

O TEXTO CIENTÍFICO E SUAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NA UNIVERSIDADE: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

DORSA Arlinda Cantero
CASTILHO Maria Augusta de
Universidade Católica Dom Bosco – MS
acdorsa@uol.com.br; m.a.castilho@terra.com.br

RESUMO - Este artigo resulta de uma reflexão necessária no tocante à produção textual acadêmica com um duplo objetivo: 1º - analisar a postura docente na relação professor-aluno em sua prática pedagógica voltada a despertar o interesse para a produção do texto científico com visão intertextual; 2º - investigar a utilização da disciplina de metodologia de pesquisa em um curso de pós-graduação-mestrado acadêmico estabelecida na relação dialética recíproca e interativa que venha suprir a demanda de um saber plural que inclua produção, mobilização, comunicação e transmissão de saberes. Tem-se por hipótese que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, para serem aceitos nos meios de difusão especializados como revistas e anais de eventos científicos, assim como na elaboração de artigos e dissertação; nesse contexto, para que a informação possa ser transformada em conhecimento é necessário que a prática docente exerça um papel ativo na atuação discente para que esta seja protagonista ativo no processo da construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE – Prática docente. Texto acadêmico. Normas. Produção textual.

1 Introdução

O presente estudo tem por objetivo oferecer parâmetros para reflexões sobre a prática pedagógica docente no contexto da produção de textos científicos elaborados por acadêmicos dos cursos de graduação, mestrados os outros.

A relação professor aluno deve ser tratada com sensibilidade e vida, a partir do estudo do processo do conhecimento científico e sua conexão com a produção de textos, possibilitando até as reconstruções históricas sociais, patrimoniais, culturais e ambientais de um povo.

Independente do ciclo de ensino, as competências cognitivas e as habilidades instrumentais devem sempre contemplar a identificação e análise de textos (primários e secundários), por meio de leituras e reflexões consistentes que possam gerar discussões, contribuindo para a apreensão do impacto do saber construído na imaginação do aluno, possibilitando que ele possa produzir um conhecimento voltado para a realidade social em que vive. Para tanto se torna necessário que o professor desenvolva métodos e técnicas de análise crítica de fontes para se tornar uma evidência e não apenas conceitos vagos feitos sem qualquer rigor científico.

Por isso, o professor deve lançar mão de textos que possam complementar ou aprofundar o estudo da relação entre texto e pesquisa, estruturando pensamentos e representações de determinada época, uma vez que deve estimular seus alunos a desenvolver experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que estão inseridos.

Tais saberes podem ser socialmente construídos no processo ensino-aprendizagem ressaltando sempre a construção da cidadania, pois de que adianta ser um excelente acadêmico na comunicação escrita se não desenvolve os conceitos de moral e ética tão importantes para o desenvolvimento da educação brasileira. Assim, as discussões, debates e reflexões sobre cidadania precisam abordar a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, de modo a fazer com que os alunos percebam que a sociedade brasileira atual é fruto de uma autêntica miscigenação, dimensionando sempre o raciocínio crítico, a capacidade de argumentar, tão necessários ao convívio democrático. O espaço da sala de aula auxilia de forma concreta e eficiente às reflexões e debates incentivando nos educando o exercício da cidadania no contexto da territorialidade em que vive a comunidade escolar.

2 A prática docente na produção do texto científico e os olhares sobre intertextualidade

A visão de que aquele que ensina aprende (ou se forma e re-forma) ao ensinar está presente nas mais modernas concepções e obras sobre a formação docente. A dialética da relação professor – aluno, interativa e recíproca, garante que a docência não seja mero derramamento de conteúdos inertes em receptáculos – alunos vazios e dóceis.

Por esta razão, tantas vezes Paulo Freire (1996) repete que não há docência sem discência, e vice-versa. A prática educacional deve despertar os alunos e direcioná-los para caminhos mais solidários, considerando suas relações em convívio com a sociedade, uma vez que esta é injusta na distribuição desigual dos benefícios sociais.

Dessa forma, o educador precisa, segundo Freire (1996), se esforçar para conseguir se adaptar às divergências encontradas no seu *locus* de atuação, uma vez que a sua formação não lhe oportunizou uma teoria subsidiada pela prática docente. Para ensinar é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas grades curriculares.

