

- Cunha, Maria Isabel (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, 27 (54), PUCRS, 525-536.
- Cunha, Maria Isabel (2006). Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 258-271.
- Dal'igna, Maria Cláudia et al. (2012). *Ser professor do ensino superior hoje: Alternativas para o exercício de uma prática pedagógica universitária*, São Leopoldo, Brasil.
- Fischer, Beatriz Terezinha Daudt (2009). Docência no Ensino Superior: questões e alternativas. *Educação*, 32 (3), 311-315.
- Foucault, Michel (2000). *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- HOUAISS (2009). *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Nóvoa, António (2000). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação Interface*, 4 (7), 129-138. Retirado em Abril, 2012 de <http://www.scielo.br/scielo>.
- Unisinos (2012). *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Retirado em Abril, 2012 de <http://www.unisinos.br>.

6.34.

Título:

O texto científico no ensino superior e a formação docente: caminhos e percalços

Autor/a (es/as):

Dorsa, Arlinda Cantero [Universidade Católica Dom Bosco - MS-Brasil]

Resumo:

Por ser considerado um local apropriado para a produção e sistematização do conhecimento, a universidade é uma das instancias mais exigentes no tocante à produção textual oral e escrita. Os textos científicos circulam a partir de experimentos, descobertas, pesquisas, artigos, projetos de iniciação científica, monografias, dissertações e teses. Este trabalho tem duplo objetivo: i) analisar a formação docente na relação professor- aluno na prática pedagógica voltada a despertar o interesse para a produção do texto científico ii) apresentar o papel do texto científico em suas diferentes práticas discursivas enfatizando a dificuldade de se traçar a fronteira entre os discursos dos gêneros e seus critérios de avaliação e adequação às estruturas formais e textuais. Têm-se como questionamentos algumas questões tais como: Por que os textos científicos se diferenciam entre si ou tem semelhanças? Por que grande parte dos discentes encontra sérias

dificuldades em sua elaboração? Quais são os gêneros textuais científicos e quais as suas pluralidades discursivas? Qual o real papel docente na formação discursiva científica dos alunos na universidade? 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. Trazendo essa questão para um espaço específico da universidade - mestrado acadêmico, pode-se dizer que muitos dos textos elaborados rompem com requisitos relativos à textualidade e essa ruptura tem como causa motivadora não a intencionalidade e sim o desconhecimento dos requisitos textuais e formais.

Palavras-chave:

Texto científico. Prática docente. Produção textual.

Reflexões Introdutórias

As inquietações e discussões fazem parte de um trabalho realizado em um espaço específico – UCDB - MS - universidade privada confessional – Mestrado acadêmico e volta-se à disciplina Métodos e Pesquisa. Nesta disciplina, oportuniza-se trabalhar em unidades específicas, o texto científico em diferentes gêneros textuais: relatório, resumo e resenha de leitura, projeto de pesquisa, artigo e dissertação e outros.

Sendo assim, objetiva-se não só analisar a formação docente na relação professor-aluno na prática pedagógica como apresentar o papel do texto científico em suas diferentes práticas discursivas enfatizando a dificuldade de se traçar a fronteira entre os discursos dos gêneros e seus critérios de avaliação e adequação às estruturas formais e textuais.

Algumas questões emergem nesta discussão e serão tratadas neste artigo: por que os textos científicos se diferenciam entre si ou tem semelhanças? Por que grande parte dos discentes encontra sérias dificuldades em sua elaboração? Quais são os gêneros textuais científicos e quais as suas pluralidades discursivas? Qual o real papel docente na formação discursiva científica dos alunos na universidade?

A comunidade científica é percebida como um espaço de produção, circulação e de socialização de conhecimentos e envolve um conjunto de professores e pesquisadores docentes e discentes que desenvolvem suas atividades acadêmicas voltadas ao ensino, pesquisa e extensão nas instituições de educação superior e nas instituições de pesquisa.

