

# A escrita da *Introdução* do Relatório por estudantes de Mestrados em Ensino: um estudo de homenagem a Graça Pinto

Isabel Margarida Duarte  
iduarte@letras.up.pt

Alexandra Guedes Pinto  
mapinto@letras.up.pt

Sónia Valente Rodrigues  
smcvro@gmail.com

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

## 1- Introdução

Esta reflexão situa-se na área dos estudos sobre escrita académica, em que Graça Pinto investiga com proveito para nós todos, seus estudantes. Sabendo que, como refere Coutinho (2019, p.83), “o conhecimento não tem existência efetiva à margem da condição linguística e textual que o configura”, vale a pena conhecer os textos através dos quais os estudantes textualizam o seu conhecimento em contexto universitário, área em que Graça Pinto tem ocupado parte do seu trabalho de investigação, com incidência no estudo do modo como os estudantes plasam, em texto, aquilo que aprenderam, reformulando e retextualizando esses saberes (Pinto, 2014). A opção de Graça Pinto alia, ao desejo de investigar a escrita que se produz no Ensino Superior, a preocupação de intervir, melhorando os desempenhos dos estudantes. Esta atitude de estudar os produtos escolares para modificar o que não está bem, este desafio duplo – conhecer para atuar no sentido de tornar os estudantes mais proficientes quando escrevem – foi nos contagiando também. Não apenas no sentido de que fomos seguindo, com curiosidade, proveito e entusiasmo, o que Graça Pinto foi publicando sobre escrita, mas também no de termos percebido as vantagens que podem decorrer, para a qualidade do que os estudantes produzem, da análise dos textos que fazem e da intervenção explícita sobre esses textos, no sentido

de condicionarmos a sua produção (Duarte e Rodrigues, 2014, 2016; Silva, Rodrigues e Carvalho, 2015; Duarte e Pinto, 2015; Rodrigues, Silva, Carvalho, Fardilha e Santos, 2019; Silva, Rodrigues, Carvalho e Fardilha, 2019).

As Universidades são um dos grandes centros de produção de Ciência e de discurso científico. Esta produção tem vindo a massificar-se dada a necessidade de elaboração de trabalhos académicos, situados na fronteira entre discurso académico e discurso científico *strictu sensu*, nos vários graus do percurso universitário. Trata-se de uma produção que se encontra fortemente regulamentada, seja por documentos gerais, seja por documentos concebidos no seio das próprias instituições e que constitui uma condição de acesso e de sucesso, do candidato à/na comunidade científica.

Para além disso, as dissertações académicas<sup>1</sup>, uma vez ratificadas nas provas de defesa públicas, passam a integrar o acervo do discurso científico produzido numa dada área, podendo ser consultadas e reutilizadas em pesquisas subsequentes, adensando, assim, o grau de responsabilidade destes textos.

Integrado dentro dos géneros discursivos secundários (Bakhtin, 1981), o género “dissertação académica” é produzido no “domínio discursivo académico/científico” (Bronckart, 1997)<sup>2</sup>, que agrupa, em si mesmo, outros géneros, tais como o ensaio, a recensão, o artigo científico, por exemplo. Trata-se de um género que mobiliza prioritariamente as capacidades de linguagem argumentativa e expositiva/explicativa (Schneuwly e Dolz, 2004) e as sequências textuais com o mesmo nome (Adam, 1991).

Dentro das várias formas possíveis de comunicar ciência, a “dissertação académica” enquadra-se na difusão científica especializada, ocorrente entre investigadores dentro da comunidade científica, ou, ainda, segundo Ramos (2007), integrada no “discurso da Ciência” e não no “discurso sobre a Ciência”, ou discurso de divulgação científica, que, podendo ter origem nos meios académicos, pode também ser da autoria de jornalistas especializados ou de profissionais, especialistas nas áreas divulgadas, dirigindo-se ao

---

<sup>1</sup> Usamos a expressão “dissertação académica” neste momento do nosso trabalho como englobante para os géneros comumente conhecidos como “dissertação de Mestrado”, “relatório de Mestrado” e “tese de Doutoramento”.

<sup>2</sup> “Domínio discursivo”, entendido de acordo com Bronckart (1997), enquanto esfera/instância de atividade humana que produz textos com algumas características comuns.

público em geral.<sup>3</sup>

A escrita académico-científica, em contexto universitário, tem uma realização morosa, num processo recursivo contínuo em que intervêm estratégias de planificação, textualização, avaliação, reescrita, a par de uma cumplicidade estreita entre a leitura e a escrita (Pinto, 2013). Este processo, não sendo de coautoria, é, contudo, conduzido num estreito trabalho colaborativo entre o estudante, responsável autoral da investigação e da escrita, e o seu orientador, a quem assiste a função de leitor crítico e corresponsável de certas dimensões do texto final do orientando.

Interessa-nos, neste trabalho, particularizar, pois, a composição escrita nos géneros *Dissertação Académica*, com base no pressuposto de que conhecer as áreas de maior vulnerabilidade de um estudante que se encontra, pela primeira vez, perante esta tarefa de escrita permite sistematizar estratégias de intervenção precoce. De forma a recortar um corpus trabalhável no quadro do presente artigo, cingimo-nos ao estudo de Relatórios de Mestrado<sup>4</sup> (RM) dos cursos de Mestrado da FLUP e, dentro destes, à parte *Introdução*, que pode ser perspetivada como um “género incluído” (Rastier, 2001), i.e., uma classe de textos que ocorre geralmente como parte de um género maior.

Para atingir o nosso objetivo, realizámos um estudo exploratório, de natureza interpretativa, procurando: (i) sinalizar as áreas mais vulneráveis na escrita da *Introdução* do RM; (ii) procurar regularidades quanto às intervenções (inferidas) dos orientadores do RM; (iii) destacar um conjunto de preceitos a sugerir futuramente aos estudantes para melhorarem do respetivo desempenho neste campo.

