

ESCRITURA, GÊNEROS ACADÊMICOS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO¹

Désirée MOTTA-ROTH
(UFSM)

A política de financiamento de pesquisa existente no sistema universitário brasileiro com base no conhecido ditado das universidades americanas do 'Publique ou pereça!' (*Publish or perish!*), tem trazido a pesquisadores mais e menos experientes uma necessidade premente de publicar seu trabalho como meio de assegurar espaço profissional. Como efeito dessa pressão, verifica-se atualmente a proliferação de materiais didáticos sobre Redação Acadêmica, como os de Inácio Filho (1995); Serafini (1995); Salomon (1996); Medeiros (1997), publicados no Brasil; e de Swales & Feak (1994); Johns (1997); Clark & Ivancic (1997); Ivancic (1998), publicados no exterior. Com maior ou menor propriedade, tais livros evidenciam o papel fundamental da escritura no meio acadêmico.

Com o foco sobre gêneros discursivos, a contribuição deste trabalho vem na forma de uma breve discussão sobre construção de conhecimento e ensino-aprendizagem de produção textual (escritura²) na e pela

¹ Este artigo, produzido com o apoio do CNPq (Projeto Integrado de Pesquisa nº350389/98), é uma versão ampliada do trabalho apresentado no 9º InPLA, Maio/99, PUC-SP.

² Usarei o termo "escritura" para enfatizar o processo de produção textual em oposição ao produto final desse processo, a "redação" propriamente dita.

comunidade acadêmica universitária.

Os termos “comunidade acadêmica” ou “comunidade discursiva” serão usados, neste trabalho, sem definição rígida de seu conceito, mas unicamente para fazer referência às normas e convenções de um grupo em relação ao discurso escrito. Nesse caso, o “grupo” pode ser restrito, como uma área disciplinar específica (a Linguística Aplicada, por exemplo), ou pode ser amplo, como todo o conjunto de pesquisadores ligados a universidades brasileiras e internacionais³.

1 Reflexões sobre construção de conhecimento e práticas discursivas

Para definir a perspectiva teórica adotada aqui, parto da Análise de Gênero (com base em autores como, por exemplo, Swales 1990; MacDonald, 1994) e da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992; Clark & Ivanic, 1997) que focalizam as práticas discursivas de comunidades específicas – o processo de escritura, leitura e publicação de textos em um dado contexto (Clark & Ivanic, 1997). Tal perspectiva teórica estabelece a relação bilateral entre conhecimento e linguagem, concebendo linguagem como um sistema semiótico construído no uso socialmente compartilhado entre os usuários (Halliday & Hasan, 1985). Esse sistema, através de práticas discursivas orais e escritas, fornece à mente categorias que, por sua vez, constroem o mundo dos objetos (Condor & Antaki, 1997:334).

³ Ver Ivanic, 1998, para uma discussão recente sobre o termo.

O modo como nos apropriamos do universo e das informações que nos cercam e os incorporamos a nosso repertório cognitivo, representando, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, é função de nossa própria condição humana. Entretanto esse processo de apropriação é moldado pela interação dialógica com o mundo. Embora os mecanismos do pensamento possam ser concebidos como universais, os conteúdos “são socialmente construídos e, portanto, são histórica e culturalmente determinados...” (Condor & Antaki, 1997:329-30). Nesses termos, vale dizer que o conhecimento humano é construído através de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados.

Especificamente no contexto de ensino e pesquisa em terceiro grau, o entendimento dos gêneros, categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo é condição para se saber o que pode ou deve ser dito na disciplina (Kuhn, 1970). Nesse caso, a produção textual tem o papel primordial de formular a representação de uma dada “realidade” significativa para o conjunto da área, ou seja, o papel de possibilitar a formulação de um conjunto de significados socialmente compartilhados pelos membros de disciplinas específicas (Lopes & Dulac, 1998:35). Assim, é no processo dialógico entre os pares da disciplina que se produz o processo de cognição, que vem a ser legitimado quando posto publicamente na sua forma escrita.

A cultura de publicação na comunidade acadêmica surge, assim, como uma cultura do diálogo que, conforme Brait (1996:78), nem sempre

se apresenta "simétrico e harmonioso", pois resulta da interação "entre os diferentes discursos (ou visões de mundo materializadas no texto) que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade". O diálogo é construído pela interação dos pares e por práticas e convenções da disciplina específica e da academia como um todo.

