

DIÁRIOS REFLEXIVOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cristiane Carvalho de Paula BRITO (Universidade Federal de Uberlândia)

RESUMO: este trabalho tem o objetivo de discutir, a partir de uma perspectiva discursiva, a formação de professores de língua inglesa em formação, com base na análise das imagens construídas em diários reflexivos escritos por esses professores. Além disso, propomo-nos a discutir a constituição e relevância do gênero diário reflexivo na formação desse professor e o papel da escrita como instrumento formador. Partimos do pressuposto de que o discurso dos sujeitos da pesquisa é constituído de vozes em conflito, em tensão, que emergem de diferentes regiões discursivas. Nosso gesto de interpretação caminha, pois, no sentido de destecer a(s) memória(s) discursiva(s) que sustenta(m) a(s) tomada(s) de posição no discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Imagens. Formação do professores.

1. Introdução

A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa é, para muitos alunos, um momento de apreensão e incertezas, especialmente quando se constitui na primeira oportunidade de experiência de regência. Trata-se de um momento de decisões, em que o aluno questiona a própria opção profissional. Como requisito dessa disciplina, os professores estagiários devem produzir diários reflexivos acerca de algumas aulas ministradas.

Que dizeres/saberes vêm à tona no discurso dos estagiários? Como é concebido o ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Como se constrói, no dizer do sujeito, a relação entre teoria e prática? Qual a imagem de língua e professor de língua estrangeira construída pelo sujeito professor-em-formação, ao tomar a palavra para refletir sobre sua própria experiência de regência? Essas são algumas perguntas que nos propomos a discutir neste trabalho, a partir de um viés discursivo, fundamentado especialmente em Pêcheux (1997a, 1997b, 1997c) e Orlandi (2004, 2005a, 2005b, 2005c).

Entendemos que o discurso dos sujeitos da pesquisa é constituído de vozes conflitantes, oriundas de diferentes regiões discursivas e que, na aparente homogeneidade do dizer, podem ser visualizadas fissuras.

Nosso gesto de interpretação caminha, pois, no sentido de questionar a(s) memória(s) discursiva(s) que sustenta(m) a tomada de posição no discurso. Trata-se, portanto, de questionar a imbricação do intra e interdiscurso, entrevedo a constituição heterogênea da linguagem e do sujeito. Além disso, propomo-nos a discutir a constituição e relevância do gênero diário reflexivo na formação desse professor e o papel da escrita como instrumento formador.

Vale ressaltar que as considerações feitas aqui são fruto de nossa participação no grupo de pesquisa Práticas de Linguagem em Estágio Supervisionado (PLES), e no projeto Formação Inicial de Professores Mediada pela Escrita¹; e que nossa pesquisa ainda se encontra em um estágio bem inicial, sendo nossa apresentação do *corpus* ainda predominantemente descritiva.

¹ CNPq/CAPES 400458/2010-1.

2. Sobre as condições de produção do *corpus*

Os diários reflexivos que constituem o nosso *corpus* foram produzidos durante a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 1, por nós ministrada, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais, no primeiro semestre de 2010.

Essa disciplina se constitui em um momento, para o professor em formação, de integração entre a teoria e a prática. Durante o curso, são feitas discussões teóricas acerca de planejamento de cursos, planos de aula, estrutura da aula, uso da língua em sala de aula, formas de se dar *feedback* ao aluno, dentre outras. Nesse curso, propriamente dito, foram discutidos autores como Farrell (2002), Gebhard & Oprandy (1999), Ludke (1986), Richards (2001), Richards & Farrell (2005), Ur (1996) e Viana (1997).

O curso tem dois pólos principais: as observações de aula para realização de um estudo de caso e a regência, propriamente dita. Ao final, os alunos devem entregar um relatório com a articulação de todas as atividades desenvolvidas na disciplina, a saber: os planos de aula das regências; um estudo de caso baseado em observações de aulas; os diários reflexivos de algumas aulas ministradas pelos professores em formação; e os anexos contendo documentos referentes à realização do estágio, bem como as atividades pedagógicas preparadas pelos estagiários.

