

A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CIENTÍFICO E SEUS DESDOBRAMENTOS INTERTEXTUAIS

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS)
acdorsa@uol.com.br

1. Linguagem e texto na produção científica acadêmica: aspectos pontuais necessários

A linguagem enquanto instituição social precisa ser vista de forma sistemática como um conjunto de representações na consciência dos indivíduos falantes de acordo com o pensamento de Coseriu (1987), complementado por Palomo (2001, p. 12) conceituando-a como “atividade criadora por desenvolver uma sequência de atos (processos) que lhe dá existência concreta, tornando-a um fenômeno”.

Amplia este olhar sobre esse tema, Charaudeau (2009, p. 32-33), pois segundo a sua concepção, “o ato de linguagem é uma totalidade não autônoma, mas dependente de “filtros de saberes, que constroem tanto o ponto de vista do enunciador, quanto do ponto de vista do interpretante”.

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 socio-cognitivos, 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).

Nesse contexto, nas palavras de Kristeva (1970) o texto é, pois uma produtividade ao significar que: 1) a sua relação com a língua da qual faz parte é redistributiva (destrutivo-construtiva), sendo, por conseguinte, abordável através de categorias lógicas mais do que puramente linguísticas; 2) é uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto, vários enunciados, vindos de outros textos, cruzam-se e neutralizam-se.

O texto então pode ser visto de acordo com Travaglia (1997):

como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (TRAVAGLIA 1997, p. 67)

De acordo com Marcuschi (2008), ao afirmar que a compreensão textual não equivale a decodificação de mensagens e sim operações que propiciem a construção de sentidos:

[...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos. Não se trata de um sujeito individual e sim de um sujeito social que se apropriou da linguagem ou que foi apropriado pela linguagem e a sociedade em que vive. (MARCUSCHI, 2008, p. 93)

O universo tratado nesse minicurso volta-se ao texto científico, no espaço discursivo acadêmico sendo assim, contribui o pensamento de Koch (2004, p. 21) ao definir o texto não como um produto mas sim como um fenômeno discursivo reconhecido pelas pessoas em um determinado contexto.

Amplia o assunto a autora, quando afirma que o texto passa a ser resultado de processos mentais, ou seja, de abordagem procedural segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social pois:

[...] eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais (comparando entre si diversas possibilidades de concretização dos objetivos e selecionando aquelas que, na sua opinião, são as mais adequadas), mas certamente também por ocasião da atividade da compreensão de textos. (KOCH, 2004, p.21)

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.

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, portanto, compartilhados se faz por meio da linguagem.

Percebe-se inicialmente que ainda que grande parte dos alunos traga para os bancos da universidade, um acervo de conhecimentos advindos de suas experiências profissionais; como produtores textuais, des-

conhecem alguns dos requisitos principais de textualidade necessários à elaboração do texto acadêmico alguns por absoluto desconhecimento dessa prática, ainda que sejam docentes, outros por trazerem dificuldades estruturais na sua capacidade leitora, interpretativa e produtora textual.

Contribui sobre esse assunto, Simões (2005, p. 3) quando ao falar da importância da leitura na academia reflete que “ seu emprego e ajuste às circunstâncias originais criadas nos textos propiciam o alargamento dos horizontes linguísticos e culturais do leitor e permitem a recriação da malha textual de que se constitui o pensamento e o conhecimento humanos”.

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" e 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, p. 1)

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.

Evidencia-se então o papel relevante docente na interação com seus alunos, pois nesse contexto, a sua função como mediador das práticas discursivas necessárias na elaboração dos diferentes textos científicos

cos, contribuirá decisivamente para que a produção acadêmica de seus alunos alcance a efetividade necessária.

Sua intervenção também será contributiva para que o aluno desenvolva suas competências discursivas no uso de diferentes gêneros textuais acadêmicos além de sua capacidade cognitiva e discursiva, sendo capaz de construir textos que sejam produtos de observação, reflexão, indagação, produção de uma consciência crítica e autonomia intelectual e social.

