Adequação da produção enunciativa oral: uma necessidade dos professores de Língua Espanhola.

Graziani França C. de Anicézio[1]

[1]Mestre em Estudos Linguísticos - UFMT. e-mail: graziani@ifto.edu.br

Resumo: Diante das dificuldades linguísticas que apresentam muitos professores de Língua Espanhola especialmente no campo da oralidade, a pesquisa realizada buscou responder o seguinte questionamento: por que os professores de Língua Espanhola, em sua maioria, sentem dificuldades na produção enunciativa oral? Na tentativa de encontrar respostas foi realizada a aplicação de um questionário a cinco professores da rede estadual de ensino que confirmaram essa dificuldade. Também foi realizada uma análise dos currículos do curso de Letras – habilitação em Língua Espanhola – da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) a fim de detectar as possíveis falhas na formação. A análise curricular mostrou que a universidade tem se centrado mais no ensino da escrita e gramática, que já não atendem as expectativas da sociedade, que no trabalho com a produção enunciativa. Além de investigar as dificuldades na produção enunciativa oral dos professores de Língua Espanhola e de examinar os currículos do curso de Letras, essa pesquisa propõe a Formação Continuada como um possível caminho para amenizar as dificuldades apresentadas nesses estudos. Esse artigo é fruto da dissertação apresentada para obtenção do título de mestre desenvolvida no contexto mato-grossense.

Palavras–chave: formação de professores, língua espanhola, produção enunciativa.

1. INTRODUÇÃO

Ao falarmos de professores de Língua Estrangeira, subentendemos que são profissionais que apresentam domínio e segurança na língua que ensinam. Porém, não é essa a realidade que encontramos em considerável parte desses professores. O presente artigo tratará especificamente dos professores de Língua Espanhola, ainda que o fato possa ser observado nas diversas línguas estrangeiras.

As minhas inquietações e indagações sobre o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola começaram quando ainda cursava a graduação. Nos últimos anos do curso recebíamos um convite para ministrar aulas nos cursos de extensão, e a maioria dos meus colegas não aceitava, pois as aulas deveriam ser ministradas em espanhol. Essa insegurança, na maioria deles, permaneceu mesmo depois de formados e muitos deles preferiram não dar aulas de espanhol e os que optaram reclamavam a falta de domínio da língua e por isso ministravam suas aulas falando em português.

Quando comecei a ter mais contato com professores de Língua Espanhola (E/LE) através do meu trabalho como formadora do Cefapro (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) em 2009, percebi que o problema era geral e a dificuldade com a oralidade se instaurava na maioria dos professores. Meu trabalho era o de ministrar cursos de Formação Continuada (FC) para os profissionais de E/LE e, a cada encontro, eu via e escutava os mesmos problemas quanto à dificuldade em falar a língua que ensinam. Então, comecei a investigar para entender se o problema era local, e as investigações mostraram que é um problema nacional.

Diante desta situação, comecei a atribuir essas dificuldades ao currículo do curso de Letras que dispensa um tempo curto para o ensino da Língua Estrangeira (LE), e não tem apresentado conhecimentos que se adequem com a contemporaneidade. Esta adequação torna-

ISBN 978-85-62830-10-5
VII CONNEPI©2012

se necessária para que o ensino de LE tenha razão de existir para os fins dos dias atuais em que condições de diversas ordens o atravessam. Atualmente é possível maior contato com estrangeiros através das facilidades de deslocamento, do comércio e das tecnologias via redes sociais. Essas condições tornam a produção enunciativa oral essencial para o uso da LE.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso - OCEM-MT (MATO GROSSO, 2009), mudanças vêm acontecendo na abordagem de ensino que, em consequência da cultura de ensinar da escola, antes se limitava a decorar e reproduzir palavras e frases através da escrita. Agora, procura-se desenvolver principalmente a expressão oral, dado que o ensino de toda língua natural se dá em função da interação social, além de cuidar da remissão constante a vivências do quotidiano ligando a teoria à prática como estratégia didática. Segundo as OCEM-MT (MATO GROSSO, 2009, p. 51) "[...] ensinar é um exercício teórico-prático que, na contemporaneidade, perde a legitimidade se não for ligado à realidade".

E será que o currículo do curso de Letras está pronto e adaptado a essas mudanças? Se o currículo do curso de Letras não estiver focado na abordagem enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação na qual a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de interação verbal, os gêneros, a interpretação e a produção de efeitos de sentido no interlocutor são indissociáveis, resultará em uma formação deficiente que se reflete na prática destes professores que reproduzem nos alunos as mesmas dificuldades.