Além disso, em termos de organização textual, os estagiários são orientados a elaborar o relatório como se fosse um pequeno projeto com introdução, justificativa, objetivos, fundamentação teórica, considerações finais e referências bibliográficas.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, os diários reflexivos, deve-se salientar que os professores em formação recebem, no início do curso, um plano de avaliação em que são orientados a considerar os seguintes aspectos para a sua produção: texto claro e coeso, descrição de aspectos e eventos relevantes, posicionamento sobre os fatos ocorridos na sala de aula, confronto entre o planejamento e a aula dada, confronto entre a prática e teorias estudadas / consultadas ao longo do Curso de Letras, e reconstrução / apresentação de sugestões. Além disso, é trabalhado um texto teórico sobre o assunto e são levantadas questões que sejam pertinentes.

Vale ressaltar que os alunos, geralmente em grupos de três, ministram, dentro da Universidade, um curso de inglês básico de 20 horas aberto à comunidade. Solicita-se que cada estagiário escreva três diários reflexivos baseados nas aulas em que foi o professor regente. Coletamos, até o momento, 33 diários reflexivos, redigidos por 11 professores estagiários, e, conforme já afirmamos, nossas análises estão em um estágio bastante inicial. O que aqui explicitamos são algumas leituras preliminares de nosso *corpus* que trazemos à discussão para fomentar o diálogo com outros pesquisadores e possibilitar que outros olhares possam ser lançados.

3. Análises iniciais

As leituras iniciais que temos feito dos diários têm direcionado a nossa análise no sentido de considerar a articulação da linguagem e das reflexões dos sujeitos professores em formação na construção de algumas imagens. Em outras palavras, interessa-nos compreender como a configuração dos aspectos linguísticos, aliada àquilo que o sujeito escolhe ((in)conscientemente) ou não dizer, situa o seu discurso em relação a outros, consolidando ou deslocando imagens acerca do seu interlocutor, do processo de ensino/aprendizagem, de si mesmo enquanto futuro professor etc. Trata-se de construir o imbricamento entre o intra e o interdiscurso, isto é, entre o dizer horizontal (a materialidade linguística) e o dizer vertical (os já-ditos).

Ao referirmo-nos a imagens, apoiamo-nos no conceito de formações imaginárias de Pêcheux (1997b), as quais são determinantes dos processos discursivos e dizem respeito ao jogo de representações “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997b, p. 82).

Nosso intuito é construir gestos de interpretação para dizeres que jamais se apresentam como transparentes ou evidentes. Intentamos, pois, entender o movimento dos sentidos na história, a filiação dos dizeres dos sujeitos professores em formação a certas memórias discursivas, já que partimos da compreensão de que os sujeitos não são origem de seu dizer.

Passemos, pois, a algumas considerações acerca de nossas análises dos diários, em termos de aspectos lingüísticos. Os excertos foram transcritos tais quais apresentados pelos professores em formação. Salientamos que destacamos as partes em que se pode melhor visualizar as questões por nós apontadas:

1. Uso da primeira pessoa:

Eu confesso que planejei essa aula em cima da hora... Tinha muitas coisas para fazer do PET, da Iniciação Científica... Uma correria! E precisava ganhar tempo! (S01)

Na tarefa seguinte apresentei uma atividade de *listening* dos números cardinais de 1 ao 10. (S02)

Hoje, comecei a aula com a brincadeira da “forca” no quadro-negro. (S03)

2. Uso de linguagem informal:

Então chegara o dia de dar aula sozinha... e ainda dar aula de inglês! E para completar a professora avaliando. Com certeza não é uma situação tão confortável né? (S01)

Os slides ficarão tão lindos! Como uma boa *teacher* também pensei no *homework*! rsrsrs. (S01)

Ao tentar ligar o data-show, não funcionava! Aneim... (S01)

