

A Formação dos Professores de Língua Estrangeira e suas Influências sob o viés das Narrativas Autobiográficas

Everton Vinicius de SANTA

RESUMO: *No processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, as crenças dos professores refletem direta e significativamente na sua atuação, nas escolhas pedagógicas e na interação aluno-professor. Estas podem ser modificadas ao longo de novas experiências, pois durante a formação inicial, o aluno-professor tem a oportunidade de vivenciar a realidade escolar em diferentes contextos. Partindo deste pressuposto, este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir de que modo uma experiência escolar, em confronto com a imersão na esfera do mundo acadêmico, pode afetar as crenças de um aluno-professor. Para tanto, será apresentada uma narrativa autobiográfica, a fim de se refletir como essas crenças interferem no desenvolvimento acadêmico dos futuros educadores, e a partir dela, analisar e tecer ponderações com respeito ao ensino-aprendizagem, tomando por base alguns trabalhos de educadores e linguistas aplicados e suas ponderações com respeito ao objeto da discussão. Conclui-se evidenciando a importância em se discutir as questões das crenças pelos professores.*

Palavras-chave: *Crenças de professores; Formação de professores; Língua inglesa.*

ABSTRACT: In the process of teaching/learning a second language, educators' beliefs act meaningfully in their performance, in their pedagogical choices, and in the student/educator interaction. These beliefs can be modified over new experiences, since during his or her undergraduate course, the student-teachers have the opportunity to experience many different school settings. That said, this paper has the objective to present and discuss whether the school experience, as long as the educator is involved in the academic environment, affects the student-teacher's point of view. Thus, an autobiographic narrative is being presented, in order to reflect on how these beliefs act in the upcoming educators' academic development and, throughout this plot, scan and point out some considerations about teaching/learning, using some educators' and applied linguistics' papers as basis, as well as their consideration about the discussion brought to light here. This paper forwards the importance of discussing teachers' beliefs.

Key words: Teachers' beliefs; Teacher education; English language.

1. Introdução

Questões relacionadas ao ensino-aprendizagem vêm há muito sendo discutidas entre os educadores e, dado o quadro atual em que se encontra a formação dos professores, a situação deve manter-se em discussão pelos envolvidos na área em busca de soluções. Grande parte dos profissionais em atuação são desatualizados e pouco conhecem dos métodos didáticos para aplicarem em seu trabalho dentro das salas de aula. Esse reflexo é ainda mais nítido se visto sob o viés do ensino de língua estrangeira, onde teoria e prática andam juntas — ou deveriam pelo menos — quanto às formas de se ensinar e as discussões se estendem

mais ainda quando do processo de formação desses educadores, pois seu parâmetro, até então, é a realidade que presenciaram enquanto pertencentes ao ensino fundamental e médio.

Neste trabalho, discuto questões quanto ao ensino de língua estrangeira e suas crenças, assim como ponderações sobre o quanto elas interferem na formação de professores que chegam à universidade com conceitos cristalizados sobre ensino-aprendizagem. Em seu desenvolvimento, poderemos observar questões abordadas quanto às ponderações de professores e teóricos da área, uma narrativa autobiográfica de um estudante de língua estrangeira, seguido da análise de alguns tópicos apontados e trabalhados na narrativa e, ao final, as considerações finais.

Com base em trabalhos de linguistas aplicados, pesquisadores e educadores que discutem o tema de forma mais ampla, mas não menos pertinente ao meu objetivo, considero o fato de que raramente o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, conhecimento este proveniente de suas experiências pessoais de vida e de suas relações em sala de aula, afinal, o professor necessita de parâmetros para guiar-se em sua atuação profissional e é isso que a sua formação deve oferecer: uma visão do professor enquanto ser cognoscitivo, pensante.

2. A relevância das narrativas

Connelly e Clandinin (1990, apud Ortenzi; Mateus; Reis, 2002, p. 144) postulam que o maior argumento em favor do uso de narrativas na pesquisa educacional é o fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas estoriadas de forma individual e social.

As narrativas se enquadram como um parâmetro que deve ser usado pelos futuros educadores, não só de língua estrangeira, pois permitem construir representações de prática pedagógica, em que o professor é agente e objeto de sua própria investigação e partindo dessas experiências relatadas, organizam os pontos que consideram comum entre as narrativas, afinal, seu objetivo é evidenciar experiências em sala de aula, perceber como o indivíduo se adapta aos mais diversos métodos de se ensinar uma língua estrangeira para que possam refletir, interpretar, analisar e desenvolver métodos práticos individuais de acordo com seus conceitos de ensino-aprendizagem em formação e ainda, considerando a influência dos anos escolares em sua trajetória.

