

ESCREVENDO NO CONTEXTO: CONTRIBUIÇÕES DA LSF PARA O ENSINO DE REDAÇÃO ACADÊMICA*

Désirée MOTTA-ROTH
(Universidade Federal de Santa Maria)

ABSTRACT: Newcomers to academia in Brazil, both at the undergraduate and graduate levels, often find writing research genres an impossible task. Previous well known studies have been developed on the structural aspects of academic genres (e.g., Swales) or the pragmatics of written interaction in academic texts (e.g., Myers). However few studies have concentrated on the contributions of SFL to the actual academic writing teaching practice as a framework to help junior scholars better understand academic discourse and the academic context. Leaving aside the most abstract aspects of SFL, in this paper I would like to focus on the very initial level of theoretization in SFL and perhaps the most concrete aspect of the theory, namely the way the context can be recreated by analysis of language and vice versa. The presentation aims at pointing out some practical implications derived from applications of SFL to the teaching of academic writing and understanding of the academic context. I will try to explore writing teaching activities in connection to the three dimensions of context - field, tenor, and mode – and their respective metafunctions – ideational, interpersonal, and textual. Two simple (and to a certain extent obvious) arguments will be put forth in the form of activities: first, in order for

* Artigo produzido com o apoio de Bolsa PQ/CNPq nº 304256/2004-8, como parte do Projeto “Categorias analíticas e procedimentos metodológicos em análise crítica de gêneros discursivos”. Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como Prática Social” por debater esse texto comigo, especialmente a Francieli Rodrigues (Mestrado/UFSM) pelas sugestões e a Graciela Rabuske Hendges, colega na UFSM, pelas correções feitas no manuscrito. Os erros que ainda persistirem são de minha responsabilidade.

students to become writers in their field they have to become discourse analysts (to produce the texts that are adequate to the discipline at the ideational, interpersonal and textual levels they must learn to read these texts); and second, in a crossdisciplinary classroom, some basic SFL principles can be productively used in teaching materials to help students from different fields realize how language works from a sociointeractionist perspective.

1. Introdução

Em 1994, quando a disciplina de Redação Acadêmica foi criada no então Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, a produção textual para publicação por parte de alunos e professores era menos freqüente do que é hoje e havia menos pressão para publicar-se, não só naquele contexto como provavelmente em muitos programas de Letras espalhados pelo país. A redação da dissertação ou da tese em si era outra tarefa extremamente custosa, que, não raro, resultava no abandono do curso por parte do aluno. Ao longo de mais de uma década, o panorama (tanto local quanto nacional) se ampliou muito e a publicação discente e docente se efetivou como elemento importante no processo de sedimentação da área de Letras e de outros campos do saber no país. No entanto, a tarefa de redigir um texto para ser publicado ainda impõe um grande desafio para a maioria daqueles envolvidos com produção do conhecimento em instituições dedicadas à ciência e à educação.

No campo teórico, apesar de autores, no Brasil e no exterior, terem trabalhado para mapear os diferentes aspectos da interação escrita e para produzir abordagens pedagógicas aos gêneros acadêmicos (como, por exemplo, Bazerman, 1988; Swales, 1990; Halliday & Martin, 1993; Bittencourt, 1995; Serafini, 1995; Sayeg-Siqueira, 1997; Fortanet et al., 1998; Motta-Roth, 2001; Machado et al., 2004), ainda são raras as obras que sistematizam as contribuições da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) para as práticas efetivas de ensino de redação acadêmica de modo a ajudar pesquisadores iniciantes a compreender mais facilmente o discurso acadêmico e seu contexto.

No presente trabalho, recorro à idéia de Halliday & Martin (1993:22) sobre o modo como a LSF pode ser explorada como ferramenta de

participação nos processos políticos da sociedade. Se considerarmos a publicação científica de artigos e livros, mas também de teses e dissertações, como o ato de tornar público o conhecimento científico gerado em pesquisa, e que esse ato é um dos pontos-chave de ação política educacional e de desenvolvimento social, então ensinar a produzir textos acadêmicos é a base da participação no âmbito da ciência e, portanto, é uma forma de atuação política.

No Ensino de Línguas para Fins Acadêmicos, princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto e para a confecção de material didático de produção textual. Gostaria, portanto, de focar aquilo que pode ser visto como o nível inicial de teorização em LSF e talvez o aspecto mais concreto da teoria, a saber, o modo como o contexto pode ser recriado pela análise da linguagem e vice-versa.

2. Redação acadêmica orientada para o contexto

As relações entre contexto e texto são expressas pela interação entre tradições culturais e uma dada situação de produção textual, em que se determinam forma e conteúdo de um texto. Tanto forma quanto significado são socialmente construídos e respondem a demandas das circunstâncias imediatas e da tradição cultural (Jamieson, 1975:414-15). Em contrapartida, os textos dão forma às práticas sociais constituídas na linguagem. Textos e contextos, portanto, são mutuamente previsíveis ou mutually predictive, nas palavras de Halliday & Martin (1993:22).

Neste trabalho, baseio-me em evidências coletadas em trabalhos de um aluno do curso de Redação Acadêmica (Motta-Roth, 2001), ministrado por mim anualmente, ao longo de um semestre, no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, da Universidade Federal de Santa Maria. São 15 encontros, cada um com 2 horas/aula. O curso é voltado para alunos de pós-graduação e, excepcionalmente, recebe alunos em final de graduação. O programa do curso é desenvolvido com o objetivo de oferecer condições adequadas para que, ao longo do semestre, o aluno produza um texto correspondente ao gênero que lhe interessa no momento: o projeto, a monografia, a dissertação, a tese, o artigo ou a resenha. A condição é que o texto tem de ser relevante para a vivência acadêmica do aluno naquele semestre. Se for um artigo, que seja para publicar no final do curso. No presente trabalho, tomo o artigo experimental (de relato de pesquisa) como referência para minha

discussão.

No curso de Redação Acadêmica, tento guiar o aluno para vivenciar a produção textual como um exercício de autoria, de participação como produtor de texto em um grupo social. A característica da autoria é que as escolhas acerca do objetivo da escritura, do conteúdo e do estilo do texto, bem como do público-alvo são prerrogativa e responsabilidade de quem escreve (Ivanic, 1998:26; 219; 341), evidentemente que com base na cultura do grupo social a quem o texto se destina. Tento orientar o aluno para seu contexto de prática para auxiliá-lo a produzir textos adequados a esse grupo social. M. Bakhtin (1986:80) expressa a necessidade de se conhecer o contexto para entender a linguagem:

Muita gente, que tem excelente domínio de uma língua, freqüentemente se sente impotente em algumas esferas de comunicação, precisamente porque não dominam, na prática, as formas [dos vários gêneros usados] em uma dada esfera de interação.

O curso geralmente acolhe um grupo heterogêneo de alunos: alguns estão já escrevendo a tese de doutorado, outros entram no mestrado sem nunca ter tido experiência de redação acadêmica, outros ainda estão concluindo a graduação e tentando escrever o projeto para ingressar no mestrado. Ao longo desses 11 anos em que tenho ministrado esse curso, invariavelmente, a maioria dos alunos, afora os alunos do doutorado, não se matricula para expandir ou qualificar habilidades de publicação que já tenham. De fato, a maioria não tem qualquer experiência com publicação e autoria, portanto não conhecem as práticas discursivas da comunidade de prática em que desejam ingressar.

