

SIMPÓSIO\*

## A IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE REDAÇÃO ACADÊMICA\*\*

Désirée MOTTA-ROTH (UFSM)

*ABSTRACT: Language for Academic Purposes (LAP) teaching has been receiving a growing attention in undergraduate and graduate university courses in Brazil as a result of the existing pressure to publish research results. In that respect, Genre Analysis offers a socio-constructivist approach to the teaching of academic writing in that it presupposes the discussion of discursive issues inherent to the interactive process between (senior or junior) researchers as mediated by the text. This paper aims to offer a critical discussion on the validity of adopting a genre-based approach in LAP teaching. Firstly, some of the literature about the teaching of writing is reviewed, secondly the underlying tenets of a writing course adopted in graduate programs at UFSM are presented, and finally the results obtained from a questionnaire submitted to students taking part in this course are analyzed. These results indicate the importance of the concept of genre for LAP learners, as it promotes a more precise metaawareness of the role of reading and writing in academia.*

### 0. Introdução

A dificuldade de novos pesquisadores divulgarem seus trabalhos em vista de um substancial desconhecimento de convenções genéricas acadêmicas tem sido o foco de atenção na área de ensino de Línguas para Fins Acadêmicos (ver, por exemplo, Swales, 1990). Especificamente em relação ao ensino de leitura e redação no 3o. grau em contextos periféricos como o Brasil, a prática tem evidenciado a necessidade de uma discussão sistemática, entre pesquisadores mais e menos experientes, sobre o que é a academia, sua cultura, sua prática e seu discurso (Leffa, 1997; Motta-Roth, 1997; Oliveira, 1997), passando por questões tão variadas quanto o problema da língua em que podemos ou devemos publicar<sup>1</sup> ou o debate sobre se um texto é acadêmico ou não.

Além disso, o ensino de leitura e redação do texto acadêmico tem se pautado por artigos e livros publicados, comunicações e palestras, elaborados, com raras exceções (ver, por exemplo, Coracini, 1991), a partir de um ponto de vista estrangeiro a nossa realidade acadêmica (ver, por exemplo, Belcher & Braine, 1995; Berkenkotter & Huckin, 1995; Peck Macdonald, 1994; Swales & Feak, 1994; Bhatia, 1993; Blue, 1993). Assim, uma reflexão mais atenta sobre o ensino de Línguas para Fins Acadêmicos toma clara a necessidade de termos mais subsídios sobre como se dá a produção de conhecimento através de gêneros discursivos no contexto da academia nacional e sua significação no âmbito internacional. Por gênero discursivo entendo aqui texto construído em estágios

---

\* Simpósio "Produção de Conhecimento e Gêneros do Discurso".

\*\* Trabalho produzido no Projeto LABLER- Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação - UFSM, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), nº97/0158.5.

<sup>1</sup> Há a controvérsia sobre a língua em que pesquisadores devem ou podem escrever para publicar em uma esfera internacional (cf. Forattini, 1997; Freire-Maia, 1997; Master, 1996) e se a língua inglesa pode ser ou é a *língua franca* da ciência. Freire-Maia (1997:163) cita o caso dos pesquisadores franceses, nos anos 60, que decidiram escrever e publicar apenas em francês. Entretanto, seus estudos foram ignorados por uma significativa porção da academia internacional, levando os pesquisadores franceses a um certo isolamento. O insucesso da tentativa levou a um aumento gradual de publicações em inglês. Atualmente no Brasil, a discussão está em seu estágio inicial, mas parece haver uma forte tendência em favor de usar-se o português.

retóricos, com forma e objetivo comunicativo sistematicamente associados a um contexto social onde uma dada atividade humana está se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, o presente trabalho constitui-se em reflexão sobre dois pontos: 1) a prática de redação acadêmica como atividade humana de produção de conhecimento mediada por gêneros discursivos e 2) o engajamento no discurso da ciência por parte de pesquisadores trabalhando em contextos acadêmicos centrais (cultura acadêmica consagrada como, por exemplo, a do meio universitário nos Estados Unidos) e periféricos (cultura acadêmica em construção como a do meio universitário no Brasil).

#### 1. A trajetória do ensino de redação acadêmica

Tradicionalmente, é possível reconhecer pelo menos duas vertentes diferentes do processo de redação quanto a seu foco de atenção: redação como experiência individual, envolvendo a Visão Expressiva e a Visão Cognitiva, e redação como processo social, envolvendo a Visão Social.