Ao se referir à prática de ensinar, Tardiff (2002) enumera quatro fases: a formação escolar inicial (que também terá impacto sobre a formação profissional), a formação universitária inicial, o ingresso na carreira (que pode dar-se antes ou depois da passagem pela universidade) e a que se desenvolve ao longo da vida profissional.

Trata-se, então, de um processo contínuo de produção, mobilização, comunicação e transmissão de saberes. Neste amplo ciclo de formação o autor destaca vários tipos de saberes –correspondentes às quatro fases da formação profissional - que se articulam, formando um saber plural, porém único.

Tardiff enfatiza também os saberes da formação profissional ou pedagógica (oriundos das ciências da educação), os saberes disciplinares (definidos e selecionados pela universidade); os saberes curriculares (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares em que atua); e os saberes experienciais (aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída). “O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 19).

“O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida” (TARDIF, 2002, p. 49).

Para Garrido (1999) os educadores devem se apropriar desses princípios, que se dão na medida em que amplia a consciência de uma práxis transformadora, que deve vir subsidiada pela ética profissional e pela autonomia sobre o seu saber-fazer, tais princípios se referem ao tipo de identidade profissional* que o educador vai construindo ao longo da sua trajetória de vida.

Quando trata da questão dos saberes necessários à prática educativa, Garrido (1999) enfatiza três deles: que se referem aos conhecimentos específicos que os educadores oportunizam aos discentes,

proporcionando a estes o desenvolvimento humano e cidadão; os saberes pedagógicos que são os conhecimentos que os educadores encontram para desenvolver o processo de ensino nos mais diversificados contextos da ação docente e, por último, os saberes da experiência que dizem respeito ao conjunto de conhecimentos e situações que o educador acumulou durante sua vida. Sobre estes saberes, pode-se dizer ainda que eles resultam dos encontros e desencontros com as teorias e práticas suas e de outros, de suas indagações sobre a profissão que exercem e lhes permitem o construírem-se como educadores.

O professor deve orientar o aluno que o texto escrito é um instrumento de reflexão e que confere à mensagem que se pretende oferecer e que facilita a ausência da comunicação oral. No aporte de Soares (1995, p. 31), o processo de comunicação exige aprendizado e vários elementos que formam esse processo, a saber: “emissor, receptor, mensagem, canais de comunicação, códigos e assunto”. Quando isso não ocorre o leitor não entende a comunicação e pode simplesmente deixar de ler o texto apresentado. Isso requer do produtor textual uma habilidade ao transmitir suas mensagens.

A leitura de textos diversificados, fichamentos de livros, resumos, sínteses ajudam e muito o acadêmico em sua produção textual, intertextual e outros escritos discursivos, mas é preciso que ele saiba escolher bem a temática e o referencial teórico que vai trabalhar, pois nenhum indivíduo consegue escrever sem informações.

Redigir no contexto da universidade, é segundo Motta-Roth e Hendges(2010, p.22), produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos pois cada um tem funções diferentes, como gênero pode ser reconhecido pela maneira particular de ser construído em relação ao tema e objetivo, ao público-alvo, à natureza e organização das informações incluídas no texto.

Outro quesito importante é que o aluno precisa praticar a intertextualidade (diálogo entre textos). A intertextualidade engloba as várias modalidades pelos quais o conhecimento de outros textos permite ao interlocutor a compreensão de um determinado texto, de acordo com os estudos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1981).

O processo ensino-aprendizagem da nossa língua deve basear-se nos cursos de graduação e pós-graduação em propostas interativas a fim de promover o desenvolvimento do indivíduo numa dimensão integral. Portanto, nessa perspectiva, o trabalho do professor é, dentre outros, desenvolver no aluno a capacidade de identificar um intertexto.

A intertextualidade é “um fenômeno constitutivo da produção do sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens” (SILVA, 2002, p. 12). O professor deve, então, investir na idéia de que todo texto é o resultado de outros textos. Isso significa afirmar que não são puros, pois a palavra é dialógica. Assim, a utilização da intertextualidade deve servir para o professor não só conscientizar os alunos quanto à existência desse recurso como também utilizar um modo mais criativo de verificar a capacidade dos alunos de relacionarem textos (IDEM).