O pensamento de Halliday (1994) (também de Vygotsky, 1986) de que aprendemos a língua porque interagimos no contexto oferece três implicações para este curso de Redação Acadêmica:

- ao invés de refletir sobre regras de operações gramaticais ou estruturas textuais básicas, o aluno antes reflete sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha função), para entender os usos dos elementos formais da língua. Em ensino de língua portuguesa, discute-se questão semelhante em termos do ensino de gramática reflexiva para a interação (Travaglia, 1993);

- para o aluno aprender sobre seu contexto ele observa as atividades, os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem nos laboratórios, nas salas de orientação, nas reuniões do grupo de pesquisa, etc., e reflete sobre como os textos contribuem para essa dinâmica;

- analisar a relação entre práticas sociais e discursivas torna mais fácil a vida do autor novato, pois lhe possibilita prever como a linguagem se articula apropriadamente naquele contexto e possibilita também revisar seu texto com mais propriedade. Afinal, aprender a língua é aprender a analisar discurso (McCarthy & Carter, 1994:134).

A partir dessas implicações, o curso se estabelece como um Ciclo de Produção Textual, que envolve a observação do contexto, a produção textual propriamente dita e a revisão do texto produzido e subsequente reescritas do mesmo, conforme a Figura 1.

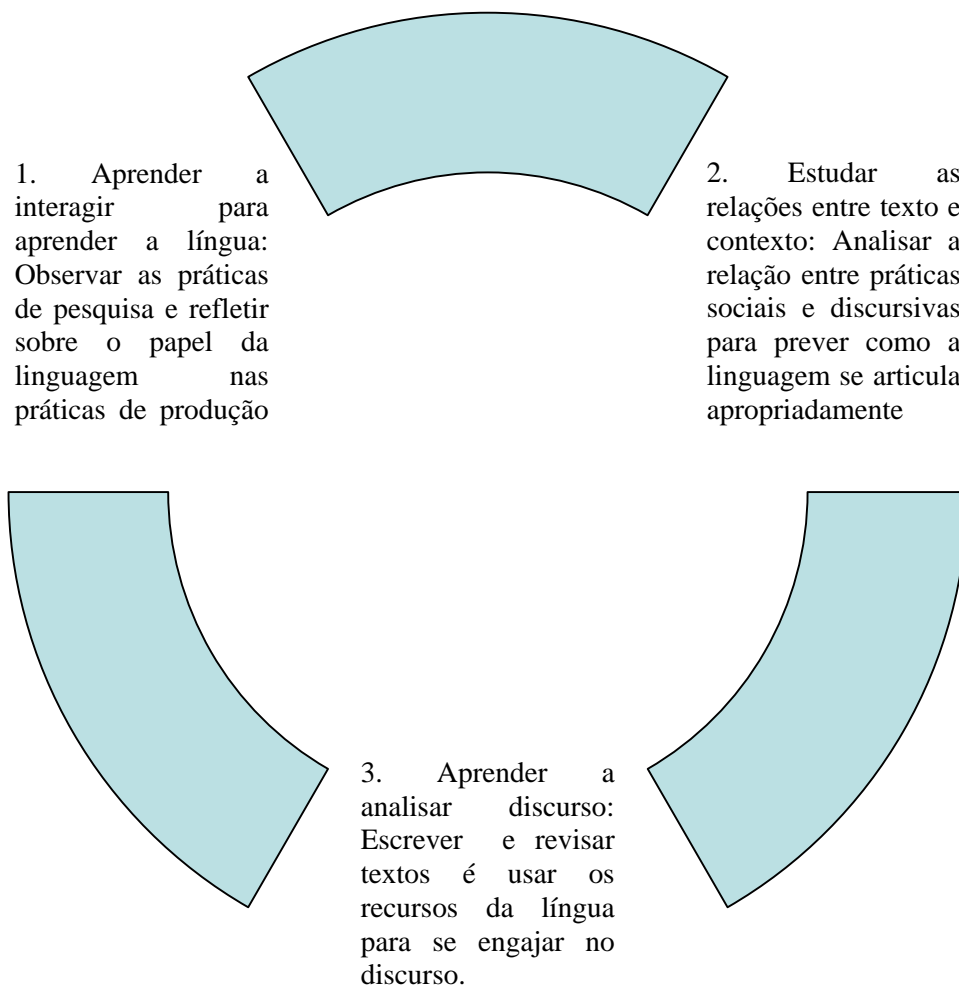


Figura 1 Ciclo de Produção Textual

Nesse Ciclo de Produção Textual, as três implicações da LSF para o ensino de redação são evocadas em tarefas que, por sua vez, organizam a reflexão do aluno sobre seu contexto disciplinar em termos do Contexto de Cultura – Área de Farmácia¹ – e do Contexto de Situação – o Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal de Santa Maria – e chamam sua atenção para o lugar da linguagem nas práticas de produção de conhecimento. Vejamos as atividades que constituem esse ciclo.

2.1 Aprender a interagir para aprender a língua:

2.1.1 Observar as práticas de pesquisa

A primeira tarefa do aluno é observar as práticas de pesquisa e refletir sobre o papel da linguagem nas práticas de produção de conhecimento da sua disciplina.

Para orientar o aluno na recriação do contexto e da linguagem, a LSF oferece as variáveis de Campo, Relação e Modo, como ferramentas heurísticas a serem usadas na análise do discurso da sua comunidade. A primeira atividade do aluno, portanto, é seguir um roteiro que remete a uma “investigação etnográfica”, em que algumas perguntas servem de ponto de partida para sua sondagem junto a professores, orientador/a, colegas, etc:

- Quais são os conceitos e problemas de pesquisa em voga na sua área?

¹ Tento definir o contexto social da disciplina como um contexto cultural, com sistema próprio de idéias e valores.

- Quais são as práticas de pesquisa em uso na sua área?
- Que pesquisas estão em andamento no seu Grupo de Pesquisa/na sua área?
- Quais são os temas relevantes para um artigo nesse contexto?
- Que abordagem sobre o tema é mais interessante?
- Quais são os periódicos renomados na área?
- Que leituras preliminares são aconselhadas?

Em geral, na aula seguinte, o aluno vem com os resultados dessa sondagem realizada junto a membros mais experientes da sua área. Questões de toda ordem são levantadas nas discussões em aula para responder a perguntas, tais como “Por que e onde se publica na sua área?”

Nesse caso, discute-se se a publicação é um meio de assegurar espaço profissional ou um modo de influenciar a área; se a publicação deve ser em qualis internacional ou se publicar em periódicos nacionais é suficiente, que gênero é mais valorizado e como são os exemplares coletados em conteúdo, forma e tom.

2.1.2 Observar as práticas de linguagem no contexto da disciplina

O passo seguinte é levar a turma a navegar no site dos Periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), site governamental que dá acesso à leitura de mais de 10 mil periódicos acadêmicos internacionais (do Brasil e exterior) de áreas diversas a professores, pesquisadores, alunos e funcionários 163 instituições brasileiras de ensino superior. O objetivo da aula é ensinar o aluno a navegar nesse site e coletar exemplares de artigos relevantes para seu tema de pesquisa. Esses artigos serão analisados e discutidos em aula quanto a uma variedade de questões, conforme indicado no Quadro 1.

Que ação se realiza por meio de um artigo? (Campo)
Que campo semântico é abordado? Que valores/idéias são propostos? (Campo)
Por que lêem ou escrevem artigos nessa área? Que efeitos são pretendidos? (Relação)
Quem (pode, deseja, deve) escreve(r)? Quem (pode, deseja, deve) lê(r)? Como são representados, no texto, o autor e a audiência-alvo? (Relação)
Como se decide quem lê e quem escreve? Por quê? (Relação)
Que periódicos são mais influentes na sua área? (Relação)
Quão uniformes são os artigos nesses periódicos? (Modo)
Como se organizam os artigos nesses periódicos? Traga um exemplar para a aula. (Modo)

Quadro 1 Perguntas acerca do papel da linguagem no contexto (com base em Motta-Roth, 2006:158).

Aprofunda-se, assim, a reflexão sobre os construtos de Campo, Relação e Modo que delineiam o contexto do gênero artigo acadêmico, como no esquema do Quadro 2.