Na Visão Expressiva, o ato de pensar é concebido como uma habilidade diferente e antecedente a escrever, dando margem a uma visão 'neo-romântica' dos processos de redação, onde 'escrever bem' era definido através do filtro das qualidades essenciais de espontaneidade, integridade e originalidade. O argumento expressivista alegava que há um processo de auto-descoberta ocorrendo através da redação (Faigley, 1986:536). O aluno deve escrever o que pensa ou sente, sem preocupações quanto a forma, gramática, estilo ou organização.

Na Visão Cognitiva, há ênfase nos processos cognitivos do aluno durante a produção do texto. O foco recai sobre o indivíduo e seu processamento psicolinguístico da linguagem, através da qual o escritor constrói a realidade (Faigley, 1986:536). Pedagogias que assumem uma visão cognitiva 'tendem a passar por cima das diferenças em usos da linguagem entre alunos de diferentes classes sociais, gêneros, e etnias (...) [Assim] a falha fundamental da pesquisa cognitivista é o isolamento da parte em relação ao todo' (idem:534).

A Visão Social origina-se a partir de várias tradições disciplinares (sociologia da ciência, etnografia, marxismo, por exemplo) e concebe linguagem humana sob a perspectiva da sociedade e não do indivíduo tomado isoladamente. Assim, o foco de uma visão social de redação está na maneira como o indivíduo se constitui como membro de uma matriz cultural (ver, por exemplo, Meurer, 1997, sobre modelo de produção textual). Nessa visão social do processo de redação, qualquer escritura está intimamente ligada ou é interdependente de quaisquer outros textos prévios.

Uma porção significativa da pesquisa em Sociologia da Ciência examina os processos de redação em uma dada comunidade discursiva da academia. Esses estudos tendem a favorecer a visão de ciência como um conjunto de formas literárias, desafiando a crença de que textos científicos fazem apresentações objetivas de fatos (Rorty, 1987; McCloskey, 1984).

Dentro dos Estudos Marxistas, qualquer ato de ensino ou aprendizagem de redação deve ser analisado em relação à estrutura de poder relacionada aos meios de produção e conceitos básicos tais como ideologia. Comunidades disciplinares são vistas

como contextos de interação social que, frequentemente, estão mais ocupados em descobrir meios de excluir novos membros do que de admiti-los (Faigley, 1986:537; Gale, 1996:2).

Ao considerarmos esses desdobramentos no ensino de redação acadêmica, duas questões merecem ser analisadas mais atentamente:

- conhecimento sobre gêneros, embora sendo fator importantíssimo para a compreensão e uso de textos, impõe convenções e expectativas da comunidade disciplinar a escritores iniciantes, enquanto possibilita a escritores consagrados explorar convenções para criar novos gêneros adaptados a novos contextos (a teleconferência, por exemplo);
- ensino de redação deve ser orientado para o desenvolvimento de competências acadêmicas<sup>2</sup> relativas ao uso de gêneros discursivos acadêmicos e aos elementos lingüísticos que materializam esses gêneros.

Parece existir uma crença generalizada de que, enquanto pesquisadores experientes podem introduzir inovações em seus textos, o mesmo, via de regra, é proibido a escritores novatos. Conforme definido por Johns (1993:14), enquanto experts criticam e questionam padrões, novatos apenas os imitam. Essa diferença de poder entre iniciados e neófitos pode manter esses últimos a uma distância regulamentar do centro dos acontecimentos (Bhatia, 1997). Nesse sentido, o conhecimento sobre gêneros e o desenvolvimento de competências acadêmicas pode aparelhar escritores iniciantes para engajar-se no discurso acadêmico (Gale, 1996).

## 2. O conceito de gêneros discursivos no ensino de redação

As descrições de gêneros utilizados na academia têm sido incorporadas ao ensino de Línguas para Fins Acadêmicos para facilitar a aculturação de pesquisadores, com pouca ou nenhuma experiência, nas práticas discursivas de suas respectivas disciplinas, possibilitando seu engajamento no discurso e seu acesso aos debates em curso na academia (Madden & Rohlck, 1997). Tal acesso é legitimado pela produção de conhecimento via leitura e publicação e depende, em grande parte, do conhecimento de convenções formais e funcionais de gêneros discursivos acadêmicos.

