

## CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

*José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti  
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
eduardolanuti@hotmail.com*

*Maria Teresa Eglér Mantoan  
Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da  
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
tmantoan@gmail.com*

### **Resumo:**

O artigo apresenta os encaminhamentos de uma pesquisa de Doutorado em andamento. O objetivo geral desse estudo é analisar de que modo a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a construção de práticas inclusivas no ensino de Matemática. O estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa e tem como universo uma experiência formativa com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade localizada do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados se baseia nas filmagens das aulas dos participantes, diálogos com os mesmos nos encontros formativos na escola e diário de bordo do pesquisador. Os resultados parciais da pesquisa têm revelado que a formação continuada, com formato de organização colaborativo, contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de Matemática por favorecer a reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

**Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Matemática; Inclusão Escolar; Práticas de Ensino.**

### **Introdução**

A necessidade de oferecer um ensino que atenda as demandas de uma escola que tem como dever ensinar a todos exige um repensar! Rever concepções que se tem em relação a métodos e estratégias de ensino, acerca dos processos de ensinar e aprender, e quais são os direitos e deveres de todos.

Para que exista essa revisão, deve haver uma reflexão constante sobre a estrutura da escola, suas políticas internas e seus objetivos para com o processo de ensino e de

aprendizagem. Em uma escola aberta para todos, oriunda da democratização do acesso ao ensino, todos esses elementos devem estar a favor da inclusão escolar de todos os estudantes no processo educacional formal e regular, sem distinções.

Apesar de a inclusão não ser um assunto novo e existirem muitas pesquisas voltadas para essa temática, a dificuldade dos professores da classe comum para desenvolver uma prática inclusiva, ainda é uma realidade.

Dentre os principais fatores que dificultam a inclusão escolar é a concepção equivocada que muitos têm a respeito do que é incluir. Conforme Lanuti (2015) a inclusão deve ser para todos e não para alguns estudantes considerados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)<sup>1</sup>.

Conforme o autor, a inclusão escolar é o processo pelo qual todos os estudantes têm as mesmas oportunidades na escola comum, sem a necessidade de uma adaptação de currículo, mas mudanças nas estratégias de ensino para que todos possam participar das aulas e aprender de acordo com suas possibilidades. Essa concepção de “incluir” deve ser para todos, já que o ensino é coletivo, mas a aprendizagem é um processo individual e, independentemente se um estudante é (ou não) considerado EPAEE, ele possuirá características próprias e possibilidades individuais que devem ser exploradas.

Ainda que todos os partícipes da escola sejam responsáveis pelo processo de inclusão, o professor da classe comum é o profissional que está em contato direto com os estudantes e é ele quem tem o dever de ensinar os conteúdos específicos das disciplinas. Por esta razão, o professor da classe comum volta a estar no centro das preocupações políticas e sociais quando não se encontram outras respostas para os problemas (NÓVOA, 1999).

Nesse sentido, é necessário pensar sobre a formação do professor. Tardif (2002) afirma que a formação inicial do professor é distante da realidade, fragmentada e não o capacita para desenvolver um trabalho tendo em vista as adversidades de uma sala de aula. Para o autor, o professor precisa mobilizar os conhecimentos científicos, técnicos e profissionais para ensinar. Conhecimentos, estes, que são evolutivos e progressivos e os professores necessitam de uma formação contínua já que o processo de construção de saberes não se encerra na formação inicial.

---

<sup>1</sup> EPAEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) são estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, é necessária a formação continuada, com formato de organização colaborativo, para que as fragilidades da formação inicial do professor sejam superadas a partir da reflexão e problematização de questões que, cotidianamente, emergem da prática.

Para tanto, é necessário pensar: de que forma uma formação continuada, com formato de organização colaborativo poderia favorecer a mudança de prática docente no que diz respeito ao ensino baseado nos pressupostos da inclusão?

Para tentar responder a essa pergunta, a presente pesquisa<sup>2</sup>, em andamento, tem como objetivo analisar de que modo a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para a construção de práticas inclusivas no ensino de Matemática.

As razões para trabalhar com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com o ensino de Matemática serão apresentadas a seguir.