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.

2. A comunidade científica e a produção oral e escrita

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 sociocognitiva e, mesmo, política”.

Ao falar das comunidades científicas no Brasil e na Argentina Lovisolo (1997) volta-se para o campo da universidade e deixa claro que esta formação pode e deve ser tratada a partir da ótica da mudança social. Na concepção do autor, é na universidade, o lugar dominante de formação dos investigadores e pesquisadores na maioria dos países, sendo assim, o desenvolvimento da comunidade científica implica condições de dependência (econômicas, políticas, educativas e culturais) e de atores externos (elites políticas, militares, religiosas e empresariais fundamentalmente).

Enfatiza alguns aspectos importantes para o desenvolvimento desta comunidade, como mudança social e cultural para o Brasil ainda que alguns críticos apontem esta comunidade como criadores, poetas ou revolucionários:

- o reconhecimento do papel social do cientista,
- a sua legalidade e legitimidade,
- os esforços de financiamento de formação e produção científica
- as esperanças postas nas suas contribuições para a sociedade.

Ao afirmar que hoje no Brasil, mais de 80% da investigação é desenvolvida nos centros de investigação das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados), Lovisolo (1997) afirma que:

[...] assim, pensar a formação da comunidade científica implica pensar a dinâmica das universidades. A SBPC, criada em meados da década de 1940, tornar-se-ia a grande voz política de representação dos cientistas, de divulgação e valorização da ciência, além de um mediador poderoso da comunidade científica com os organismos nacionais de regulação e fomento da atividade científica. (LOVISOLO, 1997, p. 271)

3. Os gêneros textuais acadêmicos: percalços enfrentados

Coube a Bakhtin (2004), introduzir a noção de gêneros para outras práticas sociais, além do campo da Poética e da Retórica, e tornar-se o precursor da concepção de gênero discursivo sob o ponto de vista sócio interativo/dialógico/histórico, chamando atenção para a característica dialógica e essencialmente histórica da linguagem.

De acordo com as concepções do autor, há impossibilidade da existência de um enunciado neutro, pois se um enunciado emerge de um contexto cultural pleno de significados e valores há uma tomada de posição neste contexto.

Aponta Bakhtin (2004) três características comuns a qualquer gênero textual, sintetizadas por Rojo (2005, p. 196):

Os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através de gêneros; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional); as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e de forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo).

Nos estudos de Swales (1990, p. 45-46), a partilha de um conjunto de propósitos comunicativos que é reconhecida pela comunidade discursiva à qual pertencem, trazem à palavra gênero três conceitos chaves:

– como evento comunicativo: onde a linguagem desempenha um papel significativo e indispensável;

– como propósito comunicativo: “os gêneros são veículos de comunicação para a realização de objetivos”;

– como comunidades discursivas- o autor propõe seis características necessárias: objetivos compartilhados pelos seus membros, o veículo de comunicação entre seus membros que serve tanto para informação como também para dar *feedback* e garantir a manutenção do sistema de crenças e valores da comunidade, o uso de uma seleção de gêneros para a consecução dos objetivos, a utilização de um léxico específico pela comunidade, um número de membros com conteúdo relevante.

Para Marcushi (2008, p. 150), os gêneros não são entidades formais, mas sim “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, ações conteúdos, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organizações retóricas”.

No Brasil, as contribuições decisivas de Marcuschi (2008), têm trazido ao estudo dos gêneros novos olhares, pois para o autor ao operarem em determinados contextos como formas de legitimação discursiva, os gêneros se situam numa relação sócio-histórica como fontes de produção que lhe dão não só sustentação como justificativa individual. (DORSA, Castilho, 2011, p. 5)

O texto científico enquanto gênero textual científico é visto de diferentes formas, para Barros (2009), *apud* Dorsa e Castilho (2011), pois ele 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. Por ser 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.

