

## “O QUE EU APRENDI FOI NA PRÁTICA, SALA DE AULA, NO DIA-A-DIA...”: QUE SABERES SÃO ESSES?

“WHAT I HAVE LEARNED WAS IN PRACTICE, CLASSROOM, DAY-BY-DAY...”: WHAT KNOWLEDGE IS THIS?

Liza Buttchevitz<sup>1</sup>

### RESUMO

*Esta pesquisa, que se vincula ao Eixo Temático: Educação, Cultura e Sociedade, pertencente à linha Discurso e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à universidade, no que diz respeito aos saberes, na formação acadêmica/profissional de duas professoras de uma escola particular da cidade de Brusque, Santa Catarina. Para a realização desta pesquisa, fez-se uso da entrevista grupo focal, o que possibilitou a interação das professoras. O viés teórico desta pesquisa é o enunciativo com ancoragem em Bakhtin, que veem a linguagem e o sujeito como sociais. O que se pôde compreender nessa pesquisa é que os saberes da prática, da experiência se sobressaem aos saberes apreendidos na universidade e que a universidade não é vista como um espaço de construção de conhecimentos teóricos, e sim como um lugar de interação com as pessoas e de troca de experiências.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Universidade. Formação de professores. Saberes. Sentidos.*

### ABSTRACT

*This survey, which is linked to the the thematic axis: Education, Culture and Society, belonging to the line Discourse and Educational Practice of the Post Graduation Program/ Master Degree in Education of Universidade Regional de Blumenau, aims to understand the meanings attributed to the University, with regard to knowledge, in the academic and professional life of two teachers from a private school in the city of Brusque, state of Santa Catarina. It was used the technique focus group interview, which enabled an interaction between both teachers. The theoretical base of this research is Bakhtin's*

*theory of enunciation, which sees language and the subject as social. Through this study, it was possible to comprehend that the knowledge from practice and experience became prominent in relation to the knowledge acquired through university and also the university is not seen as a place where knowledge is constructed but a place of interaction and exchanging of experience.*

**KEY-WORDS:** *University. Teacher training. Knowledge. Meaning.*

### 1 Introdução

Os saberes docentes são vistos como “saberes plurais” (TARDIF, 2007). Os professores carregam consigo saberes adquiridos na prática, que são transmitidos através da experiência em sala de aula, do dia-a-dia, na interação com outros professores. Carregam também, saberes aprendidos nos currículos dos cursos universitários, que muitas vezes se mostram fechados e com pouco espaço para discussão. Dentre esses, se deparam com os saberes pedagógicos e disciplinares, que mais adiante serão discutidos. Após o mapeamento desses tipos de saberes, cabe a seguinte pergunta de partida: Quais os sentidos atribuídos à universidade, no que diz respeito aos saberes, na formação acadêmica/profissional de duas professoras de uma escola particular de Brusque?

Assim, pretende-se neste artigo, compreender os sentidos atribuídos à universidade, no que diz respeito aos saberes, na formação acadêmica/profissional de duas professoras de uma escola particular da cidade de Brusque, Santa Catarina.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Os dados que se fazem presente na seção de análise serão discutidos no viés enunciativo, nos estudos de Bakhtin. Esse viés afirma que a linguagem é de caráter social, ou seja, é com ela e através dela que interagimos com o outro. Outro autor que se fará presente na análise é Tardif, que discute a formação e os saberes docentes.

O texto está dividido em três seções: a revisão da literatura, que trará o embasamento a respeito dos saberes docentes; a metodologia, que explicará o instrumento de coleta de dados usado, bem como os sujeitos que fazem parte desta pesquisa; e a análise dos dados, que é o encontro dos enunciados proferidos pelos sujeitos e da teoria de Bakhtin e Tardif. Seguem considerações e referências.

## 2 Revisão da Literatura

Neste artigo, trataremos a questão dos saberes docentes e da formação docente através dos estudos de Tardif (2007) e falaremos da linguagem pelos estudos de Bakhtin (2003; 2006).

Compreendemos por *saberes*, neste trabalho, o que Tardif (2007, p. 39) chama de “elementos constitutivos da prática docente”. Os professores, durante ou após a saída da universidade carregam marcas e ideologias que aprenderam ou viveram durante essa época. São esses elementos que auxiliam o professor na sua formação, sejam eles de caráter científico ou não. “Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos” (TARDIF, 2007, p. 34). Não há um saber mais importante, um depende do outro para que haja novos saberes.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2007), são saberes plurais. Abordaremos em seguida os tipos de saberes docentes e a relação que os professores estabelecem com eles, segundo o autor mencionado anteriormente.