Diante do exposto a pesquisa se direcionou em três objetivos: o de investigar as dificuldades de produção enunciativo-discursiva oral que apresenta alto número de professores de Língua Espanhola; ode examinar o currículo do curso de Letras, no caso da UFMT[1], visando detectar os possíveis problemas, em sua organização e concepção, que levam a formação de professores com baixo nível de proficiência oral; e o de apresentar propostas, a fim de contribuir para a reflexão e prática dos professores de E/LE, organizando um curso de Formação Continuada com ênfase na produção enunciativo-discursiva oral em Língua Espanhola.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi de cunho qualitativo, pois tem como características o contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo e a busca da compreensão de fenômenos a partir da interpretação do pesquisador sobre os fenômenos estudados (NEVES, 1996) e abordados enquanto processo.

Por ser o discurso uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, a pesquisa considera as condições de produção do currículo e dos discursos dos professores entrevistados, além de considerar as ideologias presentes no currículo analisado com base em Althusser (1973). A base teórica que norteou a pesquisa foi a Análise do Discurso Francesa, a AD.

Os estudos bibliográficos se deram no campo da AD com autores como Pêcheux (1997), Althusser (1973), Authier-Revuz (1998), Orlandi (1987, 1996, 2005, 2006), nas teorias do currículo de Silva (2003) e no levantamento sobre a história do curso de Letras no Brasil e do curso de Letras da UFMT. Foi realizada a aplicação de um questionário a cinco professores que atuam a rede estadual de educação e a análise do currículo da UFMT.

O presente artigo tratará do conceito de produção enunciativo-discursiva oral, fará um breve panorama dos cursos de Letras no Brasil, e sobre formação continuada, além da análise de dados baseada nos questionários e na análise curricular.

3. CONCEITOS IMPORTANTES

Produção enunciativo-discursiva oral

Muito comumente a produção enunciativo-discursiva oral é entendida como oralidade, por ser um termo ainda não muito conhecido. Se trata de uma abordagem de ensino que

[1] A escolha por esta universidade se deu por ser a instituição em que cursei minha graduação, especialização e curso de extensão; que ministrei aulas no curso de extensão, graduação e fiz o Mestrado em Linguagem, o que me trouxe mais segurança no desenvolvimento da pesquisa.

extrapola o ato de oralizar apenas como treino behaviorista ou como prática dentro da abordagem comunicativa. Ela se insere nos conceitos de enunciação, de discurso.

Esses conceitos foram aprimorados desde Saussure (2006) que explicava a língua como um sistema de signos linguísticos na qual o indivíduo não interferia, somente reproduzia e que a fala era a utilização da língua de forma individualizada. Para o autor, língua e fala eram interdependentes (BARBISAN; FLORES, 2008).

A partir dos estudos estruturalistas de Saussure, Benveniste parte do princípio estrutural da língua, mas avança quando valoriza nela não só forma, mas sentido. Assim, compreende-se que é a língua o instrumento que o locutor utiliza para enunciar, para produzir frases que afetadas pela semântica produzem discurso. É através do processo de produção de enunciados que a língua se converte em discurso. Discurso é a manifestação da língua em uso. (BARBISAN, 2006).

Tratando da língua em uso, fala-se então de dialogismo, um termo bastante utilizado por Bakthin e que explica o que é a produção enunciativo-discursiva oral. Essa abordagem fundamenta-se, como já referido, na enunciação, no discurso e no caráter dialógico da língua. É pela enunciação que o locutor produz discurso. Se há produção de discurso, há sujeitos e há dialogismo. É nesse ponto, a do sujeito dialógico, que se firma a "produção enunciativa oral".

No próximo tópico será tratado como se constituíram e se constituem os cursos de Letras no Brasil, e será possível observar que a forma como se iniciaram dificultam muito o trabalho hoje com essa abordagem na formação de professores de línguas.

4. BREVE PANORAMA DOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

É importante conhecer como se estruturam e se estruturam os cursos de Letras para entendermos o porquê das abordagens adotadas e seus resultados.

O período em que começaram as implantações dos cursos foi o de 1934, momento em que o Brasil aprovou a nova constituição. A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira a passar de faculdade para universidade, criando em 1934, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pelo Decreto Estadual 6.283 de 25 de janeiro de 1934. O currículo era organizado para a formação em quatro anos, sendo três de bacharelado e um de didática para a licenciatura. A preocupação maior neste momento do curso não era formar professores realmente preparados para lecionar, mas fazer com que os graduados tivessem conhecimento sobre a língua e a literatura conquistando um lugar de prestígio na sociedade.