Considerando que os gêneros acadêmicos com uso consagrado na academia (p. ex., abstracts, artigos, resenhas, e-mails, comunicações, dissertações, teses) mediam o saber instituído, tento colocar meu argumento, com base em Gale (1996), a partir de dois pontos. Em primeiro lugar, o discurso consagrado ou *normalizado* mantém o conhecimento instituído e qualquer divergência desse discurso normalizado é reconhecida como evidência de um saber anormal ou produzido por um sujeito operando de *fora* da comunidade. Em vista disso, pode-se argumentar que o discurso variante ou *anormal* pode contribuir para novas configurações da academia com a chegada de novos

---

<sup>2</sup> Usarei a palavra *competências* no plural como equivalente ao termo *academic literacies*, ou conhecimentos de naturezas variadas necessários à comunicação acadêmica, tais como amplitude de vocabulário (Laufer & Nation, 1995), estratégias de transferência de conhecimento para realizar tarefas específicas (Bernhardt & Kamil, 1995), ou ainda controle sobre *schemata* formais (Oller Jr., 1995) (conhecimentos sistêmico, textual e estratégico, conforme Moita Lopes, 1996).

membros a essa comunidade e, em última instância para mudanças de paradigma e, portanto, para o avanço do conhecimento.

Em segundo lugar, através do processo de ensino-aprendizagem, devemos buscar desenvolver uma consciência sócio-retórica (de aluno e professor) sobre as diferentes possibilidades do discurso, debatendo sobre meios de pesquisadores iniciantes serem reconhecidos pelo saber instituído (via uso do conhecimento das práticas discursivas da comunidade disciplinar em questão?). Em outras palavras, a busca por novas formas de divisão de poder mais equânime, na disciplina, entre estudiosos consagrados e iniciantes só pode ocorrer via discurso anormal se esse for produzido sobre um entendimento profundo de como o discurso normalizado da disciplina funciona (idem:71)<sup>3</sup>.

### 3. Um programa de ensino de redação acadêmica

Especialmente nos anos 90, o ensino de Línguas para Fins Acadêmicos (redação e leitura) tem buscado ir além da discussão sobre parâmetros de gramaticalidade e de registro, propondo ao aprendiz uma discussão sobre as práticas discursivas da academia enquanto comunidade com valores culturais próprios (Kuhn, 1970).

Tome-se, como exemplo uma versão resumida do programa da disciplina de Redação Acadêmica desenvolvida na UFSM<sup>4</sup>. Nesse programa, o foco recai sobre um aprofundamento do saber do aluno sobre gêneros acadêmicos como condição necessária à ampliação das competências acadêmicas.

REDAÇÃO ACADÊMICA	
Programa	
1.	Mapa semântico
2.	Elementos lingüísticos usados por escritores experientes e Edição do mapa semântico
3.	Organização do abstract
4.	Edição do abstract (até 300 palavras)
5.	Introdução e Referências (até 2 páginas)
6.	Revisão da literatura (até 5 páginas)
7.	Metodologia (até 6 páginas)
8.	Resultados e Discussão (até 9 páginas)
9.	Conclusão (até 10 páginas)
10.	Artigo completo com abstract (11 páginas).

Figura 1 Programa da disciplina de Redação Acadêmica ministrada na UFSM

O programa propõe discussões efetivas sobre o *processo de redação* ao explicitar o trajeto de construção da autoria e da audiência do texto. Parte-se da investigação da gama de assuntos e problemas a serem tratados na área para chegar-se ao mapa semântico dos conceitos e terminologias centrais ao estudo de cada aluno. Implementa-se um processo de elaboração, discussão e reelaboração do mapa semântico que representa a estrutura conceitual do trabalho a ser escrito. Através da hierarquização de palavras-chave mais gerais e mais específicas, começa-se a construir a organização do artigo (ou da dissertação ou tese) em

<sup>3</sup> Agradeço ao Prof. Dr. Lynn Mário de Souza por me chamar a atenção para esse texto de X. L. Gale que trata da relação entre redação, autoridade e discurso na pós-modernidade.

<sup>4</sup> Proposta inicialmente desenvolvida para redação em EFL (Motta-Roth, 1994) e, mais tarde, reelaborada como disciplina de Redação Acadêmica ministrada em diferentes cursos de Pós-Graduação da UFSM como o de Letras, Engenharia de Produção e Psicologia.

seções. Nesse ponto inicial do programa (o curso de Redação Acadêmica é dado no 1o semestre), o aluno busca definir, no texto, seu universo de interesse, de focalização, de pesquisa.