O uso de primeira pessoa é, a nosso ver, condizente com o gênero diário, já que se espera que o sujeito fale de si. Entretanto, o uso de uma linguagem informal (marcada, sobretudo, nos excertos acima, por “né”, “rsrsrs” e “aneim”), parece apontar para uma sobreposição na construção de imagens para o interlocutor. Ao mesmo tempo em que o interlocutor é *representado por alguém familiar*, com quem se tem a liberdade de usar tais termos, ele é aquele que irá avaliar o trabalho do sujeito. Nesse sentido, representar o interlocutor como alguém próximo, com quem inclusive se podem compartilhar certos sentimentos (note-se o uso recorrente de exclamações), é uma tentativa de apagar a voz desse mesmo interlocutor que exerce poder sobre o outro, que o coloca numa situação não “tão confortável”, que está ali para ensinar o que é ser uma “boa *teacher*”.

3. Uso da terceira pessoa:

Alguns slides com cômodos de casa foram mostrados aos alunos e a professora pedia para eles dizerem o nome, logo o nome aparecia em inglês abaixo da imagem. (S04)

Seguindo o plano, a professora listou o nome de duas cidades no quadro. (S06)

Os recursos utilizados pela professora foram: quadro negro, giz, livro didático do aluno, som e CD. (S07)

4. Uso de estilo acadêmico-científico:

Neste texto relatarei minha experiência em sala de aula, fazendo uma reflexão sobre como foi exercer, pela primeira vez, o papel de professora. (S02)

Faz-se importante comentar que a Universidade Federal de Uberlândia, onde ocorreram as aulas, conta com o recurso de data-show e especificamente nesse bloco todas as salas possuem um *data-show*. (S02)

Os alunos se divertiram e também foi estabelecido o humor dentro de um exercício que poderia ter sido somente corrigido. (S04)

Nos itens 3 e 4, vemos, ao contrário do que se percebe em 1 e 2, o sujeito colocar-se a distância de seu objeto discursivo e de seu interlocutor, ao referir-se a si mesmo na terceira pessoa e ao usar um estilo mais formal na escrita, marcado em expressões como “nesse texto relatarei...” e o uso de passivas, como em “faz-se importante comentar...” e “foi estabelecido o humor”.

Inquieta-nos essa distância em um texto de caráter pessoal como um diário reflexivo. Entretanto, entendemos que, ao representar-se para o interlocutor, como detentor de uma escrita que produz efeitos de cientificidade, o sujeito também se constitui, enquanto imaginário, no *lugar do cientista*, daquele que sabe o que e como se deve falar e, nesse sentido, estabelece uma espécie de acordo com o seu interlocutor que, imaginariamente, também é colocado nesse lugar. Seria, então, uma forma de apagar a assimetria constitutiva do próprio lugar do qual se enuncia.

Ainda em relação aos aspectos linguísticos, observamos, em apenas um dos diários, o uso tópicos e, em um outro, o uso de títulos² (os quais funcionaram como uma espécie de eixo orientador da reflexão tecida pelo sujeito). Apesar de não termos feito ainda uma articulação entre esses usos linguísticos e a construção de uma imagem, aqui o trazemos à tona para que possamos pensá-lo posteriormente.

Um outro aspecto que investigamos foram as reflexões, propriamente ditas, que aqui consideramos como aquilo que, nos diários, se distinguem de meras descrições das aulas, ou seja, qualquer comentário que não se refira especificamente a um relato das atividades. Em nossas leituras, podemos observar que, os sujeitos tecem reflexões sobre os seguintes aspectos:

1. Reflexões sobre os sentimentos em relação à regência:

Medo, receio, “tremedera”, dúvidas, ansiedade e tantos outros sentimentos ao mesmo tempo tomavam conta de mim. (S01)

Estava muito ansiosa, pois seria a primeira vez que daria uma aula sozinha. (S02)

² Os títulos observados, nos três diários, de um dos sujeitos foram: A primeira vez que lecionei aula de Inglês, Por que alguns alunos que já têm domínio do básico I se matriculam justamente nesse nível?, e Qual a verdadeira importância de se revisar o conteúdo da aula anterior? (S03)

... fui para a sala de aula, apreensiva e bastante agitada, até porque era o meu primeiro contato, enquanto professora, com uma sala de aproximadamente vinte e cinco alunos. (S03)

