

Reflexões acerca da produção discursiva acadêmica em contextos de formação docente na área de educação em ciências

Reflections on academic discourse production in teacher training contexts in education in science

Maria Cristina Ribeiro Cohen

Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ UFTM
criscohen@gmail.com / cristina@icene.ufm.edu.br

Resumo

O presente estudo busca refletir sobre as especificidades de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, que vinculam saberes acadêmicos e docentes a partir da experiência em níveis distintos de ensino; ou seja, as particularidades de textos sócio-situados, tais como resumos, resenhas e relatórios acadêmicos, memoriais e diários de aprendizagem etc. Portanto, a revisão conceitual acerca da produção discursiva em contextos de formação docente na área de educação em ciências possibilita ampliar e discutir aspectos da relação entre *sujeitos e produção discursiva*. Nas considerações, reitero a necessidade de delinear aspectos discursivos e lingüísticos que podem ser focalizados nos processos de formação, considerados relevantes na proposição de pesquisas que tenham efeitos formadores sobre os docentes ao valorizar seus conhecimentos.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos, Letramento, Autoria, Prática Social, Lugar Social

Abstract

This study aims to reflect on the specifics of genres in Bakhtin's perspective, linking academic knowledge and teachers from experiencing at different levels of education; that is, the particular socio-located texts, such as abstracts, reviews, and academic reports, memorials and daily learning etc. Therefore, the conceptual review about the discursive production in teacher education contexts in education in science enables larger and discuss aspects of the relationship between subject and discursive production. The considerations, we reiterate the need to draw discursive and linguistic aspects that can be focused in the education process, considered relevant in proposing research that trainers effects on teachers to use the knowledge of these professionals.

Key-words: Speech Genres, Literacy, Authorship, Social Practice, Social Place

A formação de professores e os discursos docentes

Ao relacionar processos autorais orientadores de entendimentos sobre o mundo e a construção de novas posições enunciativas, os estudos de Cohen (2013) apontam que dos quinhentos e cinquenta artigos analisados¹, quatro artigos (menos de 1%) são autorados somente por professores da escola básica. Estão expressas, nesses discursos, (a) experiências e/ou dificuldades encontradas no cotidiano escolar, (b) o interesse por renovações curriculares e (c) abordagem e discussão sobre questões da História e Filosofia da Ciência presentes no livro didático de Biologia. Apesar do número ser considerado incipiente, reitero que os docentes envolvidos em situações específicas – *eventos acadêmicos* –, (re)significam iniciativas de autoridade e legitimidade, além de identificação de presença de marcas discursivas de incorporação de premissas oriundas do *'mundo de palavras do outro'* (BAKHTIN, 1979/2003, p. 379). Portanto, a revisão conceitual acerca da produção discursiva em contextos de formação docente na área de educação em ciências possibilita ampliar e discutir determinados aspectos da relação entre *sujeitos e produção discursiva* – sobretudo o texto escrito, tais como: (i) as práticas sociais de leitura e da escrita como atividades de linguagem; (ii) as características da produção discursiva docente e (iii) o papel da pesquisa na constituição de sujeitos inseridos em uma sociedade grafocêntrica.

As condições de produção e a escrita reveladora de conhecimentos científicos apropriados pelos docentes

Bakhtin (1979/2003) considera importante a “*diversidade dos gêneros de enunciado nas diferentes esferas da atividade humana*”, porque:

um trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico concreto [...] lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação [...] (BAKHTIN, 1979/2003, p. 264).