## 2. Por que a Matemática?

Por ser formado em Matemática e Pedagogia, no início do ano letivo de 2015, fui<sup>3</sup> convidado a trabalhar como orientador pedagógico de um grupo de 35 professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino. Durante os encontros formativos realizados com as professoras polivalentes, tenho identificado as necessidades formativas desse grupo em relação ao desenvolvimento de práticas de ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva.

A partir das experiências vividas nos momentos de formação, tenho constatado que os professores pedagogos encontram dificuldade para ensinar os conteúdos específicos da Matemática. Talvez isso ocorra, pois concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais trabalharão, tanto no que

---

<sup>2</sup> Pesquisa vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferenças (LEPED) e inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente” do Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>3</sup> Escrito na primeira pessoa do singular por tratar das minhas experiências com o grupo de professoras participantes da pesquisa.

concerne a conceitos quanto aos procedimentos e a própria linguagem Matemática que utilizarão em sua prática docente, conforme afirma Curi (2004).

Fiorentini et al (2002), corrobora ao afirmar que pesquisas sobre a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental têm mostrado a existência de lacunas em relação à Matemática, principalmente na formação inicial. Por esta razão muitos professores polivalentes encontram dificuldades para ensinar Matemática.

Outro fator que dificultou o ensino de Matemática para as professoras foi a necessidade pensar em um ensino baseado nos pressupostos da inclusão, ou seja, um ensino que favorecesse a participação e aprendizagem de todos, de acordo com as possibilidades de cada um, conforme defende Mantoan (2003).

Uma vez que a formação inicial das professoras não possibilitou o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda as necessidades que emergem da sua prática cotidiana, foi preciso pensar em uma formação continuada para esse grupo. Mas, não uma formação baseada em teorias distante da realidade vivenciada e sim no próprio trabalho por elas desenvolvido, ou seja, uma formação continuada com formato de organização colaborativo, que favorecesse a construção de práticas por meio da reflexão.

A Matemática, trabalhada na perspectiva da inclusão deve se tornar acessível para todos os estudantes. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada, relacionados às situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes, conforme descrevem autores como Pais (2006), Lorenzato (2006) e Schlünzen (2000) envolvendo resolução de problemas que tenham sentido para o estudante.

O grupo tem vivenciado momentos de formação que permitem a troca de experiências, de dúvidas, de atividades bem sucedidas entre os professores da sala de aula comum do ensino regular. O delineamento metodológico adotado para a pesquisa, os procedimentos para a coleta, seleção e análise de dados e a dinâmica dos encontros formativos será apresenta a seguir.

### **3 Delineamento Metodológico**

O universo da pesquisa são os encontros formativos, que ocorrem em uma periodicidade semanal, na escola municipal localizada em uma cidade do oeste do estado

de São Paulo. As 35 professoras polivalentes, participantes da pesquisa, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 3 escolas públicas da região. Os encontros ocorrem na escola sede da prefeitura municipal.

Nos encontros formativos as professoras são agrupadas de acordo com a série para qual lecionam, pois essa forma de organização permite um olhar mais específico tanto para as necessidades do grupo de professoras quanto para seus alunos. Os grupos são assim constituídos: 10 professoras do 1º ano, 16 professoras dos 2º e 3º anos e 9 professoras dos 4º e 5º anos.

O estudo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa. De acordo com a dinâmica de encontros realizada e participação do pesquisador, que é um colaborador do grupo, a abordagem da situação proposta, adota-se como pressuposto a pesquisa-ação colaborativa, por “[...] ser estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação [...]” (SILVESTRE, 2008, p. 27).

A coleta de dados se baseia nas filmagens das aulas dos participantes, diálogos com os mesmos realizados nos encontros formativos na escola e diário de bordo do pesquisador em que o mote para as discussões reside na tematização da prática no sentido de ampliação das estratégias de ensino construídas e desenvolvidas pelo grupo.

Para Weisz e Sanchez (2011) a tematização das aulas facilita o processo de reflexão sobre a própria prática, pois permite ao professor verificar detalhes que podem passar despercebidos durante a aula. Assim, o professor pode constatar quais aspectos do seu trabalho pode ser melhorado e redefinir objetivos, bem como repensar sobre as estratégias necessárias para que estes sejam alcançados.

