

PRÁTICA DOCENTE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA ETNOGRAFIA ESCOLAR

Artur Paulino da Silva; Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

Universidade Federal da Paraíba, e-mail: artpaulino@hotmail.com

Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: trf.educa@gmail.com

Resumo: As questões que envolvem a formação de professores de línguas estrangeiras tem chamado atenção de pesquisadores das áreas da Linguística Aplicada e da Educação. E, mesmo com produções científicas sobre a temática, as necessidades do docente em formação pouco são supridas. O objetivo deste trabalho é investigar a prática docente *in loco*, através de uma pesquisa etnográfica, levando em consideração os pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Significativa. Para construção do trabalho, lançou-se mão de Bourdieu (2011), Freire (2013), Nunes e Silveira (2009), Rockwell (1985), entre outros. Com base em China (2008) e Leffa (1999) são apresentados os conceitos da Linguística Aplicada, para descrição do contexto histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil. Na etnografia é descrito o contexto educacional de uma escola pública de João Pessoa-PB, ressaltando a prática docente, como também o que tem sido oferecido pela escola no que tange ao ensino de Língua Estrangeira. Assim, a metodologia seguida foi a da pesquisa participante. Ao todo foram feitas cinco visitas ao *locus* da pesquisa. Durante as mesmas, foi possível manter um diálogo junto ao corpo discente e docente da escola, bem como, junto aos diretores e servidores. Através de tais diálogos, foi possível entender o contexto escolar e o cotidiano dos sujeitos que fazem parte dele. Por fim, percebeu-se que a construção de uma aprendizagem significativa é reforçada a partir do conhecimento da realidade escolar, uma vez que a imersão na realidade possibilita a interação com o ambiente de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Língua Estrangeira, Prática docente, Teoria da Aprendizagem Significativa.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo observar o contexto escolar, com ênfase no ensino de Língua Inglesa. Para tanto, tomaremos como base a literatura dos campos da Educação e da Linguística Aplicada, com vistas a analisar os pormenores que o referido contexto oferece para o ensino de Língua Inglesa.

A prática docente, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira (doravante, LE), tem sido, ao longo do tempo, alvo de muitas pesquisas e investigações no âmbito da área que compreende a Linguística Aplicada, daí o fato de seguirmos esse raciocínio. Segundo Ialago e Duran (2007), a formação de professores, como objeto de pesquisa, é recente; com espaço na pesquisa científica, há cerca de apenas trinta anos, porém tem crescido continuamente com louvável rigor científico.

Entretanto, as autoras reconhecem que, apesar da notável produção científica sobre o assunto, quando parte-se para mudanças concretas em benefício do profissional, nada se tem feito. É por esse motivo, que buscamos investigar a partir de teóricos da Educação e da Linguística Aplicada; e através de uma pesquisa etnográfica, observar *in loco* os processos metodológicos de um professor de LE em contexto público de ensino.

Contudo, consideramos de suma importância nos inteirar sobre o histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, visto que ao longo do tempo tem passado por diversas modificações, sobretudo o inglês que é nosso objeto de estudo. Nos próximos parágrafos abordaremos, em breves palavras, o histórico do ensino de LE no Brasil. Visto que houve todo um processo de mudança em termos metodológicos até chegar aos dias atuais.

Ensino de LE no Brasil

O ensino de LE no Brasil começa no período colonial (1500-1822), quando o Português, língua oficial do país colonizador (Portugal) era considerado uma LE, neste sentido, os professores eram os jesuítas, sempre partindo do princípio de catequizar os índios



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

que haviam na terra recém-descoberta. Também nesta época foram fundadas pelos jesuítas as primeiras escolas, e as línguas ensinadas eram o Grego e o Latim, línguas de grande influencia na época; até mesmo outras disciplinas tais como História e Geografia eram ensinadas através das línguas clássicas (ROMANELLI, 2013). Com a reforma pombalina em 1770, os jesuítas foram expulsos, porém a influencia das línguas clássicas continuaram dominando nas escolas (LEFFA, 1999; BARONI, 2012).