Na interação bakhtiniana (BAKHTIN, 1979/2003), dialogizam-se axiologias e o discurso é uma enunciação que torna passível considerar a performance da *voz* que o enuncia e o *contexto social* em que é enunciado. Não é possível, de acordo com esta visão, apreender as intenções discursivas sem quem se faça relação com seu contexto de produção situacional, imediato ou mais amplo. Aprender a escrever envolve tanto aprender a construir imagens adequadas de interlocutores e destinatários quanto compreender as condições em que se presume a realização da leitura; isto é, o suporte de veiculação, a situação imediata e o contexto sócio-histórico-ideológico, para a partir destas construções, o autor/locutor orientar-se nos modos de organização, explicitação e articulação de seus conhecimentos. Assim sendo, a aquisição das orientações lingüísticas deve constituir sentidos tanto para licenciandos em sua formação quanto para os professores, visto que, ao dominarem os significados próprios do *campo da comunicação cultural* e serem capazes de manusear diferentes gêneros discursivos, tornam-se competentes² na inserção em diversos grupos. Estas competências enunciativo-discursivas, basicamente, os possibilitam transitar pelos diferentes gêneros que constituem o ambiente social mais amplo.

¹ O *corpus* do estudo – artigos publicados em Atas, referentes aos dois Encontros Regionais de Ensino de Biologia [I e II EREBIO da Regional 04], ocorridos em 2009 e 2012, respectivamente.

² Há um repertório de competências adquirido com o tempo e com a experiência de trabalho, tais como competências ligadas à própria ação pedagógica (para os professores, consideradas as de maior importância), competências de liderança, de gerenciamento, de motivação. In: TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade. Ano XXI. Nº 73. Dezembro. Pp. 209 – 244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

Perspectiva sociohistórica de linguagem e práticas de letramento

De acordo com Meurer (1997, p. 18), o primeiro passo para a produção de um texto acontece a partir de uma determinada motivação e, por conseguinte, esta acontece a partir da interação dos seguintes componentes: (i) desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da *história discursiva individual* de cada sujeito e (ii) necessidades, conflitos ou diferenças geradas no interior dos diferentes discursos institucionais. Como a cada dizer o sujeito produz uma resposta responsável; ou seja, é o que se denomina, no Círculo de Bakhtin, como atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1979/ 2003, p. 280), a reflexão sobre linguagem e interação remete para outros sentidos. Pensar em sujeitos distintos em interação remete à situação social e nessa perspectiva, destacar as práticas de letramento, aqui concebidas como prática social. Ou seja, a situação comunicativa que envolve atividades que utilizam ou pressupõem o uso da língua escrita — é considerada um *evento de letramento*.

Autoria – ao relacionar imagens e posições sociais

viver é continuamente tomar posição; é se posicionar em quadros de valores; é responder axiologicamente (BAKHTIN, 1979/2003, p. 3).

No princípio bakhtiniano, *autor* é entendido como aquele que, ao mesmo tempo, reflete e refrata; é aquele que conhece *algo que é inacessível às personagens*, exatamente porque a ele é atribuído *um excedente de visão*, pelo seu *estar de fora* (BAKHTIN, 1979/2003, p. 21–23). Assim sendo, o autor é um organizador daquilo que acontece no mundo e o que o caracteriza como autor é maneira singular como organiza, segundo sua ideologia, a(s) linguagem(ns) e os acontecimentos. Estes pressupostos possibilitam relacionar concepções de *autor* e *destinatário*; isto é, relacionam imagens e posições sociais. Em decorrência, algumas marcas enunciativo-discursivas que configuram o conceito bakhtiniano de *autoria* podem ser identificadas ao conferirem possibilidades de entendimento acerca de saberes docentes presentes em seus discursos. São elas: (a) densidade intencional; b) explicitação de opinião pessoal; c) incorporação no discurso docente, dos discursos de outros enunciadores; d) articulações do próprio discurso pedagógico oriundo das disciplinas escolares com discursos mais complexos provenientes de outras disciplinas, de outras áreas de conhecimento e de outros campos de pesquisa; e) fundamentação com base em *argumentos de autoridade*, isto é, busca de legitimidade para o que se *afirma*, seja através de escolhas lexicais ou de citações; f) estabelecimento de um *diálogo polêmico* com outros enunciadores, por meio de questionamentos ou na desestabilização dos sentidos, através do jogo irônico etc; g) evidência de uma disposição do autor em se afastar do enunciar, do *dizível*, ao apresentar pressupostos, fundamentações e/ou visões outras que explicitem suas intenções discursivas com maior embasamento.