## 2- Enquadramento teórico

### 2. 1 Escrita Académica

Estão sobejamente estudados e divulgados os princípios estruturais e formais da construção de trabalhos académicos em que se enquadram as

---

<sup>3</sup> Tendo em conta ainda o que dizem Bennett (2011) e Hobson (2011), trata-se de um género da “*academic communication*” ou “*scientific communication*” e não de um género da “*science communication*”, “*science journalism*”, “*popularization of science*” ou “*popular science*” (Searle, 2011; Bucchi e Trench, 2008; Hyland, 2010), segundo o levantamento efetuado por Costa (2012).

<sup>4</sup> Embora existam diferentes expressões através das quais é referido, optamos por usar, neste artigo, a designação “relatório de Mestrado” para referir o trabalho escrito original concebido e produzido pelo estudante dos cursos de Mestrado em Ensino no âmbito da Introdução à Prática Profissional, como descreveremos no ponto 2.2.

dissertações e os RM. São princípios tais como: a tipologia e a estrutura interna e externa dos trabalhos académicos; elementos gerais de estilo, formatação e apresentação gráfica e o tratamento das fontes bibliográficas. Encontram-se menos bem estudadas e divulgadas outras questões que ditam igualmente a definição e a qualidade de um trabalho científico deste género, como sejam aspetos ligados à qualidade da escrita, que abordaremos também neste estudo.

Dois aspetos ressaltam das reflexões produzidas por investigadores de várias áreas das Ciências da Linguagem: por um lado, a unanimidade em torno de um conjunto de características que parecem subjazer a todas as produções escritas deste domínio discursivo e, por outro lado, o isolamento de características especializadas, de acordo com o género textual em questão.<sup>5</sup>

Com efeito, os vários géneros da escrita académica têm sido, desde a década de 90 do século XX, alvo de estudos especializados que muito contribuíram para a constituição de um sólido corpo teórico neste domínio.<sup>6</sup>

A importância de se promover uma “literacia académica, tanto na formação do ensino superior como na orientação e comunicação da investigação”, é realçada por Silva e Santos (2020, p. 188), que acrescentam:

Embora exista um consenso generalizado sobre a necessidade de a comunicação em contexto académico ser irrepreensível do ponto de vista da correção formal, especialmente na escrita, existem também reais dificuldades na produção de textos que sejam aceites pela comunidade científica como exemplares eficazes e corretos dessa comunicação. Devido a aquisição incompleta ou deficiente de competências de leitura e escrita especializada, surgem prestações com menor qualidade do que seria expectável e requerido. (Silva e Santos, 2020, p. 189).

Ora é precisamente neste âmbito que o magistério de Graça Pinto se destaca pela reflexão e prática sobre escrita académica com os estudantes, em Unidades Curriculares de que é Professora.

---

<sup>5</sup> Bakhtin definiu os géneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados desenvolvidos no interior de certas esferas de uso: “each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of [...] utterances. These we may call speech genres” (Bakhtin, 1986: 60) e propôs a delimitação dos mesmos segundo propriedades temáticas, composicionais e estilísticas, sendo possível, tal como propõem, mais recentemente, autores como Adam (2001) e Maingueneau (2014), delimitar um género textual também a nível enunciativo, pragmático, peritextual, metatextual e material.

<sup>6</sup> Remetemos para o estudo de Silva, Santos e Siteo (2019), onde é possível encontrar uma extensa revisão da literatura na área da Escrita Académica com as respetivas referências bibliográficas, útil para os que procuram uma visão compreensiva de trabalhos já efetuados nesta área.

## 2. 1. 1 Dissertações académicas

No que diz respeito à distribuição da informação no texto científico, Swales (1987, 1990, 2004) propõe a existência de três planos de texto prototípicos nas teses académicas. No “Plano Tradicional”, identificado pelo autor na sigla IMRDC<sup>7</sup>, correspondente às partes composicionais, *Introdução, Metodologia, Resultados, Discussão e (Conclusão)*, as partes do texto sucedem-se por uma ordem fixa, são representadas por etiquetas regulares e patenteiam um conteúdo semântico estável. O “Plano Complexo” inclui uma *Introdução*, uma *Revisão da Literatura*, um capítulo opcional de *Metodologia* e uma série de secções, com artigos (que o autor já teria publicado ou submetido para publicação antes) no formato IMRDC, seguidas de uma *Conclusão*. O “Plano baseado em Tópicos”, prototipicamente constituído por *Introdução, Revisão da Literatura, Enquadramento teórico, Metodologia e Conclusão* comportaria, também, uma série de capítulos cujos títulos e conteúdo semântico não podem ser estipulados previamente, por estarem diretamente dependentes do tema da dissertação.

Santos e Silva (2016)<sup>8</sup> propõem reformulações a esta proposta de Swales<sup>9</sup>, constatando a necessidade de, com base nos dados empíricos recolhidos, acrescentar um plano de texto designado de “Misto” que se aplica às teses que combinam partes dos outros três modelos referidos (*IMRDC, por Tópicos e Antologia*, segundo Santos e Silva, 2016, pp. 177-180).

---

<sup>7</sup> Martins e Pinto (2016), firmadas na perspetiva histórica de Sollaci e Pereira (2004), referem que «esta estrutura passa a ganhar corpo em 1950, aumentando em 1970 e tornando-se comum nos anos 80. (...) De resto, como observam Sollaci e Pereira (2004), viria a ser o formato recomendado pelas conferências internacionais, depois da Segunda Guerra Mundial. Para as revistas da área da Medicina, foram publicadas as primeiras normas em 1979, pelo grupo designado “Vancouver Group” que viria a originar o “International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) (1997). Convém acrescentar, com base no que a “Academy of Social Sciences and Humanities” contempla acerca da estrutura básica de um trabalho científico, que a estrutura IMRAD também é recomendada para trabalhos com componente empírica na 6.ª edição do manual destinada a publicações emanado da “American Psychological Association” (APA), que é usado por revistas das ciências sociais e das ciências ligadas à educação e ao comportamento.» (p. 69).

<sup>8</sup> Santos e Silva (2016) elaboram a proposta de reformulação de Swales de acordo com os resultados de um estudo envolvendo 130 teses de doutoramento defendidas na Universidade de Coimbra.

<sup>9</sup> As reformulações propostas envolvem a retirada da etiqueta “Tradicional” ao plano de texto conhecido como IMRDC; a substituição da designação “Modelo Complexo” por “Modelo Antológico” ou “Antologia” e ainda o acrescento do “Modelo Misto”.