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.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos na identificação dos gêneros textuais, podemos citar a elaboração do 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 acadêmicos apresentam-se como colchas de retalhos composta de noções diversas e desconectadas sobre um campo de conhecimento”. (FIGUEIREDO & BONINI, 2006).

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.

Para Ramires (2007) na verdade, o espaço da comunidade científica é dinâmico e plural e seus membros são engajados na produção de conhecimento e na interação social por meio do discurso, concretizados por diferentes gêneros textuais.

O professor nesse contexto tem um papel importante, pois inserido em um contexto de ensino e pesquisa pode propiciar que “sua produção textual seja responsável por formular a representação de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atua”. (RAMIRES, 2007, p. 4)

Compartilham com este pensamento Dorsa e Castilho (2011), para tanto seja nas produções acadêmicas de sua responsabilidade ou nos trabalhos que orientar 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).

4. A intertextualidade e sua utilização na produção textual acadêmica

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).

Dentre os critérios de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981), que fazem com que um texto seja um texto e não uma soma aleatória de frases, desponta a coerência como fator fundamental na medida em que, atingindo uma dimensão global, é ela que dá sentido ao texto.

Ou seja, o texto, é uma unidade de sentidos, que pode ser interpretada de diferentes formas, um mesmo texto dificilmente apresenta resultados idênticos, os leitores podem interpretar de forma diversa os fatos apresentados e os mecanismos envolvidos no processo de compreensão do texto, são fundamentais, para efetivar a atividade da leitura.

De acordo com Dorsa e Silva (2011), os fatores da textualidade, também estão intimamente ligados, com a discursividade, sendo assim, toda produção textual não acontece no vazio, pois o texto se relaciona de alguma forma, com outros anteriormente produzidos e é nesse sentido que se diz que eles estão em constante e contínua relação uns com os outros. Esta relação entre um texto em particular e os demais é o que se tem chamado de intertextualidade.

Quando um leitor se depara com um texto, o primeiro requisito para que se inicie o processo de compreensão é que ele possua conhecimento prévio a respeito dos elementos linguísticos, como os itens lexicais e as estruturas sintáticas, presentes nos enunciados que lhe são propostos. Esses conhecimentos

prévios são ativados, fazendo com que o nível de compreensão seja compensado. (DORSA & SILVA, 2011)

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 ideia de que todo texto é o resultado de outros textos. Isso significa afirmar que não são puros, pois a palavra é dialógica.

Assim, de acordo com as concepções do autor, 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.

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.

Para Koch (2004), a intertextualidade pode ser de dois tipos: explícita – referência direta e aberta à fonte do intertexto; como exemplo:

tem-se a presença de citações sempre muito presentes em textos acadêmicos as quais são tomadas como ratificações ou justificativas para a apresentação de uma determinada teoria ou de um determinado ponto de vista a partir de um discurso particular e articulado no sentido de transmitir ideias e hipóteses de forma a atrair a confiança do leitor mediante o estatuto do testemunho. Em outras palavras, a tomada do discurso do outro como forma de referendar explicitamente uma ideia – o testemunho – auxilia a inserção do TA em outros níveis como a informatividade e a aceitabilidade, por exemplo (SANTOS,s/d)

A autora em 2008 estabelece mais especificamente estabelecidas as categorias:

- i) intertextualidade temática, encontrada em textos que partilham o mesmo tema;
- ii) intertextualidade estilística, que reproduzem certos estilos de escrita, variedade linguística, encontrados, por exemplo, em paródias;

iii) intertextualidade explícita, quando a fonte do texto é mencionada;
e

iv) intertextualidade implícita, quando não é citada a fonte, tendo, o leitor, a tarefa de resgatar em sua memória discursiva, aspectos que produzam a compreensão (KOCH et al., 2008, p. 17-30).