Configuração do Contexto²

² Hasan (1989:55-56) afere valores das variáveis de campo, relação e modo para definir apenas a Configuração do Contexto (de Situação). Não é o caso aqui. Se fosse, as variáveis mostradas no Quadro 2 teriam que descrever o artigo **em cada área específica**, com todas as variações que isso geraria. Tento apenas definir em termos gerais o gênero, não o registro. Halliday e Martin (1993:50, nota 7) explicam que o modelo teórico de linguagem no contexto social proposto por Halliday pode variar em amplitude dos contextos e dos planos da linguagem, mas não apresenta uma

Campo: a atividade é a publicação de um artigo impresso, com um relato de uma pesquisa sobre um tema/problema da área, o texto é composto com linguagem, conhecimento e valores aceitos na área; os participantes têm um objetivo convergente: compartilhar informações a respeito de uma pesquisa.

Relação: leitor e escritor participam da área; escritor (pesquisador/especialista) escreve para leitor (mais/menos experiente) acadêmica); a audiência-alvo é invisível e desconhecida; a distância social máxima (**quase-interação mediada**, relação institucionalizada pelos periódicos especializados e pelas regras e valores da área); a escrita é persuasiva para influenciar a audiência-alvo a aceitar as proposições do texto.

estratificação do contexto propriamente dito. Para falar de contexto, Halliday prefere usar as variáveis de campo, relação e modo. Do mesmo modo, a partir dessas variáveis, tento definir o contexto social da disciplina como um contexto cultural, com sistema próprio de idéias e valores.

Modo: a linguagem tem papel constitutivo - o texto é o todo da instância comunicativa; o canal é gráfico; o meio é escrito – o texto é composto para ser lido em silêncio; o ato é público, qualquer pessoa pode ter acesso ao texto publicado; há uma divisão recorrente em seções e subseções (IMRD); a estrutura temática vai da visão geral da contextualização do estudo na área, segue para a descrição do estudo e depois volta para a visão geral das implicações dos resultados para a área.

Quadro 2 Variáveis do Contexto de Cultura.

Uma vez trabalhado o contexto, passamos a enfocar a relação deste com o texto na segunda fase do Ciclo de Produção Textual. O objetivo é analisar a relação entre práticas sociais e discursivas para prever como a linguagem se articula apropriadamente para cumprir um objetivo.

2.2 Estudar as relações entre texto e contexto:

2.2.1 Desenvolver a sensibilidade sobre linguagem

Nessa fase, busco ajudar o aluno a desenvolver a sensibilidade sobre a linguagem, explorando seu próprio texto em relação ao contexto acadêmico. Esta talvez seja uma das partes mais difíceis da aculturação na academia: perceber os comportamentos, os costumes, os valores nos textos publicados. Para ilustrar, tomo o caso de Edson, aluno que fez o curso de Redação Acadêmica no 2º semestre de 2005.³

Apesar de ter feito Especialização, sua vivência de leitura e redação de

³ Agradeço a Tânia Moreira, membro do GRPesq/UFSM “Linguagem como Prática Social”, por me chamar atenção para a experiência deste aluno no curso.

textos acadêmicos para publicação era limitada. Ele apenas se iniciava no caminho de ensino universitário quando veio fazer o curso. Tinha experiência de ensino de graduação, mas nenhuma com pesquisa. Pretendia se engajar na academia e na carreira de ensino superior no futuro.

Em mensagens trocadas por e-mail com Edson, tento extrair dele uma reflexão sobre sua própria experiência de aluno no curso. Eu buscava dados que corroborassem o que minha análise textual e de sala de aula indicavam. A descrição que ele faz de si mesmo nos e-mails é a seguinte (sublinhado):

1. Lias artigos acadêmicos (nunca; raramente; freqüentemente)? Raramente
2. Pesquisavas no site dos Periódicos da CAPES (nunca; raramente; freqüentemente)? Raramente
3. Já tinhas escrito algum texto acadêmico de relato de pesquisa? E publicado algum? Somente uma monografia de especialização em 2000, porém não foi cobrado-me (sic) nada a respeito de cuidados quanto a escrita acadêmica. Não tinha nenhuma publicação até então. Estou em duas publicações no início de 2006, mas pelo fato de ter auxiliado na parte prática, não pesquisei a bibliografia e nem escrevi as mesmas.
4. Como avalias teu entendimento das práticas acadêmicas antes de vir fazer o curso? Avalio que era totalmente leigo quanto as práticas de uma boa escrita e correta escrita acadêmica.

Edson sempre trabalhou na área de produção e, na época, trabalhava em um laboratório industrial. Ele se formou em Farmácia em 1998, fez Especialização em Análises Clínicas e Toxicológicas em 2000 e, em 2005, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal de Santa Maria.

A questão a ser resolvida era: como levar um aluno como Edson a escrever em um novo contexto, fazendo a transição do setor produtivo de bens de consumo (laboratório comercial) para o universo da ciência (produção de conhecimento em pesquisa) e suas práticas discursivas? O sistema de linguagem de Edson carecia de características acadêmicas e

educacionais, isto é, ele precisava desenvolver sensibilidade acerca do caráter do discurso da ciência que se caracteriza, entre outras coisas, por ser:

- transitório/falsificável – a teoria vigente ou os dados científicos reconhecidos são verdade apenas até que novas evidências de pesquisa ampliem o conhecimento e os desautorizem (Kuhn, 1970:; Popper, 1992:41). Em relação a isso, a linguagem oferece, por exemplo, o sistema de modalização para mitigar afirmações acerca da validade de resultados de pesquisa;

- estabilizável – cada descoberta traz necessidades de acomodação conceitual e de invenção de novo vocabulário (Kuhn, 1970:55). Ao ser assimilada, a descoberta passa a ser conhecimento dado, normalizado e, como tal, nomeado (p.182). Surge, assim, o vocabulário técnico da área. Assim, a linguagem da ciência é caracterizada por termos técnicos, que pressupõem consensos teóricos acerca do fenômeno ou do construto aos quais se referem;

- objetivo – as opiniões, decisões e julgamentos devem se basear em teorização, fatos, evidências e dados gerados pela pesquisa anterior e os relatos de pesquisa tendem à impessoalidade. Em áreas como as de Fonética, Agronomia ou Engenharia Elétrica, por exemplo, os fenômenos estudados, os instrumentos e dados de pesquisa, bem como as informações postas publicamente em artigos e livros, são os agentes nos relatos de pesquisa, enquanto que o pesquisador fica como figura de fundo. O sistema da língua pode expressar isso, por exemplo, pela alta frequência da voz passiva de verbos de processos mentais e materiais sem agente explicitamente mencionado (“Amplitude of frication noise was calculated based on the RMS amplitude of the signal after high-pass filtering at 2 kHz.”) ou pela identificação de sujeitos inanimados desses processos (Tests on onset/offset values ... compared target vowel

measures that fell temporally closest to the context vowel).⁴

No caso de Edson, ele devia fazer essa transição para uma lexicogramática adequada para representar esses valores, desenvolvendo familiaridade com o modo como os textos escritos estruturam a experiência de pesquisa e os fenômenos científicos. Para aprofundar esse ponto, enfoco um passo crucial no andamento do curso: definir o tema do artigo do aluno.

2.2.2 Escolher um tema, um objetivo, um estilo e um público-alvo

O tema escolhido para a redação do artigo de Edson foi a infecção por *Cândida Albicans*. A abordagem escolhida, com a ajuda do orientador, foi a discussão dos efeitos colaterais surgidos quando pacientes aidéticos que apresentam a doença recebem tratamento com altas doses de Anfotericina B.

Após a escolha do tema, é preciso acertar o estilo, o tom do texto em relação ao seu gênero e ao registro, isto é, o texto deve parecer um artigo acadêmico (gênero), para um dado periódico na área de Farmácia que Edson deveria escolher para submeter seu artigo (registro).