## 2. 1. 2 O género incluído *Introdução*

Apesar desta variação composicional nas dissertações académicas<sup>10</sup>, é possível verificar que a parte *Introdução* se mantém estável em todos os modelos de tese identificados.

Enquanto género incluído, a *Introdução* ocorre numa parte específica do plano de texto global da dissertação e é normalmente identificada por um rótulo metatextual altamente estável. Os conteúdos semânticos são também previsíveis, bem como alguns aspetos estilístico-fraseológicos (Adam, 2001). Apesar desta aparente estabilidade, vários autores referem a dificuldade de elaborar competentemente um exemplar deste género incluído:

In addition, it is generally accepted that the Introduction chapter plays a key role in showing the relevance and the significance of the research being reported to previous work in the field. In other words, the Introduction provides the connection between the intended reader's knowledge and the writer's own work by pointing out where the work will stand in the knowledge base of the field. Yet, students and supervisors (Dudley-Evans 1986, Shaw 1991) indicated that among all sections in a thesis, the Introduction is one of the most difficult chapters to write (Nguyen & Pramoolsook, 2014, p. 62)

Dudley-Evans (1986), com base na análise de 7 introduções de dissertações de Mestrado, confirma a existência de uma estrutura idêntica à do modelo CARS de Swales (1990, 2004), com os três movimentos retóricos básicos: "Establishing a territory"; "Establishing a niche" e "Occupying the niche-Presenting the present work", acrescentando a esta estrutura alguns movimentos adicionais. Também Bunton (2013, pp. 57-75), fundamentado em 45 introduções de teses de doutoramento de diferentes áreas científicas<sup>11</sup>, confirma esta estrutura básica, tendo sinalizado diferenças estruturais notáveis entre as *Introduções* de teses das áreas das Ciências e Tecnologias e as das Ciências Sociais e Humanas.

Gil-Salom, Soler-Monreal & Carbonell-Olivares (2009), através de um *corpus* de 21 teses de doutoramento em língua espanhola, descobriram que,

---

<sup>10</sup> O texto do género *Introdução* tem obviamente diferentes características consoante introduz um artigo científico, uma dissertação de Mestrado, um romance, um manual escolar, etc., ou seja, consoante o género do hospedeiro.

<sup>11</sup> Também neste caso, os três movimentos retóricos básicos propostos por Swales, no modelo CARS resumido acima, são retidos para a descrição destas introduções, havendo depois diferenças no tipo e número de etapas em cada um destes movimentos.

embora o modelo de Swales genericamente se aplicasse, as introduções das teses espanholas revelavam um cuidado especial na contextualização da pesquisa e na explicação do trabalho e da sua organização (ibidem, pp. 164-169). Segundo as autoras, estudos como este podem ajudar a consciencializar os estudantes sobre a estrutura da *Introdução* de dissertação, secção que desempenha um papel importante no estabelecimento das expectativas do leitor e na orientação da leitura subsequente. O confronto com textos reais permitiria que os estudantes apreciassem a complexidade e a variabilidade envolvidas no processo de redação deste género incluído (ibidem, p. 171).

Nguyen & Pramoolsook (2014), com base em 12 introduções de teses de Mestrado, individualizam os passos executados pelos autores das teses para cumprir os 3 movimentos retóricos básicos de *delimitar um território*, *estabelecer um nicho* e *ocupar o nicho* pela apresentação do projeto em questão, identificando, ainda, as subsecções dentro da *Introdução* em que, com alguma variância de títulos, estes movimentos e passos são executados<sup>12</sup>

Também estes autores defendem a necessidade de promover formação específica sobre a escrita destes géneros especializados junto dos jovens em iniciação à investigação:

(these students) need to be formally instructed on how to compose their own theses (...) it is crucial to make novice researchers aware of the required knowledge of a particular genre through formal training in their postgraduate programs. (ibidem, p. 69),

acrescentando, ainda, que esta formação deve familiarizar os estudantes com a estrutura e as expressões linguísticas fixas empregues na concretização dos movimentos mais comuns ilustrados.

Já no contexto nacional, Silva e Santos (2015) salientam traços comuns entre os géneros *Abstract* e *Introdução* em artigos científicos, tais como sejam traços relativos à voz autoral:

Em muitos textos analisados – sejam eles do género *Abstract* ou do género *Introdução* – surgem marcas da 1.ª pessoa do plural e, mais raramente, do singular, quer nas formas verbais quer nos correspondentes pronomes pessoais e determinantes possessivos.

---

<sup>12</sup> Estas secções são: "Background to the study, Rationale of the study, Statement of purpose, Research questions/Hypotheses, Significance of the study and Overview of thesis chapters" (Nguyen & Pramoolsook, 2014, p. 65).

As marcas funcionam ou como expressão de partilha de perspetivas, conhecimentos e posições (cf. Bennett, 2011: 42-44), ou como nós de autor (nos casos de um único autor, o que é mais frequente nos textos mais antigos), ou ainda como expressão de autoria coletiva (quando o texto tem mais do que um autor), traço que pode ser cumulativo em relação ao primeiro. (*ibidem*, pp. 321-322)

Os autores atestam a alternância entre formas pessoais e não-pessoais, isto é, as que permitem o apagamento da voz dos autores, e o aumento de frequência das formas não pessoais em introduções mais recentes, provavelmente impulsionado por uma dominância do modelo anglossaxónico. Estas formas não pessoais incluem construções passivas, impessoais e metonímicas, em que o próprio trabalho, pesquisa ou estudo assume o papel de agente (“O estudo pretende...”; “O estudo baseia-se em...”). Do ponto de vista sintático, confirmam a existência de estruturas de frase complexa, com encaixes sucessivos de modificadores adverbiais, que assinalam sequências de tipo expositivo-argumentativo, expectáveis neste género de texto (*ibidem*, pp. 324-325); e, do ponto de vista semântico, ressaltam a ausência de marcação da modalidade, ou, em alternativa, a marcação da modalidade epistémica com a reiteração de verbos, nomes, adjetivos ou advérbios que constroem um efeito de objetividade. (*ibidem*, pp. 324-325).

