



O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMPREENDENDO DISCURSOS DE PROFESSORAS-ALUNAS.

THE TEACHING OF SCIENCE IN THE INITIAL SERIES OF BASIC EDUCATION: UNDERSTANDING TEACHERS-STUDENTS' DISCOURSES.

Rosemary Rodrigues de Oliveira¹
Renato Eugênio da Silva Diniz²

¹UNESP/Jaboticabal/Departamento de Economia Rural/Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal oliveirose@fcav.unesp.br

²UNESP/Botucatu/ Departamento de Educação/Instituto de Biociências e Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências / UNESP Bauru, rdiniz@ibb.unesp.br

Resumo

A prática pedagógica de Ciências do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental é permeada por conflitos, dificuldades, elementos estimuladores e entraves que operam no trabalho docente, tornando o professor ora resistente, ora aberto a mudanças. O presente trabalho objetiva, analisar os discursos acerca da prática cotidiana de Ciências do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de compreender como estes professores se apropriam e ressignificam seus saberes, transformando-os em prática pedagógica. Para tanto, foram entrevistados seis professores que cursavam Pedagogia no Projeto Institucional UNESP – Pedagogia Cidadã. Conclui-se que algumas marcas nos discursos das professoras indicam fatores “externos” à sala de aula como possíveis fatores intervenientes na prática pedagógica. Fatores esses decorridos do controle ou cerceamento exercido pela direção, coordenação pedagógica, demais professores, alunos, funcionários e pais, de influência de pensamento voltado ao ensino tradicional. Esse controle influencia, contudo não determina, na autonomia docente em sala de aula.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de ciências, práticas pedagógicas, análise de discurso.

Abstract

The teacher's pedagogical practice of science of the elementary school's initial series is permeated by conflicts, difficulties, obstacles and stimulating elements that operate in teaching, making the teacher sometimes strong, sometimes open to change. This study aims to analyze the discourses about the daily practice of science of the elementary school's initial series, in order to understand how these teachers make suitable and establish their knowledge again, transforming them into pedagogical practice. Thus, six teachers who studied in Pedagogy Project Institutional UNESP - Pedagogy Citizen were interviewed. It follows that some brands in the teachers' discourse indicate external factors to the classroom as possible factors intervenient in teaching. Factors originated

from the control or retrenchment exercise by direction, pedagogical coordination, other teachers, students, servant and parents, the influence of thinking geared to traditional education. This control influences, but does not determine in teacher autonomy in the classroom.

Keywords: teacher training, teaching of science, pedagogical practice, analysis of speech.

INTRODUÇÃO

Há uma vasta literatura produzida sobre a formação profissional docente e, particularmente, sobre os conhecimentos incorporados e mobilizados pelo professor em seu trabalho – os saberes docentes - . Segundo Passos et al. (2004) ocorre uma dispersão semântica levando sobre o termo “saber docente”, levando-o a receber várias denominações como saber profissional, conhecimento profissional, saber disciplinar, saber da experiência, conhecimento do professor, saber da docência.

Charlot (2000) em sua perspectiva sociológica afirma que não há sentido em falar em saber em si, desvinculado do mundo e de outras relações:

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em um ‘confronto interpessoal’. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação do sujeito com os outros (que co-constróem, controlam, validam, partilham esse saber (CHARLOT, 2000, p.61).

Esse mesmo autor nos indica que o foco de análise e interpretação do pesquisador que investiga os saberes dos professores não incide diretamente sobre os conhecimentos historicamente produzidos, mas nas múltiplas relações que os docentes estabelecem com estes, com outros saberes profissionais e com outros sujeitos da prática educativa, ou, nas palavras de Orlandi (2001) na análise e interpretação de discursos dos professores acerca de seus saberes práticos devem ser levados em conta três momentos relevantes: sua constituição histórica ideológica, sua formulação – as circunstâncias nas quais foram produzidos e o modo no qual se dá sua circulação – quais conjunturas e condições.