Autoria e produção na ciência e na educação em ciências

De acordo com Miranda, Simeão e Mueller (2007), na ciência, os textos lidos e revistos são transformados em outros textos,

chamados revisões de literatura e estado da arte de um tópico em pesquisa. Eles são valorizados sempre e quando haja o reconhecimento explícito das origens dos dados (texto, imagens etc.) com autoria comprovada e aceitável. [...] Dadas as referências citadas e o endereço investigação, [...]. Isso autentica a produção acadêmica e ajuda a identificar autores com concepções conceituais semelhantes ou divergentes.

A *linguagem acadêmica*, também denominada de técnico-científica, caracteriza-se pela sua finalidade de: (1) dizer único, sem duplo sentido, sem ambigüidade e implícitos, o que favorece a univocidade comunicacional; o discurso unívoco – discurso de autoridade, na perspectiva bakhtiniana; (2) significar, cientificar dados obtidos em pesquisa, resultados de estudos e análises. A estrutura em que a ênfase está nas ideias e não nas ações, organizada em componentes ligados entre si por relações lógicas, tais quais premissa e conclusão, problema e solução, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplos são estruturas comuns e valoradas no discurso acadêmico. Há de se destacar que, no contexto da *comunicação acadêmica*, as imprecisões e incorreções na tarefa de citar, desvalorizam a produção discursiva e seu autor. Citar corretamente, parafrasear, (re)escrever textos ou (re)apresentar ideias e visões de mundo conforme normas vigentes é um mérito da produção de um gênero de discurso específico. Portanto, mediados pela escrita e pela leitura, os gêneros discursivos secundários são decorrência das condições de acesso a atividades sociohistóricas mais complexas, sendo relativamente muito desenvolvidas e organizadas. Alguns exemplos de gêneros discursivos, razoavelmente estáveis, associados a práticas científicas³ e, portanto, pertencentes ao domínio da comunidade acadêmica, estão identificados na Tabela 1, na qual, sucintamente, são apresentadas as especificidades do contexto de produção e seus endereçamentos.

Exemplos de gêneros discursivos associados a práticas acadêmicas [gêneros discursivos produzidos e consumidos <i>na e pela</i> comunidade acadêmica]			
Tipologia	Características	Estrutura organizacional	Objetivos/ Finalidades
Artigo acadêmico	As características normalmente encontradas neste específico gênero de discurso são a <i>impessoalidade</i> ; uma discussão relativa a questões bem fundamentadas; uma produção textual concisa e coerente, com visões enfatizadas através de exposições de juízos de valor e de opiniões, com argumentações, descrições etc.	Deve conter os seguintes elementos ou subseções, de um modo geral: (1.) título; (2.) introdução (3.) discussão/ argumentação e (4.) conclusão. Outros aspectos importantes devem estar contemplados, tais como relevância (conceitual, educacional ou social), posicionamento identitário assumido pelo autor em seu propósito discursivo e uma forma; ou seja, um acabamento específico destinado aos potenciais leitores/ interlocutores.	Produção em que o autor desenvolve e apresenta, para apreciação, um conhecimento ou conteúdo que pode ser amplo e/ou variado, no qual descreve, explica, argumenta, interpreta ou avalia uma situação episódica ou uma concepção de especial interesse, segundo sua conformidade.
Fichamento	Ato de registrar os estudos de um livro e/ou de um texto.	Deve conter os seguintes elementos: cabeçalho indicando o assunto e a referência da obra, isto é, a autoria; o título; o local de publicação; a editora e o ano da publicação.	Possibilita aos licenciandos, além da facilidade na execução dos trabalhos acadêmicos, a organização e assimilação da temática.
Resumo	Considerado um dos gêneros	Dois tipos distintos com características peculiares	

³ Estes produtos discursivos, bem como periódicos e revistas são vistos como artefatos de natureza social e constituintes de referência para especialistas envolvidos na esfera acadêmica.