Como fica patente, pelo levantamento efetuado, confirma-se a existência de um conjunto de conhecimentos relevante para a análise sustentada de aspetos da Escrita Académica, dos géneros *dissertação académica*, especificamente, no Relatório Final de Estágio e, dentro desta, do género incluído *Introdução*.

## 2.2 A escrita do Relatório de Mestrado

Inserido numa metodologia reflexiva de formação inicial de professores de línguas (Almeida et al., 2016), o estágio pedagógico, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, está configurado como um processo de investigação-ação, perspetivada de acordo com a definição de Richards e Lockhart (1996) como “(...) teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching



and learning, and to bring about change in classroom practices” (p. 12). Os estudantes-enquanto-professor realizam, ao longo de um ano letivo, um estudo de investigação-ação de pequena escala, através de meios naturalistas, com foco em questões pedagógico-didáticas centradas na sala de aula. Estes estudos, de base empírica, concorrem para o aprofundamento de temas da área científica da Didática das Línguas. Todo o processo decorre numa *interação colaborativa*, que Alarcão (2014) define como “meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista”, implicando “uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho” (p. 22). Neste processo interagem, entre outros, o estudante-enquanto-professor e os seus colegas de estágio, o orientador da escola, o supervisor da Faculdade, os docentes de outras unidades curriculares da Faculdade e o orientador do RM.

### 2.2.1 Relatório de Mestrado: funcionalidade e configuração

O Relatório de Mestrado é concebido e redigido pelo estudante-enquanto-professor, com base na prática supervisionada. O RM tem por objetivo divulgar a investigação-ação realizada durante o estágio pedagógico, uma investigação com componente prática centrada em temas da Didática das Línguas.

O modo como a informação é distribuída ao longo do texto segue as orientações plasmadas no documento *Projetos de Investigação-ação – Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira* (Almeida et al., 2016), que sugere um dispositivo formal que incorpora, em parte, o alinhamento IMRD. De acordo com o documento citado, o RM deverá integrar as componentes a seguir descritas.

— Introdução.

— Justificação da ação (isto é, da intervenção educativa nas turmas em que o mestrando realiza a prática de ensino supervisionada). Esta justificação/explicação é feita com base na caracterização do contexto escolar e dos alunos, mediante dados de natureza empírica; na identificação de uma questão/problema diagnosticada a partir das análises feitas e do conhecimento contextual, inscrita numa área da Didática das Línguas em que

se propõe uma intervenção para melhorar a qualidade das aprendizagens; e na formulação da questão de investigação.

— Fundamentação teórica e plano de ação. Esta parte integra a revisão da literatura e a apresentação do plano de ação implementado.

— Metodologia, parte que inclui a indicação das ferramentas para recolha de dados e a descrição dos ciclos de investigação-ação (o que foi feito, como).

— Resultados, que abrange a descrição dos métodos de tratamento de dados e a apresentação dos dados.

— Discussão, que pressupõe a interpretação dos resultados.

— Conclusão.

Tomando por base a disposição IMRD, relativamente à qual dão conselhos de escrita, Martins e Pinto (2016) destacam, como partes mais importantes na escrita científica, a Metodologia, os Resultados e a Discussão<sup>13</sup>, por constituírem a parte verdadeiramente original da investigação realizada.

### 2.2.2 A interação colaborativa como processo de produção do RM

A conceção e escrita do RM, da responsabilidade do estudante-entanto-professor, decorre num processo de interação colaborativa com vários intervenientes, como se referiu, especialmente com o docente que é o orientador do Relatório. Numa relação profissional de orientação tutorial personalizada, o orientador conduz o trabalho que o estudante-entanto-professor realiza como jovem investigador da prática letiva. Das sessões de orientação tutorial fazem parte atividades tão diversas como: questionamento, discussão, reflexão, análise de documentos e de dados, aprofundamento de leituras, expansão de possibilidades de investigação, teorização da prática, comentário crítico, correção, indagação. Não estão arredadas do processo preocupações pedagógicas de orientação para uma

---

<sup>13</sup> Afirmam Martins e Pinto (2016, pp. 69-70): “Se considerarmos as quatro secções contidas na estrutura IMRD, teremos de admitir com Alexandrov (2004, p. 136) que a secção fundamental do trabalho corresponde aos resultados (R). Aliás Misak, Marúšic e Marúšic (2005), no que concerne a essa secção, notam que “is the most original part of the study and presents the most valid and important findings of the study (p. 127). Estes autores incluem igualmente os Métodos, a segunda secção da estrutura no que denominam “the original part of the study”. Não deve surpreender todavia que Libra (2001) considere os Resultados e a Discussão como as secções fulcrais do trabalho académico se nos ativermos ao que representa de mais-valia e mais desafiante na sua escrita o diálogo que se gera entre os resultados alcançados e o que já foi encontrado na disciplina a que se reporta (...).”

gestão emocional sustentada e positiva por parte do estudante-enquanto-professor. Dada a natureza complexa e, por vezes, penosa do processo de investigação e de escrita de ciência por parte de quem está a iniciar uma formação profissional, o orientador é, muitas vezes, chamado a intervir no domínio emocional, quando o confronto do estudante-enquanto-professor com limitações, dificuldades, frustrações, condicionalismos de natureza diversa se impõem como obstáculos à prossecução dos objetivos.

Dos vários papéis assumidos pelo orientador do RM, destacamos o de leitor crítico. Enquanto leitor crítico, o orientador assume, ao longo do processo de escrita, diversas funções: o especialista que faz uma avaliação científica e orientação permanente do trabalho (tema, hipóteses, métodos, instrumentos, resultados, conclusões) de acordo com diversos critérios (originalidade, relevância, adequação, consistência, coerência, clareza); o revisor e editor (“editing”) que trabalha o texto com o autor, que garanta uma escrita académica/científica com as propriedades que se lhe exigem. Pese embora a possibilidade de esta interação colaborativa, que sustenta a escrita do RM, quase tocar a fronteira da co-construção textual, não é esse o propósito nem a função do orientador. O seu trabalho nesta matéria visa o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico associados a competências científicas (que incluem a escrita, naturalmente), através de um processo de construção do estudante enquanto voz autoral.