A seguir será apresentada a dinâmica dos encontros formativos.

#### **4 A proposta de formação continuada: um olhar (orientado) para a própria prática**

Para Mantoan (2003. p.33) “[...] é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado”. Ou seja, para que a escola mude, sobretudo o ensino deve ser outro. Ainda que cada partícipe da escola tenha sua importância no processo de inclusão escolar, essa pesquisa tem como foco analisar a prática docente dos professores da sala

de aula comum, pois são eles quem tem a função de ensinar os conteúdos específicos da Matemática.

Ao pensar na organização dos encontros formativos, buscou-se organizá-los em um formato colaborativo, de modo que os participantes trabalhassem conjuntamente, não numa relação hierárquica “[...] mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e de atingirem objetivos que a todos beneficiem”, conforme apontam Boavida e Ponte (2002, p. 3).

A colaboração que pretendemos com a experiência formativa proposta é a troca de experiências e reflexões entre os professores da sala de aula comum, pois acreditamos que a vivência de colaboração entre os envolvidos pode ser a base de transformação da prática, pelo fato de encontrarem no grupo o apoio necessário para o aprimoramento das ações pedagógicas e a superação das dificuldades em relação ao ensino de Matemática para todos os estudantes.

Os professores planejam, em conjunto, as aulas que serão desenvolvidas na próxima semana. A partir dos conteúdos que devem ser contemplados nas aulas, de acordo com o currículo prescrito adotado pela escola<sup>4</sup>, os professores são convidados a relatar suas dúvidas em relação aos conteúdos específicos e às dificuldades em relação a organização da sala.

O centro das discussões está também nas necessidades formativas das professoras no que diz respeito à autonomia pra pensar em possibilidades de construção de situações práticas de aprendizagem, para que os conteúdos matemáticos sejam ensinados de forma contextualizada, significativa para os estudantes, conforme defende Pais (2006), Lorenzato (2006) e Schlünzen (2000).

Para que o professor consiga desenvolver situações de aprendizagem durante suas aulas, de modo que a Matemática seja trabalhada de forma contextualizada, favorecendo a participação e aprendizagem de todos, é necessário refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida.

Mantoan (2003) afirma que estamos aprendendo a incluir na prática, num processo inacabado que exige o repensar constante para a mudança do processo de ensino e aprendizagem nos moldes tradicionais. Nesse sentido, o professor necessita de

<sup>4</sup> O currículo prescrito utilizado é o EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/SP.

uma formação continuada, que oportunize momentos de reflexão acerca de situações que emergem da prática.

Nesse sentido, nos encontros de formação, os professores são incentivados a expor para os demais suas dúvidas, práticas bem sucedidas e pensar de que forma, diante do contexto real da escola (características dos estudantes, recursos e materiais disponíveis e potencialidades da turma) podem ser desenvolvidas ações que possibilitem o ensino de Matemática na perspectiva da inclusão.

Depois de planejadas as atividades, os professores tematizam sua prática, ou seja, filmam suas aulas e leva, para o grupo discutir e refletir, de forma colaborativa, sobre as atividades desenvolvidas, com base nos registros que fizeram. Ao refletirem, espera-se que as professoras avaliem seu trabalho, no sentido de verificar possibilidades para melhorar o trabalho pedagógico que desenvolvem, ampliando a base de confiança com seus pares para o desenvolvimento de práticas colaborativas.

A figura 1<sup>5</sup> ilustra o momento em que uma professora expõe para o grupo as diferentes estratégias utilizadas pelos estudantes do 3º ano para resolver um problema matemático.

**Figura 1: Professora apresentando as estratégias utilizadas pelos estudantes do 3º ano para resolver um problema matemático.**



*Fonte: Arquivo do pesquisador*

Essa dinâmica de encontros semanais de formação vem sendo realizada com base no que Elliot (1998) apresenta como os aspectos da pesquisa-ação. Esses aspectos são: aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver, formular estratégias de ação, desenvolver essas estratégias e avaliar sua

<sup>5</sup> Para divulgação das imagens houve a autorização dos professores e responsáveis pelos estudantes. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), CAAE: 54026216.6.0000.5404.

eficácia, ampliar a compreensão da nova situação e proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

Os resultados parciais da pesquisa são apresentados a seguir

## 5 Resultados

Os resultados parciais desta investigação têm revelado que para que exista uma mudança nas práticas desenvolvidas pelos professores, no sentido de oferecer um ensino baseado nos pressupostos da inclusão, é preciso uma formação em serviço que viabiliza a construção de estratégias de ensino a partir da reflexão do grupo.