⁴ Tão necessárias para a produção dos **resumos**, as habilidades relativas à escrita e à leitura compreensiva tornam-se imprescindíveis também para a produção de outros gêneros acadêmicos importantes, tais como **resenha** e **artigos científicos**, por exemplo.

<i>acadêmico</i> ⁴	mais importantes no meio acadêmico. Produção discursiva em que o autor desenvolve e apresenta, para apreciação, um conhecimento ou conteúdo que pode ser amplo e/ou variado, no qual descreve, explica, argumenta, interpreta ou avalia uma situação episódica ou uma concepção de especial interesse, segundo sua conformidade.	resumo acadêmico de síntese - produzido a partir da sumarização das ideias de um texto-base, correspondendo a uma atividade que vincula leitura e escrita, já que atesta a compreensão do escritor do resumo sobre o texto lido.	Resulta de uma atividade de (re)significação de um outro gênero ⁵ . É uma apresentação concisa dos conteúdos e/ou ideias mais importantes de outro texto, com o objetivo de informar ao interlocutor/ leitor sobre esses conteúdos.
		(2)resumo de planejamento de trabalho acadêmico.	Tem por finalidade apresentar brevemente aspectos de uma pesquisa (por exemplo, informações de cunho teórico-metodológico, objetivo etc).
Relatório acadêmico	Adequado à exposição de fatos e/ou fenômenos que necessitam ser relatados a uma autoridade, a uma instituição etc.	Há uma série de regras e normas, chegando a determinar que se utilize a terceira pessoa do singular, com frases curtas e vocabulário simples, observando-se sempre a quem esse relatório se destina.	Exposição, com base em um fato real, de ocorrências ou da execução de atividades, através de uma pretensa objetividade, com normas de padronização textual, vocabular e gramatical.
Seminário [exposição oral, denominada <i>seminário</i> , nome corrente em contexto acadêmico brasileiro].	Especificamente, trata-se de uma apresentação oral ⁶ em contextos acadêmicos, no qual o expositor/ especialista dirige-se a um auditório, de modo explicitamente estruturado, para descrever-lhe ou explicar alguma temática. Fornece meios para aprender conteúdos diversificados e estruturados devido ao enquadramento viabilizado pelo gênero.	De um modo geral, apresenta: 1. Introdução (uma fase de abertura, fase da introdução ao tema); 2. Desenvolvimento (apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e encadeamento dos temas/sub-temas); 3. Conclusão (fase de recapitulação, fase da conclusão e encerramento).	A progressão temática deve ocorrer por meio de encadeamentos lógico-argumentativos, de tal forma que uma ideia articula-se à próxima ideia.

⁵ Os mais comuns são: artigos científicos, artigos de opinião, monografias, livros e capítulos.

⁶ Ressalto a existência de outros gêneros orais em contexto acadêmico: comunicação em congressos, conferência pública etc.

<p>“Diários de aprendizagem”</p>	<p>Registro de momentos considerados marcantes no processo formativo profissional [impressões e sentimentos sobre os momentos mais difíceis, interessantes, incompreensíveis das atividades executadas].</p>	<p>Há utilização de escrita autobiográfica, ou seja, um texto de memória com marcas ou indícios de autoria.</p>	<p>A ser solicitado em fases do curso de formação. Inicial.</p>
<p>Relatórios de Estágios Supervisionados / Memorial – “memorial de formação”</p>	<p>Escrita dos textos dos memoriais.</p>	<p>Texto de memória com marcas ou indícios de autoria.</p>	<p>A ser solicitado em fases finais nos Estágios Curriculares Supervisionados e/ ou em cursos de Formação Continuada.</p>

Tabela 1: Exemplos de gêneros discursivos associados a práticas acadêmicas

Autoria e interação de idéias, quais os limites e quais as possibilidades?