Com a chegada da família real no Brasil (1808), línguas modernas, tais como o Francês, o Alemão e o Inglês ganharam notoriedade. Após o período que compreende o Império (1822-1888), veio o período republicano (1889 e 1929) (BARONI, 2012). Neste ínterim houveram algumas mudanças no ensino de línguas: o Grego foi retirado, e as línguas modernas se consolidaram ainda mais. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, e no ano seguinte acontece a Reforma Francisco Campos, reforma esta que prometia dar novos rumos à educação brasileira.

Mas foi no ano de 1942 que houve uma mudança significativa no ensino de línguas. O então ministro Gustavo Capanema sanciona as “Leis Orgânicas” que promovem algumas mudanças na educação brasileira – este momento fica conhecido como Reforma Capanema. Durante esta reforma, houve uma grande influencia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os alunos de ensino médio estudavam Latin, Francês, Inglês e Espanhol. E estes alunos concluíam o ensino médio proficientes em línguas estrangeiras (LEFFA, 1999).

No ano de 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). E em 1971 essa lei ganha uma nova publicação e o ensino de línguas estrangeiras vai, paulatinamente, perdendo seu espaço na escola. Mais tarde, em 1996 uma nova LDB é publicada e esta enfatiza a obrigatoriedade de, ao menos, uma disciplina correlata à língua estrangeira (LEFFA, 1999). Para dar um suporte aos profissionais docentes, são criados outros documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Tendo como base as informações acima apresentadas, percebemos o quanto a valorização e reconhecimento da disciplina de LE oscilaram ao longo da história brasileira, ou seja, em certas ocasiões galgam prestígio, já em outras, o perde. Desde o período colonial que

a carga horária de estudos de LE vem diminuindo. Quanto a metodologia, houveram diversas mudanças, entre elas, o Método Direto¹ que inclusive foi proposto e aplicado na Reforma Francisco Campos e na Reforma Capanema.

Porém, com a publicação da LDB, mais especificamente a do ano de 1996, o professor de LE adquiriu mais autonomia quanto à metodologia a ser utilizada para o ensino-aprendizagem. Explicitadas essas informações que contextualizam fatos históricos do ensino de LE no Brasil, discutiremos na próxima seção algumas questões sobre a prática docente, enfatizando também a questão da aprendizagem significativa, tão cara às novas perspectivas de ensino no Brasil.

Aprendizagem significativa e prática docente

Levando em consideração os pressupostos de Freire (2013), considera-se que as aprendizagens são processos de troca, entre quem ensina e quem aprende, a ponto de, em muitos casos, as notas divisórias que demarcam as posições discente e docente, no que tange à importância dos conhecimentos de ambas as partes, não serem claras o suficiente. Diferenciando-se, apenas, nos aspectos correlatos ao conhecimento dito formal – científico/acadêmico – que o professor detém, daquele considerado informal – advindo dos saberes populares, que não foram sistematizados a ponto de estarem compondo as cartilhas norteadoras de determinada disciplina.

No bojo desses apontamentos emerge o professor, logo, a maneira como o conhecimento científico é transmitido. Assim, ao contrário da visão caracterizadora dos primeiros anos da educação no Brasil, segundo a qual as posições docente e discente deveriam ser claras o suficiente, a ponto de o aluno ser considerado uma tábula rasa, onde os conhecimentos do professor deveriam ser escritos (ROMANELLI, 2013), ratifica-se aqui a necessidade de ser promovida uma educação onde o diálogo entre alunos e professores seja premissa básica, levando às aprendizagens significativas.

Uma aprendizagem significativa, não corresponde a atividades opressoras, pois, como já preconizava Freire (2013a), o ato educativo deve despertar prazer. E para que exista nos

¹ O Método Direto surgiu na França em 1901, mas apenas em 1934 que veio para o Brasil. Este método consiste em lecionar uma língua estrangeira através da mesma; ou seja, no caso do inglês, as aulas seriam ministradas exclusivamente em língua inglesa. Para mais informações, vide China (2008).

discentes o desejo de estar em sala de aula, o professor tem um papel preponderante no jogo pedagógico, pois é ele quem, em meio a sua prática, passa a estabelecer vínculos mais próximos ao alunado. Essa vivência gera laços afetivos que, de maneira significativa ou memorística, marcam a vida do aprendente. Tal afirmação nos sugere considerar os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa.