Para desenvolver a metacôsciência do aluno acerca do estilo, uma tarefa útil é contrastar um texto de popularização da ciência com um texto acadêmico. O Exemplo 1 é um texto de popularização da ciência, que descreve os problemas de saúde causados pelo fungo *Cândida Albicans*.

Exemplo 1

⁴ Fonte: MOTTA-ROTH, D. *Relatório Técnico de Bolsa de Produtividade em Pesquisa*, no. 350389/1998-5, Projeto 'Discursos de investigação: Uma análise de gênero da construção discursiva da Seção de Metodologia em artigos acadêmicos de Linguística'. Brasília, DF: CNPq, 2004.

A candidíase é uma condição causada pelo fungo **Candida albicans**. É também conhecida como uma **infecção** de levedura. Pode infectar a vagina, boca, e áreas úmidas na pele.

É normal a presença de algum fungo no corpo. Bactérias normalmente mantêm a população de fungos sob controle. Porém, às vezes ocorre crescimento de fungos e surge uma **infecção**.

Existem várias situações em que o fungo pode crescer demais ou se multiplicar. Por exemplo, antibióticos podem destruir as bactérias que inibem os níveis de fungo.

Desordens e mudanças de causas hormonais, tais como menopausa, gravidez, ou a ingestão de pílulas contraceptivas, podem também favorecer o crescimento fúngico. As infecções de levedura são freqüentemente associadas com o diabetes, especialmente quando o açúcar do sangue não for bem controlado. Ocorrências periódicas ou casos refratários ao tratamento de candidíase vaginal pode às vezes ser o primeiro sinal de diabetes (...).⁵

Textos de popularização da ciência, como o do Exemplo 1, veiculado numa mídia ampla como a Internet, podem servir ao setor de produção industrial farmacêutico, para introduzir um novo medicamento ao grande público. O nível de complexidade é reduzido: freqüentes definições e exemplificações, pouca linguagem técnica, muitos processos relacionais e existenciais, orações curtas com padrão SVO em ordem direta. O texto é, em grande parte, sintonizado com o senso comum:: a classificação dos fenômenos e dos objetos “se baseia no que pode ser diretamente observado pelos sentidos” (Martin, 1993:205). Em ciência, no entanto, o texto deve ter outra configuração, pois é escrito e lido por pessoas com

5

Fonte:

<http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=3219&ReturnCatID=1765>.

Acessado em 27/06/2006.

conhecimento especializado. Em um texto da área das Ciências da Saúde, a classificação dos fenômenos e das doenças seria organizada de acordo com suas causas, expressas em termos técnicos e com base em evidência de pesquisa publicada, conforme passagem retirada de versões posteriores do texto de Edson:

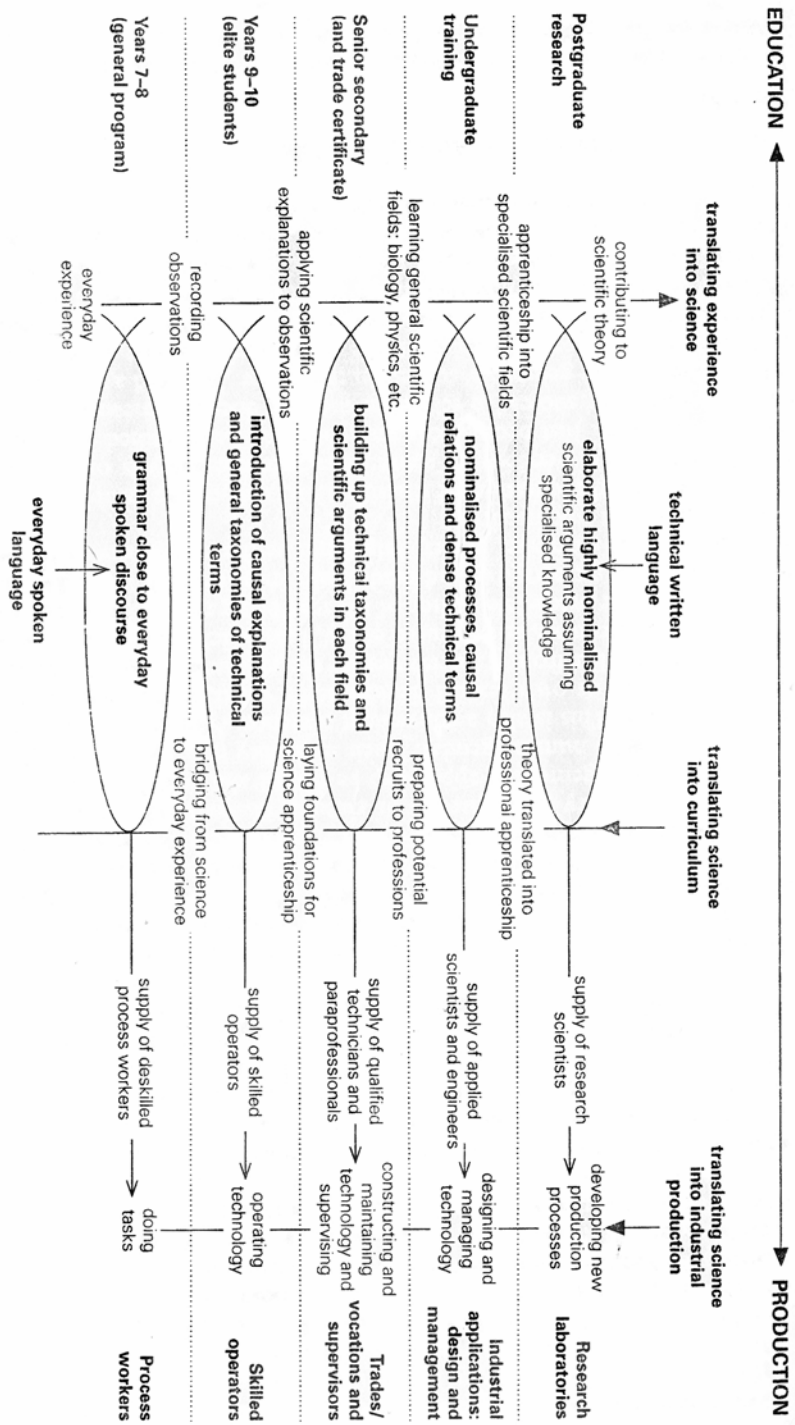
Exemplo 2

O sistema imunológico é o maior determinante na manifestação de grande parte das infecções fúngicas, principalmente naquelas onde ocorre evolução para fungemia, como, por exemplo, nas candidemias (CANUTO & RODERO, 2002; PEREA & PATTERSON, 2002). Os principais fatores predisponentes a essas infecções, são principalmente a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), corticoterapia, uso de drogas citotóxicas, linfomas e leucemias entre outros (AUPHAN et al., 1995; FAUCI et al., 1996; ROMAGNANI, 1996; CAMPBELL et al., 1998; HOSPENTHAL et al., 2004).⁶

Para que eu mesma compreendesse melhor a transição de linguagem que Edson experimentava, do setor de produção, em que trabalhava, para o setor de educação e ciência, no qual estava começando a se inserir, me aproveitei de uma interessante contribuição dada pela LSF por intermédio de uma figura elaborada por Cope & Kalantzis (1993:13) sobre as variações da linguagem na ciência, na escola e no trabalho (Figura 3).

⁶ Excerto da Introdução.

Figure 2. The Language of Science in School and Work



Source: Rose, McInnes and Korner (1992).