Os professores precisam mobilizar seus saberes e uma formação em serviço, favorece a problematização de questões relacionadas à prática e possibilita aos professores relacionarem os saberes construídos na formação inicial, saberes advindos de sua experiência dentro e fora da escola com a realidade que vivencia cotidianamente. Esses aspectos favorecem o desenvolvimento de novas práticas.

Para Nóvoa (1991, p. 30) é necessária a “reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação - ação e de investigação - formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. Ao refletirem sobre a maneira que desenvolvem as atividades em aula, as professoras têm reconhecido as fragilidades de sua formação inicial, suas necessidades em relação aos conteúdos específicos de Matemática e sobre como favorecer a participação e atividades de todos.

O grupo tem reconhecido a necessidade de uma formação constante, próxima de sua realidade, uma formação que aproxime saberes científicos (teóricos) da realidade de sala de aula e essa constatação vai ao encontro do que afirma Zeichner (1998) quando o autor aborda a necessidade de aproximar os saberes científicos dos saberes produzidos a partir do trabalho docente nas escolas.

O formato de organização colaborativo tem favorecido discussões acerca do que é incluir. Ao perceberem que os estudantes não considerados EPAEE também apresentam dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos matemáticos, os professores têm constatado que não há razões para propor atividades diferenciadas para alguns, mas que é preciso pensar em estratégias que permitem a todos aprenderem a partir de suas possibilidades, conforme defendem Mantoan (2003) e Lanuti (2015).



Durante as discussões a partir dos registros das professoras, o grupo tem questionado a necessidade de rever o método tradicional de ensino.

*“Pelo o que eu ‘tô’ vendo, incluir não é impossível, por que na verdade todos os alunos em algum momento têm que ser incluído e não como eu achava (...) eu mesma tenho um aluno que não frequenta o AEE e tem mais dificuldade do que uma que tem Deficiência Intelectual. Então, eu, enquanto professora é que tenho que pensar em um jeito de mudar minhas aulas para que cada um aprenda do seu jeito, mas juntos!”, afirma a professora M. J. (Professora do 4º ano).*

Na fala da professora é possível perceber que, a partir da autoavaliação a cerca de seu trabalho, a partir das reflexões nos encontros, a concepção de inclusão escolar da professora passa a ser outra, pois é questionada a ideia de inclusão em que o ensino é diferenciado para alguns. Outro aspecto importante a ser considerado é a questão da inclusão não mais tratada como uma utopia e sim como uma possibilidade real, desde que a aula não seja mais puramente expositiva, ou seja, tradicional.

Essa nova concepção do que é inclusão trazida pela professora faz com que as discussões acerca das atividades de Matemáticas ganhem um novo olhar. O ensino tradicional de Matemática, que supervaloriza a repetição e memorização, vem sendo questionado pelas professoras, pois elas passam a reconhecer a necessidade de rever sua prática e pensar em um ensino que permite ao estudante ser o protagonista no processo de aprendizagem, por meio da resolução de problemas significativos para todos.

*“Essa semana para trabalhar com formas geométricas eu tentei fazer diferente. Pedi para os alunos levarem objetos que eles gostam e depois pedi para que cada um descrevesse o que havia levado. Foi bem interessante por que consegui perceber o que cada um ainda não sabe e até aqueles que têm mais dificuldade conseguiram falar alguma coisa. Não como os outros, da mesma forma, mas vi nele, também, uma possibilidade para aprender no seu ritmo. Todos aprenderam do seu jeito”. (Professora E. 1º ano)*

Ao “tentar fazer diferente”, conforme afirma a professora, o grupo tem mostrado adquirir autonomia para planejar e desenvolver as aulas. Passam a tratar o currículo prescrito como um material orientador, flexível, que organiza os conteúdos que devem ser abordados nas aulas. Nesse sentido, passam a ter autonomia para complementar as atividades.