Pode-se afirmar que a linguística textual tem como objeto de investigação não a palavra em si, ou a frase isolada, mas sim o texto como uma a unidade básica de manifestação da linguagem, considerando o fato de o homem se comunicar por meio de textos; além disso, existem fenômenos lingüísticos que só podem ser entendidos se analisados no interior do texto. Assim, o texto é mais do que um aglomerado de frases e palavras, pois a diferença entre frase e texto deixa de ser meramente quantitativa passando a ser qualitativa (SANCTIS, 2011).

Vários estudos sobre este tema já foram desenvolvidos: Koch e Travaglia (1997), Chareaudeau e Maingueneau (2004), Bazerman (1988, 2006); entre outros, mostram que os diferentes gêneros, bem como as diferentes áreas de conhecimento, variam nas maneiras que costumam manipular ou empregar os recursos da intertextualidade.

Para Koch e Travaglia (1997, p.88), a intertextualidade “diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes” e estes fatores são atinentes a três esferas, relacionadas ao conteúdo, à forma e à tipologia textual. Quando se refere ao conteúdo associa-se o conhecimento de mundo que permite o acesso a qualquer tipo de informações que dependam de um conhecimento prévio; quanto à forma remete-se a uma outra forma textual que tenha semelhança e já esteja consagrada no imaginário do leitor; e ela pode ou não estar vinculada à tipologia textual.

Na concepção de Chareau e Maingueneau (2004: 289) ao classificarem a intertextualidade em externa ou interna, os autores fazem a seguinte distinção, a saber: esta se estabelece entre discursos do mesmo campo discursivo ao passo que aquela se estabelece entre discursos de campos discursivos diferentes.

Já para Bazerman (2006:103), a intertextualidade “não é vista somente como uma questão dos outros textos a que um escritor se refere, mas também como esse escritor usa esses textos, para quê os usa e como se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos”

Com um olhar na formalidade textual, Lakatos (2010) e Severino (2005), destacam que o acadêmico necessita: delimitar o tema escolhido; ter uma ordem lógica de pensamento; ter estilo sóbrio e claro; uma boa fundamentação teórica; rigor documental e dessa forma conquistar o leitor de forma a levá-lo a descobertas e, conseqüentemente, a reflexões, já que deve conter o previsível.

Humberto Eco (2010) assinala que o aluno deve atentar para alguns elementos chave do texto científico e dentre eles destaca: temática forma de exposição, objetivos, argumentações, citações e referências; coerência interna dos argumentos e adequação da linguagem. Poder-se-ia citar outros autores que mencionam tais elementos, mas percebe-se que não há diversificação quanto à argumentação e a forma de expor a temática, o que facilita o ensino-aprendizagem por parte do professor ao explicitar todos os elementos aludidos anteriormente para que o educando possa ter acesso a essas informações e produzir um texto ou intertexto de forma satisfatória.

Por outro lado, o produtor de textos (ainda essencialmente escritos) não é visto mais como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual fundamental para que ele seja um comunicador. O dom não é mais um elemento central, embora o texto literário seja o modelo ideal. (BONINI, 2002, p.30).

Dessa maneira docentes e discentes poderão adquirir a prática da escrita e da reescrita, produzindo conhecimentos para si e para diversos grupos de domínios discursivos.

3 A metodologia da pesquisa como auxiliar da produção de textos acadêmicos

Na prática docente depara-se com alunos de graduação no tocante a orientação de TCC e PIBIC, que devem apresentar resultados de suas pesquisas, seja em forma de artigos ou de monografia. No mestrado, a orientação de dissertações e artigos perpassa muitas vezes pela pesquisa de campo, o que dificulta passar para a escrita toda experiência de observação, entrevistas, questionários, relatórios de pesquisa e outras ações que envolvem o estudo para depois elaborar a dissertação.

Identifica-se na graduação, a imensa dificuldade que os alunos têm na elaboração de seus trabalhos acadêmicos escritos. Aí começa a lamentação do professor: os alunos têm dificuldades porque não tiveram um bom ensino-aprendizagem no ensino médio, esquecem, portanto que:

A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia, artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na

universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros. (MARINHO, 2010, p. 366).