Na maioria das vezes, o aluno de mestrado (acredito que não só da UFSM) têm chegado ao programa sem nunca ter escrito um texto para publicação e portanto tem uma idéia muito imprecisa do objetivo comunicativo de um gênero como o artigo científico, por exemplo. É necessário, nesse ponto, explicitar os objetivos e a função do texto a ser escrito:

Artigo Científico
<p>O artigo é um gênero muito usado na academia para produzir conhecimento a partir da atividade de pesquisa sobre um problema específico dentro de um campo de conhecimento. Em geral, estende-se por até vinte páginas*, incluindo uma ou duas páginas de referências a outros artigos e/ou livros relevantes para a discussão do tópico em questão.</p> <p>Quais os objetivos?</p> <p>Em um artigo quer-se demonstrar habilidade para:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selecionar as referências bibliográficas relevantes ao assunto;</li> <li>2. Refletir sobre estudos anteriores na área;</li> <li>3. Delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;</li> <li>4. Elaborar uma abordagem para o exame desse problema;</li> <li>5. Delimitar e analisar um conjunto de dados (<i>corpus</i>) representativo do universo sobre o qual se quer alcançar generalizações;</li> <li>6. Apresentar e discutir os resultados da análise do <i>corpus</i>;</li> <li>7. Concluir, elaborando generalizações a partir desses resultados, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.</li> </ol> <p>Qual a função dentro da disciplina?</p> <p>Convencer a audiência da relevância da discussão e de sua contribuição às práticas de pesquisa e de argumentação usadas na disciplina (p. ex., objeto de estudo, objetivo, estilo, organização, elementos léxico-gramaticais).</p> <p>*O 8o. INPLA da PUCSP delimitou em 6.000 palavras o que equivale aproximadamente a 20 páginas.</p>

Figura 2 Amostra de material didático usado nas aulas

À medida que se desenvolve o *processo* de construção da autoria e da audiência do texto, explicita-se a organização retórica do gênero comumente encontrada:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a organização retórica freqüentemente adotada em periódicos?</li> </ul> <p>O argumento é construído sobre (Hill et al. 1982):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introdução - transição entre uma visão geral da disciplina (fatos conhecidos, resumo de estudos prévios) para a focalização do tópico específico de interesse, atraindo a atenção do leitor (ênfase na importância do problema ser estudado, lacuna no conhecimento na área);</li> <li>2. Métodos - descrição da metodologia, dos materiais, e dos procedimentos usados para chegar aos resultados; narrativa dos passos usados para obter os dados;</li> <li>3. Resultados - resultados são apresentados e comentados com o auxílio de um número (variável) de exemplos;</li> <li>4. Discussão - discussão dos resultados em relação ao que se avançou no conhecimento do problema, as implicações para a área. Aqui há também uma transição, o foco vai se ampliando gradativamente em direção às questões gerais da disciplina, apontadas na introdução.</li> </ol>
--

Essa explicitação parece fundamental para o desenvolvimento da consciência metalingüística do tipo de informação a ser esperada em um dado texto, os tipos de objetivos tanto do autor quanto do virtual leitor, e como esses objetivos podem se organizar coesa e coerentemente no texto (conforme Haas, 1994:68, ao discutir a aculturação acadêmica de um aluno de biologia). Tal consciência metalingüística pode orientar a redação e a leitura de

aprendizes e ajudar na socialização de novos membros na comunidade acadêmica através da ocupação de 'uma grande lacuna entre o que estudantes trazem para a comunidade acadêmica e o que a comunidade acadêmica espera deles' (Spack, 1988:30).