O primeiro tópico aqui elencado nomeia-se saberes da formação profissional. São um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São

saberes institucionalizados, estudados e discutidos por pesquisadores das ciências da educação. Deste modo, esses saberes acabam mobilizando os chamados saberes pedagógicos, que são concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Esse tipo de saber acaba por fornecer ao docente algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas, planilhas. Além desses dois saberes, a prática docente incorpora saberes definidos e selecionados pela instituição universitária. São os saberes disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. “Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela faculdade” (TARDIF, 2007, p. 38).

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. São os conteúdos, os objetivos de determinado conteúdo e a forma que melhor atende ao objetivo proposto. Os saberes curriculares, na maioria das vezes, são fechados e inatingíveis, não gerando discussão entre os docentes.

O último saber aqui elencado são os saberes experienciais. Eles nascem da experiência. São baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Podemos dizer que esse é o tipo de saber que engloba o saber-fazer, as habilidades, os métodos de transmissão de conhecimento.

Com relação a esses saberes aqui descritos, Tardif nos diz que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2007, p. 39).

Os saberes docentes não têm origem apenas em uma fonte. Todos se desenvolvem a partir do outro e se articulam entre si. O professor é um mediador desses saberes, pois além de dominá-los, pode interagir com eles na sua prática social.

Essa interação professor-professor, professor-saberes, acontece por meio das práticas sociais, com as quais o professor experiencia em ambientes de trabalho. A interação professor-professor é de troca, sendo assim, aprendem e se constituem um pelo outro através da linguagem. A teoria da enunciação, que diz que a linguagem é um processo e é de caráter social, chama esse “constituir-se pelo outro” de alteridade. Além de Tardif, traremos para esse texto, Bakhtin, que em sua teoria sobre a linguagem, nos fala que “o princípio geral do agir é que o sujeito não age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação aos outros”. (FIORIN, 2006, p.55). Esse constituir-se através do outro só é possível porque o sujeito é social, está inserido em um meio em que é possível trocar e interagir com o outro. Assim como Bakhtin, Tardif também considera o sujeito como social e afirma que os saberes emergem dos sujeitos quando inseridos na sociedade. Os saberes,

[...] não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2007, p. 71).

O sujeito, nas suas formas de interações sociais, tem na linguagem a responsável por essa troca, sendo na família ou nas escolas, como citou Tardif. Essa interação que acontece entre os sujeitos pode ser denominada alteridade. A relação de alteridade se faz entre os sujeitos, que por meio da linguagem fazem a mediação de diferentes saberes. Nessa mediação, nesse processo de troca, os saberes se alteram e se modificam. A linguagem, sendo social, dá espaço para que o diálogo aconteça nos meios em que os sujeitos estão inseridos, pois “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da

linguagem”. (BAKHTIN, 2003, p. 261). Os saberes docentes, que são plurais e nascem da busca pelo conhecimento e através da prática também estão ligados à linguagem, uma vez que se desenvolvem no âmbito social e são transmitidos nos diferentes lugares sociais da atividade docente.

### 3 Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo interpretativo, com foco no viés enunciativo de Bakhtin, buscando uma aproximação com os estudos de Tardif. Envolve os sujeitos e os sentidos de seus dizeres. Pode-se justificar a escolha da investigação qualitativa em educação através das palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 16): “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos [...]”. Privilegiam essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

A análise, no viés enunciativo, compreende que a linguagem é de caráter social. Essa perspectiva não trabalha com um método científico, pois está interessada na significação e, por consequência, na compreensão que dela é feita. O viés enunciativo, na visão de Bakhtin (2006), não foca o texto na sua materialidade lingüística, pois não está preocupado com a sintaxe, com os aspectos estruturais e formais da língua e sim, leva em conta o contexto do sujeito para que, a interpretação, a partir do não dito, ocorra.