Os cursos de Letras tinham o papel de preparar intelectuais para o exercício das altas atividades culturais, de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior além de realizar pesquisa nos vários domínios da língua-cultura.

Com esses objetivos, os cursos de Letras preparavam professores que valorizassem a leitura, buscando a formação de "bons leitores", pois os meios de informação mais comuns eram os livros, revistas e jornais. Enfatizavam também o ensino da escrita tanto na língua materna como nas estrangeiras. Ocorreu que o tratamento das línguas modernas era semelhante aos das línguas mortas em que a leitura e a escrita eram privilegiadas em detrimento da oralidade.

Depois da década de 90, começa a mudar o foco em consequência das mudanças que as tecnologias impuseram ao fazer letrado: o trabalho com maquinário informatizado e eletronicamente mais sofisticado. Assim, torna-se necessário que o ensino de línguas acompanhe essa mudança em função de atender as novas necessidades.

É nessa conjuntura que nos encontramos, uma universidade que ainda prioriza em seus currículos aquilo que foi de grande utilidade em décadas passadas, mas que na contemporaneidade seus efeitos não são os esperados. O currículo de Letras ainda trás em sua organização muitos ranços da formação do passado, aquela embasada no ensino das literaturas, gramática e leitura.

O dinamismo da sociedade atual exige da universidade que priorize as necessidades que as práticas sociais sinalizam, o que dará relevância aos conteúdos, os quais, espera-se que sejam adequados para preparar os futuros profissionais. Se a sociedade não se refletir nas instituições universitárias, estas correrão o risco de oferecer a ela aquilo que não lhe é mais interessante e importante.

Assim, passamos a algumas reflexões sobre Formação Continuada, considerando nela um espaço para essas e outras reflexões que infelizmente a formação inicial não tem dado conta.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA

A Formação Continuada não está centrada somente em cursos, ela se constrói através da reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal pensando principalmente no aprimoramento didático, como explica Nóvoa (1992).

É importante ressaltar que não vejo a FC como um lugar para suprir as dificuldades deixadas pela formação inicial. Entendo Formação Continuada como espaço de reflexão sobre o fazer pedagógico, ou seja, o um espaço onde o professor reflita sobre o que e como ensina.

Porém, mesmo tendo esta compreensão, não vejo outra maneira de tentar suprir o que está em falta em muitos professores já formados em atuação. Falo daqueles que não podem mais exigir uma formação inicial que o complete como profissional, pois já a terminaram e agora estão nas escolas sem saber o que fazer com as lacunas que foram deixadas pela má formação na graduação.

Assim, me utilizarei deste espaço, a FC, para não somente refletir sobre o ser professor de LE, mas também tentar meios de amenizar as dificuldades que encontram. Em se tratando de dificuldades, vamos nos ater as linguísticas, em especial a de oralização da língua.

É importante ressaltar que não tratamos aqui de oralização simplesmente como ato de repetir frases prontas, mas da produção enunciativa oral que vai além do ato de oralizar. As dificuldades encontradas se centram neste aspecto, o da produção.

Não é incomum encontrarmos professores que não falam a Língua Espanhola em sala, e a FC deve trabalhar formas para que isso comece a deixar de acontecer, fazendo com que este profissional use a língua estrangeira com maior proficiência.

Diante desse quadro de dificuldades, foi realizada a aplicação de um questionário que buscou essa confirmação das dificuldades linguísticas além de uma análise nos currículos da UFMT como forma de compreensão dos porquês da formação inicial ser tão precária em LE.

6. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

Foram analisados três documentos: o Projeto de Reconhecimento do Curso de Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispano-Americana (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 1997), o Projeto pedagógico de 2000 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2000), e o Projeto pedagógico de 2010.

O curso de Letras-habilitação em Português/Espanhol tem duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos. A carga horária em 2000 era de 2.520h anuais e agora com o novo Projeto Pedagógico (2010) é de 3.196h.

Foi observado então que nos dois primeiros documentos analisados alguns aspectos são comuns como, a pequena carga horária destinada ao ensino da E/LE e o conteúdo primordialmente embasado na gramática. Também as ementas usam os termos práticas orais, aprimoramento da expressão oral e conversação. Porém, nos programas, o trabalho com a oralidade não aparece em todos os anos, ela é ofertada somente no primeiro e quarto ano (Língua Espanhola I e IV), desaparecendo no segundo e no terceiro ano.