Segundo Kress (1993), a consciência sobre como sujeitos interagem através da linguagem em situações específicas pode potencialmente democratizar o acesso a benefícios culturais em uma sociedade logocêntrica e tecnocêntrica. Uma proposta de ensino de redação com base em gêneros discursivos acadêmicos busca essa democratização através da desmitificação do discurso da ciência, explicitando o papel que a linguagem desempenha em uma interação acadêmica, social e historicamente construída em disciplinas com valores culturais específicos. O texto como uma unidade da linguagem é reconhecido por sua estabilidade e capacidade de reprodução em eventos comunicativos específicos, o que leva a uma reconhecida convencionalidade no uso (Bakhtin, 1986:76-7). A partir desse enfoque, aprendizes aculturam-se em um contexto onde a atividade científica é definida pelas práticas discursivas e culturais da disciplina. Tais práticas são mediadas por gêneros discursivos, portanto qualquer evento de leitura ou escritura deve ser visto como instância de 'ação científica'. Em outras palavras, o autor do texto tem como objetivo *agir academicamente* sobre o contexto em que está inserido – a disciplina – e o faz através do seu texto, conforme se observa no fragmento de material didático usado na sala de aula:

Outro fator determinante é a ordem em que se apresentam as várias seções do artigo. Ao chegar à Discussão, é possível prever a existência de uma grande porção de conhecimento compartilhado entre autor/a e leitor/a (Swales & Feak, 1994:195) em torno do objetivo do estudo, metodologia adotada e resultados obtidos. Assim pode-se eleger com maior liberdade os pontos que se quer enfatizar na discussão dos resultados.

De modo geral, se os Resultados concernem  *fatos* , então a Discussão gira em torno de  *pontos* ; fatos são descritivos, enquanto pontos são  *interpretativos*  (idem). Nesse sentido, a Discussão é mais do que um sumário dos resultados, indo além deles. A Discussão deve ser (ibid.:196):

Mais	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; padding: 0 10px;"> <p style="text-align: center;">Teórica Abstrata Geral</p> <p style="text-align: center;">Integrada ao campo de conhecimento Conectada ao mundo exterior Focalizada nas implicações e aplicações</p> </div>	e, se possível, uma combinação de todas essas
------	--	---

Se a visão adotada na Introdução é a de pirâmide invertida, isto é, do mais geral para o mais específico, aqui deve-se fazer o caminho inverso, adotando a perspectiva do todo dos resultados e do trabalho.

Swales & Feak (id. ibid.) propõem uma ordenação de movimentos retóricos para a Discussão, bem como alguns marcadores metadiscursivos utilizados para indicar esses movimentos:

**Movimento 1** Pontos para consolidar o espaço de sua pesquisa (obrigatório):  
*Os resultados da pesquisa evidenciaram que...*  
*Este trabalho fornece um levantamento extensivo dos... desde 1958.*

**Movimento 2** Pontos para indicar as limitações de sua pesquisa (opcional, mas comum):  
*Os resultados da pesquisa não podem ser tomados como evidência de...*  
*Entretanto, a partir dos dados, não podemos determinar...*

**Movimento 3** Pontos para identificar áreas relevantes para futuras pesquisas (opcional):  
*A pesquisa fornece alguns pontos de partida para futuros estudos em relação a...*

Embora, esses autores entendam que o Movimento 3 seja opcional, há um consenso de que um/a pesquisador/a será mais articulado/a quanto mais ele/a puder remeter leitor/as de seus textos a novas pesquisas. Portanto, tente apontar de forma perspicaz os pontos fortes e fracos de seu trabalho e de indicar possíveis interesses para novos estudos.

Figura 3 Fragmento de material didático utilizado para discutir a sessão de resultados

Desse modo, busca-se conceber um programa de redação que trabalhe com o aluno as metafunções da linguagem (Halliday & Hasan, 1985:44-45). A Metafunção Ideacional, ou seja, o texto deve explicitar sobre o que o autor trata. Nesse caso, o estado da arte, os conceitos e terminologias centrais, a gama de assuntos e problemas a serem tratados na área. A Metafunção Interpessoal, ou seja, o texto deve explicitar a interação entre escritores e leitores e o objetivo dessa interação (relatar resultados ou persuadir da validade dos mesmos), a atitude de escritores e leitores como de neófitos ou experts na disciplina (a intimidade e a liberdade destes com as práticas discursivas da área; e da Metafunção Textual, ou seja, a capacidade da linguagem de se organizar enquanto texto, em uma progressão entre informação dada e nova, evidenciando a intertextualidade com outros textos utilizados na disciplina e a relevância do seu conteúdo ideacional para o contexto acadêmico da disciplina.

Um programa dessa natureza, em oposição a programas de inspiração puramente expressivista ou cognitivista, talvez seja o que mais claramente leve em consideração as várias dimensões do controle e uso da linguagem: o conhecimento sistêmico da língua (via prática de revisão gramatical), o processamento individual (via consciência metalingüística sobre as escolhas das estruturas lingüísticas e metalingüísticas a incluir no texto) e a interação social (envolvendo a definição dos objetivos do escritor e da audiência-alvo).