Neste contexto, é considerada por Le Coadic (1996, p.33), “redes de organizações e relações sociais formais e informais, que desempenham várias funções e uma delas, a mais dominante é a da comunicação”, já Silva (2002, p.23) as considera como “um tecido de fluxos e relações sociais no seio das quais se assimila, produz e se propagam conhecimentos, logo, a sua identidade é profundamente sócio-cognitiva e, mesmo, política”.

A ascensão da comunidade científica como um importante segmento na sociedade brasileira, deu-se conjuntamente com a implantação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 1951, na primeira década de sua atuação criou os vários institutos voltados para a pesquisa científica e tecnológica, e em seguida, institucionalizou-a, através da criação dos cursos de Pós-Graduação no país com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CNPq, 2001). (LOPES, 2005, p.28)

O texto científico emerge então nesta comunidade, como um espaço complexo de constituição do conhecimento científico definido por diferentes gêneros textuais e diferentes formas da linguagem que expressam objetivos e propósitos de conhecimento dentro e fora da academia.

1. A formação docente e a relação professor aluno na produção de textos científicos

Quando se aprofunda o estudo sobre a relação professor-aluno, as mais modernas concepções e obras sobre a formação docente implícita nesta dialética, fica clara a questão da necessidade de haver por parte daquele que ensina, a interação e reciprocidade para que a docência não se limite a ser um mero derramamento de conteúdos inertes e os alunos um receptor vazio, inerte, sempre pronto a receber conhecimentos.

Ao constantemente repetir que não há docência sem discência, Paulo Freire (1996) afirmava que deveria haver por parte dos docentes um esforço para se adaptar ao seu *locus* de atuação a partir de um envolvimento maior com os alunos e com a prática pedagógica, relacionando-a para caminhos solidários e práticas sociais discursivas e interacionais que fossem mais além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas grades curriculares.

Na concepção de Tardiff (2002), esta prática de ensinar envolve um processo contínuo de produção, mobilização, comunicação e transmissão de saberes que se articulam formando um saber plural, porém, único e que perpassa por quatro fases: a formação escolar inicial, a formação universitária inicial, o ingresso em uma carreira que se desenvolve ao longo da vida profissional.

De acordo com o autor, são oriundos das ciências da educação os saberes da formação profissional ou pedagógico, os definidos e selecionados pela universidade são os saberes disciplinares, os desenvolvidos pelo professor ao longo de sua profissional são os chamados

saberes experienciais, portanto 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),

Nos espaços dinâmicos e plurais da universidade, os professores ao trabalharem estes diferentes saberes se veem engajados na produção de conhecimento e interação social, por meio do discurso que se concretiza por diferentes gêneros textuais que circulam nas comunidades universitárias. Sobre este assunto pondera Ramires (2007, p.4), quando afirma que o professor desempenha um papel importante e fundamental nesse meio, pois, “inserido num contexto de ensino e de pesquisa, sua produção textual é responsável por formular as representações de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atua”.

Algumas questões, porém, permeiam o papel docente enquanto produtor textual e responsável por formular representações sociais aos seus alunos, pois no Brasil mais de 80% da investigação é desenvolvida nos centros das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados).

O reconhecimento do papel social do professor cientista, de sua legalidade e legitimidade, dos esforços de financiamento para a formação e produção científica significou, e ainda significa uma profunda mudança social e cultural.

O que ocorre então nas universidades quando se discute a formação pedagógica docente? Segundo Barzotto (2005), têm-se esquadrihado várias facetas do ensino superior brasileiro desde o que (e como) se faz numa sala de aula, passando pela leitura realizada pelos estudantes até a implicação pela formação profissional quando a pesquisa, o ensino e a extensão estão realmente imbricados nas diferentes disciplinas do currículo.

Assegura o autor a atuação efetiva de docentes que ao conduzirem as disciplinas que ministram articuladas com a pesquisa, possibilitam ao aluno “o desenvolvimento de uma investigação de seu próprio interesse e vinculada com o conteúdo ministrado desde o início do ano letivo”.(BARZOTTO, 2005, p. 11)

É nesse contexto que se sente cada vez mais que a formação dos professores deve perpassar pela construção e oferecimento de alternativas de inovação que na concepção de Imbernón (2010, p.10), é a “condição de analisar erros e acertos e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar”.