Preocupados em entender melhor como acontece o processo de ‘aprender a ensinar’, os estudos sobre formação de professores ganham um novo impulso com a chegada ao país de literaturas internacionais sobre o pensamento dos professores – teachers’ thinking. A respeito da origem do paradigma denominado “pensamento do professor”, Contreras (1999) explica que *“este campo de estudo se situa na constatação de que os planos de racionalização que os acadêmicos faziam para a prática eram sistematicamente desvirtuados pelos professores em suas aulas”* (CONTRERAS, 1999, p.450).

Esse fato expressa a divisão social de trabalho entre dois mundos, o da academia, representado pelos pesquisadores, que pensam e produzem o conhecimento, e o mundo da escola, cujos representantes são os professores, responsáveis pela aplicação desse conhecimento. Nesse contexto, o professor da escola não é considerado sujeito e produtor do conhecimento, mas um aplicador de saberes elaborados por pessoas (os especialistas) externas à realidade de seu trabalho (da universidade ou das secretarias de

educação). O seu papel acaba, assim, reduzido a uma dimensão técnica do ensino em oposição a uma visão do professor como protagonista na produção dos saberes escolares. Como toda prática de linguagem entre grupos diferentes, ocorre dificuldade de interlocução (ORLANDI, 1989) advindas da identidade sócio-político-ideológica desses grupos. Essas diferenças resultam das relações de força, isto é, dos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e que significam em suas vozes e dos conflitos sentidos.

Nos estudos sobre o pensamento do professor, o papel do docente vai além de uma pessoa que processa informações, tal como um técnico. Ele é concebido como um ser de histórias, um profissional que age em sala de aula a partir de suas crenças, saberes, emoções e valores. A sua prática profissional é baseada no sentido que ele atribui às situações vividas, e essas, por sua vez, estão relacionadas com sua história de vida, com suas próprias experiências pessoais e profissionais. O saber é situado, tem uma forte relação com a subjetividade dos professores, com sua história de vida familiar e profissional, com as suas imagens e metáforas. É um saber prático proveniente da ação (TARDIF, 2000b).

Essa visão novamente pode ser compreendida pelo viés discursivo quando pensamos o texto falado ou escrito em sua historicidade – a relação entre memória, discurso texto – e sua materialidade – as formas, marcas e vestígios – levando em consideração a incompletude e o contraditório, o mesmo e o diferente, o sujeito e o sentido (ORLANDI, 2001).

No movimento ideológico de responsabilização pelos resultados precários do processo educativo os professores são apontados como grandes responsáveis por motivos vários: a formação insuficiente, a suposta falta de compromisso, a inadequação da metodologia empregada, a relação professor-aluno etc. Todos os olhares se voltam para o professor com uma ou outra afirmação colocando-o no topo da lista de responsáveis pelo fracasso escolar, porém o modo pelo qual o professor vivencia e enverga esse processo ainda não foi explicitado.

METODOLOGIA

Durante dois anos os sujeitos da pesquisa puderam ser acompanhados no Projeto Institucional UNESP – Pedagogia, um curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi observada a angústia que esses docentes vivenciam frente ao conteúdo pedagógico e científico e ouvido o discurso dos mesmos de como o ensino deveria se processar ao mesmo tempo em que, foi observado que em suas salas de aula, essa fala acerca das especificidades do ensino, ecoava sem fazer sentido.

Durante a observação foi suscitada a seguinte questão: por que o professor professa um discurso e, muitas vezes, realiza uma outra prática distante do seu discurso? A partir dessa questão, surgiu a hipótese de que no discurso do professor podem ser identificadas as concepções e/ ou ideologias capazes de influenciar sua prática docente de modo a interditar ou permitir o surgimento de novas posturas pedagógicas.

Desse modo, essa investigação objetivou saber qual é o discurso que sustenta a prática pedagógica do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e sua relevância para a Prática de Ensino de Ciências, analisando os conflitos, dificuldades e

elementos estimuladores que aparecem a esse professor, ressaltando a intencionalidade existente em suas escolhas, evidenciando os fatores sócio-ideológicos que operam no trabalho docente, tornando o professor ora resistente, ora aberto a mudanças em sua prática.