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi desenvolvida por Ausubel, em meados do século XX (NUNES; SILVEIRA, 2009). De acordo com essa teoria, as aprendizagens tornam-se significativas quando os aprendentes conseguem relacionar os conteúdos ministrados à questões correlatas vivenciadas no cotidiano, ou a assuntos previamente vistos no contexto escolar (NUNES; SILVEIRA, 2009). Quando a relação não ocorre, acontecem aprendizagens de cunho memorístico – em situações como essas, durante as aulas o professor não tem a preocupação de ministrar conteúdos de forma a vir a traçar interligações entre os assuntos previamente ministrados, mas se preocupa, apenas, em fazer com que o aluno memorize aquilo que está sendo ensinado (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Partindo dessa linha raciocineológica, depreende-se que: ao promover a significância no/do ato educativo, o docente estará promovendo a livre expressão dos seus aprendentes. Ou seja, os alunos, ao se depararem com conteúdos familiares aos seus contextos de vida, imergir-se-ão nas letras escritas em cada palavra lida no momento das aulas. E, para além da sala de aula, tais aprendentes reproduzirão no seio da sociedade as práticas dialógicas vivenciadas *in loco*. (FREIRE, 2013).

Há, portanto, uma via de mão dupla que se entrelaça e cruza os caminhos da alteridade e da afirmação da educação como uma prática libertária. Assim, o papel social que o professor ocupa na vida do aprendente, está centralizado no debate proposto por esse artigo, pois não há como ser realizada uma prática pedagógica significativa sem que haja compreensão dos partícipes do corpo escolar por parte de quem ocupa a função docente. O norte dessa perspectiva direciona-nos a pensar em dialogicidade como uma das pontes para a significância do ato de aprender.

Uma vez que a ausência de diálogo cria incompreensão, ela também gera não-aprendizagens. E, para que haja efervescência de saberes, deve-se existir um ambiente onde a

voz de todos seja permitida e favorecida. Atrélada a essa ótica, os mecanismos educacionais não podem estar fechados às vozes dos alunos, devido ao fato de o diálogo ser premissa básica para a aprendizagem e para a criticidade (FREIRE, 2013). A máquina escolar não pode estar oxidada pelo pensamento educacional verticalizado presente nos velhos tempos da escola no Brasil (SAVIANI, 2007), mas, pelo contrário, ela deve ser constantemente lubrificada pelo óleo da percepção das minúcias do ser denominado “aprendente”.

A compreensão escolar a partir da Etnografia

A definição para a Pesquisa Etnográfica pode ser encontrada em Moreira e Caleffe (2008) quando dizem que ela “[...] é um método e um ponto de partida, é a interação entre o pesquisador e os objetos de estudos” (p. 85). Nesse sentido, ao lançar mão dessa metodologia, o pesquisador deve ter como premissa básica o imergir-se no contexto em que quer pesquisar. Sempre tendo como referência o fato de que o objeto de estudo da etnografia é a cultura, e que a comunidade é sua típica unidade de estudo (ROCKWELL, 1985).

Para Geertz (1973) a perspectiva etnográfica é uma descrição densa que possui quatro características, a saber: faz interpretações; a interpretação é tecida dentro do fluxo social; o que é interpretado não é comparado a parâmetros universais; e, é microscópica, pois tenta perceber as micro-relações do observado. Esses aspectos nos permitem compreender as teias de significados humanos. Dessa maneira, ao etnografar é possível entender o que está para além do aparentemente posto.

Rockwell (1985), ao tratar a respeito da metodologia etnográfica, indica que a mesma surgiu com um viés positivista nos meados da década de 1960 em países anglo-saxões. Essa tentativa de colocar parâmetros típicos das ‘ciências duras’ – assim como são denominadas ciências como a Química, a Física e a Matemática – à etnográfica – uma prática atreladas às ciências sociais – é um reflexo do período em que a mesma se desenvolveu. Com o passar dos anos, percebeu-se que é impossível classificar os objetos sociais a partir de um parâmetro único, logo, o viés positivista foi deixado de lado na contemporaneidade.