Ao se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e compartilhados se faz por meio da linguagem. Evidencia-se nesse

contexto, que o trabalho com a linguagem em situações de ensino não se restringe ao ensino de palavras e sim a seus significados culturais e sociais. (DORSA e CASTILHO, 2011, p 1)

Se não houver por parte dos professores envolvidos na ação docente, uma vontade de procurar reverter esse paradigma, cada vez mais haverá dificuldades no avanço docente relativo à produção textual acadêmica, de acordo com Kleiman (2008), desde a década de 70, na mídia, na universidade, nas secretarias de educação, “não se questiona apenas a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativa e discursiva”.

Discute-se neste prisma que a condição de letrado do professor é fundamental em razão de os textos à disposição dos alunos serem multimodais, estes novos campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam, “os conteúdos necessários para atingir essa competência (estratégias, procedimentos, saberes conceituais) continuam sendo alvo do ensino, mas não estruturam as atividades: ir da prática social ao conteúdo” (cf. KLEIMAN, 2007)

Infere-se, portanto, que a prática discursiva docente expressa sua historicidade constituída ao longo de sua caminhada pessoal e formação profissional, sua prática de letramento, sua vontade de reverter como mediador as práticas sociais de leitura nas dificuldades enfrentadas pelos alunos ao produzirem textos na universidade, de acordo com Kleiman (2007), somos nós professores que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita.

2. O texto científico e suas práticas discursivas

O envolvimento da universidade no ensino-aprendizagem da escrita do texto científico demanda pesquisas e habilidades sobre as competências comunicativas, textuais e gramaticais que possibilitem a elaboração de textos sistematizadores do conhecimento de forma mais aprofundada e complexa.

Nesse contexto, 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 social, patrimoniais, culturais e ambientais de um povo.

A palavra texto no universo acadêmico é uma acepção complexa por ser definida a partir de vários pontos de vista, em diferentes áreas de conhecimento e segundo autores diversos que ao longo das décadas tem assumido em relação à palavra, posturas específicas, seja como: discurso, como enunciado, opondo-se ao discurso, como produção de sentido ou mesmo como concatenação de frases.

Como discurso, o texto “etimologicamente significa ideia de curso, de movimento, palavra em movimento, prática de linguagem, constituindo o homem e sua história, mediadora entre o homem e a realidade que o envolve.” (MAINGUENEAU, 1997, p34).

O discurso científico, de acordo com Guimarães (2001, p.66), não só carece das funções argumentativas uma vez que é centrado numa tomada de posição como também depende da aceitabilidade por parte da comunidade científica na qual ele está inserido. O público ao qual são endereçadas as publicações científicas, não é passivo, visto que está sob seu controle a matéria e a substância das comunicações que recebe.

Como enunciado, Hjelmslev (1975) conceitua-o como qualquer tipo analisável, seja, um simples monossílabo, seja todo o material linguístico, de uma comunidade, já para Guimarães (2001, p.34), o texto é visto como um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno que se concretiza, pois, “numa cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia, quanto a um segmento de grandes proporções”.

Por não se direcionar apenas à academia e sim à humanidade, o texto científico é visto de diferentes formas razão, pela qual Barros (2010) pondera que ele deve ter características que o façam universal e acessível a todos. Dentre as características, nomeiam-se a objetividade, a clareza, a impessoalidade, a linguagem técnica, os recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências.

Como um objeto complexo e plural, o texto científico materializa-se por meio de gêneros diferentes, tais como: i. Gêneros didáticos: resumos, resenhas, relatórios, projetos e outros; ii. Gêneros de divulgação: artigos, resenhas, ensaios; iii. Gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: monografia, ensaio, dissertação, tese, memorial, no entanto, “cada gênero é reconhecido de forma particular em sua construção textual, seja um artigo, um abstract, uma monografia, um livro há funções diferentes que o envolvem: tema e objetivo do texto, público-alvo, e organização das informações”. (MOTTA ROTH, HENDGES, 2010, p.23).