Embora, no passado, Bakhtin (1986:161) tenha pressuposto que *exclusivamente* as ciências humanas podem ser dialógicas no processo de construção de conhecimento, hoje as ciências ditas *duras* não se evidenciam mais como formas monológicas de conhecimento. A pesquisa atual tem enfatizado que, também nas áreas ditas exatas, abandona-se a idéia de conhecimento apenas como a descrição de um conjunto de fatos existentes *a priori*, à espera de uma explicação plausível. Cada vez mais se pensa na construção de conhecimento como a matéria resultante da ação mútua entre discursos que buscam prevalecer uns sobre outros, conforme já nos traziam, no passado, as visões de Thomas Kuhn (1970) sobre a estrutura das revoluções científicas e de Bruno Latour e Steve Woolgar (1986) sobre a construção dos fatos na ciência. Afinal, se, para conhecermos algo, é preciso que compreendamos esse objeto e se, como o próprio Bakhtin (1986:142) constata, "*compreender não pode ser dissociado de avaliar*", pois constituem-se em um ato integrado, unificado", então todo o conhecimento advindo da prática científica é de natureza local, idiossincrática, heterogênea, contextual e multifacetada (Latour & Woolgar, 1986:152).

⁴ Ênfase minha.

Ao considerarmos a relação entre conhecimento, linguagem e contexto acadêmico, é preciso ter em mente a natureza heterogênea desse universo acadêmico e o fato de a linguagem se articular em gêneros discursivos (conforme já indicado acima, tipos de textos associados a atividades humanas que ocorrem em contexto recorrentes). Se os gêneros discursivos existentes nesse universo acadêmico são tradições retóricas ou convenções passíveis de mudança, já que resultam de atividades humanas consagradas para aquele ponto no tempo e espaço, torna-se importante investigar e aprender sobre as práticas de escritura, leitura e publicação, já que são dependentes de interesses sociais transitoriamente constituídos.

Como exemplo do caráter transitório dos interesses dessa comunidade, podemos pensar no debate instaurado atualmente no meio universitário nacional sobre até que ponto devemos reconhecer as convenções discursivas adotadas por uma porção significativa do meio acadêmico internacional (como, por exemplo, o uso da língua inglesa como *lingua franca*), conforme explicitado em artigos científicos de autores das áreas biológicas, como Forattini (1997) e Freire-Maia (1997), em declarações de representantes de classe em jornais institucionais como o *Jornal da Unicamp* (Carnicel, 1999), ou ainda em matérias veiculadas em jornais de grande circulação como *Folha de São Paulo* (Rossetti, 1995).

Freire-Maia (1997:163), por exemplo, cita o caso de pesquisadores que, trabalhando na França nos anos 60, decidiram escrever e publicar apenas em francês. Entretanto, seus estudos foram ignorados por uma significativa porção da academia internacional, levando esses pesquisadores

franceses a um certo isolamento. Essa tentativa malsucedida desencadeou um aumento gradual no fluxo de publicação em inglês naquele país.

Basicamente o que se discute são questões mais amplas do tipo: "como se dá a produção de texto hoje na comunidade científica brasileira?", "em que medida o pesquisador brasileiro deve adequar-se às práticas de publicação internacionais?", "até que ponto devemos refutar ou aderir a indicadores de produtividade intelectual consagrados internacionalmente?" e, em última instância, "o que se pesquisa?".

Tal discussão tem servido de ponto de partida para uma porção significativa da pesquisa em Linguística Aplicada, especialmente no Ensino de Línguas para Fins Específicos. Nesse entrelaçamento de questões, percebe-se a idéia básica de que o texto escrito é visto como instância privilegiada de exploração e documentação de idéias e como materialidade de discursos articulados em um contexto social. Assim, os processos e os produtos da leitura, escritura e distribuição de textos têm se constituído em uma dimensão das relações de poder que perpassam a vida social. Em outras palavras, saber ler e escrever "eficazmente" em contextos variados tem sido apontado, cada vez mais, como um indicador de poder político e cultural em uma sociedade logocêntrica em que a linguagem ora é vista como reflexo mimético do real, ora como interpretação/constituição do real (Clark & Ivancic, 1997).

