

O desafio de ensinar língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos

Letícia Miranda Medeiros¹, Helena Amaral da Fontoura²

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica e seu público é bastante heterogêneo. Por conta dessa diversidade, o ensino de língua inglesa na modalidade é bastante desafiador. Este texto é o resultado de uma entrevista com uma docente egressa da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), que trabalha com língua inglesa na modalidade EJA. Cabe ressaltar que a análise dos dados da entrevista teve como base metodológica o processo de tematização proposto por Fontoura (2011). Os temas levantados a partir da entrevista com a docente foram: a) escolha pela profissão; b) desenvolvimento profissional docente; e c) desafios de lecionar inglês para turmas da EJA. A escuta atenta da docente entrevistada trouxe outro jeito de pensar a escola e principalmente a sala de aula de inglês da EJA.

Palavras-chave

Língua Inglesa. Educação de Jovens e Adultos. Egressos.

1. Mestranda em Educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. E-mail: letymime@yahoo.com.br.
2. Pós-doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha; professora associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: helenafontoura@gmail.com.

The challenge of teaching English when educating Adults and the Youth

Letícia Miranda Medeiros*, Helena Amaral da Fontoura**

Abstract

Adult and Youth Education is a modality of Basic Education in Brazil whose audience is very heterogeneous. Because of this diversity, the teaching of the English Language is quite challenging. This text is the result of an interview with a teacher of English who works with this modality and that graduated from the College of Teacher Training, linked to the Rio de Janeiro State University (Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, FFP-UERJ, in Brazil). It is important to point out that the analysis of this interview is based on the methodological study of themes, proposed by Fontoura (2011). The themes raised from the interview were: a) choice for the profession; b) teacher professional development; c) challenges of teaching English for classes of adult and youth education. So, listening attentively to this teacher brought another way of thinking school and especially the English classroom of adult and youth Education.

Keywords

English Language. Adult and Youth Education. Graduates.

* Master degree student at Rio de Janeiro State University, Brazil; teacher at Rio de Janeiro state school system. E-mail: letymime@yahoo.com.br. E-mail: letymime@yahoo.com.br.

** Postdoctor research in Education, University of Barcelona, Spain; associate professor at Rio de Janeiro State University, Brazil. E-mail: helenafontoura@gmail.com.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa, cujo intuito é investigar os processos formativos de professores/as de língua inglesa, egressos do curso de Letras (Habilitação em Português/Inglês), da Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). O recorte do público-alvo da investigação é composto por professores/as de língua inglesa que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de delinear alguns dos desafios do trabalho com essa modalidade de ensino.

Este texto traz um relato de uma dessas professoras que trabalha com a EJA em dois municípios do estado do Rio de Janeiro e pode representar um ponto de vista de muitos olhares espalhados pelas salas de aula de inglês na EJA. Entretanto, esse olhar pode ser somado ao do leitor e ser eco para uma possível transformação da prática docente a partir da reflexão e da ação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A EJA tem um público peculiar e híbrido. É uma modalidade da educação básica formada por adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e idosos que, por diversos motivos, tiveram que interromper seus estudos na idade apropriada.

O Parecer CNE/CEB no 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, traz que a EJA é “uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações” (BRASIL, 2000a, p. 10). Ainda sobre tal modalidade, Arroyo (2007, p. 23) enfatiza que “baixos índices de escolarização da população jovem e adulta são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos”.

Um ponto importante a ser considerado

em salas de aula da EJA refere-se justamente à proposição do documento oficial citado acima, que diz que os idosos têm muito a ensinar. Tal afirmação leva em consideração os processos formativos de todos os indivíduos, uma vez que o aprendizado acontece independente da escola. Adultos e idosos, mesmo longe dos bancos escolares, por diversos motivos, nunca deixaram de aprender. Eles são fonte de conhecimento e têm muito a ensinar aos mais novos e aos seus pares. Além disso, esses saberes devem ser levados em consideração quando esses sujeitos retornam à escola. Esse público e suas memórias devem ser ouvidos para que, em um processo dialógico entre professores-alunos e alunos-alunos, trocas de experiências e aulas com mais sentido aconteçam e, por conseguinte, os estudantes tenham motivação para a permanência na escola. Cabe, aqui, ressaltar que uma das recomendações quanto a concepções da EJA é justamente “promover o princípio do direito de aprender, ampliando conhecimentos ao longo da vida e não apenas escolarizando” (BRASIL, 2016, p. 110). Além disso, na Confitea Brasil+6 (VI Conferência Internacional de Educação de Adultos), outro ponto primordial foi observado, a saber:

A garantia do direito à educação básica para todos exige que se realize também uma avaliação rigorosa da escolarização oferecida a crianças e adolescentes. Para atingir o direito à educação para todos, é fundamental que haja políticas de EJA significativas, as quais assegurem acesso e permanência, pois a maioria dos jovens e adultos não alfabetizados, bem como dos que não terminaram o ensino fundamental, já passou pela escola e segue não alfabetizada. (BRASIL, 2016, p. 21).

Segundo a citação acima, ainda existem muitas pessoas longe da escola e muitas outras que até frequentam as salas de aula da EJA, mas que chegam aos anos finais do ensino fundamental

apenas decodificando letras e sílabas e têm muita dificuldade para compreender o que leem. É impossível não lembrar Paulo Freire quando se trata de ensino para adultos, pois o mestre sempre defendeu a necessidade de se levar em consideração a bagagem cultural do aluno, uma vez que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 16).

Como dito no início deste artigo, o aprendizado não acontece somente no espaço da escola, o ser humano aprende desde o momento em que nasce e continua aprendendo até o dia de sua morte. Desta feita, os processos formativos de um indivíduo também acontecem nas relações interpessoais, pois o homem é um ser social. E por se tratar de seres humanos, quem trabalha com o público da EJA, tão heterogêneo, peculiar e socialmente excluído, precisa ter cuidado, respeito e empatia, como preconiza Carlos Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB no 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56).

Desse modo, o trabalho com a EJA requer respeito e empatia. Por ser uma classe heterogênea, diversos “mundos” se reúnem durante algumas horas por dia para aprender e trocar experiências. Portanto, a sala de aula da EJA deve estar permeada de diálogo, de escuta e de consideração pelo que o outro tem a

compartilhar. Aliás, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea Brasil +6) trouxe como recomendação a necessidade de

assumir a concepção de EJA na perspectiva da educação popular, de forma que todas as ações empreendidas tenham como pressuposto o direito à educação que visa à emancipação popular; à participação popular nos espaços públicos; à equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade e na amorosidade; ao conhecimento crítico e à transformação da realidade; à avaliação e à sistematização de saberes e práticas; e à justiça política, econômica e socioambiental. (BRASIL, 2016, p. 110).

Portanto, o que se propõe para a EJA é uma educação pautada na escuta, na empatia e nas interações sociais, na qual o ato de ensinar e o de aprender são cercados de cumplicidade que o professor assume ao tomar decisões sobre os conteúdos propostos no currículo oficial e as possíveis inserções de assuntos que, porventura, possam emergir em sala de aula. Assim, o importante na EJA é considerar o/a estudante como agente transformador da sua realidade que, ao voltar aos bancos escolares, está ali não só para aprender, mas também para transmitir experiências.

A língua inglesa na EJA

A língua estrangeira aparece no currículo da EJA a partir do 6º ano de escolaridade, como preconiza a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no seu artigo 18, parágrafo único quando diz: “a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental” (BRASIL, 2000b). Esse mesmo artigo salienta que os cursos de EJA que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96.

Desta feita, o artigo 26 da referida lei diz no parágrafo quinto que: “no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)” (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino médio, a mesma Resolução dispõe, em seu artigo 19, que o ensino de língua estrangeira deverá obedecer ao previsto no artigo 36 da LDB, que diz no parágrafo 8º:

Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016). (BRASIL, 1996).