Outros aspectos segundo Barros (2009) que podem ser observados são relacionados às margens que o contornam, e de formas variadas em razão dos diferentes espaços textuais: o contínuo e a perigrafia, com um conjunto de gêneros, que podem ser classificados de acordo com a posição no texto como pré-textuais: prefácios, índices, sumários, biografias, resumos, abstracts, listas, introdução, apresentação e pós-textuais: bibliografia, quarta capa, notas de fim, post scriptum, anexos, adendos, índice remissivo, glossário.

Outro aspecto enfocado pela autora é que a pluralidade das margens do texto comprova-se ainda por meio de outros aspectos: diferentes sujeitos: autores, comentadores, revisores, tradutores; diferentes linguagens (verbal e não verbal); diferentes formas de leitura e outras.

Na obra “Produção textual na universidade”, Motta Roth e Hendges (2010) afirmam que a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de pós-graduação e projetos de pesquisa do sistema universitário brasileiro, tem exercido uma pressão e um esforço concentrado na atuação dos professores e alunos com relação às publicações científicas. Segundo as autoras, a postura do governo brasileiro não só serve para assegurar espaço profissional como também para criar na cultura acadêmica a ideia de que a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação.

Para a efetivação destas publicações, as autoras atentam para alguns fatores fundamentais:

Leitura	Seleção das informações a partir dos seguintes critérios: qualidade da fonte pesquisada, fator de impacto, o Qualis CAPES, a indexação, a importância dos autores na área, a atualização das obras pesquisadas.
Audiência	Imagem precisa do público alvo: tom apropriado para projetar as expectativas, os objetivos e conhecimentos prévios trazidos pelo leitor, relação com a audiência explicitando-se a quem se dirige o texto: especialista escrevendo para iniciantes (objetivos pedagógicos), membros da disciplina (especialista ou não) escrevendo para especialista
Organização	Estrutura textual clara com relação às informações, uso de subtítulos que antecipem a informação.
Estilo e desenvolvimento das informações	Seleção vocabular com alternativas mais precisas e formais. Uso eficiente de conectores que progridam o texto e facilitem o acompanhamento do leitor e de pontuação adequada.
Apresentação final	Revisão a cada versão do texto. Ler o próprio texto com distanciamento e espírito crítico. A leitura em voz alta ajuda a entender a organização da informação e identificar os pontos que não tem clareza. Atenção aos elementos não verbais como tabelas e gráficos

Fonte: Elaboração pessoal a partir da obra “Produção textual na universidade” de autoria de Motta Roth e Hendges (2010)

O texto científico como o “discurso do saber” compreende dois discursos produzidos em momentos diferenciados: o discurso da descoberta que é narrativo, produzido solitariamente pelo cientista na busca da resolução de um enigma, a fim de tomar posse do "saber"; o discurso da manifestação que é social, produzido para tornar conhecida à comunidade científica, a descoberta realizada pelo cientista, transmitindo, assim, o "saber" adquirido. (SILVEIRA, 1991, p1)

Amplia esta visão, Ferreira (2008), ao referendar os três princípios clássicos com relação à comunidade científica: i. Princípio da disseminação: refere-se à visibilidade dos resultados de modo que possam ser usados pela comunidade científica; ii Princípio da fidedignidade: refere-se à revisão pelos pares com o intuito de conferir validade e qualidade ao conteúdo; iii. Princípio da acessibilidade: refere-se à organização, à permanência e ao acesso ao conteúdo científico pela comunidade científica.

Com base neste conceito, infere-se que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, para serem aceitos nos meios de difusão especializados como revistas científicas e anais de eventos científicos. A reconstrução da informação em conhecimento é um trabalho individual e que exige um produtor textual ativo neste processo, para que o conhecimento de fato ocorra e haja aplicabilidade no mundo acadêmico e na sua vida profissional.

Embora não existam textos puros, pode-se dar conta de alguns modelos de sequências textuais: o texto argumentativo, o texto explicativo, o texto descritivo e o texto narrativo. É possível encontrar em um mesmo texto estas sequências textuais sendo que alguns traços são marcantes em cada um desses tipos.