É possível detectar algumas tendências, no contexto acadêmico, em

relação à investigação de como se dá a troca de informações entre pares por meio da escritura e da leitura de textos. Em um estudo piloto sobre produção de conhecimento e características retóricas e disciplinares no discurso acadêmico, desenvolvido no Laboratório de Leitura e Redação da UFSM, um grupo de 18 pesquisadores brasileiros da área de Linguística⁵ foi entrevistado via Internet. Preliminarmente, percebe-se com clareza tanto o alto valor auferido à escritura como forma de disseminar conhecimento, quanto a importante significação do desenvolvimento de habilidades escritas como via de construção de autoria no âmbito da cultura internacional. Entre os gêneros discursivos mais cotados entre esses pesquisadores, para ler e publicar, estão artigos em capítulos de livros e revistas acadêmicas, seguidos de longe de livros inteiros, *abstracts* ou trabalhos completos em anais⁶. Para esses 18 informantes, a publicação de textos acadêmicos (englobando aí os processos de escritura e leitura que subjazem a ela) é vista como o próprio meio de sobrevivência e avanço de uma cultura acadêmica em que compartilhamos o saber gerado em pesquisa. O diálogo entre pares através da publicação acadêmica influenciará diferentes instâncias de produção de saber, tanto posteriores à própria publicação, como os órgãos de financiamento de pesquisa, quanto anteriores a ela, como a aplicação de resultados de pesquisa no ensino fundamental e médio.

⁷ Membros da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), 14 doutores, 2 pós-doutores e 2 doutorandos.

⁶ Além disso, os dados indicam que, para os pesquisadores entrevistados, diante de uma humanidade globalizada, a comunicação escrita via Internet (como *e-mail* ou *ICQ*) tem papel essencial.

Para os pesquisadores entrevistados, a capacidade de escrever pode ser vista como um bem ou recurso (algo como aquilo que Bourdieu (1982:42) chamou de "capital lingüístico"), enquanto que o texto escrito resultante dá visibilidade a certas práticas discursivas, legitimando ordens do saber. O texto escrito põe em evidência conjuntos de significados, pensamentos e ações necessários para o sucesso intelectual (Clark & Ivanic:45).

2 Gêneros discursivos e escritura no contexto acadêmico

Se considerarmos o papel do ensino de línguas no terceiro grau, o fato de os sujeitos entrevistados produzirem e consumirem certos gêneros discursivos como meio de assegurar seu comprometimento com uma dada comunidade disciplinar e profissional indica a necessidade de o ensino de redação acadêmica na universidade estar voltado para o desenvolvimento desses gêneros.

Na pesquisa citada anteriormente, os informantes indicaram o papel de destaque que o gênero artigo científico deve ter em qualquer proposta de ensino de leitura ou escritura para fins acadêmicos. A prática pedagógica em pós-graduação, de fato, tem evidenciado a necessidade da explicitação de gêneros acadêmicos como o artigo enquanto codificações de conhecimento em uma sociedade (Clark & Ivanic, 1997:50). Nesse caso, a pesquisa pode contribuir para engendrar abordagens de ensino que familiarizem novos membros da academia com a dinâmica das relações entre os membros do contexto acadêmico, sua cultura, sua prática e seu

discurso (conforme já argumentado por Oliveira, 1997; Bhatia, 1993).

Uma reflexão mais atenta sobre o ensino e a prática de escritura no contexto de educação formal torna clara a necessidade que temos de mais subsídios sobre como se dá a produção de conhecimento através de gêneros discursivos não apenas no contexto da universidade, mas também (e talvez principalmente) no ensino formal básico.

Conforme já apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC, com foco nos vários gêneros discursivos que perpassam a experiência humana, a escritura pode e deve se constituir em um processo de elaboração e reflexão críticas sobre a inter-relação do indivíduo com o mundo. Desse modo, cresce a tendência, no ensino formal, em ver a escritura como processo de constituição de identidades⁹. Como já se falava no ensino de escritura no início da década de 80, o pensamento acha seu curso através e ao longo do processo de escritura. Nesse sentido, escrever é pensar, portanto, é construir uma teoria sobre o mundo, é construir conhecimento a partir de uma matriz sócio-política. O pensamento no plano abstrato nem sempre ancora o saber em bases palpáveis, entretanto o processo de construção de conhecimento, ordenado a partir de um cotejar de posições no processo de escritura, ancora-se na materialidade do produto do texto (Ur, 1996:319).