Ao longo do processo de construção do papel sociosubjetivo de investigador júnior, mas pesquisador ainda assim, o orientador é coadjuvante em todas as fases que envolvem planificação, textualização, revisão e aperfeiçoamento do texto em elaboração.

Tomando por referência o trabalho incontornável de Graça Pinto sobre a “inevitável cumplicidade” da leitura e escrita enquanto “processo conjunto” na elaboração de textos (2013)<sup>14</sup>, ao orientador caberá não só lançar um olhar crítico sobre o que o estudante escreve, mas também desenvolver o estudante enquanto leitor crítico, isto é, desenvolver nele a capacidade de “ir lendo a sua produção para operar, com base sobretudo na revisão, todo o tipo de reformulações fundamentais, no caso de pretender que o que escreveu não apresente incorreções de forma ou de conteúdo e

---

<sup>14</sup> Referimo-nos ao artigo “A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade”, publicado em *Letras de Hoje*, v. 48, 1.

seja bem compreendido pelos destinatários.” (Pinto, 2013, p. 117). Ao promover o movimento contínuo ler-escrever várias versões do mesmo texto, o orientador fortalece no estudante-enquanto escrevente de um texto científico a ideia basilar de todo o processo: reescrever é o processo natural da escrita.

A revisão permanente do texto em elaboração dá origem a reformulações textuais de natureza diversificada, quer ao nível do conteúdo, quer da forma, tendo em conta o que se espera da escrita académica/científica. De entre alguns dos aspetos em que a intervenção mais se faz sentir está a necessidade de: apagar sequências de tipo narrativo e experiencial e de lhes preferir sequências de tipo teórico e explicativo, ou seja, passar de discursos da ordem do *narrar*, para discursos da ordem do *expor*; recorrer a expressões evasivas, a reforços ou a diferentes modais (nomeadamente epistémicos ou deônticos); saber incorporar as fontes enquanto remissão para autoridades relativamente à matéria que se está a expor; assegurar a validade e a fiabilidade dos instrumentos utilizados para recolher os dados relevantes para a investigação; cortar o *lard factor* (Lanham, 2006; Pinto, 2012) e enquadrar a informação dentro da configuração esperada, em termos de plano de texto, neste género específico.

Numa fase de Iniciação à Prática Profissional, em que os estudantes-enquanto-professores são levados a realizar investigação centrada na prática letiva e a escrever um texto que divulgue os resultados obtidos, assumindo-se como voz autoral num domínio científico específico – o da Didática das Línguas –, são múltiplos os desafios de escrita com que se deparam. A escrita da *Introdução* é um desses desafios, pelas indecisões e dúvidas que levanta não só quanto ao plano de texto, mas também quanto aos recursos linguísticos a mobilizar para veicular os tópicos necessários. O processo de revisão e reformulações subsequentes, coadjuvado pelo orientador, vai originando diversas versões da mesma *Introdução* que se vai, assim, aproximando do que virá a ser considerada a versão final, isto é, considerada adequada para ser lida pelos leitores a que se destina. Não existe um número mínimo nem máximo para as versões que se vão reescrevendo neste vaivém de *interação colaborativa*. No entanto, se olharmos com atenção para esse processo, considerando a versão de partida do estudante, as marcas de revisão do texto pelo orientador e a versão final

da *Introdução* em elaboração, que lições poderemos extrair sobre as áreas de maior vulnerabilidade nessa escrita?

### 3- Análise de alguns textos

Na orientação tutorial para a escrita do RM, a leitura crítica do orientador da escrita em curso (“drafting”) permite sinalizar os fragmentos mais vulneráveis e dar a conhecer ao estudante os problemas que necessitam de novas redações, de modo a assegurar uma comunicação clara do pensamento. Todo esse trabalho é realizado no espaço particular da interação entre cada orientador e respetivo estudante. Perguntamo-nos, contudo, se um conhecimento mais sistematizado das áreas de maior vulnerabilidade nessa escrita, não permitiria construir propostas de trabalho para intervir de um modo mais concertado na melhoria da escrita dos estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino.

#### 3.1 Objetivos e *corpus*

Retomamos os objetivos que decorrem da questão de investigação mencionada e guiaram a análise que nos propusemos fazer, a saber: (i) sinalizar as áreas mais vulneráveis na escrita da *Introdução* do RM; (ii) procurar regularidades quanto às intervenções (inferidas) dos orientadores do RM; (iii) destacar um conjunto de preceitos a sugerir futuramente aos estudantes para melhorarem o respetivo desempenho neste campo.

Para a consecução destes objetivos, reunimos um *corpus* de seis textos de que fazem parte duas versões de cada *Introdução* de três RM.

#### 3.2 Procedimentos metodológicos

A análise do *corpus* obedeceu a um conjunto de procedimentos que são apresentados de seguida.

Num primeiro momento, foi feita uma leitura panorâmica de diversos documentos arquivados por docentes, relacionados com o processo de orientação do RM. Essa primeira exploração do material em causa permitiu selecionar os documentos que respondiam integralmente ao que era necessário, isto é: haver para cada *Introdução* a versão inicial proposta pelo estudante, a versão inicial comentada pelo orientador e a versão final

após reescrita do estudante; estar disponível toda a documentação em computador.

Após reunião dos documentos, foi feita uma leitura exploratória dos mesmos, o que permitiu formular indicadores e recortar as unidades de análise. Neste sentido, procedemos à categorização dos comentários dos orientadores. As categorias tidas em consideração para a análise dos comentários dos orientadores são as seguintes: A. características do género *Introdução*; B. elaboração do conteúdo; C. construção morfosintática; D. precisão lexical; E. coesão e coerência.

A categorização das unidades de análise foi realizada por duas investigadoras individualmente. Após o confronto da análise, a sobreposição de resultados validou o procedimento; nos casos de discordância, procedemos a uma reanálise por intermédio de uma terceira investigadora.

### 3.3 Resultados: apresentação e discussão

São apresentados os resultados a partir da explicação e exemplificação de cada uma das categorias de análise de conteúdo emergentes da leitura analítica do *corpus*.