Além disso, a forma que se trabalhava oralidade nesses programas ainda era voltada a reprodução, era baseada no ensino dos fonemas e nas práticas orais. Todas essas maneiras de trabalho com a oralidade são válidas, mas elas não podem encerrar sem que haja produção do conhecimento da LE. É interessante observarmos o termo ‘prática’ já remete à ideia de repetição, reprodução, tanto que no currículo de 2010 esse termo é substituído por ‘produção’. A inserção desse termo não confirma que a prática atual condiz realmente com o que se propõe na abordagem de produção enunciativa-discursiva. Ao menos sinaliza para a adequação nessa abordagem a partir da análise curricular realizada.

Ainda neste documento, o de 2010, é possível que tenhamos avanços, pois o currículo apresenta uma carga horária maior destinada ao ensino da Língua Espanhola e apresenta duas novas disciplinas que podem melhorar o trabalho com a produção enunciativa oral que são: “Subsídios fonéticos e fonológicos para a produção oral em Língua Espanhola” e “Subsídios morfossintáticos para a produção enunciativa em Língua Espanhola”.

A primeira, com oferta no primeiro ano, tem o objetivo de trabalhar aspectos fonológicos que geralmente dificultam a produção enunciativa oral. Propõe-se mostrar ao formando que a proximidade da Língua Portuguesa com Língua Espanhola pode leva-los a vários equívocos.

A segunda, com oferta no segundo ano, propõe o trabalho com os aspectos morfossintáticos que dificultam a produção enunciativa através de estudos contrastivos. Enfatiza a pronominalização, as vozes passivas e analíticas e outros aspectos.

A confirmação de bons resultados dessas disciplinas só seria possível se fossem observadas as aulas ministradas a partir desse novo currículo e a partir do resultado que será gerado ao término dos primeiros quatro anos de seu funcionamento. Coube a esta pesquisa, a análise da proposta desse novo currículo, sem a possibilidade de confirmação prática, diferenciando da análise do currículo de 2000, no qual além das propostas foi possível observar as práticas e os resultados delas.

De maneira geral, a análise dos currículos mostrou que as prioridades do ensino ainda atendem a modelos passados e que hoje já não trazem os efeitos esperados. A universidade caminha diferente do que se exige fora, tem uma linguagem que está longe de ser a mesma da escola. O formado deveria por em prática aquilo que aprendeu e desenvolveu na universidade, porém o que vemos é uma distância entre o que se aprende e o que é necessário que ele ensine.

Na análise dos questionários confirmamos esta discrepância entre o ensino universitário e a aplicação na sua prática pedagógica. O ensino deficiente, especialmente na E/LE, dado na universidade, se repete na escola e mais tarde retornará a universidade como explica Almeida Filho (1992):

> *O ciclo vicioso que se auto abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo. (1992, p. 78).*

Foi possível confirmar a dificuldade de produção oral através das respostas dos questionários. Os professores responderam que sentem muita dificuldade para “hablar español” e a maioria não fala a língua durante as aulas.

Quando os professores respondem que sentem dificuldade em “falar em espanhol”, infere-se que a dificuldade existe na produção de enunciados nessa língua. Produzir enunciados é diferente de simplesmente falar. O ‘falar’ pode ser pautado na reprodução de uma frase ou texto, enquanto produção de enunciados é a elaboração do que se quer dizer e como se quer dizer considerando o outro, pois ela se dá a partir da interação social.

Para enunciar e produzir discursos, não bastam apenas os conhecimentos de aspectos formais da língua como morfologia e sintaxe, ou os fonéticos e fonológicos, é preciso que considere os conhecimentos linguísticos, “[...] mas também, a complexidade do sujeito e de sua identidade, bem como suas representações de língua (seja a sua, seja a do outro), de nação (de maneira análoga, a sua e a da LE)”. (DEL GREGO, 2009, p. 586).

Sabemos que o ideal seria uma reestruturação do currículo de forma a atender e suprir esta dificuldade, porém cabe aqui apenas uma reflexão acerca desse assunto e sugerir como maneira de amenizar um trabalho aplicado na Formação Continuada, que é a proposta a seguir.

6.1 Formação continuada como proposta para amenizar as dificuldades de produção enunciativa oral dos professores de Língua Espanhola.

A Formação Continuada existe em função da satisfação das necessidades contemporâneas de readequação da escola às mudanças de condições da sociedade. Assim, diante do que já foi exposto quanto a distância da universidade com a escola, surge a proposta com o intuito de amenizar as dificuldades mostradas.

A proposta é de um curso com 40 horas de duração totalizando 12 encontros de 3 horas e 1 de 4 horas e mais 20h de atendimento pessoal (considerando uma hora para cada cursista).

O público alvo seria os professores que atuam na rede pública de ensino.