⁹ Ver, por exemplo, Guedes e Souza (1998), sobre a escritura na escola; Ivanic (1998), sobre escritura na universidade.

Estudos sobre produção textual em contextos educacionais (Freedman & Medway, 1994) têm produzido questionamentos interessantes sobre a adequação e até mesmo sobre a possibilidade de se pensar no ensino de traços lingüísticos, estruturais, retóricos dos gêneros como forma de desenvolver habilidades de comunicação e participação críticas via produção textual.

Nesse cenário, embora programas de ensino baseados na explicitação de traços específicos de gêneros tradicionais, como a narrativa ou a dissertação, tenham buscado contribuir mais enfaticamente para o desenvolvimento da linguagem em alunos desde as séries iniciais, essa tentativa tem ficado circunscrita em geral à exploração e à prática de peculiaridades de gramática e organização textual. Assim, ao trabalhar explicitamente os estágios textuais na narrativa (Orientação, Complicação e Solução), espera-se que os alunos adquiram esse gênero e assim se tornem mais articulados ao usar a linguagem. Da mesma forma, no trabalho com textos argumentativos, dá-se ênfase a aspectos lingüísticos, como o uso de modalizadores, esperando-se, assim, que os alunos passem a escrever seus textos com mais força retórica.

A crítica a essa abordagem diz respeito ao risco de se cair na simples transmissão de modelos de texto que leva à reprodução de modelos naturalizados, sem a criticidade necessária à formação de sujeitos com uma relativa autonomia e arbítrio. Dessa forma, os alunos oriundos de um programa que enfatiza a desconstrução e análise de textos podem ficar limitados à exposição de apenas um certo número de gêneros consagrados

na sociedade afluyente, de modo a se transformarem, não em agentes de transformação da sociedade, mas em sujeitos articulados a serviço de instituições naturalizadas.

Clark & Ivancic (1997:14) fazem essa crítica, dividindo a visão de gênero discursivo em duas linhas básicas. Uma linha tenta definir 'gênero' a partir de normas e convenções lingüísticas que resultam inevitavelmente dos objetivos a que servem e, portanto, seriam relativamente estáveis. Esse seria o caso dos pesquisadores que argumentam por uma adesão da academia brasileira a padrões textuais internacionais, como Forattini (1997) e Freire-Maia (1997). A outra sugere que essas normas e convenções lingüísticas resultam de relações de poder e práticas discursivas existentes em instituições específicas (ou consagrada na cultura em geral) e, portanto, podem ser contestadas (idem). É o caso dos que argumentam que se deve reconhecer e implementar uma prática discursiva que atenda às necessidades nacionais de pesquisa e de publicação, como explicitado por nosso colega da Unicamp, representante da ANDES, Renato Dagnino (Carnicei, 1999).

Podemos sintetizar o questionamento que está na ordem do dia em três questões: 1. O ensino explícito de gêneros é necessário?; 2. O ensino explícito de gêneros é possível?; 3. Que conhecimentos são necessários para o professor nesse caso?

Se respondermos sim à primeira pergunta – o ensino explícito de gêneros é necessário –, então partimos do pressuposto de que, em contextos

institucionais como a escola, a academia, o trabalho, a família, etc., as pessoas terão mais possibilidade de construir sua identidade no texto quanto mais articulada for sua linguagem, ou seja, seu discurso será mais legitimado quanto melhor for seu manejo das convenções sociolingüísticas da comunidade. Se alguns gêneros são privilegiados ou consagrados nas sociedades, seu aprendizado confere poder ao sujeito, enquanto que seu desconhecimento impede o engajamento do aprendiz nos discursos da disciplina, causando uma dependência excessiva nos valores e conhecimentos do professor (Dias, 1994:191).