2. Reflexões sobre o planejamento da aula x a aula:

Ao final, o exercício, anteriormente previsto para ser realizado em 10 minutos, utilizou cerca de 20 minutos da aula. No entanto, esse atraso permitiu que os alunos ampliassem as possibilidades linguístico/gramaticais previstas para a atividade e se tornou mais rica e desafiadora do que fora planejado pela professora. (S06)

Em seguida, pedi aos alunos para que entregassem as atividades propostas por Taísa na aula do dia 28 de abril. Não havia um local específico para os alunos colocarem seus nomes nas folhas; isso tomou um certo tempo da aula, e vi que o que havia planejado não seria aplicado em sua totalidade, pois, *a priori*, queria trabalhar uma música ao final da lição. (S10)

Pude concluir após a aula ministrada que o conteúdo que havia sido planejado foi praticamente todo dado, com exceção da revisão da aula dada que foi prevista no final do plano de aula. Porém, esta revisão foi prevista para casos de imprevistos ou se a aula ocorresse mais rápido do que o planejado. (S11)

3. Reflexões sobre a teoria vista ao longo do curso de Letras:

Percebi que muitas das críticas por eu feitas em discussões teóricas são difíceis de serem executadas e, que saber dizer como se deve fazer não é o mesmo que internalizar e saber fazer refletir na prática tal postura escolhida. Em muitos momentos nos contradizemos. (S02)

Depois seguimos um critério de ALMEIDA FILHO (1997), o autor menciona que é necessário considerar que o aprendiz que precisa aprender, no entanto, há a necessidade de motivações e condições, recursos materiais para que isso se realize. Seguindo esse raciocínio fizemos um jogo como “Hot Potato” que é motivador, desperta o interesse e a competição entre os alunos, sendo o jogo, um recurso simples e possível de ser realizado. (S04)

4. Reflexões sobre a aula em si:

Escolhi esta letra, pois a música é lenta e imaginei que conseguiriam pegar fácil a sua pronúncia, mas me enganei. Da próxima vez, tentarei passar uma música que corresponda melhor ao nível. (S08)

Eu, então, expliquei novamente, dei um exemplo e ela falou. Ao pedir à colega que falasse, esta também teve dificuldades, o que me deixou surpresa, pois eu esperava que eles se lembrassem do que já haviam aprendido. Praticamente todos os alunos falaram, mas a maioria com dificuldades. (S09)

As dinâmicas que realizei não corresponderam às necessidades dos educandos e do professor, pois ocorreram diversos contratempos, como a falta de atenção dos alunos e a falha do professor em realizar atividades que os envolvessem mais com o conteúdo. (S10)

Durante os exercícios eles me pediram bastante ajuda. Na correção eu pedia que cada um respondesse uma questão. Dos alunos que falaram as respostas, somente dois erraram, mas lhes expliquei onde estava o erro e porque a outra forma ou palavra era correta e não a que eles colocaram. (S11)

Por meio das reflexões tecidas pelos sujeitos, algumas imagens são construídas, baseadas em discursos correntes dentro da Linguística Aplicada, da área da Educação ou mesmo do senso comum.

Uma primeira imagem que destacamos é a do *professor em formação como ser em falta*. Perpassa o discurso desses sujeitos a percepção de que há uma falta relativa à preparação teórica, ao domínio da língua, à capacidade para ensinar. Nesse sentido, trazer os sentimentos negativos à tona funciona, no discurso, como uma forma de redimi-lo da falta.