Esse viés está inserido nas ciências humanas. Preocupa-se com o sujeito e seu contexto histórico. O objeto de estudo nas ciências humanas é o que é proferido pelo sujeito (enunciado) seja de forma oral ou escrita. Essa relação do sujeito com o que é produzido por ele, Bakhtin (2006) denomina relação dialógica. “As ciências humanas constituem uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito” (FARACO, 2003, p.42). Essas “coisas mudas” é o que de mais significativo acontece na perspectiva

enunciativa: os sentidos, a partir do que é enunciado pelos sujeitos, se fazem presente não de forma clara, objetiva, mas se confundem a um emaranhado de palavras e só serão compreendidos a partir da compreensão da teoria

Por meio dos dizeres dos autores ressaltamos que o propósito desta pesquisa é a de compreender os sentidos que perpassam os enunciados dos sujeitos entrevistados, visto que o sujeito é social e é interpelado pela linguagem.

### 3.1 Os sujeitos e as condições de produção

Para a realização desta pesquisa foram colhidos os enunciados de dois sujeitos que residem na cidade de Brusque, Santa Catarina.

Para a identificação desses sujeitos optamos por manter apenas a inicial do nome de cada uma delas a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

O primeiro sujeito, Mm, tem 48 anos. Leciona em uma escola particular para alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. É formada em Pedagogia e pós-graduada em Séries Iniciais. Leciona há 31 anos.

O outro sujeito, Dd, 31 anos, trabalha na mesma escola particular que Mm. Leciona Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. É formada em Letras e há 14 anos é professora.

As duas professoras que participaram desta pesquisa conhecem a entrevistadora e pesquisadora deste trabalho. Isso nos leva a pensar na importância de se levar em conta as condições de produção em que elas estão inseridas. As Condições de Produção “constituem a instância verbal de produção do discurso: o conteúdo histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente” (BRANDÃO, 2004, p. 89). Os sujeitos, ao proferirem suas palavras, observaram para quem estavam falando, onde estavam e o que estavam falando. Tudo isso deve ser levado em consideração na hora da análise dos dados. Além de terem sido entrevistadas por alguém conhecido, estavam na escola em que

trabalhavam, envolvidas por esse contexto que faz parte da vida dessas professoras.

### 3.2 Instrumentos de coleta de dados

Os enunciados que serviram de análise para a elaboração desta pesquisa foram coletados a partir de uma entrevista com duas mulheres, professoras.

O instrumento escolhido para esta pesquisa foi a *entrevista grupo focal*. Fez-se uso de um gravador e de um diário de campo e solicitou-se às entrevistadas que respondessem e debatessem a seguinte pergunta: *De que forma a universidade auxiliou vocês na formação para se constituírem professoras?* Os registros foram transcritos com base nas orientações de Marcuschi (1986, p. 09): “não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém.”

Para compreender as características do tipo de entrevista utilizada, recorremos a Bauer e Gaskell (2002, p. 79) que dizem que a entrevista grupo focal “é um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum.” Os autores ainda comentam que esse tipo de entrevista engloba de 6 a 8 pessoas, o que não acontece com esta pesquisa, cuja entrevista foi feita com apenas 2 pessoas. Porém, é inadequado chamar esse procedimento de entrevista individual, já que houve interação entre os dois sujeitos entrevistados. Fizemos, antes de iniciar a entrevista, uso de um diário de campo com o objetivo de anotar algumas informações sobre os sujeitos, como idade, formação e tempo de serviço. O diário de campo é para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”. Esse instrumento foi usado apenas antes da entrevista. Após ligar o gravador, os sujeitos tiveram espaço e vez para expressar o que pensavam e interagir um com o outro.

## 4 Análise dos Dados

Este item de nosso artigo destina-se à análise e discussão dos enunciados de nossos sujeitos. Entendemos que a análise é um momento singular e que cada olhar que se debruçar por sobre nos nossos dados terá uma interpretação diferenciada.

Iniciamos a análise a partir do enunciado abaixo, no qual o sujeito Mm se posiciona a respeito dos saberes aprendidos na universidade.