Figura 2 A linguagem da ciência na escola e no trabalho (Cope & Kalantzis, 1993:13)

A reprodução na Figura 3 mostra três eixos verticais que representam a transformação do conhecimento à medida que ele alcança níveis mais especializados (variação vertical) e à medida que o conhecimento se transfere, da esquerda para a direita (ao longo das linhas horizontais), do âmbito da educação científica até chegar a suas aplicações na indústria de produção. Dois eixos estão mais orientados para a ciência e a educação - o eixo da tradução da experiência diária em ciência e depois o da transposição da ciência para o currículo escolar – enquanto que o terceiro - o eixo da tradução da ciência em produção – é alimentado pelos dois primeiros e está situado no setor de produção industrial. Este é o eixo da aplicação do conhecimento científico, gerado em pesquisa, no setor de produção industrial.

O conhecimento científico gerado em pesquisa se transpõe para o currículo e, mais adiante, chega à indústria por meio da linguagem. Nessa figura, a linguagem é representada como o sistema que, na educação e na ciência, constrói discursivamente os fenômenos e o conhecimento, em níveis crescentes de teorização, abstração e tecnicidade. Depois esse mesmo sistema semiótico possibilita que esse conhecimento se expanda para os vários níveis da indústria.

Por sua vez, a lexicogramática dos textos varia verticalmente em níveis cada vez mais elaborados de:

- forma : da gramática da língua oral à gramática da língua escrita (É normal a presença de algum fungo no corpo, no Exemplo 1);
- conteúdo: da conformidade com o senso comum ao conhecimento altamente técnico; e
- função: desde ligar a vida diária à ciência até desnaturalizar o senso comum.

A transição entre esses âmbitos – da popularização da ciência para o da ciência - demanda que o aluno perceba as diferenças entre esses contextos e principalmente das diferenças entre os textos produzidos em cada um deles. Para tanto, após a definição do tema e a análise do texto de popularização da ciência, é pedido ao aluno que procure definições

científicas para os conceitos centrais do trabalho que pretende escrever. Na aula da semana seguinte, produzimos uma representação esquemática desses conceitos na forma de um Mapa Semântico do trabalho com suas respectivas palavras-chave (Figura 2).

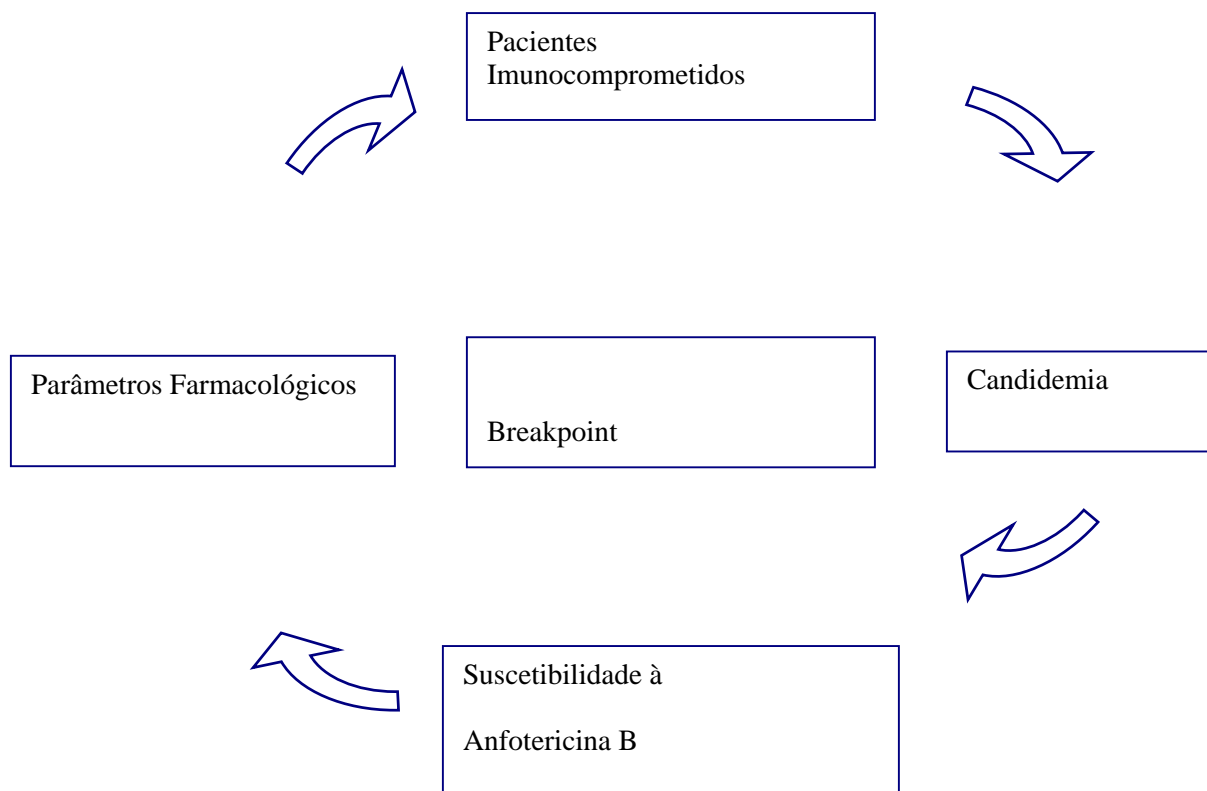


Figura 3 Mapa Semântico do artigo de Edson⁷

⁷ Para esclarecimento do leitor acrescento informação acerca desses termos.

Nessa aula, há sempre muita discussão em torno do mapa-semântico de cada aluno, pois a turma participa ativamente, oferecendo sugestões e explicações para melhorar o trabalho dos colegas. Os alunos de doutorado são especialmente úteis nessa fase por causa de sua experiência nesse processo de aculturação acadêmica e pelo conhecimento especializado em suas respectivas áreas.

Para a aula seguinte, além de refinar as definições de conceitos centrais, o aluno deve trazer uma lista de instrumentos e procedimentos de pesquisa adotados em sua área. O objetivo é iniciar o processo de redação da Revisão da Literatura e da Metodologia.

No presente trabalho, interessa-nos explorar o eixo da tradução da experiência em ciência e em como os textos de Edson variam entre o extremo mais identificado com a produção textual na graduação ao extremo da produção textual em pós-graduação. Nesse nível, o ato de escrever visa contribuir para a teoria científica, em contraste com a produção textual da graduação, por exemplo, que visa à aprendizagem de conceitos básicos de campos mais gerais como biologia, linguagem, física, etc.

No caso de Edson, os textos passaram a ter alto índice de nominalização (de processos, relações causais e termos técnicos). Na próxima seção, tento explicar essa questão ao abordar a terceira parte do Ciclo de Produção Textual.

Candidemia: Infecção pelo fungo *Candida*Imunocomprometido: Paciente com o sistema imunológico afetado por doença ou tratamento. pessoa infectada por HIV ou que tem outras condições que suprimem o sistema imunológico, tais como falha renal crônica, alcoolismo, cirrose, diabetes, câncer, leucemia, pacientes transplantados, de quimioterapia, radioterapia. Anfotericina B: um agente antifúngico, um antibiótico muito poderoso que é usado no tratamento de várias infecções por fungo. *Breakpoint*: Condição(ões)que determina(m) quando um tratamento deve ser interrompido. Fonte: *The On-line Medical Dictionary* (<http://cancerweb.ncl.ac.uk/omd/>); *Stedman's Online Medical Dictionary*, 27th Edition (<http://www.stedmans.com/>) (Acessado em 14/06/2006).