Aliás, na LDB há uma seção especial para a EJA (Seção V), em que é possível ler no artigo 37 que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e destaca no parágrafo primeiro que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

O ensino de inglês para esse público tão heterogêneo é desafiador, e suas agruras, vez por outra, são compartilhadas com os/as demais docentes em conversas informais na hora do intervalo, até transbordar em pesquisa em nível de pós-graduação. Este artigo traz o depoimento, resultado de uma entrevista, de uma docente de inglês, egressa da FFP-UERJ, que trabalha na EJA e tem por objetivo pontuar principalmente os desafios de ensinar língua

inglesa para adolescentes, jovens, adultos e idosos reunidos em uma única sala de aula.

A entrevista com uma docente de língua inglesa da EJA

Como já mencionado, esse artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento e visa mostrar dados oriundos de uma entrevista com uma docente de língua inglesa que trabalha com a modalidade EJA no Estado do Rio de Janeiro. A entrevistada não será identificada para salvuardarmos seu anonimato e, neste texto, será nomeada como colaboradora da pesquisa, ou simplesmente docente ou professora. Cabe salientar que a professora recebeu e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que ficasse ciente do objetivo da pesquisa, bem como da importância de sua participação e da divulgação de suas falas.

Após ela responder a um questionário com informações pessoais, acadêmicas e profissionais, foi possível detectar que trabalha há mais de 16 anos como professora de inglês e há mais de 11 anos com a EJA, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Sua carga horária de trabalho semanal é de 50 horas, pois também leciona no ensino regular em dois municípios do estado do Rio de Janeiro.

Por ser uma docente com carga horária elevada de trabalho, optamos por uma entrevista com hora marcada, on-line, utilizando a rede social Facebook, por meio do aplicativo Messenger. Nessa entrevista, foi possível indagar a trajetória de desenvolvimento profissional docente e quais os desafios que essa professora encontra ao trabalhar com turmas de EJA.

Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009) argumentam que coletas de dados por meio de entrevista on-line é um procedimento de pesquisa legítimo, desde que o entrevistado tenha acesso à rede virtual e isso lhe seja uma prática habitual. Assim, sob consulta do melhor dia e horário para a

entrevista, a professora colaboradora sentiu-se à vontade para responder às perguntas formuladas previamente e ficou grata pela entrevista ser *on-line*, já que seu tempo livre é escasso.

É importante salientar que a análise de dados oriundos da entrevista tem por base a metodologia proposta por Fontoura (2011), que utiliza a tematização para apresentar os dados da pesquisa. De acordo com a autora, “relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um” (FONTOURA, 2011, p. 75). Ainda, segundo a autora, a análise temática visa perceber temas de sentidos contidos no depoimento de uma entrevista que podem ser estabelecidos previamente, de acordo com as perguntas da pesquisa. Então, os temas levantados a partir da entrevista com a docente foram: a) escolha pela profissão; b) desenvolvimento profissional docente; e c) desafios de lecionar inglês para turmas da EJA.

Desta feita, ao analisar as respostas da professora colaboradora, nos foi possível perceber o primeiro tema: escolha pela profissão. Como ela mesma relata:

Para ser sincera, eu queria ser veterinária, mas não tinha como pagar. E, como eu passei como segunda opção para Letras, achei que, depois, trabalhando, teria como pagar a faculdade. Porém, me apaixonei pela profissão.

Como vimos na resposta acima, a plasticidade do ser humano o faz um ser mutável, e essa característica é expressa pela docente ao ser questionada sobre o passado escolar e se este interferiu na escolha pela profissão. Ao responder, a professora revisitou a memória e se lembrou:

Eu fazia curso de inglês e a mesma professora me dava aulas na escola e no curso, ela me fez gostar da língua. Ela me cativou por passar muitas músicas e, na época, não havia internet para conseguir a letra. Sendo assim, ela me inspirou a aprender a língua como forma de não precisar mais esperar alguém me dar as

letras das músicas.

É possível afirmar, então, que é justamente na trajetória da vida que o ser humano vai se construindo. Ao lembrar a época da escolha pela profissão, a professora pôde revisitar suas lembranças de fim da adolescência e, daí em diante, no desenvolvimento da profissão, novos comportamentos, novos valores, e um novo saber-fazer foram construídos durante o percurso educativo escolhido. De certo modo, somos tocados pelas pessoas que cruzam nossas histórias o que é salientado por Josso (2007, p. 415):

trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.