Para realização da pesquisa foram entrevistados seis professores. Nesse trabalho será apresentado a análise da entrevista de apenas dois dos sujeitos da pesquisa para apenas duas perguntas.

Dentro da busca pelo cumprimento dos objetivos propostos, essa investigação foi guiada sob dois eixos centrais: a identificação dos saberes e conhecimentos docentes sob a perspectiva proposta por Tardif (2002) e a explicitação dos discursos sobre a prática cotidiana de Ciências como o meio pelo qual os professores apropriam-se e ressignificam esses saberes, transformando-o em prática pedagógica, guiado pelo referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora 1 tem 39 anos, atua há 16 anos como professora, sendo 9 anos na instituição de ensino atual. À época da entrevista possuía uma carga horária de 30 horas-aula semanais em uma escola municipal, com uma turma de terceira série que continha 30 alunos em sala de aula, no período matutino.

No momento em que a professora 1 é inquirida sobre como é seu ensino de ciências, como ela trabalha a disciplina de ciências em suas aulas e porque trabalha dessa maneira, o foco da questão é a professora como sujeito. Esperava-se que o sujeito tomasse para si o local de ator principal e se colocasse como tal. Os enunciados estão mergulhados em situações ideológicas que permeiam as circunstâncias históricas em que temos de distinguir o sujeito do discurso que é constituído pela forma ideológica da forma-sujeito, como diz Pêcheux:

É impossível analisar um discurso como texto, enquanto superfície fechada em si mesmo, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. Ou seja, é preciso tomar o texto como discurso, enquanto estado determinado de um processo discursivo (PÊCHEUX, 1998, p. 59)

Por isso, para compreender o discurso da professora 1 é preciso resgatar as marcas textuais e a seqüência discursiva de referência. Marcas como a de “concreto” que a professora usa para caracterizar a disciplina Ciências, marca que diz para a professora o porque dos alunos demonstrarem uma postura favorável frente à disciplina.

A professora 1 não se coloca no centro de seu discurso embora a questão sugira que assim se proceda, ela coloca em um primeiro momento como sujeito o aluno, apoiado na disciplina:

“A disciplina de ciências é uma disciplina assim que você... tem oportunidade de levar os alunos a vivenciar no concreto, as experiências. Então, é uma disciplina que causa uma certa curiosidade pros alunos eles gostam dessa disciplina, desde que seja dada não caindo naquele negócio de texto-questionário-texto-questionário, desde que você consiga assim...é...ah, dar vida pra matéria, os alunos mergulham, porque até pra

gente é... uma disciplina assim que... as vezes tanta coisa que a gente ainda não sabe, que a gente quer aprender, imagina eles ...”

Apoiada no seu aluno, é que a professora começa a se colocar agora como sujeito que também aprende, ela se faz sujeito através do aluno e significa sua prática pedagógica amparada nele, a professora 1 mobiliza conhecimentos a partir de sua prática e desse modo se coloca como sujeito:

“(...) a vontade que eles também tem de aprender, e muitas perguntas que eles fazem, eu mesma já fiquei bastante vezes sem resposta, de ter que chegar e perguntar pra alguém: como que é isso como que é aquilo que é tudo tão... diferente né? Tudo tão...assim às vezes até muito complexo”.

O ato de conhecer exige de professores se coloquem como sujeitos, que sejam intérpretes e autores do conhecimento. Retomando Charlot (2000) só há saber se o professor se coloca como sujeito. Para o autor o saber é produzido no confronto existente entre o sujeito e sua atividade com ele mesmo e com os outros sujeitos da prática educativa, bem como com os outros saberes relacionados à sua profissão. O discurso pedagógico pode auxiliar ou deter esse processo de se colocar como sujeito do conhecimento; se houver por parte do professor uma opção pelo discurso pedagógico do tipo autoritário, haverá uma aproximação dos processos parafrásticos da linguagem, de acordo com Orlandi (2003) nesse processo a reversibilidade tende a zero, o discurso é circular, institucionalizado, neutro – que transmite informação – e não há sujeito. Se houver por parte do professor uma opção pelo discurso pedagógico do tipo polêmico, haverá um afastamento dos processos parafrásticos de linguagem e aproximação dos processos polissêmicos, uma polissemia controlada. Orlandi caracteriza o discurso polêmico como aquele que busca simetria. No discurso pedagógico do tipo polêmico se observa o jogo entre o mesmo e o diferente tendendo ao equilíbrio. Nesse discurso o professor abre espaço para a existência de si mesmo e do aluno como sujeito, discordando, “recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte”. (ORLANDI, 2003)