A metodologia consiste no desenvolvimento da produção enunciativa oral que se baseia na detecção, na descrição e na produção. Esta sequência busca a não reprodução imitativa, mas a produção enunciativa de necessidades discursivas. Para isso é preciso que o aluno não tenha

medo de falar errado, por isso, é importante que ele tome conhecimento que para a produção de um texto oral é preciso três fundamentos: os conhecimentos sistêmicos que englobam os estudos fonéticos e fonológicos; o conhecimento de mundo que são as situações do cotidiano; e o conhecimento da organização da estrutura de um texto, se dissertativo, narrativo. (LIMA; SCHIER, 2010)

Serão trabalhados os aspectos fonéticos e fonológicos, a fim de ressaltar as peculiaridades da LE. O trabalho não deve ser o de imitação dos nativos, mas de conhecimento dos aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Espanhola. Se o ensino for centrado na forma (na pronúncia correta), pode ser um obstáculo para que o aprendiz se enuncie na LE.

O aprendiz de uma LE encontra na língua materna um instrumento para sua aprendizagem devido ao longo percurso de sua história com sua língua. Certamente essa história justificará dificuldades decorrentes do seu percurso de aprendizagem e das inevitáveis marcas identitárias, que em qualquer sujeito enunciador, vêm sempre à tona.

Após um breve trabalho com fonética e fonologia, será trabalhada a produção enunciativa a partir de recortes de uso em situações reais (notícias, filmes, canções, entrevistas). Nessa etapa serão introduzidos assuntos que propiciem uma interação entre os cursistas. A interação será buscada através de propostas de debates, posicionamentos diante de uma notícia, ou entrevista, a interpretação de músicas e compreensão de filmes, além de assuntos pensados sob os aspectos específicos do trabalho do professor, relacionados à escola onde atua, aos seus alunos e às inquietações e situações que o cursista queira abordar sobre o quotidiano. Para isso, o professor/cursista precisará se enunciar na Língua Espanhola.

Para essas produções orais, será observada a questão da entonação, que, sem o recurso da explicitação das palavras, externa o lado afetivo da enunciação.

Através destas propostas pretendemos mostrar ao professor que se encontra com dificuldades, maneiras de amenizá-las além de provocar a reflexão sobre o quanto suas dificuldades podem interferir negativamente no seu fazer pedagógico.

7. CONCLUSÕES

A finalização desta pesquisa me mostrou que o trabalho está apenas começando e deixa um desejo ainda maior em investigar os currículos e a formação de professores. Muitos aspectos que estão em torno dessas questões, não puderam ser tratados nessa pesquisa para que o objetivo não fosse desviado ficando, portanto, para outro momento.

A formação de professores é um assunto que sempre me atraiu, pois ela é responsável pela qualidade dos profissionais em atuação nas escolas. Existem muitas discussões em torno da formação, porém poucas ações para a melhoria dela.

O surgimento da pesquisa se deu exatamente por esta preocupação: a da qualidade dos profissionais que atuam e que irão atuar nas escolas.

Durante os estudos para essa pesquisa, observei que a oralidade pode ser trabalhada em dois principais eixos: o da reprodução e o da produção. Observei também que muitos professores reclamam a falta do trabalho com oralidade na formação inicial e que essa falta reclamada, na maioria das vezes, é relacionada a produção enunciativa.

Suponho que este trabalho tenha contribuído para os estudos relacionados à formação de professores de E/LE e ao currículo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. Revista Contexturas, São Paulo: APLIESP, v.1, n.1, p.77-85, 1992

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Lisboa: Editorial Presença, 1973ª

BARBISAN, L. B. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. Revista Letras, Santa Maria, RS: Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL/UFSM, n. 33, jul./dez., p. 23-35,

2006. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r33/revista33_3.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2012.

_____. ; FLORES, V. N. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística. In. NORMAND, Claudine (Org.). Convite à linguística, Paris, 2008. p. 23-35. Disponível em: <http://www.editoracontexto.com.br/produtos/pdf/convite%20A%20linguistica_apresentacao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

DEL GREGO, I. I. D. Embates no processo de re-significação identitária via língua estrangeira. Revista Eutomia, ano 2, n.1, p. 583-602, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Embates-no-processo-de-re-significacao-identitaria-via-lingua-estrangeira_Isis-Del-Grego.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 2009.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Michel Pechêux e a análise do discurso. Estudos da linguagem, Vitória da Conquista, n.1, p.9-13, jun. 2005.

_____. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez. 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n.3, jul./dez. 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). Língua(gem) e Identidade. Campinas, Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.