Pela análise das respostas da professora é possível perceber que a escolha pela docência não foi anterior à escolha pelo curso de Letras, foi justamente depois. Já formada e durante a prática em sala de aula, no contato com os alunos e colegas, que ela decidiu pela profissão e nela permanece até hoje. E é justamente na docência que sua identidade profissional vai sendo construída. A identidade docente é

a expressão multifacetada que configura relações de pertencimento entre o professor e o campo disciplinar escolhido como especialização. (ROSA, 2011, p. 206).

A professora poderia ter realizado o sonho primeiro de ser veterinária, porém, optou por permanecer na profissão por, segundo ela, ter se apaixonado pela docência.

Ao questionarmos a professora sobre cursos de atualização realizados, o segundo tema da análise da pesquisa – o do desenvolvimento profissional docente – emerge. Cursos de formação para docentes pressupõem a

valorização do caráter contextual, com o objetivo de transformação de todos os sujeitos da escola, a começar pelo professor. Para Fontoura (2016, p. 14), o desenvolvimento profissional docente implica “a consideração das necessidades individuais e coletivas, pessoais e profissionais, dos docentes e dos contextos em que trabalham”.

Sobre o tema, a entrevistada relatou que começou um curso gratuito *on-line* sobre EJA oferecido pela rede de ensino em que trabalha, mas que desistiu dele, e justificou a desistência da seguinte forma:

Não conclui, pois não havia suporte por parte deles e várias perguntas ficaram sem respostas. Como não estava me acrescentando em nada, parei.

É possível perceber, no relato da professora, a falta de diálogo, de reflexão e de escuta entre os sujeitos participantes desse curso de formação do qual ela desistiu de frequentar. Algumas características que são primordiais à docência – o diálogo, a reflexão e a escuta do outro – fazem com que a prática docente seja oxigenada. Porém, foi justamente a ausência desses atributos que fez com que a docente escolhesse abandonar o curso. Gadotti (2003, p. 5), ao tratar da questão da formação continuada de professores, salienta que ela deve ser concebida como

reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

A professora, quando se viu sozinha e sem respostas durante o curso *on-line*, optou pela porta de saída, uma vez que lá ela não encontrou voz, nem troca de experiências, muito menos reflexão.

Quase finalizando a entrevista, o terceiro

tema veio à tona. Sobre os desafios de lecionar inglês para a EJA, a entrevistada afirma que, em sua prática de sala de aula, a falta de conhecimentos básicos sobre a língua materna tem influenciado o aprendizado da língua estrangeira que leciona.

Creio que os desafios mais pertinentes sejam a dificuldade com o português, o que faz que tenhamos problemas ao mencionar, por exemplo a palavra verbo e os alunos não saberem nem em português o que significa.

Dificuldades como essa que a professora enfrenta em sua sala de aula são comuns no trabalho com turmas heterogêneas e com faixas etárias distintas, como expressa Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao fazer um alerta e até mesmo uma recomendação:

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimento exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. (BRASIL, 2000a, p. 35-36).

Ao ser questionada sobre o que faz para sanar os problemas oriundos da língua materna, a professora responde que sempre trabalha em parceria com o/a professor(a) de português da turma e que isso tem dado bons resultados.

Tecchio e Bittencourt (2011) tratam justamente desse assunto e justificam o uso do português como uma saída para as dificuldades apontadas pela docente. O trabalho de comparação das línguas materna e estrangeira é legítimo para que haja eficácia no ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se de forma automática, espontânea e inconsciente, um exercício de contraste com a língua materna, que consiste em comparar

elementos lexicais ou estruturas sintáticas para melhor compreender a língua estrangeira. (TECCHIO; BITTENCOURT, 2011, p. 163).