No caso da pós-graduação *Stricto Sensu* contata-se que muitos alunos fazem a pesquisas bibliográficas de forma satisfatória o mesmo ocorrendo com a pesquisa de campo, mas ao passar todo este estudo para a necessidade de textualizá-lo encontram muitas dificuldades. Para Bakhtin, o domínio de um gênero é um comportamento social e isso significa:

que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser *inexperiente* na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. (MARINHO, 2010, p. 367).

Durante a formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), e expor suas idéias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico, e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (na modalidade escrita, podemos citar o artigo acadêmico, a resenha, o relatório).

Entretanto, muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à forma do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva que possibilite a exposição e discussão clara de teorias, fatos, idéias e posições pessoais (FIGUEIREDO; BONINI, 2006). Os recursos lingüísticos de que os alunos dispõem apresentam condições precárias em relação à sintaxe, à semântica e à pragmática, ou seja, tanto relativas à competência textual quanto gramatical.

Para uma prática na elaboração do texto científico, é imprescindível que o aluno procure material para leitura e assimile e reflita sobre as várias informações, para depois adquirir condições intelectuais para elaborar o texto científico. Assim, não há como definir previamente os passos de um trabalho científico, sem antes explorar, pelo menos uma parte do material que será utilizado na pesquisa, porque, através das leituras e conseqüentemente dos fichamentos, é que se construirá o discurso.

Identifica-se que qualquer trabalho científico nasce da relação e combinação de elementos lingüísticos e resulta na transformação desses mesmos elementos, por meio de uma linguagem produzida pelo próprio autor do trabalho. O aluno, em todos os níveis de ensino, ao mergulhar no mundo lingüístico de muitos autores sobre o tema escolhido, não só filtra informações como também as revitaliza. Assim, o significado de qualquer texto ultrapassa o seu autor. Isso se dá quando o produtor do texto, ao arrolar várias vozes discursivas, constrói sua própria voz (VIECILI, 2010).

Para Barros (2009), o texto científico não se direciona apenas à academia e sim à humanidade, razão pela qual deve ter características que o façam universal e acessível a todos, como: objetividade, clareza, impessoalidade, linguagem técnica, recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências. Trata-se de um objeto complexo e plural que se materializa por meio de gêneros diferentes, tais como:

- 1). Gêneros didáticos: Resumos, Resenhas, Relatórios, Projetos e outros.
- 2). Gêneros de divulgação: Artigos, Resenhas, Ensaios.

3) Gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: Monografia, Ensaio, Dissertação, Tese, Memorial.

A autora citada acima, aborda que a complexidade do texto científico se materializa também nas margens que o contornam, e de formas variadas. Há diferentes espaços textuais: o contínuo e a perigrafia. Pode-se afirmar também que nela há um conjunto de gêneros, que podem ser classificados de acordo com a posição no texto: a). Pré-textuais: Prefácios, Índices, Sumários, Biografias, Resumos, Abstracts, Listas, Introdução, Apresentação; b). Pós-textuais: Bibliografia, Quartacapa, Notas de fim, Post scriptum, Anexos, Adendos, Posfácios, Índice remissivo, Glossário.

Essa pluralidade das margens do texto é comprovada ainda por meio de outros aspectos: diferentes sujeitos: autores, comentadores, revisores, tradutores; diferentes linguagens (verbal e não verbal); diferentes formas de leitura e outras. Todos esses aspectos marginais inserem o texto na história e na pluralidade discursiva; reafirmam a complexidade da escrita científica e, portanto, caracterizam o texto como um hipertexto.

A prática discursiva do docente expressa sua historicidade constituída ao longo de sua caminhada pessoal e formação profissional, sendo assim de acordo com Sacristan (1999), cada um age de acordo com suas motivações e desse universo fazem parte a sua história de vida, suas experiências e influências recebidas.

Neste contexto, cabe aos orientadores e professores de metodologia da pesquisa sanar tais dificuldades tanto na graduação como na pós-graduação, pois a prática docente, hoje, tem mostrado que o problema lingüístico do leitor é o que dificulta a sua expressividade.