O texto argumentativo procura convencer ou persuadir, influenciando ouvintes ou leitores para a adesão a determinados produtos ou pontos de vista. Nos textos científicos, a argumentação é uma espécie de suporte para as ideias do autor, sobre determinado assunto, conforme se verifica, por exemplo, nas dissertações, teses ou mesmo artigos científicos.

O texto explicativo é encontrado nos livros didáticos, permeia o caminho para a compreensão de uma informação já existente, utilizado para exposição de um tema ou um assunto com o objetivo de buscar respostas às questões emergentes do tema ou assunto suscitado. Tem por características básicas o uso do presente do indicativo, de adjetivos descritivos, de advérbios, de comparações e analogias.

No texto narrativo, há uma modalização das ações relatadas a partir de diferentes momentos do percurso narrativo e estas ações são determinadas pelas categorias do crer, do querer, do dever, do saber e do poder explícitas ou não no enunciado.

3. A produção científica na universidade: alguns percalços

A prática docente tem mostrado que o problema linguístico 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 linguísticos de que os alunos dispõem apresentam condições precárias em relação à sintaxe, à semântica e à pragmática.

A chegada do aluno no ensino superior apresenta-se segundo Ramires (2007) como uma realidade não vivenciada em relação ao conhecimento parcial ou desconhecimento total das normas e convenções discursivas, comunicativas e pragmáticas tão necessárias na elaboração dos textos acadêmicos e em razão de um despreparo já no ensino fundamental ou médio.

Corroborando com este pensamento, Marinho (2010, p.3), de acordo com a autora aos professores universitários, “costuma causar estranhamento, o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica”

O que dizer então de alunos de pós-graduação, que apresentam as mesmas deficiências ainda que tenham das áreas profissionais em que atuam um bom conhecimento?

A atuação desta pesquisadora como docente em um mestrado acadêmico interdisciplinar, composto de alunos de diferentes áreas profissionais, propiciou vivenciar as dificuldades enfrentadas ao relacionarem as práticas textuais e formais na elaboração de diferentes textos acadêmicos.

No caso da pós-graduação *Stricto Sensu* constatou-se que muitos alunos fazem as 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 o primeiro percalço, ou seja, de ordem textual e gramatical.

Este percalço apresentado relaciona-se à dificuldade na identificação dos gêneros textuais e dentre eles o artigo de pesquisa como uma prática social, cujo propósito é o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Em razão da pouca familiaridade com a noção do discurso científico acadêmico, “trabalhos produzidos por mestrandos apresentam-se como colchas de retalhos composta de noções diversas e desconectadas sobre um campo de conhecimento”. (FIGUEIREDO E BONINI, 2006).

Para Bakhtin, (1997, p.303) apud Marinho (2010, p.367), 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.

Reforça esta questão Guiraldelo (2006, p.18) ao afirmar que na escrita do artigo, monografia, dissertação:

as dificuldades esbarram em analisar os registros, relacionar a revisão de literatura à análise dos registros necessários para escrever o resumo do trabalho ou as considerações finais. A falta de comprometimento com a leitura de cada texto, o procedimento da “montagem do texto” cortar/colar, é tão comum em muitos textos acadêmicos, a partir do advento da informática e da cibernética.

Outro percalço apresentado relaciona-se com a falta de competência textual e gramatical, os mestrandos apresentam sérios problemas com as estruturas frasais ao elaborarem parágrafos longos, obscuros, entrecortados no uso excessivo de orações subordinadas, refletindo em textos sem nenhuma legibilidade pela ausência de clareza, coesão, coerência e correção gramatical.

Portanto, a importância do domínio das habilidades demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

O baixo conhecimento linguístico e quase total desconhecimento da forma de apresentação do texto científico pode ser um dos responsáveis pelo equívoco cometido de que comunidade científica é segundo Zamel (2003) monolítica e imutável e suas entidades facilmente identificáveis por meio de uma construção de comportamentos e ações padronizados.

4. A produção científica na universidade: caminhos necessários

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

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. (DORSA, CASTILHO, 2011, p.3).