*Mm: Eu acredito que a universidade, pra mim não ajudou em nada na minha formação como professora, porque eu só busquei teoria e isso eu não precisaria estar frequentando uma faculdade. A experiência eu já tinha.*

Podemos pensar que para ela os saberes pedagógicos e curriculares não ajudaram, não interferiram em sua formação docente. Ela diz ser mais importante a experiência, o saber-fazer. Para Tardif (2007, p.53) “a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.” Essa experiência pode ter sido adquirida observando os seus professores do passado, do tempo de escola, ou na própria prática, antes, durante ou após a universidade. Muito do que o professor sabe e ensina é fruto de suas experiências anteriores à profissão docente. Lá no banco da escola já estava sendo construída a sua identidade. Foi lá que se criou a primeira impressão do que era um professor, de como se lecionava determinada disciplina. Ao chegar à universidade, essas concepções trazidas pelo professor já estão muito enraizadas, sendo difícil substituir o que já foi construído e aprendido anteriormente. Por isso essa visão de que é a prática que forma e não a teoria.

Mm fala também da teoria e da prática. A construção teórica demanda esforços, concentração; a prática é experimentada no dia a dia da escola, na elaboração de materiais, nas relações com os outros professores. Segundo Mm teoria e prática são dissociáveis na profissão docente. Ela diz que em sua formação só buscou teoria, ou seja, a universidade foi um espaço teórico. A teoria, enquanto saber docente, é

construída nas relações com outros textos, outras leituras, outras pessoas. A função da universidade é formar cidadãos e, formá-los, implica dar subsídios para que se desenvolvam intelectualmente, já que a universidade é uma instituição superior que visa o desenvolvimento profissional e intelectual dos sujeitos.

Outro ponto a ser analisado na fala de Mm é o uso do termo frequentando. Segundo o dicionário Houaiss (2004, p.355), frequentar significa “ir muito a; viver na intimidade de; conviver; comparecer com regularidade a.” Ao usar esse termo o sujeito sinaliza que basta “ir, conviver” com o currículo do curso escolhido para que se tenha uma boa formação, pois a prática não é ensinada nesse espaço. O verbo frequentar sinaliza uma presença constante e não uma interação. Não parece haver construção de conhecimento no espaço frequentado pelo sujeito, já que estar presente não implica interação, construção e trocas.

O outro sujeito, Dd, professora de Língua Portuguesa, também acredita que é a prática que forma o professor e que os saberes teóricos transmitidos na universidade não são relevantes e não ajudam na formação docente.

*Dd: E eu, o que aprendi foi praticando em sala de aula.*

Para Tardif (2007, p.68) “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida.” E essa história de vida pode estar relacionada aos professores que teve e a sua trajetória como professora, em sala de aula.

O sujeito Dd ainda continua falando sobre a universidade:

*Dd: Não aprendi absolutamente nada. O que eu aprendi foi na prática, sala de aula, dia-a-dia.*

Quando o sujeito diz que não aprendeu *absolutamente nada*, pensamos: e o conhecimento científico que é transmitido em sala de aula, que requer leitura e estudo, também

foi aprendido na prática? Podemos compreender nessa fala que a prática também pode ser vista como uma fonte de saber e que é através dela que o sujeito se constitui professor, adquirindo conhecimentos. A pista lingüística *absolutamente nada*, nos leva a pensar que, para o sujeito Dd, a universidade, enquanto agência formadora, não tem função alguma sobre os docentes que ali sem formam, visto que o papel da universidade é transmitir teoria e não ensinar a fazer (praticar). A universidade dá subsídios para que o futuro professor possa exercer na prática de sala de aula o que aprendeu nas salas do ensino superior. Tardif (2007) diz que os saberes são interligados, heterogêneos. A teoria, desta forma, nem sempre é experienciada, pois “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e das competências profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (TARDIF, 2007, p. 21). E essa experiência, como já comentada, é fruto do ensino regular, pois lá o professor de hoje já teve o primeiro contato com a dinâmica da sala de aula e suas crenças. E a formação universitária não consegue ultrapassar esses limites, transformar esses saberes.

Mm, no dizer que segue, fala de um ponto positivo encontrado na faculdade:

*Mm: É, mas um ponto positivo que vi na faculdade foi a troca de experiência entre as colegas, em rede pública, estadual, municipal e particular. Pela troca entre os colegas foi boa, eu aprendi com as pessoas e não com os professores.*

Comprendemos nos dizeres de Mm, que as pessoas que conviveram com ela contribuíram para que se formasse professora. E cita isso como sendo um ponto positivo da faculdade, referindo-se novamente à questão da prática, da experiência. Nesse processo de troca temos o que Bakhtin denomina de alteridade. O sujeito aprende e se constitui pelo e por meio do outro (BAKHTIN, 2006) e essa troca acontece através da linguagem, que é dialógica e social. As

relações da prática, da troca de experiência, são sociais, pois segundo Tardif (2007) esse saber é compartilhado em um ambiente social (a escola); há relação entre professor e aluno; a maneira do professor ensinar evolui com o tempo; o professor se relaciona com outros professores em seu ambiente de trabalho.