Geertz (1973) nos indica que a etnografia é uma descrição dos aspectos culturais das realidades observadas. Ela, portanto, gera uma descrição pormenorizada daquilo que está no âmago das relações sociais do campo de estudo. É por isso que, ao interpretar os dados obtidos, o pesquisador que segue essa vertente não pode prescindir de uma compreensão a partir dos signos e significados próprios ao contexto observado.

A escola não foi o primeiro espaço observado pelo olhar etnográfico (ROCKWELL, 1985). Contudo ele pode ser utilizado para observações do mesmo – como demonstrado no estudo realizado por Neves (2011), no qual a etnografia permitiu o conhecimento e os pormenores das relações escolares de uma comunidade do estado do Rio de Janeiro. Não obstante a isso, Moreira e Caleffé (2008) nos confirmam que, em se tratando de pesquisas sobre a escola, os objetivos da etnografia são realizar descrições, análises e interpretações das facetas da vida social e relacioná-las à educação ora em andamento.

A partir dos pressupostos colocados acima, desenvolvemos uma pesquisa em uma escola estadual de João Pessoa, com o objetivo de analisar o *modus operandi* da escola – incluindo nesse bojo os alunos, os professores e os demais funcionários da mesma. Dessa forma, as possibilidades de compreensão a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa são coadunantes a metodologia dessa pesquisa, pois a etnografia nos permite conhecer o contexto para, depois, traçar interpretações junto aos partícipes do mesmo.

A escola onde se operacionalizou a etnografia foi a Escola Estadual Presidente Médice. O prédio escolar está localizado no bairro do Castelo Branco, no município de João Pessoa, no estado da Paraíba. Vale ressaltar que a mesma localiza-se próximo ao *campus* I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo um campo para realização de estágios supervisionados de alunos dos mais variados cursos da referida universidade. Ao todo, foram realizadas 5 (cinco) visitas, nas quais foi observado o contexto escolar e os posicionamentos dos sujeitos da escola, no que se refere as problemáticas vividas em sala de aula.

Resultado e Discussão



A primeira visita a escola aconteceu em 28 de outubro. Neste dia, comemorava-se o dia nacional dos servidores públicos e, por esse motivo, não houve aula. Contudo, o pesquisador encontrou um dos seguranças da escola, que estava de plantão naquele horário. Em uma breve conversa com o mesmo, foi possível saber que os aprendentes da escola são, em sua maioria, provenientes de outros bairros – tendo o ônibus como o principal meio de transporte.

De acordo com o segurança, a escola disponibiliza cursos técnicos extras, durante o dia e a noite, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Foi questionado se os componentes do corpo diretor da escola são os mesmos para a coordenação PRONATEC. Ele respondeu que, embora a diretora da escola também trabalhe durante o turno da noite, para os cursos do PRONATEC existe outra coordenação.

Também no primeiro dia de aula, foi possível observar que, próximo ao pátio da escola, do lado de dentro dos muros, havia entulhos de construção civil, o que significa que a escola está passando por reformas – percebeu-se que o setor que passa por reformas é o da quadra de esportes. Outro dado observado é que, embora nos muros da escola existam informações sobre as formações oferecidas – como “Ensino Médio”, “Educação de Jovens e adultos” – não existem informes sobre os cursos técnicos oferecidos na instituição.

A segunda visita aconteceu no dia 29 de outubro. Nesta ocasião, tivemos a oportunidade de conversar com a diretora da escola a respeito da pesquisa e pedir autorização para exercê-la. A diretora nos orientou a falar primeiramente com a professora, para depois lhe entregar a carta de aceite referente à concessão da realização do estágio.