Vejamos alguns exemplos:

Eu não me sentia preparada teórica, gramaticalmente para ensinar algo que eu nem mesma sabia tanto assim. (S01)

Não tenho dúvidas de que minha maior dificuldade foi ter o domínio da língua bastante limitado. Acredito que essa é uma ferramenta importante para que eu me sinta mais segura e consiga me expressar melhor. (S03)

Para completar a sequência de erros, deixei passar erros gritantes no momento da correção das frases no quadro. Mais outra frustração pela falta de domínio da língua e das suas estruturas, eu precisava ter me preparado melhor, estudado mais; mas eram fatores que eu não me preparei, não imaginei que eu pudesse errar. (S05)

Uma outra imagem, decorrente, de certa forma, da imagem anterior, é a do *professor supervisor como figura inibidora*. O professor-supervisor seria, assim, o “credor” da dívida, pois estaria na aula para avaliar, para verificar se o outro é capaz, para dizer o que é certo ou errado. No dizer dos professores em formação, percebe-se como esse outro é representado como aquele que estabelece certos interditos. E aqui nos inquieta novamente a representação de interlocutor, já que se escreve e se “desabafa” justamente para quem seria a fonte das ansiedades, conforme notamos nos seguintes recortes:

Nos primeiros vinte minutos a todo o momento eu olhava para a professora supervisora para ver se ela estava gostando, anotando, ou com a feição não muito boa... (S01)

Vale ressaltar que, nesta aula a professora supervisora também estava presente, dessa vez não avaliando rigidamente, mas, ela estava lá! (S01)

Os meus problemas estavam só começando por aqui, justamente nessa aula que deveria ter saído tudo nos conformes. (S05)

Neste dia, a professora Cristiane assistiu minha aula para me avaliar e me dar o feedback, tanto de coisas positivas quanto negativas que ela pode verificar em minha aula. Confesso que só de ter a presença dela em sala meu receio e insegurança aumentaram muito, embora ela seja uma professora bastante tranquila. Isso acaba por refletir no desenvolvimento da aula, que não foi das melhores. (S11)

Parece-nos, portanto, que apontar ao outro o seu lugar de poder-saber é uma forma de esquivar-se ou se prevenir desse mesmo poder-saber, que poderia, por exemplo, ser exercido através da atribuição de notas.

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem, chama-nos a atenção a construção da imagem de *aula dinâmica como aquela que contém exercícios lúdicos*, voz de discursos pedagógicos...

Para ensinar os números de forma mais dinâmica, optei por dar aos alunos folhas com caça-palavras dos números cardinais de 01 a 20. (S03)

Apesar disso, percebi que os alunos participaram ativamente da atividade, até mesmo porque fiz uma caricatura do “boneco”, colocando, nele, olhos, nariz e boca, tornando a atividade mais lúdica e dinâmica. (S10)

Além disso, representa-se a *aula como aplicação de teorias*, como se fosse possível conceber prática e teoria em uma relação dicotômica. Aliás, a teoria aparece como o lugar de legitimação da “boa aula”, ou seja, transfere-se para os especialistas, os autores consagrados, a responsabilidade e autoridade de pensar sobre a aula, enquanto que o professor se restringiria a usar/aplicar as ideias dos teóricos. Observemos:

Houve motivação e interesse por parte da classe, pois a atualmente música faz sucesso entre os jovens, segundo ALMEIDA FILHO (1996) um aspecto importante do planejamento é a utilização de materiais que fazem parte da realidade dos alunos. E mais uma vez a teoria se foi aplicada a prática da LE e obtivemos sucesso na aula. (S04)

Por outro lado, vemos, ao longo das reflexões tecidas pelos sujeitos, a percepção de que há uma *lacuna entre a teoria e a prática*, como se vê em:

Percebi que muitas das críticas por eu feitas em discussões teóricas são difíceis de serem executadas e, que saber dizer como se deve fazer não é o mesmo que internalizar e saber fazer refletir na prática tal postura escolhida. Em muitos momentos nos contradizemos. (S02)

A todo o momento, tento me policar para que a “automatização” não ocupe o espaço da reflexão”. (S03)

No segundo excerto, o verbo “policar” marca, a nosso ver, o desejo e ao mesmo tempo a impossibilidade de se apagar a própria história, aquilo que constitui o sujeito e que não é simplesmente abandonado pela exposição a certas teorias.