2.3 Aprender a analisar discurso:

Um dos pressupostos do curso é o de que aprender a escrever depende de se ter habilidades para analisar discurso e que, para produzir textos adequados à disciplina no nível ideacional, interpessoal e textual, o aluno precisa aprender a ler os textos de outros autores e os seus próprios. Além do nível do conteúdo, o aluno precisa ler no nível da forma e da função, para, entre outras coisas:

- identificar as variações de registro;
- identificar o uso da linguagem para realizar diferentes “ações discursivas”: descrever, relatar, avaliar informações e dados gerados em pesquisa; e
- reconhecer o tom do discurso: mais leigo ou mais técnico; mais assertivo ou mais mitigado; mais objetivo, que expressa escolhas randômicas de pesquisa, ou mais subjetivo, que sinaliza que as escolhas do pesquisador são motivadas.

Para desenvolver habilidades de análise do discurso, o aluno tem basicamente duas tarefas: 1) fazer leituras para reunir o referencial teórico do artigo e 2) produzir várias versões do artigo com um nível crescente de complexidade e atuar como revisor e editor do seu texto e dos colegas.

2.3.1 Leitura de artigos para a revisão da literatura:

Nessa fase do Ciclo de Produção Textual, a primeira tarefa do aluno é selecionar artigos para fazer a revisão da literatura no seu próprio texto. Nas ferramentas de busca do site dos Periódicos da CAPES, o aluno pode usar as palavras-chave do mapa semântico, agora mais precisas, após terem sido trabalhadas em aula. Uma vez selecionados, os artigos são analisados e comparados em aula com artigos coletados na mesma ou em outras áreas pelo resto da turma.

Em um curso como o que ministro, com alunos de várias áreas diferentes, alguns princípios básicos de LSF podem ser usados produtivamente no material didático para ajudar esses alunos a se conscientizarem acerca de como a linguagem funciona de acordo com as

dimensões de campo, teor e modo do contexto acadêmico e nas suas metafunções ideacional, interpessoal e textual. As perguntas que guiam essa etapa de análise do texto exploram essas 3 metafunções, conforme exemplos no Quadro 3.

Há palavras-chave no texto? (Textual)
Qual é a extensão? O texto é dividido? Como: em seções ou outra maneira? (Textual)
É usado algum tipo de texto não-verbal, como figuras, tabelas, gráficos, etc? (Textual)
Que modalidade(s) retórica(s) é(são) usada(s): narração, descrição, exposição, argumentação, injunção ⁸ ? (Textual)
A que campo semântico as palavras-chave remetem? (Ideacional)
É possível identificar o objetivo do texto? (Ideacional)
É possível identificar os participantes, os instrumentos, os procedimentos e as circunstâncias envolvendo a pesquisa? (Ideacional)
Que espécie de resultado o estudo obteve? Liste algumas características. (Ideacional)
Quão técnica é a linguagem usada? Há muitas definições e exemplificações? (Ideacional)
Qual é o tom/registo de linguagem? Qual é o grau de polidez? Há mais ou menos modalização/ênfase? (Interpessoal)
Como é a persona do escritor? Há dialogismo sinalizado (interpelação do leitor)? Há apelo à autoridade? (Interpessoal)

⁸ Injunção como texto caracterizado por um diálogo com o leitor de maneira explicitamente sinalizada pela “interpelação do leitor”, como “Meu caro leitor” (Marcuschi, 2002:25).

Quadro 3 Perguntas para análise do texto

As perguntas do Quadro 3 têm por objetivo orientar a leitura do aluno de modo que ele tenha um olhar mais crítico sobre a configuração do texto. Além de buscar informações no nível do conteúdo, é importante que o aluno leia o texto no nível da sua organização formal (Metafunção Textual) e no da interação entre escritor e leitor (Metafunção Interpessoal).

Comumente, o aluno que inicia a trajetória em pesquisa traz um conhecimento leigo e sua percepção de ciência é naturalizada, isto é, a ciência é percebida como verdade. Por outro lado, o discurso científico tende a fornecer uma narrativa higienizada da pesquisa, a ponto de se poder pensar, ao ler um artigo, que o processo de investigação, por ser “ciência”, não inclui dúvidas, não demanda escolhas, não depende da vontade.

O Exemplo 3, retirado de Swales (1998:129), traduz uma sentença “subjativa” em outra “objetiva” e ilustra essa higienização:

Exemplo 3

Color names were chosen

Color names were given

according to the ISCC-NBS nomenclature.
names.

=> by the ISSC-NBS

As escolhas subjetivas aparecem, portanto, veladas no texto científico. Em grande parte, o caráter objetivo da ciência é construído pela Metáfora Gramatical, elemento importante na aprendizagem do aluno de Redação Acadêmica.

Halliday & Martin (1993:15) nos ajudam a entender a nominalização como uma marca do discurso da ciência, que consiste numa regramaticalização de adjetivos e verbos em substantivos de modo que qualidades e processos se transformem em objetos. Conforme dito antes, os textos de Edson passaram a ter alto índice de nominalização de

processos, relações causais e termos técnicos. O Exemplo 4, retirado do texto de Edson, ilustra esse ponto.

Exemplo 4

A suscetibilidade à Anfotericina B é...

Na sua forma analítica, a expressão do Exemplo 4 seria algo como “Há pacientes suscetíveis a tratamentos em que lhes é administrada a Anfotericina B.” Nesse processo de nominalização, há uma Condensação dos significados no sintagma nominal do texto escrito, que, num texto com mais marcas de oralidade, tenderiam a ser expressos analiticamente, na forma de uma sentença. Essa condensação é explicada por Halliday & Martin (1993:39) como uma característica da gramática escrita: no texto oral, o significado opera no nível da sentença e da palavra; no texto escrito científico, no nível do sintagma nominal.

Exemplo 5

As infecções causadas por fungos do tipo *Candida albicans* => As **candidíases**

Exemplo 6

As candidíases acometem		As candidíases acometem
principalmente pacientes		principalmente pacientes
que têm o sistema imunológico comprometido.	=>	imunocomprometidos.

Exemplo 7

Dentre as formas clínicas mais emergentes na atualidade, encontram-se as candidemias. O tratamento mais utilizado para as candidemias tem sido à base de anfotericina B. A anfotericina B é um poliênico que atua sobre o ergosterol da membrana...

=>

Dentre as formas clínicas mais emergentes na atualidade, encontram-se

as candidemias, **cujo tratamento mais utilizado** tem sido à base de anfotericina B. **Este poliênico** atua sobre o ergosterol da membrana...

As passagens dos Exemplos 5 a 7 foram retiradas dos primeiros textos de Edson e apontam essa transição para o discurso condensado da ciência por meio da nominalização. A cada semana o texto do aluno é refeito e trazido para ser discutido em aula. Esse processo constante, envolvendo escritura, reflexão, revisão e re-escritura, produz efeitos extremamente benéficos ao texto e também ao aluno, pois este começa a experimentar a constituição da própria autoria.

A escritura de um artigo para publicação, conforme apontei na Introdução, é uma tarefa difícil e custosa, em termos de tempo e esforço intelectual. O do Ciclo de Produção Textual, apresentado na Figura 1 e descrito ao longo deste trabalho, tenta descrever as dificuldades e possibilidades da prática pedagógica de Redação Acadêmica. Evidentemente, a abordagem apresentada aqui se baseia na experimentação que desenvolvo no curso na Universidade Federal de Santa Maria, mas acredito que possa ser aplicada em outros cursos também com bons resultados.

A abordagem apresentada aqui encontra pontos em comum, na LSF, com o ciclo de Modelagem-Negociação-Construção textual ou “Modelo da Roda”, proposto por Jim Martin e colegas da chamada Escola Australiana dentro do Programa de Pedagogia de Letramento de Gêneros junto a Escolas Carentes (Cope & Kalatzis, 1993: 11). Embora esse modelo tenha sido desenhado para representar a educação lingüística na escola fundamental, há pontos em comum com a prática pedagógica de Redação Acadêmica.