A resposta à segunda pergunta – o ensino explícito de gêneros é possível – só poderá ser afirmativa se tivermos em mente o conceito de gênero como ação ou resposta retórica a uma situação em que nos engajamos como participantes do discurso em questão. Nesse sentido, é fundamental o acesso ao contexto relevante para aquele gênero discursivo. Em outras palavras, é muito difícil, se não impossível, escrever no vácuo. No contexto acadêmico, ao escrevermos, devemos ter em mente o gênero discursivo no qual estamos nos engajando, seu objetivo comunicativo, os papéis sociais pressupostos ou que se podem criar para os participantes, o objeto de estudo daquela comunidade, suas práticas discursivas consagradas. Nossas competências sociolingüísticas para participar em um gênero discursivo, para assumir papéis sociais em uma interação escrita, pressupondo com precisão nossa audiência-alvo, são competências que só podem ser desenvolvidas satisfatoriamente no processo de interação efetiva em uma comunidade. Há necessidade de se ensinar a redigir a partir de um engajamento do aluno, desde a escola básica em uma

interação efetiva com a sociedade⁸, até a graduação, em uma interação real com outros pesquisadores via publicação, elaboração de relatórios finais de pesquisa, correspondência para pesquisadores para troca efetiva de informação sobre a área de estudo.

A terceira pergunta, "Que conhecimentos são necessários para o professor nesse caso?", guia nossa atenção para um questionamento legítimo. O ensino de escritura com base na explicitação de gêneros acadêmicos só pode ser desenvolvido por membros da comunidade relevante. O ensino das maneiras de engajamento em um gênero específico usado por uma comunidade-alvo demanda saber especializado de tal sorte que, no caso de ensino de Línguas para Fins Acadêmicos, ao professor não basta saber a língua, mas deve conhecer os discursos em andamento naquela disciplina (Swales, 1990: 4-8). A análise textual em si mesma não evidencia as razões para uma determinada materialidade discursiva manifestar-se num ou noutro contexto. Para uma explicação dessa natureza, é necessário conhecer o papel que determinados textos desempenham em um dado contexto.

3 Considerações finais

O conceito de gênero discursivo parece ser especialmente produtivo

⁸ Exemplo dessa interação real com a vida social é o livro *Mapas da cidade*, de A. C. S. Zatt e J. M. de Souza (publicado em 1999 pela editora Vozes), cuja experiência na confecção de um livro a partir das redações de alunos para interagir efetivamente com um grupo de alunos de outra escola na periferia de Porto Alegre é relatada pelas organizadoras neste número da Revista *LETRAS*.

para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e redação acadêmicas sob uma perspectiva crítica, pois nos permite explorar amplamente a interface entre contexto e linguagem. Tome-se, por exemplo, as pesquisas recentes sobre gêneros acadêmicos oficiais, como pedidos de bolsas ou financiamento de pesquisa (Connor & Mauranen, 1999) ou sobre como se estabelecem padrões interativos entre pesquisadores em textos de disciplinas específicas como medicina (Salager-Meyer, 1999). No primeiro caso, as pesquisadoras exploram a relação essencial entre escritura e acesso a bens, no caso financiamento para pesquisa, argumentando que o sucesso na obtenção de recursos está em relação direta com a habilidade do escritor em construir um texto persuasivo em que dialoga com outros pesquisadores, informando sua provável contribuição ao estado da arte. Para Connor & Mauranen (1999), esse gênero é básico, já que dele dependem todas as práticas discursivas acadêmicas, tais como publicações ou participações em congressos. No segundo trabalho, Salager-Meyer nos mostra que, nos últimos dois séculos, mudanças no padrão discursivo e na tecnologia de referência em textos em inglês em Medicina evidenciam mudanças nas relações sociais da disciplina: de um limitado grupo que produzia conhecimento médico de forma 'pré-científica' a uma comunidade científica altamente profissional e especializada.

Analistas de Gênero defendem um ensino de línguas que integre as funções ideacionais, interpessoais e textuais da linguagem, de modo que o aluno trabalhe o texto, na leitura ou na escritura, como realização de ação científica, instância onde leitor e autor interagem, produzindo significado sobre um objeto de estudo em uma determinada área. Evidencia-se aqui

o pressuposto de que, para ser membro de uma dada comunidade disciplinar, é preciso manejar as convenções comunicativas/pragmáticas dessa comunidade (Spack, 1988:36). No entanto, tem-se verificado que o aluno, enquanto novo membro da universidade, não traz conhecimentos prévios, no que se refere à escritura, que lhe facultem produzir conhecimento.