Por fim, ao confrontar o seu planejamento com a aula de fato ministrada, o sujeito constrói a imagem de *plano de aula como lugar de completude*, como se, segui-lo à risca, fosse garantia de aprendizagem pelos alunos ou de uma “boa aula”. Vejamos:

Não sabia se conseguiria memorizar o que tinha planejado no plano de aula, dar uma sequência lógica às explicações e ainda seguir a divisão do tempo. (S02)

E infelizmente meu plano de aula não se realizou por completo, e ficou faltando o último exercício da lição 26. (S05)

Essa atividade ocorreu exatamente da forma que eu esperava: eu consegui chamar a atenção dos alunos despertando o interesse deles e não precisei pedir silêncio, o que foi excelente para o início da aula. (S09)

Observe-se, o advérbio “infelizmente”, no segundo recorte, funcionando como uma espécie de desculpa ao “credor”. Interessante notar que o plano de aula ocupa o lugar do sujeito, desloca-o de uma posição de suposta falha, já que o plano é que “não se realizou por completo”, o que seria diferente de dizer que “o professor não conseguiu realizar o plano por completo”.

4. Considerações Finais

Nossas análises, ainda que parciais, indicam que o discurso do professor em formação, ao tomar a palavra para refletir sobre sua própria prática, é sustentado pelo discurso pedagógico (com seu encorajamento acerca de “aulas diferentes”, “interessantes”,

“dinâmicas”) e pelo discurso da Linguística Aplicada, os quais, por sua vez, pautados em uma concepção de sujeito cartesiano, racional, consciente de si e capaz de controlar as próprias ações, consolidam uma ideia de completude em termos de linguagem, de sujeito e de processo de ensino/aprendizagem.

Esse lugar de completude é, aliás, representado não apenas pelo plano de aula, como observamos nas análises, mas pela crença de que existe “a” aula certa (normalmente aquela que satisfaça ao professor supervisor).

Notamos que há uma visível predominância da descrição dos eventos da aula, seguidos de comentários, em detrimento de reflexões. Assim, questionamo-nos até que ponto, o diário funciona como instrumento para transformar/auxiliar a prática do professor. Ao simplesmente relatar, ao professor supervisor, os eventos de sua aula (que, inclusive, podem ser verificados nos planos de aula), o sujeito estagiário, na verdade, representa o seu interlocutor como avaliador e não como leitor. Ao primeiro, interessaria a “prestação de contas”, ao segundo, a construção de sentidos.

Fairchild (2010), ao analisar relatórios de estágio supervisionado, aponta que a “*necessidade de manter implícita uma imagem*”³ à qual o sujeito está ligado” (p. 277) pouco traz de contribuição para a qualidade do relatório, ainda que o sujeito seja capaz de desenvolver com habilidade sua argumentação.

Cremos que isso pode ser observado nos recortes que apresentamos e devemos salientar que tomamos reflexão aqui como a possibilidade do sujeito de se deslocar discursivamente para se inscrever em outras filiações discursivas e não como a possibilidade de total consciência de si ou dos outros. Em outras palavras, toda reflexão será mediada pela linguagem, por discursos, por imagens e pela história e, portanto, já terá, de certa forma, sido dita antes.

Nesse sentido, entendemos que a capacidade de reflexão, se assim podemos afirmar, passa pela consideração de um trabalho com a linguagem e com os sujeitos que postule sua heterogeneidade constitutiva. Isto é, passa pelo questionamento (e ao mesmo tempo!) aceitação das contradições, dos equívocos, da opacidade da linguagem, enfim, das próprias imagens que se têm de si e dos outros.

5 Referências

- FAIRCHILD, Thomas. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 271-288, 2010.
- FARRELL, Thomas S.C. Lesson Planning. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. (Orgs.). **Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 30-39.
- GEBHARD, Jerry Greer & OPRANDY, Robert. **Language Teaching Awareness – A Guide to Exploring Beliefs and Practices**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- LÜDKE, Menga. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 17-24.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

³ Grifo do autor.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005b. p. 75-88.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005c.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3 ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HARK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 61-105.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997c.

RICHARDS, Jack. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. & FARRELL, Thomas S. C. **Professional development for Language Teachers – Strategies for Teacher Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VIANA, Nelson. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Orgs.). **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 29-47.