No momento em que a professora 1 fica “sem resposta” frente aos questionamentos de seus alunos e busca por novas possibilidades de resposta, capazes de auxiliá-la a refletir e novamente questionar e, em sala de aula exercita isso com suas crianças, ela se inscreve num discurso pedagógico que se afasta do totalitário, da paráfrase e se aproxima do libertador, da polissemia.

No tocante às estratégias argumentativas e à performance do discurso oficial, encontramos alguns traços ideológicos nos julgamentos explícitos, como “*não caindo naquele negócio de texto-questionário-texto-questionário*” e “*quando eu lecionava, no começo, a gente caia bem naquele... esquema de passar matéria dar o questionário eles decoravam*”.

A professora 2 tem 58 anos, atua há 22 anos como professora, sendo 8 anos e meio na instituição de ensino atual. À época da entrevista possuía uma carga horária de 30 horas-aula semanais em uma escola municipal, com uma turma de 3ª série, com 20 alunos em sala de aula, no período vespertino.

No momento em que a professora 2 fala como é seu ensino de ciências, como ela trabalha a disciplina em suas aulas e porque trabalha dessa maneira, ao contrário do observado para a mesma questão com a professora 1, ela se coloca no centro de sua fala.

A professora 2 procura demonstrar firmeza em suas afirmações para a pesquisadora, adotando uma postura categórica em suas colocações. Não coloca questionamentos, dúvidas ou inseguranças em relação à sua prática que, de acordo com o modo que se expressa, leva a crer que se pauta num método centrado em si mesma (método expositivo), monótono para a faixa etária com a qual trabalha, crianças de 9 anos de idade. Ao explicar sua prática docente, podem ser observadas algumas regularidades presentes no discurso da professora enquanto normalizadora e instauradora da “verdade” sobre o sujeito-aluno, lembrando que esse discurso é legitimado, ao evocar, interdiscursivamente, discursos outros que se constituem mutuamente. Nas palavras de Pêcheux (1998) *“as formações ideológicas [...] comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou mais formações discursivas interrelacionadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”*

“Bom a minha aula de ciências, por exemplo, eu costumo explicar todos os pontos, eu passo na lousa e costumo explicar todos os pontos porque eu acho que é dever do professor explicar, principalmente pra criança. Eu leio com eles e explico, depois à medida do possível algumas coisas eu explico com desenhos e se dá pra fazer alguma, algum tipo de experiências a gente faz (...) o que dá pra ser explicado com desenho eu explico, o que não dá eu explico tento explicar à medida do possível com alguma experiência”

Foucault (1999) compara o sistema escolar ao poder judiciário. Segundo o autor, a instituição escola, assim como o poder judiciário, tem o papel de garantir que algumas funções sejam cumpridas. No caso da escola, a principal função a ser exercida é a aprendizagem que, por sua vez, deve ser realizada de modo a garantir o controle dos corpos e o “centramento” ideológico do sujeito. A instituição escolar se justifica por exercer uma certa função ou por buscar um objetivo em comum: a aprendizagem do sujeito lógico-racional, para que este possa ser inserido, de forma “adequada”, no meio social. Portanto, para que este objetivo seja alcançado, todos aqueles que compõem esta instituição devem ocupar lugares e funções predeterminados. A noção de instituição escolar como normalizadora dos indivíduos é compartilhada por Foucault (1999) que afirma que *“As instituições têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A escola os fixa a um aparelho de transmissão do saber”*.