Na concepção de Chareaudeau e Maingueneau (2004, p. 289) ao classificarem a intertextualidade em externa – entre discursos de campos discursivos diferentes e interna – entre discursos do mesmo campo discursivo.

Já para Bazerman (2006, p. 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”.

O autor denomina as categorias de intertextualidade de *técnicas de representação intertextual* e essas representam os níveis de reconhecimento dos enunciados de outrem. São elas segundo Bazerman, 2006, p. 94-96) citado por Portugal (2010, p. 7)

- i) citação direta, que, mesmo sendo claramente identificada como do autor original, apresenta a interlocução ativa de quem a seleciona para o seu texto, uma vez que pode ser recortada aos moldes do escritor do novo texto;
- ii) citação indireta, que, reproduz o discurso original, identificando a fonte;
- iii) menção a uma pessoa, a um documento ou a declarações, que depende do grau de familiaridade do escritor do novo texto com o assunto;
- iv) comentário ou avaliação acerca de uma declaração, de um texto ou de outra voz evocada;
- v) uso de estilos reconhecíveis, de terminologia associada a determinadas pessoas ou grupo de pessoas, ou de documentos específicos;
- vi) uso de linguagem e de forma linguísticas que parecem ecoar certos modos de comunicação, discussões entre outras pessoas e tipos de documentos.

5. Considerações ainda que parciais

Este artigo ainda que inconcluso, abre possibilidades para o aprofundamento por meio de novas pesquisas. A discussão sobre a comunidade científica, a acessibilidade e divulgação das comunidades virtuais que tratam de assuntos relativos às ciências têm gerado muitas discussões entre pesquisadores, editores, autores e leitores.

Não basta apenas o aluno 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.

É fundamental o domínio das categorias de intertextualidade para a elaboração textual acadêmica em razão de que elas podem servir como elemento mediador entre os diferentes diálogos estabelecidos a partir das vozes discursivas selecionadas na elaboração do texto científico pelo autor pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Juliene da Silva. *Margens do texto científico*. Disponível em: <http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene_III.pdf>. Acesso em: 31-05-2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1987a.

_____. *O homem e sua linguagem*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca; Marília Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987b.

_____. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

DORSA, A.; CASTILHO, M. A. O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor na sua prática docente. I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. *Anais do SIELP*, vol. 1, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2011.

DORSA, Arlinda; SILVA, Daniele B. F. Momentos de reflexões colaborativas em ambiente virtual: uso de estratégias textuais. *Revista Querubim – revista ele-*

trônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, ano 07, n. 13, 2011.

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

_____. A produção textual do sentido. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

KOCH, I. V. G.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOVISOLO Hugo. Comunidades científicas: Condições ou estratégias de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 59, agosto, 1997.

LE COADIC, Y. F. *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. In: *Eccos Revista Científica*, v. 3, n. 2 (dezembro 2001). São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, 2001, p. 9-16.

PORTUGAL, Rosany Aparecida. A influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica. I CIELLI. Colóquio Internacional de Linguística e Estudos Literários. Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 9, 10 e 11 de junho de 2010 – *Anais...*, [2010].

SANTOS Aparecida dos. *A intertextualidade na construção de sentido de textos acadêmicos*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/12/04.htm>>.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. A organização textual do discurso científico na revisão. *Revista Tema*, n. 16, abr./ago.1992, Teresa Martin, São Paulo, 1992.

_____. O discurso científico e a organização textual de artigos de pesquisa. *Anais do V Seminário do Cellip*, UEM, Maringá, 1992.

_____. Um estudo textual de ensaios científicos: variabilidades e constâncias. *XXII Anais de Seminários do GEL*, v. 2, Instituição Moura Lacerda, Ribeiro Preto, São Paulo, 1993.

_____. Aspectos da argumentação científica. *Estudos linguísticos*, nº XXV, GEL, UNESP, Rio Preto, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.