#### 4. Avaliação dos alunos sobre o curso

Com base em um questionário respondido por 14 alunos, escolhidos aleatoriamente entre um grupo de 30 que freqüentaram o curso em duas turmas ao longo do primeiro semestre de 1996 e 1997, procurou-se verificar até que ponto os alunos vêem relevância na proposta desenvolvida. O pressuposto do questionário (e de resto de todo o curso) é que, enquanto prática de análise e produção de formas culturais usadas em determinados contextos, a análise de gênero abre o texto para a desconstrução, o questionamento e a produção: 1) formulando um lugar ativo para o leitor como um produtor de significado; 2) explicitando o fato de que alguns discursos são visivelmente privilegiados, enquanto outros são suprimidos; 3) rejeitando a noção de que práticas discursivas podem ser automaticamente inferidas por determinações estruturais (Gale, 1996:84-5).

Abaixo transcrevo algumas questões do questionário que parecem mais relacionadas a essas questões, bem como seus resultados:

- a) Como você avalia a importância da análise de texto que enfoca traços estruturais de diferentes gêneros?: fundamental (13), relevante (1), ou desnecessário (Ø).
- b) Em que medida a análise prévia da forma e conteúdo de vários *abstracts*, por exemplo, ajudou na escritura de seu próprio *abstract*? muito (6), razoavelmente (7), pouco (1), nada (Ø)
- c) Como você avaliaria o estudo do uso de marcadores de metadiscorso (p. ex., *Como resultado disso...*, indicando uma relação de causa-efeito)? fundamental (8), relevante (6), ou desnecessário (Ø)
- d) Este curso lhe ajudou a escrever sua dissertação? Como?
  - Por intermédio das atividades de leitura, análise de texto e redação, consegui desenvolver a consciência necessária para produzir e organizar meu próprio texto;
  - As habilidades de editoração e de revisão trabalhadas no curso me ajudaram a delimitar meu tópico com mais propriedade;
  - Através da discussão das partes ou seções de diferentes gêneros e do exame do uso de marcadores metadiscursivos;
  - Ao retornar seguidamente às minhas anotações, pude resolver a maioria dos problemas que surgiram durante o processo de escritura da dissertação.

O pressuposto de que a explicitação das práticas discursivas da comunidade acadêmica contribuem para o desenvolvimento das habilidades de redação nos alunos parece ser compreendido e aceito pelos alunos. Suas respostas evidenciam aceitação e aproveitamento da proposta desenvolvida no curso em termos de aprendizagem tanto de habilidades de escritura e revisão do texto, quanto das práticas discursivas acadêmicas. Essa aprendizagem leva ao entendimento de redação acadêmica como produção de conhecimento, isto é, como produção de uma posição epistemológica que não pode ser separada da aprendizagem da linguagem por intermédio da qual essa posição está articulada (Gale, 1996:75)

#### 5. Considerações finais

A pesquisa e a experiência em sala de aula de redação acadêmica têm evidenciado a importância do ensino das tradições retóricas nas disciplinas no processo de formação de leitores e escritores melhor aparelhados para interagir em um ambiente acadêmico. Parece fundamental que esses novos membros aprendam 'alguns dos segredos de gêneros discursivos e comunidades' para desenvolver 'um repertório que lhes auxiliará na apropriação de textos e de tarefas na comunidade acadêmica' (Johns, 1994:14).

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). Assim, 'competência comunicativa' em EAP deve incluir a consciência discursiva — como gêneros do discurso funcionam, com que objetivos, através de que escolhas gramaticais, lexicais, metadiscursivas etc. Tal consciência é básica no desenvolvimento de habilidades comunicativas que possibilitem ao aprendiz construir sua identidade e demarcar posicionamentos no discurso científico.