Já a professora N., para trabalhar o mesmo conteúdo (formas geométricas) resolveu fazer um passeio pela escola, para que as crianças observassem as diferentes formas nos objetos que compõem a escola. A figura 2 é uma das fotos levadas pela professora N. para discussão nos encontros formativos.

*Figura2: Estudantes do 3º ano realizando o “Passeio da Geometria”*



*Fonte: Arquivo do pesquisador*

As discussões têm favorecido o desenvolvimento da autonomia dos professores para criar situações práticas e significativas para o ensino de Matemática. Nessas situações os estudantes escolhem como podem resolver determinadas situações de acordo com suas possibilidades e interesses e, como enfatizado pela professora E., cada um aprendeu no seu tempo, da sua forma.

È possível perceber que com base no currículo prescrito, cada professor desenvolveu atividades significativas tendo em vista as especificidades de sua turma. Isso vai ao encontro da definição de inclusão escolar que Mantoan (2003) e Lanuti (2015) trazem, pois não há uma adaptação de currículo e sim um novo olhar do professor para suas intenções em relação à aprendizagem, à avaliação (que deixa de ser somativa e passa a ser formativa) e ao próprio papel do professor para incluir.

O formato de organização colaborativo da formação proposta, que oportuniza momentos de comunicação e reflexão entre os professores do ensino comum tem facilitado a autoavaliação do trabalho docente. O trabalho em parceria, que valoriza os diferentes tipos de saberes dos professores, tem sido uma estratégia eficaz para a construção de novas práticas pedagógicas, uma vez que diferentes perspectivas são

consideradas quanto ao desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula a partir da pluralidade do compartilhamento das experiências.

A tematização da prática tem sido uma estratégia muito importante para que os professores possam perceber fatos e nuances da sua aula que indicam o que os estudantes estão aprendendo a partir das atividades desenvolvidas. Para Lanuti (2015) ao tematizar a aula é possível identificar elementos da prática e fatos que muitas vezes passam despercebidos pelo professor durante a aula.

Ao estudarem as bases teóricas para planejar as aulas e discutirem sobre suas dificuldades, as professoras têm percebido que a reflexão sem teoria não promove mudanças, e que é necessário olhar não para a realidade ideal, mas para o contexto real da escola e dos estudantes.

É possível afirmar que os encontros formativos têm possibilitado uma mudança de concepções do professor em relação ao ensino, aprendizagem, Educação Matemática, avaliação da aprendizagem e Inclusão Escolar. Essa mudança tem refletido na maneira que as professoras planejam suas aulas, utilizam e exploram os materiais disponíveis na escola e o mais importante: passam a perceber que é possível ensinar Matemática na perspectiva da inclusão, ao mobilizar seus diferentes saberes e ao dar ênfase para as potencialidades dos estudantes no lugar das deficiências, necessidades ou dificuldades.

A Matemática, como qualquer outra disciplina pode ser ensinada na perspectiva da inclusão, desde que se reconheça que para incluir é necessário, primeiramente, acreditar que todos podem aprender! Que deficiente não é o estudante, mas a escola que compara, classifica e rotula, que muitas vezes não oportuniza momentos de discussão, investigação da prática e formação continuada de sua equipe.

### **Agradecimentos**

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento da pesquisa.

### **Referências**

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 21/01/2016

CURI, E. Formação de professores polivalentes: uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004a. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação Matemática, PUCSP, São Paulo, 2004.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 137-152.

FIORENTINI, D et al. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. Educação em Revista. Dossiê: Educação Matemática. Belo Horizonte, UFMG, n. 36, 2002, p.137-160.

LANUTI, J. E. O. E. Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

LORENZATO, S. Educação Infantil e percepção matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Formação de Professores).

MANTOAN, M. T. É. INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção: cotidiano escolar)

NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Editora Porto, 1999.

PAIS, L. C. Ensinar e Aprender Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 212f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVESTRE, V. S. V. A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

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

WEISZ, T; SANCHEZ, A.. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2. ed- São Paulo: Ática, 2011.