O discurso da professora 2 nos remete a essa situação fixa na qual se observa a propriedade de implicar o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ela se vê como a autoridade dando muito importância a isso e como tal, controle e poder são fundamentais para o funcionamento da sua discursividade.

Dentro dessa perspectiva, a professora 2 como detentora do saber, não admite atitudes responsivas, a palavra da professora não aceita discussão, o bom aluno é o aluno passivo, resta o silêncio, que neste caso é o discurso do outro, o discurso da ordem.

“... hoje em dia eles perguntam muito você nem precisa pedir pra eles falar né? É como eles falam na escola, dar oportunidade pro aluno falar hoje você precisa é cortar ele de falar, não precisa dar oportunidade porque ele já fala direto! A escola não precisa ter essa preocupação não de dar oportunidade pro aluno.”

Em sua prática discursiva a interdição do dizer e do fazer do outro estão presentes. Há uma divergência entre a prática expositiva da professora 2 e a que representa a concepção da instituição escolar, quando observadas sob a luz das recomendações dos textos oficiais que defendem uma prática inovadora (no sentido de se instalar uma prática discursiva que dê vez e voz ao aluno). No texto dos PCN de Ciências Naturais é ressaltado:

“Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações, mediado pela interação com o professor e outros estudantes e pelos instrumentos culturais próprios do conhecimento científico. Mas esse movimento não é espontâneo; é construído com a intervenção fundamental do professor.

É sempre essencial a atuação do professor, informando, apontando relações, questionando a classe com perguntas e problemas desafiadores, trazendo exemplos, organizando trabalhos com vários materiais: coisas da natureza, da tecnologia, textos variados, ilustrações etc. Nestes momentos, os estudantes expressam seu conhecimento prévio, de origem escolar ou não, e estão reelaborando seu entendimento das coisas. Muitas vezes, as primeiras explicações são construídas no debate entre os estudantes e o professor. Assim, estabelece-se o diálogo, associando-se aquilo que os estudantes já conhecem com os desafios e os novos conceitos propostos”. (BRASIL, 1997, p. 28)

O professor dentro das formações ideológicas sobre a educação que significam no discurso da professora 2: “*é dever do professor explicar*”, pode ser visto como aquele que ensina, e o aluno aquele que aprende, contudo esse processo de ensinar e aprender pode se dar de formas distintas, dependendo do tipo de discurso pedagógico com o qual são trabalhados os objetivos do processo ensino aprendizagem favorecer ou a sua transmissão neutra ou a sua apreensão crítica. Isso não significa que a relação dialógica entre professor e aluno - o discurso pedagógico desenvolvido de modo polêmico, problematizador - retire do professor a sua tarefa essencial de ensinar. O que difere o ensinar, nos diferentes tipos de discursos pedagógicos adotados – autoritário ou polêmico – é a compreensão do que é ensinar, compreensão essa que se repete na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os elementos observados nas análises os que mais se destacaram relacionam-se aos tipos de discurso pedagógico proferidos pelas professoras em suas falas – autoritário e polêmico – e a relação destes com o contexto histórico-ideológico e a mobilização de saberes experienciais. A valorização dos saberes pertencentes a essa categoria é acompanhada de uma menor valorização dos saberes profissionais e disciplinares, levando a crer que as professoras pesquisadas não enxergam a influência direta de sua formação inicial na prática cotidiana. Contudo, não foi possível com os instrumentos utilizados aprofundar a questão dos saberes profissionais e disciplinares. Acredita-se que estes configuram um conjunto de informações que não podem ser acessadas facilmente pelo indivíduo fiando a percepção de sua influência camuflada pela maior valorização dos saberes práticos que compõem a base dos saberes experienciais.

O discurso pedagógico pode auxiliar ou deter o processo de mobilização dos saberes experienciais de modo reflexivo. Quando o professor faz uma opção pelo discurso pedagógico de tipo autoritário, não há sujeito, ocorre aproximação dos processos parafrásticos de linguagem e o questionamento acerca do conteúdo que se ensina e do porque se ensina de determinada forma tende a zero. Admite-se para si o discurso oficial, como se o indivíduo fosse a origem do discurso institucionalizado.