Uma contribuição importante vem de Kleiman (2008), ao afirmar que as estratégias de ação pela linguagem são adquiridas na e pela prática social e nela estão inseridos os saberes envolvidos na atuação docente. Para a autora, os saberes implicam:

habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender. (KLEIMAN, 2008, p.).

Outro aspecto de suma importância é a contribuição de Simões (2002) ao ponderar que na produção do texto técnico científico além do indispensável domínio específico do tema, requer conhecimento da língua materna, instrumento e condição necessária para a clareza ou legibilidade do texto e seu posterior aceite e publicação.

O texto precisa ser visto como um espaço dinâmico e plural segundo Zael (2003) em que haja o engajamento dos membros na produção do conhecimento e interação social por meio de diferentes gêneros textuais que circulam na comunidade científica e segundo Ramires (2007) ao direcionamento à atividade intelectual do aluno tanto pelo estímulo da leitura, da criatividade quanto pela indução à não reprodução das convenções e discursos acadêmicos.

Outra contribuição positiva é dada por Gomes de Matos (1992) quando traz à baila a pedagogia da positividade com relação à ação docente na prática da produção textual acadêmica: ser modelo redacional, ser estimulador de leitura, compartilhar a atividade de redigir, priorizar a análise de ideias, garantir aos alunos o direito à retextualização antes da avaliação final.

Ao relacionar a capacidade de discussão e aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em textos sobre determinados temas com clareza, coerência e coesão, Figueiredo e Bonini (2006), afirmam que uma criação de oficina textual acadêmica do texto escrito é fundamental por propiciar uma intervenção pedagógica na identificação dos problemas relacionados à aprendizagem da prática escrita.

Um caminho 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).

Para Bonini (2002), 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.

Esta prática foi desenvolvida por esta pesquisadora nas práticas docentes com os alunos do mestrado, inicialmente trazendo à baila as diversas conceituações sobre o tema em questão visto como “um fenômeno constitutivo da produção do sentido” de acordo com Silva (2002, p.12) que acontece entre textos expressos por diferentes linguagens, assim, a utilização da intertextualidade serviu não só conscientizar os alunos quanto à existência desse recurso como também para ser utilizado na capacidade de os alunos relacionarem os diferentes textos nas produções textuais exigidas no mestrado.

É importante enfatizar que o caminho mais significativo no Brasil tem sido por parte de algumas universidades da inclusão nos currículos ou atividades extracurriculares do ensino de leitura e estratégias de escrita do texto acadêmico. Outra contribuição importante vem não só do mercado editorial que tem avançado de forma significativa na publicação de livros e periódicos, como também das divulgações científicas em sistemas virtuais que vêm auxiliando os pesquisadores docentes e discentes na produção de conhecimento e consequentemente na elaboração do texto acadêmico.

De acordo com Russell (2000), as formas comunicativas assumidas pelos cientistas bem como o crescimento exponencial do uso das redes eletrônicas não só aperfeiçoaram como também disseminaram nas últimas décadas as tecnologias de informação abrindo assim novas possibilidades de divulgação e informação sobre pesquisas científicas.

Considerações finais

Fomentar, portanto, práticas de leitura e produção que possam objetivar meios de superação das dificuldades enfrentadas pelos discentes, deve ser o papel docente já que o discurso que se estende nos meios acadêmicos é que um número razoável de alunos, independentes de serem de graduação ou pós-graduação, encontram sérios problemas com sua produção textual, nos gêneros existentes no ambiente acadêmico.

Assim, o corpo docente da universidade deve estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente às questões em sala de aula, desenvolvendo uma prática didático-pedagógica que respondesse aos anseios dos alunos.

É importante evidenciar que a ausência de clareza por parte dos docentes relacionados à produção textual tanto em seus aspectos formais quanto textuais, estilo, organização, métodos e pesquisa é um dos problemas que atingem parte dos alunos na universidade.

