? Como orientadores, o que conhecem desse gênero textual? Qual

conhecimento é essencial para o ensino? O que têm produzido de conhecimento referente à produção textual monográfica?

### **1.3 MONOGRAFIA: NATUREZA, FUNÇÃO E FORMA**

Alguns autores, apesar de darem o nome genérico de monografia a todos os trabalhos científicos, diferenciam uns dos outros de acordo com o nível da pesquisa, a profundidade e a finalidade do estudo, a metodologia utilizada e a originalidade do tema e das conclusões (MARCONI e LAKATOS, 2003; MEDEIROS, 2003; SEVERINO, 2000).

Esses mesmos autores asseguram que um trabalho acadêmico-científico propõe-se a investigar, de forma criteriosa e em acordo com as normas da metodologia científica, um problema relevante para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Embora o estudante universitário não seja ainda um cientista formado, acredita-se que se encontra no caminho para a aprendizagem do processo de investigação científica.

Vários e diferentes conceitos sobre o que é uma monografia são defendidos por diferentes autores (SALVADOR, 1997; RUIZ, 2002; SEVERINO, 2000). A partir dos conceitos apresentados, freqüentemente, podemos concluir que se trata de um estudo sobre um tema específico ou particular com suficiente valor representativo que obedece à rigorosa metodologia.

Lakatos e Marconi (2002), estudiosos da metodologia científica, asseguram que a monografia representa um trabalho escrito, sistemático e completo, com tema específico de uma área do conhecimento. Trata-se de um estudo detalhado, abordando vários aspectos do tema em destaque e obedecendo a determinados métodos de pesquisa. Assim, o trabalho monográfico contribui para a construção da ciência. Dessa forma, o texto escrito, por meio das formas lingüísticas, revela a condição de inserção do graduando na comunidade científica.

A monografia recebe diferentes nomenclaturas de acordo com o nível e a finalidade do trabalho acadêmico-científico. Na graduação, temos: i) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); ii) Monografia de Conclusão de Curso (MCC); iii) Trabalhos interdisciplinares, cujas denominações variam de acordo com a Instituição. Na pós-graduação (*lato sensu, stricto sensu*), as monografias se diferenciam pelo grau de aprofundamento do estudo em relação ao tema delimitado. Para a pós-graduação *lato sensu*, a monografia é a etapa final para

obtenção do título de especialista. Na pós-graduação *stricto sensu*, destacamos outros dois tipos de trabalhos científicos: dissertação de mestrado e tese de doutorado.

Quanto à macroestrutura textual de uma monografia, em geral, vê-se normatizada pela ABNT e, como se não bastassem tantas normas, várias instituições de ensino, notadamente universidades, também iniciariam um processo de individualização, incorporando orientações da ABNT, ao mesmo tempo em que começaram a criar algumas normas próprias.

#### **1.4 MONOGRAFIA COMO ATIVIDADE METADISCURSIVA**

Parece óbvio que os materiais em circulação na esfera acadêmica sejam artigos, resenhas, resumos, monografia, mas, não parece óbvio que como tais, alguns desses materiais poderiam ser aprendidos e ensinados, com repercussão negativa no campo pedagógico. Em todo caso, se para cada gênero há uma expectativa (normas, rotinas, deveres e direitos) para locutores e destinatários, o importante é organizar o intercâmbio efetivo e assim assegurar, como disse Maingueneau (1999), que as interações sociais sejam eficazes – apesar das variações inevitáveis.

Dado o caráter de acontecimento materializado, segundo Maingueneau (1999), uma dissertação escolarizada pode servir para “treinar” uma categoria dissertativa estabelecendo quais sequências podem ser utilizadas em sua construção, a “estabilidade” de certas sequências, uma vez que a presente discussão se volte para uma produção mais ritualizada. Se detectar sequências que mostram tipos de organização textual





pode parecer mais próximo de um “saber” constituído, representando estratégia aceitável de ensino e aprendizagem, essa segmentação do texto de fato entra em conflito com sua caracterização de materialidade discursiva.

Nos últimos anos, várias pesquisas na área dos discursos científicos tem-se ocupado das atividades metadiscursivas que o sujeito da enunciação acadêmica realiza na formação de seus textos (SWALES, 1990; HYLAND, 1998; BREIVEGA E FLOTTUM, 2002; MORENO, 2003; DAHL, 2004, entre outros, *apud* NEGRONI, 2009). Definido como o discurso sobre o discurso, o metadiscorso se caracteriza habitualmente como o material linguístico referente não aos aspectos proposicionais do texto, e sim, à organização do discurso ou à atitude do sujeito com relação ao conteúdo ou ao seu leitor. Segundo Halliday (1973), o metadiscorso cumpre as funções textual e interpessoal da linguagem e, nesse sentido, designa o conceito com o qual se faz referência àqueles elementos (marcadores de atitude, atenuadores, reforçadores, marcas de pessoa) que manifestam ou expressam diferentes facetas da identidade autoral e que contribuem com relação escrito-autor, enquanto que o metatexto é a expressão com a qual se alude às formas lingüísticas (conectores, evidências, estruturadores da informação) que organizam de forma convincente e coerente o texto para o leitor. J