De outra forma, quando o professor faz a opção pelo discurso pedagógico do tipo polêmico, há sujeitos e busca-se entre estes a simetria. Ocorre aproximação dos processos polissêmicos abrindo um espaço pelo professor para a existência de si mesmo e do aluno, discordando, debatendo, refletindo, sobre a fixidez dos dizeres, questionando a prática docente e o processo ensino-aprendizagem na busca de uma mudança de perspectiva – uma perspectiva crítica – que dê conta da complexidade do trabalho docente. Trata-se, portanto, de reconhecer a escola como espaço de produção do conhecimento, não somente de reprodução. De o professor se enxergar como um agente transformador que produz sua própria prática e não somente aplica técnicas.

Em relação aos fatores histórico-ideológicos algumas marcas nos discursos das professoras indicam fatores “externos” à sala de aula como possíveis fatores intervenientes (elementos estimuladores, conflitos ou dificuldades) na prática pedagógica. Fatores esses decorridos do controle ou cerceamento exercido pela direção, coordenação pedagógica, demais professores, alunos, funcionários e pais, de influência de pensamento voltado ao ensino tradicional. Esse controle influencia, contudo não determina, na autonomia docente em sala de aula. Esses fatores histórico-ideológicos atuam de modo a gerar no professor predisposição em desenvolver ou não mudanças em sua prática pedagógica.

A legislação, os guias, orientações, propostas e parâmetros curriculares, ou seja, os documentos oficiais, não garantem por si só a modificação da prática docente, mesmo quando as orientações presentes nestes documentos são proferidas no discurso do professor, porque este discurso não é necessariamente o dele, são vozes outras que dizem de outro lugar e se camuflam nas destes sujeitos; sujeitos que não possuem autoridade para questionar os documentos oficiais, sujeitos que falam do lugar de executores das propostas educacionais, sujeitos que não ocupam o lugar de interlocutores, que não possuem voz inserida no centro das discussões sobre educação no país e que, por estes motivos, não se apropriam do discurso oficial de modo crítico, a ponto de transformar esse discurso em discurso próprio, refletido, elaborado e reelaborado e, por fim, apropriado e praticado. O professor é um sujeito histórico, resultado de uma vida, de uma prática e de uma formação e necessita tomar consciência do que o compõe, reconstruir sua história para, a partir dela, se for necessário, mudar sua prática e seu trabalho.

Os fatores histórico-ideológicos ainda contribuem para abafar as vozes dos professores em muros tradicionalistas que privilegiam a racionalidade técnica, por determinações hierárquicas, por políticas públicas e pelos programas oficiais. Resistir ou acomodar-se, foram as alternativas encontradas pelas entrevistadas, mas este posicionamento de resistência silenciosa e solitária, como visto na professora 1, não favorece mudanças em seu entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997, 10 volumes.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONTRERAS, J. D. El sentido educativo de la investigación. In: ANGULO, R. et al. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 1999, p. 448-462.

FOUCAULT, M. *A verdade e as Formas Jurídicas*. PUC – Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

PASSOS, C. L. B., et al. Saberes Docentes: um olhar sobre a produção acadêmica brasileira na área de Educação Matemática. In: ENEM, 8., 2004, Recife. Anais... Recife: SBEM, 2004.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et all. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios).

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003, 100p.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: Formulações e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001, 218p.

ORLANDI, E. P. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. 3ª. Edição, 2001, 150p.

ORLANDI, E. P.; GUIMARAES, Eduardo; TARALLO, Fernando. *Vozes e contrastes – discurso da cidade no campo*. Campinas: Cortez Editora, 1989, 151p.

TARDIF, M. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação, Departamento de Educação. PUC-Rio. abr.-jun., 2000b. p. 1-32. Notas do curso sobre saberes dos docentes.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.