Essa relação do docente com o seu ambiente de trabalho, e principalmente com seus colegas, é o que forma o professor. Aprendendo com o outro o professor se constitui (BAKHTIN, 2006; TARDIF, 2007).

Esse dizer sinaliza ainda que, como o sujeito considera a prática e a experiência vivida, provavelmente esperava que a universidade disponibilizasse métodos de ensinar e aprender, aulas prontas e não teoria. Muito do conhecimento que o professor adquiriu vem de sua prática, mas não é ela que desencadeia o saber teórico, pois é com ele que se constroem métodos e aulas. Nesse contexto, *as pessoas*, citadas por Mm, não são os professores, mas os colegas de profissão, que possibilitavam a troca de experiências, de métodos de ensino, e não de leituras e conhecimento teórico.

Esses colegas de profissão fazem parte da experiência adquirida nesse contexto por essas professoras, como sinalizado abaixo:

*Mm: A experiência eu já tinha.*

*Dd: [...] o que aprendi foi praticando em sala de aula.*

Mm faz referência ao passado, sinalizando que desde muito cedo já aprendeu a dar aula. A experiência, para Mm, é o que forma o professor. Os saberes provenientes das relações sociais na escola fizeram do sujeito a professora que é hoje. Dd fala da relação do que aprendeu com a prática.

Além de falarem da experiência, da prática que adquiriram através da profissão, elas mencionam, como visto nas falas já antes citadas, a importância das pessoas na sua formação, a importância do outro. Excluem os professores e só se apóiam nos colegas de classe. Analisamos, dessa forma, atuando nesses dizeres, o que Bakhtin (2006) denomina *forças*

*centrípetas*. Essas forças atuam no diálogo, nas vozes sociais dos sujeitos aqui mencionados e são “aquelas que buscam impor uma certa centralização [...]”. (FARACO, 2006, p. 67). As professoras, ao proferirem que só aprendem com a prática e com os colegas, acabam repetindo um discurso já antes visto, socialmente instalado, centralizado e tido como “certo”. De fato, elas acabam por naturalizar estes dizeres, excluindo e anulando os saberes desenvolvidos pela universidade, uma vez que, segundo o sujeito Mm, se fosse para aprender só teoria “*não precisaria estar freqüentando uma universidade.*”

## 5 Considerações Finais

Ao iniciar esse texto, buscamos compreender os sentidos atribuídos à universidade, no que diz respeito aos saberes, através dos dizeres de dois sujeitos, professoras.

Pudemos perceber que um dos sentidos atribuídos à universidade é a de “construtora de um saber teórico”. Esse saber está ainda muito atrelado, segundo os sujeitos, aos livros, à literatura de determinada disciplina. A universidade não é vista como um lugar de trocas de leitura, de discussão de teoria, mas como um espaço a mais para troca de experiência, o qual não é propiciado pela universidade, mas pelo contato que informalmente acontece entre profissionais nas diferentes redes de ensino.

Outro sentido encontrado nas falas das professoras é que a universidade é um espaço de “aprendizagem com os colegas”. E essas colegas não são os professores, mas as pessoas que compartilham da mesma profissão e com isso podem, juntas, trocar atividades, modelos de aulas e conversar sobre a prática em sala de aula.

A universidade vem deixando de ser um espaço de construção do conhecimento, segundo o que apontam nossos sujeitos. As professoras afirmam que não aprenderam nada na universidade, o que nos leva a pensar que apenas

a prática, experienciada fora desse espaço, ajudou-as a adquirir conhecimento e a se formarem professoras. Tardif (2007, p. 109) nos fala, que o saber experiencial, “é um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes [...]”. Se voltarmos às falas dos sujeitos, verificaremos que, como a universidade não contribuiu para formação docente dessas professoras, é o saber da prática que possibilitou a aquisição dos outros tipos de saberes, como os curriculares e disciplinares. É a partir da experiência que se constrói conhecimento, segundo os dizeres de Mm e Dd.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1982.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2.ed.rev.e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.