#### 3.3.1. Dados por categoria

##### A. Características do género *Introdução*

Um grupo de comentários sinaliza a omissão de alguma parte central da *Introdução*. Isto ocorre quando os estudantes não formulam a questão de investigação, não justificam a escolha do tema, não traçam objetivos, não apresentam a estrutura do relatório. O exemplo (1) consiste num comentário integralmente escrito pela docente no texto do estudante, porque elementos essenciais do género *Introdução* estão em falta. O exemplo (2) ilustra um tipo de comentário relacionado com os objetivos do trabalho. Nos exemplos (3) e (4), a orientadora acrescentou o que está destacado a azul, isto é, elementos fundamentais do género *Conclusão* que a *Introdução* anuncia.

(1)

Tendo em conta o que ficou dito, são objetivos deste relatório os seguintes:

- 1.
- 2.
3. ?????

Ao escolher este tema, fi-lo, portanto, porque ...

Antes de iniciar o percurso de estágio e, sobretudo, de redação deste documento, a minha pergunta de partida, orientadora da investigação, foi a seguinte:

Podemos um curso autónomo de conversação, relacionado com as aulas e os temas gerais de PLE, melhorar as competências comunicativas orais dos estudantes?

A nossa hipótese de resposta à questão de investigação, depois dos primeiros contactos com os alunos de PLE da instituição onde estagiamos é a seguinte:

Um curso autónomo de conversação, articulado com as aulas regulares de PLE, com um número restrito de estudantes, permite melhorar as competências comunicativas orais dos aprendizes. [01]



..  
A pergunta pode ser esta ou outra. Pode haver mais do que uma...



..  
Pode haver outras hipóteses. Isto é um exemplo.

(2)

Um dos objetivos para este relatório será tentar dar uma resposta à questão-problema que se destaca:

Os alunos evidenciam problemas de compreensão oral, que, efetivamente se pode melhorar e trabalhar. Quais métodos se pode utilizar para colmatar a falha exposta, em contexto de sala de aula? [03]



..  
É o único objetivo?

(3)

na conclusão, comenta-se numa perspetiva crítica e reflexiva as opções pedagógico-didáticas elegidas. Por fim, destacaremos pontos fortes e limitações do trabalho realizado e abriremos algumas perspetivas para a continuação desta investigação. [01]

(4)

A partir da observação das turmas envolvidas, conseguimos encontrar uma problemática central que nos motivou à investigação e à criação de estratégias que permitissem desenvolver um conjunto de experiências pedagógico-didáticas referentes com o objeto de estudo. [04]



AAA  
Este parágrafo não é claro, nem contém informação suficiente.  
Terá de desenvolver vários tópicos aqui na introdução. Por exemplo:  
- indicação do problema específico que se procurou aprofundar e resolver;  
- realçar a centralidade e a importância desse problema no processo de aprendizagem dos alunos;  
- indicação dos objetivos de investigação;  
- apresentação do background (quadro teórico) do estudo;  
- apresentação das hipóteses que estiverem na base da intervenção didática proposta;  
- organização do relatório (partes e capítulos);  
- indicação dos métodos de análise dos dados obtidos;  
- referência a algumas limitações do estudo.

## B. Elaboração do conteúdo

Outro grupo de comentários reúne-se em torno da necessidade de explicitação dos raciocínios perante passagens do texto em que os estudantes fazem apenas menção de tópicos relevantes. Neste conjunto de comentários, são comuns enunciados do género: *tem de explicitar, desdobrar, explicar*. Estes fragmentos permitem supor que os estudantes, quando escrevem, não têm em vista as coordenadas enunciativas do texto, isto é, que não só o leitor tem de compreender o raciocínio que o autor do texto faz, mas o autor tem um *ethos* a defender, o de aprendiz de investigador, que o seu

discurso escrito não deve prejudicar. No exemplo (5), a falta de explicitação do raciocínio vai de par com outra inadequação de fundo que não decorre apenas de expressão ou construção do texto. Na verdade, os estudantes nem sempre têm consciência, neste ponto do percurso, de que as suas afirmações têm de ser justificadas por dados empíricos. Com base em julgamentos do senso comum ou nas suas impressões pessoais, fazem afirmações ligeiras ou generalizações indevidas.

(5)

(5) Hoje o ensino de Línguas Estrangeiras (LE), como visa o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QEQR, Conselho da Europa, 2001), rege-se pelo designado Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). De facto, o QEQR (2001) adota uma perspetiva comunicativa orientada para a ação e que, por esta via, privilegia entre outras competências a oralidade. Mas, talvez na sequência das metodologias mais tradicionalistas de ensino, pensamos que existe ainda alguma negligência com a oralidade na aula de LE. [01]

.. Este § pode ser mais parafrazado. 1) Hoje, o QEQR anquadrado a ensino de LE na Europa mas também em outras partes do mundo. 2) O QEQR adota uma perspetiva comunicativa. 3) O que é essa perspetiva comunicativa? 4) Essa perspetiva é adotada em todo o mundo e por todos os professores de LE?

.. Vai ter de explicar como chega a esta conclusão.

### C. Construção morfossintática

Os comentários reunidos nesta categoria sinalizam construções sintáticas anómalas, que concorrem para a imprecisão e a confusão, impedindo a clareza na exposição do pensamento. Vejam-se os exemplos (6) e (7).

(6)

Isto porque a turma, ao se consciencializar de que os textos elaborados não iam ser apenas lidos pela Professora Estagiária, mas também pelos familiares, pelos amigos e por todos aqueles que acedessem à plataforma digital, promoveu em cada aluno um sentido de responsabilidade, de empenho e de entusiasmo, repercutindo-se na qualidade das suas redações. [02]

.. Isto é o sujeito

.. E isto o predicado. Não me parece muito bom.

(7)

No entanto, dir-se-ia que, em alguns casos, o contexto de não imersão pode não facilitar a prática efetiva da oralidade, que se agrava pelo contacto com a língua-alvo restrito ao espaço e ao tempo da sala de aula e respetiva sobrecarga dos grupos e a insuficiente carga horária, não assegura, talvez, uma plena aquisição e aperfeiçoamento das competências de comunicação. [01]

.. Acho este período demasiado grande e um pouco confuso. Será melhor reescreve-lo.