A entrevistada menciona que, para sanar a dificuldade gramatical dos alunos, procura fazer um trabalho integrado com o professor de língua portuguesa que, de fato, é essencial para o ensino-aprendizagem. A iniciativa de integração das duas disciplinas traz sentido e enriquece as aulas de língua estrangeira ao elucidar alguns pontos gramaticais e léxicos de ambas as línguas. Assim, o plano de aula é construído de acordo com as necessidades do sujeito protagonista da EJA que é o aluno.

Considerações finais

Como salienta Gadotti (2003, p. 4), o professor “não pode ser um mero executor do currículo oficial” e a educação “já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade”. O ensino de língua inglesa, em um cenário como o da EJA, passa a ser um desafio ainda maior, mas não inatingível, pois, como apontam Leite et al. (2004), ensinar e aprender envolve cumplicidade entre os atores da sala de aula e se constrói no olhar, na escuta e na busca pela compreensão da real necessidade do aluno.

Trabalhar o currículo com turmas cujos alunos estão em idades tão distintas deve ser encarado como desafio e não como uma impossibilidade, como lembra Ferraço (2011, p. 169):

De fato, pensados como sujeitos híbridos, nesses entrelugares culturais, que são as escolas, professoras e alunos usam os currículos os quais não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas e ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o que é instituído e, por efeito, criando a possibilidade de

afirmar uma perspectiva política de produzir/ atuar nas brechas, baseada em identidades políticas desiguais, negociadas e traduzidas, não uniformes e nem fixas, múltiplas e potencialmente inventivas.

Nesse sentido, o trabalho com a EJA implica em conscientização do público heterogêneo com quem se está trabalhando, além de sensibilidade e ouvidos atentos aos estudantes para possíveis mudanças na aplicação do currículo, assim como empatia e abertura para o diálogo.

Ressaltamos que o objeto do trabalho do professor é o estudante. Conforme destaca Tardif (2000, p. 18),

os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.

Necessário se faz, então, compreender que o ser humano está sempre aprendendo, de modo que todos somos seres inacabados e, de igual modo, agentes de transformação do outro e da realidade. Como enfatiza Morin (2000, p. 102), “compreender é também aprender e reaprender incessantemente”. Dessa feita, a EJA precisa de um olhar pedagógico consciente de sua prática, de maneira que a trajetória de escolarização não linear de seu público seja considerada e que as vozes desses/as estudantes sejam ouvidas em sala de aula.

Por fim, a escuta atenta de uma professora de inglês, atuante na EJA, em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, traz outro jeito de pensar a escola e principalmente a sala de aula de inglês da EJA. Lugar esse que deve ser regado a diálogo. Lugar esse cujo objetivo principal é a emersão de memórias e de saberes dos estudantes. Lugar esse em que o currículo deve ser flexível e não engessado ou pré-definido, construído considerando as necessidades desse público tão híbrido e a bagagem cultural dos/as educando/as.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Carlos Roberto Jamil Cury (Relator). **Parecer CEB nº11/2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação e jovens e adultos. Brasília, DF, 2000b.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**: versão atualizada na CONFITEA BRASIL+6. Brasília: MEC, 2016.
- FERRAÇO, C. E. Currículos, conhecimentos, culturas e cotidianos escolares em narrativas e imagens. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. (Org.). **Formação de professores, culturas**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 144-171. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- FONTOURA, H. A. da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: _____. (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói, Intertexto, 2011, p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).
- _____. Formação de professores, fazer docente, desenvolvimento profissional: tecendo considerações sobre ser professor. In: _____. (Org.) **Residência pedagógica**: espaço de formação docente. Niterói, Intertexto, 2016, p. 11-19.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Ghuabras, 2003.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, Ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- LEITE, S. A. da S. et al. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMÃO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009.

ROSA, M. I. P. Sentidos da cultura escolar: disciplinas escolares e identidades docentes. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. (Org.). **Formação de professores**, culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p.199-208. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TECCHIO, I.; BITTENCOURT, M. B. A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Magistro**, Duque de Caxias, v. 2, n. 1, p. 152-165, 2011.

Submetido em 28 de outubro de 2016.

Aprovado em 22 de março de 2017.