Tanto em um caso como no outro, trata-se de um tipo de atividade discursiva que pode ser descrita, para utilizar os termos de Dahl (2004), como a manifestação ostensiva do reconhecimento do leitor por parte do escritor. O metadiscorso constitui, assim, um dos rastros fortes da relação intersubjetiva e, portanto, da presença do sujeito em seu discurso e seu estudo.

Dentro da cena englobante (MAINGUENEAU, 1999) instituída pelo discurso científico-acadêmico, a monografia propõe uma cena genérica específica, com papéis para seus participantes, circunstâncias espaço-temporais, suportes materiais

e modos de circulação que a definem como tal. A monografia também pode ser caracterizada como um espaço de dialogismo enunciativo (MAINGUENEAU (1999), no qual o locutor se posiciona em relação à comunidade acadêmica á qual se dirige e na qual procura estar incluído, mediante a apresentação dos resultados alcançados em certo domínio. Nesse sentido, e nessa construção colaborativa de conhecimento novo (HYLAND, 2000) que consiste essa cena genérica, torna-se habitual que se faça referência às pesquisas prévias – mostrando as conquistas, as dificuldades e os problemas que supõe – para tomá-las como ponto de partida da própria constituição e dar lugar, assim, à formulação de novas hipóteses, à incorporação de novos resultados ou à aplicação a casos concretos não tratados antes.

Tentar demonstrar, com o estudo das aspas, itálico e glosas metadiscursivas – procedimentos que revelam o constante monitoramento do sujeito sobre seu próprio discurso-, a presença mais ou menos importante dessas indicações subjetivas não é em alheia à escrita de uma monografia acadêmica, da mesma forma que as marcas de pessoa, dos marcadores de atitude, dos estruturadores da informação e de outras marcas de argumentação, as formas da modalização autonímica com que o sujeito comenta o que diz e mediante a quais indica que é capaz de tomar distância e de emitir um juízo metaenunciativo de separação, de exterioridade a respeito de suas próprias palavras, no mesmo momento em que as utiliza, fixando sentidos e excluindo outros ou legitimando determinadas interpretações, são marcas claras da presença do sujeito em seu texto, de sua atividade e de seus propósitos comunicativos.

Por um lado, as idéias e as contribuições de outros autores no campo teórico não se apresentam apenas mediante a inclusão de citações de seus discursos e, sim, sob a forma de resultados alcançados, selecionando-se, para isso, formas sem explicitação do agente como voz passiva com se, estruturas impessoais ou formas nominais metonímicas que atribuem aos textos ou às pesquisas, as teses ou, conclusões de seus autores.

Os autores, enquanto sujeitos das enunciações acadêmicas prévia, só aparecem identificadas por meio de indicações bibliográficas colocadas entre parêntesis (sistema autor-data ou numérico), que Flotttum (2003), *apud* Negroni (2009) caracteriza de “parcialmente integradas” no corpo do texto, ou em notas ao final do documento com a referencia bibliográfica completa, denominada de “referências não integradas” por Swales (1990) e Hyland (2000), pois aparecem fora do corpo do texto e são indicadas nele mediante uma chamada.

Citam-se, habitualmente, em compensação, entre aspas os discursos dos outros autores para, depois, validá-los e respaldar-se neles, ou, ao contrário, para discuti-los e distanciar-se dos pontos de vista sustentados por eles. Na medida em que são introduzidos no próprio discurso, o locutor não apenas marca a literalidade das sequências entre aspas, mas também sua atitude com relação a estas. Certamente, às vezes, a palavra alheia é introduzida sem marcas precisas de avaliação, com um verbo de dizer e a ruptura sintática – marcada pelos dois pontos e as aspas depois do verbo de dizer – características de modo direto do discurso referido. É o que ocorre, frequentemente, no caso das chamadas “citações destacadas” (BOLÍVAR, 2005, *apud* NEGRONI, 2008).

Destinadas a mostrar que se maneja bem a informação disponível e a contribuir, assim, para a constituição do *ethos* acadêmico, quer dizer, o de alguém que conhece o tema e seus antecedentes, por sua vez, objetivo, rigoroso e sério, esse tipo de citações textuais é, sem dúvida, muito freqüente na monografia. Frequentemente, com uma extensão de mais de três linhas, essas citações costumam aparecer de maneira destacada no texto e, de fato, nas normas de apresentação gráfica, é recomendado que sejam introduzidas com outro corpo e em parágrafo com recuo e separado.