Diante disso, parece ser relevante a ênfase que a prática pedagógica de redação acadêmica tem dado ao papel do ensino das tradições retóricas disciplinares no processo de formação de leitores e escritores melhor preparados para dialogar com o meio acadêmico (Belcher, 1995:136). Parece fundamental que esses novos membros consigam dar o passo definitivo que separa aquilo o ponto de “reportar conhecimento” e o ponto de “construir conhecimento”.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BELCHER, D. (1995) Writing critically across the curriculum. In: D. Belcher & G. Braine. (eds.) *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Ablex.
- BHATIA, V. K. (1993) *Analyzing genre: Language use in professional settings*. New York: Longman.
- BOURDIEU, P. (1982) *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP.
- BRAIT, B. (1996) A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de

- representação dessa dimensão constitutiva. In C. A. Faraco, C. Tezza, G. de Castro (orgs.) p. 69-92.
- CARNICEL, A. (1999) A síndrome do 'publish or perish'. *Jornal da Unicamp*, XIII(139):5-8.
- CLARK, R. & R. Ivancic. (1997) *The politics of writing*. Londres: Routledge.
- CONDOR, S. & C. Antaki. (1997) Social cognition and discourse. In van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse as social interaction: Discourse studies – A multidisciplinary introduction*. vol. 2. London: Sage. p. 320-47.
- CONNOR, U. & A. Mauranen (1999) Linguistic analysis of grant proposals: European union research grants. *English for Specific Purposes*, 18(1):47-62.
- DIAS, P. (1994) Initiating students into the genres of discipline-based reading and writing. In A. Freedman & P. Medway. *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann. p.193-206.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FORATTINI, O. P. (1997) A língua franca da ciência. *Revista de Saúde Pública*, 31(1):3-8.
- FREIRE-MAIA, A. (1997) Publicar as revistas em inglês ou em português? *Revista Brasileira de Biologia*, 57(2):163-64.
- GUEDES, P. C. & J. M. Souza. (1998) Introdução – Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: I. C. B. NEVES, J. V. Souza, N. O. Schäffer, P. C. Guedes & R. Klüsener. (orgs.) *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS. p.13-8.

- HALLIDAY, M. A. K. & R. Hasan. (1985) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- INÁCIO FILHO, G. (1995) *A monografia na universidade*. Campinas, SP: Papyrus.
- IVANIC, R. (1998) *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins.
- _____ & J. Simpson. (1992) Who is who in academic writing? In: N. Fairclough (ed.) *Critical language awareness*. N.Y.: Longman.
- JOHNS, A. M. (1997) *Text, role, and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KUHN, T. S. ([1962] 1970) *The Structure of Scientific Revolution*. 2nd. edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- LATOUR, B. and S. Woolgar. ([1979] 1986) *Laboratory life: The construction of scientific facts*. 2nd. edition. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- LOPES, C. V. M. & E. B. F. Dulac. (1998) Idéias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: I. C. B. Neves et al. (orgs.), p.35-42.
- MacDONALD, S. P. (1994) *Professional academic writing in the humanities and social sciences*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- MEDEIROS, J. B. (1997) *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas.
- OLIVEIRA, L. P. de. (1997) *Culture and genre characteristics: Inappropriate effects in EFL writing?* Trabalho apresentado no painel "Culture and EFL",

XIV ENPULI, Belo Horizonte: UFMG.

ROSSETTI, F. (1995) Critérios são polêmicos: Levantamento das citações ajuda a avaliar pesquisador, mas está sujeito a variações. *Folha de São Paulo*, 21.05.1995, p.5-6.

SLAGER-MEYER, F. (1999) Referential behaviour in scientific writing A diachronic study (1810-1995). *English for Specific Purposes*, 18(3):279-305.

SALOMON, D. V. (1996) *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes.

SERAFINI, M. T. (1995) *Como escrever textos*. Adaptação A. M. M. Garcia. São Paulo: Globo.

SWALES, J. M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, J. M. & C. B. Feak. (1994) *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

UR, P. (1996) *A course on language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.