Aproveitando a oportunidade, foram estabelecidas algumas conversas com alunos que se encontravam no pátio da escola. A partir dos mesmos, auferiu-se a informação de que os cursos técnicos são vinculados ao ensino médio, mas só fazem aqueles alunos que realmente optarem e se interessarem pelo curso – não os do PRONATEC, mas os vinculados ao ensino médio. O discente que deseja cursar um curso técnico deve cursar as disciplinas relativas ao ensino médio, em um turno, e as disciplinas do curso técnico, em outro turno. De acordo com os alunos, há quatro cursos disponíveis para escolha, a saber: Hotelaria, Eventos, Serviços em Restaurante e Bar e Informática.

A terceira visita aconteceu no dia 06 de novembro. A docente aceitou a observação do pesquisador, porém, ela nos informou que não estava ministrando aula durante aquela semana específica, pois a escola estava prestes a realizar a *Semana das nações*, o que fez com que, no horário das aulas de inglês, houvesse ensaio. A *Semana das nações* é um projeto que a escola realiza, objetivando envolver o corpo discente em atividades relativas aos aspectos culturais, econômicos, religiosos e gastronômicos, de países que têm como língua materna o Inglês, o Espanhol, o Francês e/ou Português. As atividades apresentadas são: comidas típicas; apresentação de *banners*; teatro; citação de poemas; musical; entre outros.

Durante os ensaios, a professora do inglês desenvolvia o papel de observadora, com vistas a monitorar os alunos que estavam, de fato, entrosados às atividades. A primeira turma que foi acompanhada era de 1º (primeiro) ano do ensino médio – composta por uma média de 28 alunos. Outra turma observada durante o ensaio foi a do 2º (segundo) ano do ensino médio. Desta vez foi observada uma turma de inglês. Cerca de 10 pessoas estavam ensaiando, em forma de coral, a música *Gather to the chapel* – interpretada por um famoso cantor australiano chamado Liam Finn – para cantar no evento.

A escola possui um espaço reservado para o cultivo de plantas, verduras e hortaliças, porém, segundo um aluno, há muito tempo não se cultiva naquele local. “Antes tínhamos uma grande variedade de verduras e frutas mais hoje não cultivamos mais”, disse ele. Acredita-se que o espaço seria ideal para uma atividade em língua inglesa, pois nele poder-se-ia lançar mão do vocabulário de plantas, hortaliças, verduras, ferramentas de cultivo, entre outras palavras.

Na primeira visita noturna – correspondendo a quarta visita da sequência – um técnico administrativo informou que a faixa etária dos alunos do período noturno varia entre 18 e 50 anos, e que a maioria representa a classe trabalhadora, ou seja, representa aqueles que trabalham durante o dia e a noite vão à escola. Esta visita aconteceu no dia 10 de novembro. A docente de língua inglesa do turno da noite recebeu o pesquisador de maneira satisfatória, da mesma forma que aceitou a proposta de pesquisa etnográfica com suas turmas.

No primeiro momento, a professora deu um breve depoimento da realidade da escola, no que tange a sua disciplina. A professora disse que “falta empenho” por parte dos alunos.

Disse também que, a seu ver, os alunos acham que estão em uma “escolinha de brincadeira”. Segundo a docente, os órgãos competentes pela educação pública “querem números”, e com esse “trunfo” os alunos “acham que têm que ser aprovados de qualquer forma”.

Os trabalhos e atividades que foram propostos pela professora, na maioria das vezes, não eram correspondidos pelos alunos – alguns, por falta do tempo necessário para dar conta do trabalho, mas outros, por motivos de irresponsabilidade por parte dos discentes. Muitos não levam a disciplina a sério, o que pôde ser comprovado no momento da conversa com a professora – era horário de aula, porém os alunos se encontravam no pátio da escola conversando.

A professora confessou que existem aqueles que são dedicados e se interessam pela disciplina, como também, uma parcela de alunos que se “escoram” neles, ou seja, muitas vezes os alunos mais dedicados fazem trabalhos e atividades e colocam o nome de quem não participou. A professora também relatou que, algumas das principais dificuldades para a ministração das aulas são os horários de chegada e saída dos alunos – isso porque, devido à distância para chegar à escola, eles chegam atrasados e precisam sair cedo para não serem assaltados no caminho de volta para casa.