Cabem também nesta categoria todas as ocorrências que constituem erros de teor gramatical: frases longas e confusas (com presença frequente do “lard factor” cujo excesso Graça Pinto refere nos seus textos) e erros morfossintáticos: de regência, de concordância, de pontuação. Veja-se o exemplo (8), relacionado com a forma do imperfeito do conjuntivo do verbo principal:



(8)

Tal era evidente, pois era necessário que a professora titular repetisse, ou até mesmo, reformasse as perguntas inúmeras vezes. [03]



...  
Ai ai ai ai!!!! Reformasse!!

#### D. Precisão lexical

Sob a designação “precisão lexical”, foram considerados os comentários que assinalam aos estudantes aspetos como os ilustrados pelos exemplos (9) e (10):

(9)

verificou-se involuntariamente a carência de momentos de oralidade em aula [01]



...  
espontaneamente, através de uma observação não focada.

(10)

Continuamente, De seguida, no capítulo 5 – Apresentação e descrição dos resultados – , são descritas as atividades [02]

#### E. Coesão e coerência.

São de elevada frequência os comentários que assinalam problemas de textualização a nível local, isto é, indicam, na tessitura do texto, elementos que fazem falta para a explicitação do sentido. Por isso, o orientador tem necessidade, com frequência, de acrescentar palavras para precisar noções e ideias. É o caso dos exemplos (11) e (12).

(11)

pela análise de dados recolhida por intermédio dos ~~os~~ instrumentos utilizados, foi possível obter uma resposta concreta às perguntas supracitadas. [02]

(12)

Estas estimularam o seu pensamento e a sua reflexão, originando a criação de inúmeras possibilidades de resposta para um tema específico, e a construção de realidades diferentes daquelas em que os alunos vivem e que<sup>1</sup> conhecem. [02]

Um outro comentário frequente do orientador é chamar a atenção para a necessidade das transições e ligações entre parágrafos, partes de texto e ideias em geral. Tal inadequação decorre, talvez, da referida no tópico anterior. É por isso comum que o professor exemplifique as ligações que estão em falta, como acontece em (13).

(13)

Ainda que a planificação letiva considerasse a realização de atividades orais, dada a extensão do grupo, a aula de PLE, eventualmente o único momento de contacto efetivo com a língua portuguesa para a maioria dos alunos, revelaria a curto prazo algumas privações quanto ao exercício da oralidade. Na verdade, não será fácil treinar a oralidade, nomeadamente nas subcompetências de produção e interação orais, com grupos numerosos de estudantes. Esse trabalho exige um número reduzido de aprendentes para poder resultar em aumento das referidas competências. [texto acrescentado pela orientadora].

Por isto, como complemento às aulas curriculares de PLE, a implementação do projeto de investigação-ação, designadamente a criação do Curso Livre de Práticas de Conversação, revelou-se uma oportunidade de superação deste tipo de obstáculos

### 3.3.2. Síntese

A preocupação com a correção do texto escrito que os últimos exemplos testemunham já não deveria existir quando se trata de orientar Relatórios de Mestrado de futuros professores. Há comentários que procuram fazer cumprir regras da língua, na sua versão português padrão escrito. Incluímos neste conjunto de exemplos os comentários que visam desvios sintáticos (11) e (12), que impedem a boa expressão das ideias e, por isso, a compreensão do leitor; imprecisões de tipo lexical como (9) e (10), que indiciam um acervo lexical pouco extenso e falhas quanto a cada uma das entradas lexicais escolhidas mas inadequadas; e, finalmente, erros ortográficos que, no caso do exemplo (8), pode até configurar uma falha morfossintática também.

No que se refere ao confronto entre a versão da *Introdução* comentada pelo orientador do trabalho e a final, os resultados são decepcionantes. Na verdade, os textos ficam tal e qual como era previsto tendo em conta as sugestões feitas, ou seja, parece que os estudantes se limitam a aceitar as propostas de alteração, textualizando apenas aquilo que o próprio orientador sugeriu mas não textualizou. O que se esperaria, como efeito de uma reflexão mais aturada, seria uma nova textualização de várias

sequências da *Introdução* em que o orientador tinha detetado inadequações de vários tipos. Daí resultariam textos finais substancialmente diferentes das primeiras versões comentadas, mas não é o que verificámos nos 6 exemplos analisados.

### Considerações finais

Este trabalho é fortemente influenciado pelas reflexões que Graça Pinto tem produzido quanto à importância de uma intervenção consciente e sustentada junto dos estudantes universitários para uma melhoria da escrita académica, indissociável da leitura. O estudo, cujos resultados apresentámos de modo sucinto, reforça a necessidade de trabalhar teoricamente o género incluído *Introdução* com os estudantes, para melhorar as respetivas práticas (Pinto, 2014, Coutinho, 2019).

Em vários trabalhos recentes, Graça Pinto dá a conhecer experiências fecundas de ensino-aprendizagem da escrita académica/científica em contexto universitário orientadas para a tomada de consciência de aspetos que conferem à escrita académica/científica a sua especificidade (Pinto, 2013, p. 122): (i) familiarizar os estudantes com o modo como se leem e como se escrevem ensaios/trabalhos científicos; (ii) efetuar revisões nos textos seguindo o “método paramédico” de Lanham, que contém 8 momentos para intervenção em frases “doentes” que necessitam de revisão (usando, preferencialmente, a leitura em voz alta do próprio texto).

Os resultados do estudo realizado, nomeadamente quanto ao último tópico, corroboram a necessidade de promover o contacto dos estudantes em processo de construção de dissertação com modelos de análise (introduções de dissertações e relatórios efetuados por outros estudantes) para apreensão dos modelos de escrita adequado (quer seja a partir do confronto de modelos, quer seja a partir do confronto de casos problemáticos). Permitem ainda retirar ilações sobre o tipo de revisão que os próprios orientadores fazem. Os comentários apontados no *corpus* cobrem apenas uma parcela das possibilidades de revisão, tendo por referência Lanham e Pinto.