A etapa da Desconstrução do Modelo da Roda tem correlação com a etapa 2.1 Aprender a interagir para aprender a língua do Ciclo de Produção Textual. Conforme descrevi na seção 2.1, nessa fase, tento orientar o aluno para observar as práticas de pesquisa e refletir sobre o papel da linguagem nas práticas de produção de conhecimento da sua disciplina. A etapa da Desconstrução também pode ser relacionada à etapa 2.2 Estudar as relações entre texto e contexto do ciclo da Figura 1, pois o aluno é orientado para desenvolver a sensibilidade sobre a linguagem, explorando seu próprio texto em relação ao contexto acadêmico. Nesse ponto, ocorre a busca por artigos em periódicos renomados para leitura que subsidie a redação da Revisão da Literatura e

da Metodologia dos artigos dos próprios alunos. Discutimos a importância, recorrência e aspectos organizacionais em artigos nas várias áreas e investigamos a vivência dos alunos em relação a esse gênero. O foco da análise se concentra no contexto, nas Práticas Sociais e Práticas Discursivas que circundam o Texto (conforme o modelo tridimensional de Norman Fairclough, 1989; 1992). Neste ponto, trabalhamos sobre o Contexto de Cultura (o objetivo social do gênero artigo, as ações realizadas, os papéis previstos para os participantes).

Em seguida, passamos para a análise do Texto (materialidade lingüística das Práticas Sociais e Discursivas e centro do modelo tridimensional de Fairclough) no seu Contexto de Situação (o registro que o texto assume no processo de instanciação do gênero). Essa fase é identificada como a de Negociação no Modelo da Roda e tem correlação com as tarefas do nosso Ciclo de Redação Acadêmica descritas na presente seção 2.3.1 Leitura de artigos para a revisão da literatura.

Em aula, lemos, analisamos e comparamos diferentes exemplares de um mesmo gênero – comparamos os abstracts, as introduções, as conclusões e a notação das referências de artigos em diferentes disciplinas e tentamos ver as diferenças e similaridades entre os vários exemplares. As similaridade tendem a evidenciar traços estruturais do gênero e a variabilidade, os traços contextuais. As fundações para a produção textual do aluno são construídas nessas etapas de preparação para a etapa a seguir.

2.3.2 Redação, revisão e edição do artigo:

As etapas da Construção Independente e da Construção Conjunta do Modelo da Roda são de produção textual propriamente dita e correspondem à esta etapa 2.3.2 Redação, revisão e edição do artigo.

Nesse ponto do curso, o trabalho em casa e na aula fica extremamente intenso. A cada semana, o aluno trabalha em casa na re-elaboração de seu próprio texto para depois trazê-lo para ser discutido em aula.

No dia marcado, cada aluno traz para a aula seu exemplar do gênero, com várias cópias para distribuir entre alunos e professora. Essa cópia será lida em aula, revisada, anotada e questionada, para que cada leitor ofereça sugestões de edição. Assim, juntos, escritor e leitores constroem (novas e melhores) versões para o exemplar de cada aluno do gênero em

questão. Depois, em casa, cada aluno reescreve seu texto com base nas suas anotações e nas cópias revisadas e editadas pelos colegas. Na semana seguinte, o aluno trará uma nova versão mais elaborada, com maior precisão e adequação aos objetivos do texto. E assim, sucessivamente, os textos vão sendo depurados até a última versão lida na última aula.

Em geral, do Mapa Semântico, o aluno passa a tentar escrever a seção de Introdução e a formatar as Referências Bibliográficas; depois passa a escrever a Metodologia e a fazer anotações para a Revisão da Literatura; em seguida passa aos Resultados e Conclusão. No caso de Edson, a Introdução resultante do mapa semântico é reproduzida no Exemplo 8.

Em relação ao Abstract, desde o início do semestre, o aluno vai tentando escrever o texto: primeiro apenas com as palavras-chave; em seguida, com algumas definições de conceitos; mais tarde, com sentenças acerca do objetivo e da metodologia e assim por diante.

Exemplo 8

INTRODUÇÃO

O sistema imunológico é o maior determinante na manifestação de grande parte das infecções fúngicas, principalmente naquelas onde ocorre evolução para fungemia, como por exemplo nas candidemias (CANUTO & RODERO, 2002; PEREA & PATTERSON, 2002). Os principais fatores predisponentes a essas infecções, são principalmente a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), corticoterapia, uso de drogas citotóxicas, linfomas e leucemias entre outros (AUPHAN et al., 1995; FAUCI et al., 1996; ROMAGNANI, 1996; CAMPBELL et al., 1998; HOSPENTHAL et al., 2004).

O desenvolvimento das pesquisas no campo da micologia demonstram um alarmante aumento na frequência de infecções fúngicas oportunistas, particularmente aquelas causadas por *Candida* spp. A candidíase é a principal infecção micótica oportunista do homem (CAMPBELL et al., 1998; REYES, 2002), enquanto que o número de ocorrências de candidemias crescem em todo o mundo, sobretudo as causadas por *Candida albicans* (FERREIRA & ÁVILA, 1996; CAMPBELL et al., 1998; COLLIN et al., 1999; PEREA & PATTERSON, 2002; ANAISSIE

et al., 2003).

Nos casos de candidemia e em outras micoses sistêmicas, a anfotericina B, apesar do seu potencial nefrotóxico, é o fármaco de escolha, notadamente quando o paciente for imunodeprimido (CAMPBELL et al., 1998; HARVEY & CHAMPE, 2002). Por ser um antibiótico poliênico, a anfotericina B liga-se ao ergosterol da membrana das células fúngicas, formando poros ou canais que possibilitam a saída de potássio (K⁺) e outros eletrólitos, bem como moléculas, que acarretam a morte celular (POWDERLY et al., 1988; BOSSCHE et al., 1994; DE MURI & HOSTETTER, 1995; GEORGOPAPADAKOU & WALSH, 1996; WHITE et al., 1998; HARVEY & CHAMPE, 2002; ANAISSIE et al., 2003; LOEFFLER & STEVENS, 2003).

As avaliações da suscetibilidade dos fungos aos agentes antimicóticos têm sido realizadas com a anfotericina B desde 1956. Todavia, a padronização dos ensaios para suscetibilidade só foram recentemente (1997) padronizados. As necessidades de utilização dos ensaios com antifúngicos são crescentes devido ao aumento das doenças fúngicas em imunocomprometidos e principalmente à emergência do fenômeno da resistência (PEREA & PATTERSON, 2002).

Nesse contexto, a detecção da resistência *in vitro* à anfotericina B tem gerado interpretações conflitantes, porque as técnicas do NCCLS M27-A (1997) e M27-A2 (2002) para esse poliênico, não definem os pontos de corte, doravante chamados “breakpoints”. O documento M27-A2 descreve uma técnica para garantir resultados reprodutíveis entre instituições. O documento especifica a padronização do meio, inóculo, condições laboratoriais como tempo, temperatura e concentração da droga, porém não estabelece “breakpoints” para a anfotericina B (HOSPENTHAL et al., 2004).

Diante dessas considerações, o presente trabalho propôs definir e/ou sugerir um “breakpoint” para a anfotericina B, com base na avaliação da suscetibilidade de amostras de *Candida* spp, isoladas de dois grupos de pacientes imunocomprometidos: aqueles que evoluíram ao óbito e aqueles que sobreviveram à candidemia.

A importância de sugerir um “breakpoint” para a anfotericina B é dispor de um parâmetro confiável que julgue, com segurança, se os isolados clínicos são sensíveis ou resistentes à esta droga, redefinindo a terapia

antes instituída e finalmente complementar um dado que ainda não está determinado na M27-A2.

No caso do aluno precisar escrever um artigo, durante o semestre, há um trabalho de orientação do aluno para sondar os periódicos em busca de um espaço para publicar seu trabalho. Assim, também são debatidas as orientações, envolvendo temas, formato do texto e abordagem do assunto, dadas pelos periódicos a autores interessados em submeter artigos para publicação.