As especificidades do discurso acadêmico, de acordo com Kleiman (2008), tanto geram reconhecimento científico como criam um isolamento das produções escritas acadêmicas, uma vez que os termos utilizados referem-se às áreas específicas do conhecimento. Portanto, o que, de fato, deve ser considerado na escrita acadêmica, em que é necessário, ao mesmo tempo, adotar convenções e ser inventivo ou desenvolver um ponto de vista original e um pensamento próprio? De acordo com Horst e Zacchi (2010), as ações formativas com o gênero discursivo no âmbito acadêmico têm sido uma preocupação de professores com referência à produção textual, em diferentes cursos de graduação. Destaco também, algumas considerações apontadas por Silva e Bessa (2011), em que o gênero *fichamento* é compreendido apenas como uma seleção de fragmentos centrais de um texto, transcritos por conta do cumprimento de uma atividade proposta por docentes de determinadas disciplinas, em que muitos estudantes praticamente não o lêem, por compreendem que a produção deste gênero discursivo exige somente a transcrição literal de determinados trechos. Por conseguinte, Alves (2011) ressalta que nos cursos de formação, as maneiras como os saberes teóricos são apresentados têm levado os sujeitos a aprender, com frequência, o discurso competente⁷, com base na apropriação de expressões de efeito, impactantes, como os *slogans*, que segundo Scheffler (1974, p.46), *são inteiramente assistemáticos, de tom menos solene, mais populares, a serem repetidos com veemência ou de maneira tranquilizadora, e não a serem gravemente meditados*. Em suas considerações, Alves (2011) especula se *cabere perguntar: os discursos das professoras estariam marcados pela presença de slogans ou enraizados em seus saberes e práticas, constituindo-se a partir de percursos de autoria?*

De acordo com Prado e Cunha (2007) [...] *as ‘narrativas pedagógicas – relatos de experiência e pesquisa, memoriais de formação, diários, crônicas do cotidiano, cartas pedagógicas, depoimentos, relatórios’ – são gêneros discursivos privilegiados,*

para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas..., enfim, sua

⁷ O discurso competente é um discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. [...] confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram pré-determinadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ; 2006, p 7).

produção intelectual. As ‘narrativas pedagógicas’, escritas principalmente na primeira pessoa, evidenciam a autoria construída no contexto de exercícios de pesquisa, onde narrar o trabalho e narrar-se professoras-pesquisadoras são dois lados de uma mesma moeda (PRADO e CUNHA, 2007, pp. 9-10).

Entretanto, Chartier (2003) aborda a “*escrevibilidade*” quando faz referências a situações institucionais de solicitação de *escrita de práticas aos docentes, em que há resistência para fazê-la ou a fazem inadequadamente, segundo os solicitantes:*

...Os professores encontram-se assim colocados em situação difícil [...], tendo em vista sua concepção escolar de escrita, que os conduz a escrever um relatório, utilizando-se de um formato dissertativo. São absorvidos pela forma e pelo conteúdo (“o que se concebe bem pode ser enunciado claramente”), não estimam apropriadamente as pressões a que são submetidos quando devem comunicar-se, os usos e abusos que se podem fazer a partir de informações. Os que se sentem “escaldados” preferem nada dizer por escrito. Como encontrar palavras para se escrever sobre as realidades percebidas e as representações daqueles a quem se perguntou sobre suas práticas (...), sem calar a realidade das tensões, das críticas, dos conflitos, dos fracassos? (CHARTIER; 2003, p. 17).

Algumas considerações acerca da abordagem discursiva reveladora de conhecimentos acadêmicos apropriados pelos docentes

Apresento, neste estudo, algumas reflexões, fruto da posição enunciativa por mim ocupada – professora e pesquisadora na área de educação em ciências, ao analisar tanto discursos de licenciandos quanto no atual encaminhamento acerca da produção discursiva em contextos de formação acadêmico-profissional, em que a noção de produção escrita (e oral) diz respeito ao movimento de significar. Primeiramente, como em sua formação inicial, estudantes situam-se como autores e enunciativos de narrativa própria em textos sócio-situados, como por exemplo, *resumos, relatórios acadêmicos, memoriais, depoimentos* acerca da experiência em diversos níveis e modalidades de ensino? Em decorrência, indagar também quais são as práticas de letramento vivenciadas pelos licenciandos – futuros professores ao longo de sua formação inicial? Como essas práticas significam sua trajetória docente?