Estamos cientes de que uma intervenção pontual com a configuração da que apresentamos não resolve os problemas de textualização que muitas *Introduções* revelam. Permite, contudo, antecipar alguns dos desafios de

escrita com que se deparam os estudantes quando se encontram entre a leitura e a escrita da *Introdução* de um trabalho da importância do Relatório de Mestrado Final de Estágio. Esta reflexão terá como consequência, da nossa parte, uma atuação que se pretende mais útil no sentido de levar os estudantes a uma retextualização eficaz.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M. (1991). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.). *Analyse des discours. Types et genres: communication et interprétation* (pp. 25-43). Toulouse: EUS.
- Almeida, J., Ellison, M., Pazos Anido, M., Barros Lorenzo, M, Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., & Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de investigação-ação. Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bakhtin, M.; Volochínov, V. N. ([1929] 1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In M. Bakhtin, *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Bennett, K. (2011). *Academic Writing in Portugal: Discourses in Conflict*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bucchi, M. & Trench, B. (Eds.). (2008). *Handbook of public communication of science and technology*. New York: Routledge.
- Bunton, D. (2013). Generic moves in PhD Thesis Introductions. In J. Flowerdeu (Ed.), *Academic discourse* (pp. 57-75). London: Routledge.
- Costa, M. L. (2012). *Tradução do discurso sobre a Ciência: Science Writing e Divulgação Científica*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Letras de Universidade do Porto).
- Coutinho, A. (2019). *Texto e(m) linguística. Teorias, cruzamentos, aplicações*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. M. & Pinto, A. G. (2015). La construction de l'éthos scientifique: stratégies

- d'effacement et d'inscription de soi dans des dissertations académiques. *REDIS – Revista de Estudos do Discurso*, v.4, 95-113. Acessível em <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/3091>> .
- Duarte, I. M., & Rodrigues, S. V. (2014). Modalisation et distance énonciative dans des rapports d'évaluation d'activités de formation de professeurs. *Redis – Revista de Estudos do Discurso*, v.3, 11–30. Acessível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12962.pdf>
- Duarte, I. M., e Rodrigues, S. V. (2016). O comentário crítico em relatórios de observação de aulas. Contributos para uma reflexão sobre a profissionalidade docente. *REDIS - Revista de Estudos do Discurso*, v.5, 70-91. Acessível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/2975>
- Dudley-Evans, A. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. In M. Coulthard (Ed.), *Talking about texts* (pp. 128-145). Birmingham: University of Birmingham.
- Gil-Salom, L.; Soler-Monreal, C. & Carbonell-Olivares, M. (2009). The schematic structure of Spanish PhD thesis introductions. *Spanish in context*, v. 6, n. 2, 151-175.
- Hobson, A. (2011). Writing for Non-scientists about Physics. *The Physics Teacher*, Vol. 49:5, 298-299 <https://doi.org/10.1119/1.3578426>
- Hyland, K. (2010). Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 116-127.
- Lanham, R. (2006). *Revising Prose*. 5th Edition, New York: Pearson Longman.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.
- Martins, F., & Pinto, M. G. L. C. (2016). Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas – parte II. *Lingvarvm Arena*, v. 7, 65–80.
- Nguyen, T. & Pramoolsook, I. (2014). Rhetorical Structure of Introduction Chapters written by Novice Vietnamese TESOL postgraduates. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, Vol 20(1), 61–74. <http://dx.doi.org/10.17576/3L-2014-2001-05>
- Pinto, M. G. L. C. (2012). Recensão - Richard A. Lanham. *Revising Prose*. Fifth Edition. *Lingvarvm Arena*, v.3, 147–151.
- Pinto, M. G. L. C. (2013). A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, v. 48 (1), 116–126.
- Pinto, M. G. L. C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Ramos, R. (2007). Heterogeneidade enunciativa no discurso sobre o ambiente na imprensa portuguesa: funcionamento e efeitos do discurso directo. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 7(1), 45-70.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.
- Rodrigues, S. V.; Silva, F.; Carvalho, A.; Fardilha, L. & Santos, P. J. (2019). O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: contributo para o seu estudo. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano & S. V. Rodrigues (orgs.), *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (163-180). Porto: FLUP/CLUP. Coleção flup e-dita. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17894.pdf>
- Santos, J.V. & Silva, P.N. (2016). Issues of textual hybridity in a major academic genre: PhD dissertations vs. research articles. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, v. 5, 171-193.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Searle, S.D. (2011). *Scientists' communication with the general public — an Australian survey* (Tese de Doutoramento em Filosofia, Australian National University).
- Silva, F.; Rodrigues, S. V. & Carvalho, A. (2015). A fundamentação pedagógica como género de escrita na construção da profissionalidade docente. *REDIS - Revista de Estudos do Discurso*, v.4, 229–253. Acessível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13860.pdf>
- Silva, F.; Rodrigues, S. V., Carvalho, A. & Fardilha, L. (2019). A fundamentação pedagógico-didática como prática discursiva na formação inicial de professores de línguas. In F. Caels, J. V. Santos & L. Barbeiro (Eds.). *Discurso académico: uma área disciplinar em construção* (pp. 237-264). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.
- Silva, P. N. & Santos, J. V. (2015). Da introdução ao resumo/abstract: o surgimento de um género híbrido nas atas da Associação Portuguesa de Linguística. *Revista Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 313-336. Lisboa: CLUNL.
- Silva, P. N., Santos, J. V. & Siteo, M. (2019). Itinerários da escrita académica no ensino superior: um projeto de investigação aplicada sobre textos e géneros. In F. Caels, J.V. Santos & L. Barbeiro (Eds.). *Discurso académico: uma área disciplinar em construção*. (pp. 265 - 286). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.

- Silva, P. N. & Santos, J. V. (2020). In my ending is my beginning: as estruturas argumentativas das secções finais em teses de doutoramento como ponto de partida para novas argumentações. In Z. Aquino; P. Gonçalves-Segundo, & A. G Pinto (Eds.), *Argumentação e Discurso – fronteiras e desafios*. (pp. 188-207). São Paulo: FFLCH/USP, DOI 10.11606/9786587621043
- Swales, J., & Najjar, H. (1987). The Writing of Research Article Introductions. *Written Communication*, 4(2), 175–191. <https://doi.org/10.1177/0741088387004002004>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.