3. Conclusão

Ao longo de mais de uma década de prática de ensino de redação acadêmica, o viés adotado tem sido o de levar o aluno, que busca tornar-se um autor, a tornar-se um analista do discurso. O pressuposto é que, para produzir textos adequados à disciplina nos níveis ideacional, interpessoal e textual, o aluno sem qualquer experiência acadêmica precisa conhecer o contexto acadêmico. Pode fazer isso, aprendendo a ler textos para identificar quem escreve para quem (em que posição) (relação), para dizer o quê (campo) e de que forma (modo).

Ao mesmo tempo, a proposta didática adotada no curso de Redação Acadêmica tenta orientar a produção de texto do aluno sob uma perspectiva sociointerativa, vendo seu texto como resposta às necessidades de conhecimento de sua disciplina e como ação que poderá influenciar esse campo. O curso pressupõe que o aluno precisa aprender a língua, sobre a língua e por meio da língua (conforme a visão de Halliday (1987) sobre a aprendizagem de línguas, citado em McCarthy & Carter, 1994:134).

A proposta não é original, pois se baseia na experiência dos autores que me precederam, mas tem muito a ver com minha própria experiência de ensino de língua estrangeira e da abordagem baseada em conteúdo e tarefas que adoto nas minhas aulas de inglês: o aluno aprende a linguagem à medida que se envolve na realização de tarefas, nas quais exploram um conteúdo por meio dos textos que lêem/escrevem/falam/ouvem (Richards & Rodgers, 2001).

A pesquisa em ensino de língua estrangeira tem muito em comum com o ensino da escrita em língua portuguesa, porque, afinal, a língua escrita acadêmica em português “é uma língua estrangeira”, algo que se aprende

formalmente, algo a que nosso contexto de vida diária não nos dá acesso, âmbito de atividade do qual não participamos espontaneamente.

Autores de ambos os campos – ensino de língua estrangeira e de língua portuguesa – têm muito em comum:

Pois o nosso senso comum a respeito da língua portuguesa é a voz não apenas dos fantasmas dos professores de Português que tivemos, mas também as de tantos outros fantasmas familiares - mãe, pai, tios, tias, avôs, avós, irmãos e irmãs mais velhas... E o que nos diz o senso comum que a escuta dessas vozes constituiu em nós? Que nós não sabemos falar Português direito, que escrevemos pior ainda, que não dominamos a gramática e que somos irrecuperáveis. E o que nos diz esse mesmo senso comum a respeito do ensino de Português? Que devemos continuar fazendo a mesma coisa que sempre se fez sem sucesso algum, isto é, ensinar a gramática: os coletivos, os tipos de substantivo, de sujeito, os graus do adjetivo, a colocação dos pronomes átonos, a crase; ...mesmo sabendo que nem nós aprendemos aquilo direito quando éramos alunos...Faz tempo que a gente não gosta mais do que nos diz esse senso comum; já temos pelo menos vinte anos de crítica a essa antiga prática e de discussão de propostas para um novo ensino de Português que nos livre desse círculo insano. E essa discussão vem apontando na direção de um ensino de Português centrado nas práticas da leitura e da produção de texto e não mais na gramática, vista agora como um auxiliar tanto para uma eficiente leitura de textos que falam uma língua diferente daquela que falam os alunos, quanto para uma produção de textos que também devem ser escritos nessa língua que os alunos não falam (Guedes, 2000:41-2).

Ao invés de ensinar regras de maneira normativa, deveríamos ensinar estratégias – maneiras criativas de negociar as normas que operam em diferentes contextos.(...) deveríamos encorajar os alunos a representar [na linguagem] suas vozes e identidades. Enquanto aprende o sistema da língua, os alunos deveriam também se apropriar do sistema para servir seus próprios interesses de acordo com suas próprias condições (Canagarajah, 2006:26-7).

Tento ensinar o aluno a focalizar sua atenção no modo como autores usam a linguagem para realizar uma determinada “ação acadêmica”, para descrever, relatar ou avaliar conceitos, dados, resultados e implicações de trabalhos de pesquisa próprios, “de verdade”. O papel dessa ação

acadêmica, por sua vez, é influenciar as práticas subseqüentes de pesquisa e de redação, abrindo espaço para novos membros dessa comunidade de prática.

A sala de aula torna-se o local da aprendizagem dos conceitos teóricos, da construção do conhecimento científico, da reflexão sobre autoria de textos e sobre estratégias para usar a linguagem para determinados fins. Produzir textos passa ser visto como mais uma das tantas atividades que fazem parte da vida.

Para tentar explicitar aos alunos a cultura acadêmica e os gêneros que constituem a academia, exploro a visão da LSF sobre o modo como os vários planos comunicativos (do fonema ao discurso) se conectam. De alguma forma, esse trabalho tem ajudado a criar autoria onde antes existiam apenas leitores pouco críticos e tem criado resistência àquilo que pode ser chamado de “hegemonia do norte”, isto é, a aferição de mais valor a autores estrangeiros que publicam no exterior, em periódicos europeus ou norte-americanos, em detrimento de publicações em língua portuguesa em periódicos brasileiros (conforme depoimentos de pesquisadores brasileiros coletados em Motta-Roth, 2002). A qualificação da ciência no Brasil depende de mais publicação dos trabalhos produzidos no país para criar um diálogo mais intenso entre colegas pesquisadores por meio do texto escrito.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. 1986 *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BAZERMAN, C. 1988. *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- BITTENCOURT, M. 2002. The textual organization of research paper abstracts. *Text*, v. 16, n. 4, p. 481-499.
- CANAGARAJAH, A. S. 2006. TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 09-34.
- COPE, B. & M. KALANTZIS. 1993. Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: B. Cope & M. Kalantzis. (Eds.) *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer Press.

- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and power*. London/New York: Longman.
- _____. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FORTANET, I.; POSTEGUILLO, S.; PALMER, J. C. & COLL, J. F. (Eds.). 1998. *Genre studies in English for Academic Purposes*. Castelló de la Plana: Universitat Castelló Jaume I.
- GUEDES, P. C. 2000. E como seria uma escola para o Brasil? *Letras*, v.17, p. 27-66, Santa Maria, RS:UFSM.
- HALLIDAY, M.A.K. & J. R. MARTIN. *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd Ed. London: Edward Arnold.
- HASAN, R. Part B. In: M. A. K. Halliday & R. Hasan. 1989. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, p. 52-118.
- IVANIC, R. 1998. *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- JAMIESON, K. M. 1975. Antecedent genre as rhetorical constraint. *Quarterly Journal of Speech*, 61:405-15.
- KUHN, T. S. 1970. *The structure of scientific revolution*. 2nd. Edition-Enlarged. Chicago: The University of Chicago Press.
- MCCARTHY, M. & R. CARTER. 1994. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. London: Longman.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. & LOUSADA, E. 2004. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.) 2002. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36.
- MARTIN, J. R. 1993. Technicality and abstraction: language for the creation of specialised texts. In: M A K Halliday & J R Martin. *Writing Science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, p. 203-220.
- MOTTA-ROTH, D. (Org.) 2001. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: UFSM.
- _____. 2002. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como?. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 49-65, Pelotas, RS: UCPEL.
- _____. 2006. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A. M. Karwoski; B. Gaydeczka & K. S. Brito (Orgs.) *Gêneros textuais*:

- reflexões e ensino*. 2ª. edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 145-163.
- POPPER, K. 1992. *The logic of scientific discovery*. London/New York: Routledg,.
- RICHARDS, J. & T. S. RODGERS. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd. Edition-Enlarged. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. 1997. *Organização do texto dissertativo*. São Paulo: Selinunte.
- SERAFINI, M. T. 1995. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1998. *Other floors, Other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TRAVAGLIA, L. C. 1993. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.