Para Orlandi (2001) as condições de produção do discurso estão relacionadas com a memória do sujeito, já que este se inscreve e é suscetível, à sua historicidade, formação, crenças, valores e história de vida. Corroborar com esse pensamento Bakhtin (1981), quando afirma que os sentidos discursivos são determinados, pela situação social mais imediata, resultante do meio social mais amplo.

Deste modo, o processo educativo tem um jeito e um tempo diferente e, portanto, a prática pedagógica é singular em sua ação. Essa particularidade, permeada pelo contexto múltiplo e diverso da cultura, das condições objetivas e da subjetividade da relação professor-aluno, faz com que o conceito atribuído por um aluno ao professor que não apresenta domínio de sala de aula, que divaga no conhecimento, também se apresente por meio de uma multiplicidade de visões.

No entanto, o que se observa é que não há uma resposta única para uma realidade polissêmica de cultura, valores, visões de mundo, mas há uma predominância de percepção sobre a prática pedagógica sedimentada no saber fazer competente (GOMES; SILVEIRA, 2009)

A formação didática é fundamental a prática docente, pois sendo o contexto do ensino universitário mediado por considerações sociais como um todo, além do seu papel de agente formador, produz saberes e gerencia fazeres na perspectiva de uma prática social comprometida com a formação de profissionais demandados pelo mercado de trabalho. Assim, o corpo docente da universidade deveria estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente as questões em sala de aula, desenvolvendo uma prática didático-pedagógica que respondesse aos anseios dos alunos. Assim, o corpo docente da universidade deveria ser continuamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente as questões emergentes em sala de aula, desenvolvendo uma prática didático-pedagógica que responda aos anseios dos alunos.

4 Considerações finais

Não basta apenas o educando escrever, é preciso saber comunicar. Assim, a eficiência e a clareza textual são elementos imprescindíveis para a transmissão do conhecimento produzido. Portanto, a importância do domínio das habilidades, demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas e por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

A prática docente, hoje, tem mostrado que o problema lingüístico do leitor – qualquer tipo de aluno – que advém, na maioria das vezes, de carência de leitura, é que dificulta a sua expressividade. Além disso, os recursos lingüísticos de que os alunos dispõem apresentam condições precárias em relação à sintaxe, à semântica e à pragmática. Sendo assim, não basta apenas o aluno escrever, é preciso saber que a eficiência e a clareza textual são elementos imprescindíveis para a transmissão do conhecimento produzido. Portanto, a importância do domínio das habilidades demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas e por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

Os procedimentos técnicos que dão suporte a pesquisa podem se constituir em meios para o desenvolvimento de uma formação intelectual rigorosa, crítica e sintonizada com o tempo presente, em especial nos cursos universitários brasileiros.

5 Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BARROS, Juliene da Siva. *Margens do texto científico*. Disponível em:
<http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene_III.pdf. Acesso em 31 de maio de 2010.

BONINI, A. *Metodologias do ensino de produção textual: A perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Portugal: Presença, 2010.

FIGUEIREDO, Débora de carvalho; BONINI, Adair. *Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006

FREIRE Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática docente*. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Selma Pimenta. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez., 1999.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim; SILVEIRA, Regina Lúcia Barros Leal da. *Discurso didático: do tradicional ao contemporâneo*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.53, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 5ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld V. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (org). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni. *A Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 2001.

SACRISTÁN, J GIMENO. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANCTIS, RICARDO JOSÉ ORSI DE. *A prática docente e o ensino da produção textual: refletindo e relatando um momento pedagógico no ensino superior tecnológico*.

Disponível em <<http://www.revistasapere.inf.br/download/segunda/DE-SANCTIS.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 19. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola: um mosaico*. Niterói: EdUFF, 2002.

SOARES, Maria do Carmos Silva. *Redação de trabalhos científicos*. São Paulo: Cabral, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes na formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIECILI, Maria Cristina. *A pesquisa como um instrumento fundamental na prática docente-discente*. **Revista Científica da Faculdade de Balsas** – Ano I, número 1, 2010.

MARINHO Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.