Ainda nessa visita, a professora tentou interagir com os alunos ao apresentar o pesquisador. Pediu para que cada um se apresentasse em inglês. Alguns ficaram com vergonha e não participaram, mas outros, ainda com dificuldade e insegurança, disseram seus nomes e cumprimentaram com “*Good evening*”.

A quarta visita do turno da tarde – que corresponde à quinta visita da sequência – aconteceu no dia 11 de novembro. Neste dia, a “Semana das Nações” já estava ocorrendo. Os trabalhos que estavam sendo apresentados eram em forma de pôster. Então, vários grupos de alunos estavam apostos com seus pôsteres com informações sobre os países. Foi possível ver apresentações de países como Angola, Austrália e França.

Ainda nesse dia, o pesquisador conversou com um aluno do 2º ano de Informática (Ensino Médio-Técnico) sobre a quadra de esportes. O discente informou que, por enquanto, o espaço não está sendo utilizado para atividades de Educação Física, pois a quadra está passando por uma reforma – como já mencionado em linhas anteriores.

Considerações finais

Foi possível, através da presente pesquisa etnográfica, entender as peculiaridades de um contexto público de ensino através de uma visão etnográfica que observa, descreve e interpreta as particularidades de determinado contexto. Nesse sentido, podemos observar quanto importante é a interação entre o observador e o contexto.

É importante ressaltar, também, a importância do Evento para a escola e os alunos. Através deste, percebeu-se que o ensino de línguas foi valorizado e os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar suas habilidades linguísticas nas línguas estrangeiras (francês, inglês e espanhol). Outrossim, o evento aproximou a universidade da escola, para além das proximidades geográficas, uma vez que graduandos – no caso, estudantes de Letras Estrangeiras – foram convidados à participar do evento e dar seus pareceres.

A escola apresenta vários recursos que possibilitam o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Um exemplo é o espaço para cultivo de verduras e hortaliças; com liberdade metodológica, o professor pode propor atividades relacionadas à agricultura envolvendo a língua inglesa, abordando o ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, escutar e falar. Cabe frisar que a professora da tarde relatou acerca do maior interesse dos alunos da manhã em aprender uma língua estrangeira.

As questões relativas à proximidade com o *ethos* acadêmico galga importância, pois, além da proximidade geográfica, é possível que haja a proximidade dos estudantes da escola com o *capital cultural* universitário (BOURDIEU, 2011). Inúmeros projetos são desenvolvidos, pelos alunos da universidade, na escola – como, por exemplo, na área de Química e Geografia. Porém, nenhum no que tange ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. O *capital cultural* descrito por Bourdieu (2011) diz respeito ao acesso dos sujeitos aos bens culturais da sociedade, no que tange ao conhecimento científico, histórico, geográfico, entre outros. Esta forma de capital possibilita aos sujeitos uma diferenciação frente os que não o possuem.

Por fim, considera-se que, embora não tenhamos adentrado de maneira aprofundada nos propostos da teoria lançada por Ausubel (NUNES; SILVEIRA, 2009), percebeu-se que a pesquisa apresentada serve de pontapé inicial para a construção de outras pesquisas na área do ensino-aprendizagem. Portanto, a etnografia possibilitou um maior conhecimento do corpo escolar, como também, a identificação do *modus operandi* do ensino de línguas estrangeiras na escola.

Referências

- BARONI, P. **Conhecimentos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 2012.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- CHINA, A. P. Z. **A trajetória do Ensino do Inglês como Língua Estrangeira no Brasil: Considerações sobre Metodologias, Legislação e Formação de Professores**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto: CUMML, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GEERTZ, C. **The interpretation of culture**. New York: Basic Books, 1973.
- IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de Inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEVES, E. D. Quando a escola é a “casa”, a “rua” e o “quintal”. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 143, mai./agos. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a12v41n143.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2015.
- NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ROCKWELL, Elsie. Etnografia y teoria de la investigacion educativa. **Dialogando**, Chile, n. 8, jun. 1985.

ROMANELLI, O. de O.. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 39 ed.. prefácio do prof. Francisco Iglésias. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.