Os docentes têm experiências a enunciar, a autorar? Como as expressam?

Ressalto que os repertórios e seus elementos lingüísticos são produzidos em contextos sociais concretos; isto é fazem parte de uma dinâmica discursivo-comunicativa e, por conseguinte de cenários em que pode haver disputa de visões de mundo (Escola – Universidade); ou seja, de cenários de contradições e (dis)sensos com impactos diversos sobre locutor e interlocutor e vice-versa. Nesse sentido, reitero a necessidade de delinear aspectos lingüísticos e discursivos das formações inicial e continuada considerados relevantes na proposição de pesquisas que tenham efeitos formadores sobre os docentes e que valorizem os conhecimentos destes profissionais. Considero que as competências enunciativo-discursivas, basicamente, possibilitam que licenciandos e docentes transitem pelos diferentes gêneros que constituem o ambiente social mais amplo. Pensar sobre as práticas sociais de leitura e da escrita como atividades de linguagem, implica em integrar histórias de práticas sociais de leitura e de escrita de licenciandos e professores que evidenciem em suas produções discursivas, o reflexo e/ou a refração das condições sociais, culturais, educacionais e econômicas em uma dada época e de uma certa situação. Assinalo,

portanto, que as condições de produção discursiva necessitam integrar estudo do texto e as práticas de leitura, ao levantar questionamentos quanto à possibilidade de identificar licenciandos e professores com experiências a enunciar e apresentar reflexões sobre a necessidade de se criar espaços que apresentem seus “*dizeres*”, assumindo a autoria de seus saberes e de seus discursos. Por fim, compartilho o entendimento de que alguns gêneros discursivos – ditos *privilegiados* – mostram-se mais adequados para inscrição do professor em formação inicial e continuada na posição de autor; com isso, tornando-se relevantes para identificação de identidade, de experiência e da visão sobre os meios de acesso à leitura para a formação profissional.

Apoio FAPEMIG.

Referências

ALVES, B. M. F. GÊNEROS DOCENTES EM FORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: Anais do VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. Natal: EDUFRN. 2011.V. 1. p. 1-12.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1979/2003.

CHARTIER, A.M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A.M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica. 2007.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia - o discurso competente e outras falas. 11. Ed. São Paulo: Cortez. 2006.

COHEN, M.C.R. Autoria e compartilhamentos de saberes: contribuições para a formação de professores de ciências/ biologia. ANAIS do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências/ IX ENPEC. Águas de Lindóia: SP. 2013.

HORST, C. A.; ZACCHI, C. F. PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA: O ESPAÇO DO DOCENTE NESSE CONTEXTO. In: Anais do 4º Colóquio de Estudos Lingüísticos e Literários. Maringá. PR. 2010.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. Ed. Campinas: Pontes. 2008.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA - ROTH, D. *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria. Editora da UFSM. 1997.

MIRANDA, A; SIMEÃO, E. e MUELLER, S. *Autoria coletiva, autoria ontológica e intertextualidade: aspectos conceituais e tecnológicos*. Noveno Congreso Internacional de Humanidades. Universidad Metropolitana de Ciências de la Educación. Santiago. Chile. 2006.

PRADO, G.; CUNHA, R. (orgs.) Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SCHEFFLER, I. A linguagem da educação. São Paulo: EDUSP e Editora Saraiva. 1974.

SILVA, A. A.; BESSA, J. C. R Produção de textos na universidade: uma proposta de trabalho com sequências didáticas com o gênero fichamento. Revista Gatilho. 2011.V. 13.