Deduz-se assim, que não basta apenas o aluno escrever, é preciso saber que a eficiência, a clareza, a concisão textual, a correção gramatical são elementos imprescindíveis para a transmissão do conhecimento produzido assim como a atenção devida aos aspectos formais e textuais é fundamental para a consecução dos objetivos.

Referencias

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.

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

BARZOTTO, V. H. (2005) *Um projeto de formação de leitores nas páginas de revistas periódicas*. **Revista da ANPOLL**, Campinas-SP, v. 18, p. 217-239.

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

DORSA A, CASTILHO, M, A. (2011) *O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor nasua prática docente*. **I Simposio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto (org.); TARGINO, Maria das Graças (org.). (2008) *Mais sobre revistas científicas: em foco a gestão*. São Paulo: SENAC; São Paulo: Cengage Learning, 221p.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. (2006) *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.

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

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

GUIMARÃES, E. (2001) *Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica*. *Educação e Linguagem* • ano 4 • nº 5, 65-77, jan/dez.

- GOMES, Annatália Meneses de Amorim; SILVEIRA, Regina Lúcia Barros Leal da. (2009) *Discurso didático: do tradicional ao contemporâneo*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.53.
- HJELMSLEV, Louis.(1975) *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva.
- IMBERNÓN , F. *Formação continuada de professores*.(2010) Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman Angela B.(2008) *(Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna*. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez.
- _____. (2007) *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez.
- KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1997) *Texto e coerência*. 5ed. São Paulo: Cortez.
- _____.(1998) *A produção textual do sentido*. In: VALENTE, André (org). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: Ed UERJ.
- KUHN, Thomas. (1979) *A Estrutura das Revoluções Científica*. São Paulo: Perspectiva.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade.(2010) *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- LE COADIC, Yves-François. (1996) *A ciência da informação*. Tradução Maria Yêda F.S. de Filgueiras Gomes. Brasília: Briquet de Lemos.
- LOPES Marili Isense.(2005) *A internet e a busca da informação em comunidades científicas: um estudo focado nos pesquisadores da UFSC*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - SC, 2005.
- MARINHO Marildes. (2010) *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386.
- MAINGUENEAU, D. (1997) *Novas tendências em análise do discurso*. (trad. de Freda Indursky). Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela.(2010) *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- RAMIRES Vicentina. (2007) *Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica*. **Revista Veredas on line. Atemática**. p. 66-79 – PPG Lingüística/UFJF – Juiz de Fora.

- RUSSELL, Jane. (2001) *La comunicación científica a comienzos del siglo XXI*. Revista Internacional de Ciencias Sociales. n. 168, jun. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/rusell.pdf>>. Acesso em: 17.05.2011.
- SACRISTÁN, J GIMENO. (1999) *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- 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.
- SIMÕES, D.M.P.A. (2002) *A produção de textos acadêmicos*. In: _____, Henriques, C.C (orgs) *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. RJ. Ed da UERJ.
- SILVA, Maurício da. (2002) *Repensando a leitura na escola: um mosaico*. Niterói: EdUFF.
- SOARES, Maria do Carmo Silva. (1995) *Redação de trabalhos científicos*. São Paulo: Cabral.
- TARDIF, Maurice. (2002) *Saberes docentes na formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VIECILI, Maria Cristina. (2010) *A pesquisa como um instrumento fundamental na prática docente-discente*. **Revista Científica da Faculdade de Balsas** – Ano I, número 1.
- ZAMEL, Vivian. (1993) *Questioning Academic Discourse*. College ESL, v. 2, n. 1, July.

6.35.

Título:

Identidades profissionais de formadores de professores – o papel da formação

Autor/a (es/as):

Dotta, Leane Teles Thomas [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP]

Resumo:

Este artigo tem como escopo a discussão sobre o papel da formação nos processos de constituição identitária de formadores de professores. Trata-se de uma discussão inserida no campo da formação de professores, cujos argumentos se originaram no recorte de um estudo maior realizado no âmbito do doutoramento – “Percurso Identitários de Formadores de Professores: o papel do contexto institucional, das áreas do conhecimento e das disciplinas”. O estudo original objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores em cursos de Licenciatura, no contexto da educação superior