A palavra alheia também pode aparecer com maior grau de incorporação no próprio discurso: trata-se, nesse caso, das citações que Bolívar (2005) citado por Negroni (2009) define como “citações integradas” (breves, entre aspas e do autor do artigo) e “citações de paráfrase” (idéias de outros autores, com sistema autor-data).

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso constituem uma economia da linguagem, pois, se eles não existissem e se, a cada vez que, nas atividades de interação fossem criados novos gêneros, a troca verbal seria impossível. Os gêneros apresentam características que são típicas, estáveis quanto a três aspectos: os conteúdos (tema), as estruturas composicionais específicas e os recursos lingüísticos (estilo) de que se utilizam.

A tese ou dissertação constitui terminologia não facilmente compreendida pelos integrantes da comunidade acadêmica, uma vez que não há consenso em as orientações advindas dos livros de metodologia científica, os manuais voltados para as produções escritas, utilizados pelas instituições de ensino superior. A natureza do documento também é diversificada. Em áreas em que livros raramente são escritos, como nas ciências físicas, não há desafio crescente para exigir que um

estudante produza um discurso longo, único e abrangente, em vez de uma antologia de artigos de investigação (REID, 1978; RICHARDS, 1988, *apud* NEGRONI, 2009).

Mesmo se restringir a discussão do texto de tradicional culminância, pois, na academia representa um “ritual de iniciação”, ao assumir uma exigência legal e obrigatória para a conclusão do curso, ainda assim, estamos diante de um fato que toda a literatura relevante consiste em manuais e guias. Até agora é uma área que tem sido evitada em grande parte pelos analistas do discurso, pelo menos em parte devido ao tamanho assustador do texto típico.

## **1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito deste estudo foi o de provocar uma reflexão sobre esse gênero, considerando-se, de modo especial, uma perspectiva legal, funcional e discursiva. Em termos práticos, todos os conceitos foram discutidos com o propósito de ressaltar a relevância de se pensar esse gênero em situação de ensino-aprendizagem. Nesse processo, considera-se não somente a relevância de se pensar o papel do aluno produtor desse texto, mas também sobre a importância do trabalho do professor-orientador.

Do ponto de vista adotado, um aspecto central, neste estudo, é considerar o caráter dialético da monografia, o que inclui a relação entre a situação (o fazer) e sua materialização no léxico, na gramática e em todos os níveis de significação da linguagem (o dizer).

Uma outra categoria que propusemos como sendo significativa foi a “metafunção textual”. Sua relevância decorre de nos permitir perceber a estrutura e o formato do texto, o que possibilita ao sujeito estruturar a experiência em produção escrita, a partir do sistema da língua. Um outro ponto discutido diz respeito ao *layout* de um texto monográfico, cujo caráter é bastante específico.

Então, se, por um lado, está o graduando na tentativa de ter sucesso no seu projeto de dizer (produzir um texto acadêmico-científico), de outro, encontra-se o professor de quem se espera que ofereça possibilidades para a realização do trabalho. Em razão disso, algumas dimensões da linguagem devem ser consideradas: i) formas de abordagem do objeto de investigação; ii) seleção de categorias a serem discutidas; iii) formas de intervenção do professor-orientador;

iv) propósitos das normas técnicas; v) a construção de textos outros constitutivos desse gênero, entre outros. Enfim, na constituição da monografia algumas dimensões podem ser vistas como centrais.

Finalizando, por um lado, a monografia é um gênero textual-discursivo de grande complexidade, que nos permite assegurar constituído de diversos subgêneros (resumo, sumário, introdução, revisão de literatura, conclusão e outros), tem sido negligenciada nos estudos lingüísticos e marcada pelo silêncio nos estudos *stricto sensu*. Por outro lado, a monografia assume caráter obrigatório em projetos políticos dos cursos de graduação de diversas instituições de ensino superior, cuja elaboração se faz em parceria orientador (professor) e orientando (graduando) e ambos desconhecem sua natureza, função e forma.

Recomenda-se que iniciativas de aprimoramento docente partam do pressuposto que boa parte dos professores necessita superar lacunas em sua formação, tanto do ponto de vista conceitual como metodológico e apostem em uma mistura de diferentes teorias e saberes. A necessidade da reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor, nesses casos, seria fundamental para que ele pudesse buscar mais subsídios teóricos e repensar sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 14724**. Rio de Janeiro, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso: enunciado, unidade da comunicação verbal. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermentina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Lei 93/94/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília: Gráfica Senado, 1996.

HYLAND, K. **Teaching and researching writing**. London, UK: Longman, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NEGRONI, Maria Marta Garcia. Os modos de dizer do sujeito no discurso acadêmico. In: MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2009.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2002.

SALVADOR, Domingos. **Método e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**: elaboração de Trabalho científico. 6. Ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

SEVERINO, Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge UP, 199