Pesquisadores signatários de uma abordagem orientada para o ensino de gêneros discursivos tendem a argumentar em prol de uma integração entre as metafunções ideacionais, interpessoais e textuais da linguagem. Além de ver textos como veículos de transmissão de conhecimento disciplinar, estudantes tornam-se conscientes do discurso acadêmico como realizações de ação científica. A força 'centrípeta' (Bakhtin, 1986) que leva membros da academia a se adequar às suas disciplinas deve ser vista criticamente funciona como um dispositivo regulador que promove acomodação entre uma contribuição nova para o debate acadêmico e o atual estado da arte. Essa força centrípeta funciona basicamente através da linguagem e a possibilidade de mudança nas relações de poder entre membros de uma dada comunidade através das práticas discursivas consiste em uma questão fundamental para a disciplina de Análise de Gênero.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.  
BELCHER, D. & G. Braine (eds.) 1995. *Academic writing in a second language: Essays on research & pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex.



- BERKENKOTTER, C. & T. N. Huckin. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERNHARDT, E. and M. Kamil. 1995. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1):15-34.
- BHATIA, V. K. 1997. The power and politics of genre. *World Englishes*, 16(3):359-71.
- BHATIA, V. K. 1993. *Analyzing genre: Language use in professional settings*. New York: Longman.
- BLUE, G. M. 1993. *Language, learning and success: Studying through English*. London: MacMillan.
- CORACINI, M. J. 1991. *Um fazer persuasivo. O discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes.
- FAIGLEY, Lester. 1986. Competing theories of process: a critique and a proposal. *College English*, 48(6):527-42.
- 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.
- GALE, X. L. 1996. *Teachers, discourses, and authority in the post-modern composition classroom*. Albany: State University of New York Press.
- HAAS, C. 1994. Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 11 (1):43-84.
- CORACINI, M. J. 1991. *Um fazer persuasivo. O discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. Hasan. 1985. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HILL, S. S., B. F. Soppelsa, G. K. West. 1982. Teaching ESL students to read and write experimental-research papers. *TESOL Quarterly*, 16 (3): 333-47.
- JOHNS, A. 1994. *Genre and pedagogical purposes*. Paper presented at the Special Topics Session, Penn State Conference on Rhetoric and Composition. Pennsylvania, US.
- JOHNS, A. 1993. *Issues in ESP for the 90's*. Paper presented at the RELC Conference, Singapore. Manuscript.
- KRESS, G. 1993. Genre as social process. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.). *The powers of literacy*. London: Palmer Press. pp. 22-37.
- KUHN, T. S. [1962] 1970. *The structure of scientific revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LAUFER, B. and P. Nation. 1995. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3):307-22.
- LEFFA, V. J. 1997. *Writing for the scientific community: The challenge of being original under constraint*. Trabalho apresentado no painel "Genre and Text Studies", XIV ENPULI, de 21 a 25 de julho, Belo Horizonte: UFMG.
- MADDEN, C. and T. Rohlck. 1997. *Discussion and interaction in the academic community*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- MASTER, P. 1996. *Positive and negative aspects of the dominance of English*. 11th. World Congress of Applied Linguistics - AILA. August, 04-09, Helsinki, Finland: University of Jyväskylä.
- McCLOSKEY, Donald N. 1984. "The literary character of economics". *Daedalus* 113.3:97-119.
- MEURER, J. L. 1997. Esboço de um modelo de produção de texto. In: J. L. Meurer e D. Motta-Roth (Orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- MOTTA-ROTH, D. 1997. *Text and genre literacies in the classroom*. Trabalho apresentado no painel "Genre and Text Studies", XIV ENPULI, Belo Horizonte: UFMG.
- MOTTA-ROTH, D. 1994. *Academic writing*. Oficina apresentada na XVII Semana de Letras. Santa Maria: UFSM.
- MOITA LOPES, L. P. da. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- NELSON, J. S., A. Megill, and D. N. McCloskey. (eds.).1987. *The rhetoric of the human sciences*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- OLIVEIRA, L. P. de. 1997. *Culture and genre characteristics: Innapropriate effects in EFL writing?* Trabalho apresentado no painel "Culture and EFL", XIV ENPULI, Belo Horizonte: UFMG.
- OLLER, J. W., JR. 1995. Adding abstract to formal and content schemata: Results of recent work in Peircean Semiotics. *Applied Linguistics*, 16(3):273-306.

- PECK MacDONALD, S. P. 1994. *Professional academic writing in the humanities and social sciences*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- RORTY, R. 1987. Science as solidarity. In J. S. Nelson et al. (eds.). pp. 38-52.
- SPACK, R. 1988. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? *TESOL Quarterly*, 22(1):29-51.
- SWALES, John 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.