Conceitos de aprender e ensinar estão direta e significativamente ligados a questões pessoais, com história de vida, pois usamos o que conhecemos como meio norteador de se construir conhecimento, além das relações entre professor-aluno e aluno-aluno que também devem ser consideradas quando da construção do conhecimento, afinal, ensinar é uma prática interativa. Por isso, relevo a *Pesquisa Narrativa* e suas variantes por tratar e retratar a forma como o indivíduo estabeleceu seus conceitos, suas reflexões, como suas crenças se internalizaram, seu conhecimento prático, suas filosofias pessoais, enfim, são registros altamente individuais e persuasivos.

Com efeito, ainda sobre a importância desse tipo de narrativa “que concede voz ao pesquisado” (Ornstein, 1995, apud Ortenzi; Mateus; Reis, 2002, p. 144), esse estudo reflexivo geralmente é feito dentro de uma instituição de ensino que formam futuros professores, como a universidade, por exemplo, e objetiva,

nesse contexto, um processo de emancipação da ação pedagógica porque se configura um processo educacional em parceria, ou seja, os professores ou futuros educadores irão se focar frente a um objeto comum “o que possibilita conhecer como significados são construídos ao longo das experiências humanas” (Bruner, 1990, apud Ortenzi; Mateus; Reis, 2002, p. 145), em busca de se melhorar a prática pedagógica em sala, de se debater métodos teóricos sobre o ensino de língua estrangeira quanto a sua eficácia, insucessos, pontos significativos e negativos, enfim, todo o contexto pode ser analisado sob a ótica dos educadores envolvidos nessa tentativa de transformação pessoal e do próprio quadro atual de educação no país. Essa mesma prática reflexiva é viável dentro de instituições de ensino a envolver o corpo docente na tentativa de se trocar experiências vivenciadas em sala, sobretudo por aqueles profissionais recém ingressos em atividades profissionais a envolver educação e ensino de língua.

Há, contudo, certas restrições ao se tratar do uso das narrativas de memória, como coloca Nóvoa (1992 apud Bueno, 2002, p. 26), em uma de suas sínteses sobre este tema, em que considera que a multiplicidade de perspectivas e estratégias que têm sido geradas pelas abordagens autobiográficas constitui a sua principal qualidade, pois expressa o real controle e análise reflexiva de experiências passadas. Fato este, segundo ele, decorre do estímulo gerado por esses estudos em direção a "um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados" (p. 23). É essa diversidade que dá origem às dificuldades ao lidar com práticas nem sempre dotadas de consistência e metodologias pouco rigorosas. Além disso, o trabalho de memória tem suas limitações, determinações, dificuldades e subterfúgios uma vez que “o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si (...) o relato de vida varia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, segundo a qualidade social do mercado no qual ele é oferecido” (Bourdieu, 1998, apud Saveli, 2006, p.189), ou seja, a elaboração de uma narrativa está limitada às intenções de seu enunciador, haja vista que este produtor não escreve para si e sim para um destinatário, o que interfere significativamente em seu discurso uma vez que “no memorial de professores não há descrição do que se viveu, o que há, de fato, é a interpretação do passado com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje, sem ignorar para quem se narra e porque se narra” (Saveli, 2006, p. 96).

3. Narrativa autobiográfica

Após ter demonstrado a importância da utilização das narrativas autobiográficas para a formação dos futuros educadores, sejam eles de língua estrangeira ou não, será apresentada uma narrativa elaborada por um aluno-professor¹ no último ano do curso de sua graduação a fim de que possamos entender o processo de influência das crenças cristalizadas quando de sua formação acadêmica sob a ótica da narrativa apresentada para posterior análise.

1 Narrativa elaborada pelo autor deste artigo.

3.1 Sobre a escolha do curso de Letras

Não nego que minha primeira opção foi a de seguir outro curso que não Letras, não por considerá-lo didático ou humano demais, mas por ver interesses pessoais se enquadrando melhor em cursos como o de Química ou Ciências Biológicas. Contudo, e ponderando prós e contras, o curso de Letras seria meu aliado no desenvolvimento que considero nato quanto a se expressar pela palavra e pelo meu fascínio com relação aos fatores da linguagem, hoje muito mais maduros e desenvolvidos. Essa escolha pela habilitação em Letras Anglo-Portuguesas me ajudaria também a construir um conhecimento continuado da língua inglesa, assim como a manter viva essa língua, aos poucos assimilada e internalizada no contato e estudos com outras pessoas de interesse comum: o inglês.

O interesse pela língua inglesa surgiu durante o ensino fundamental, onde considerava essencial saber outra língua visando um contexto futuramente decisivo nos âmbitos pessoal e profissional. Todo o processo de construção se deu sempre em escola pública, onde concluí o Ensino Médio, e devo relevar meus momentos como “autodidata”.

Por fim, todos esses fatores e interesses culminaram pela escolha de se aprender mais sobre a língua inglesa em seus vários contextos de uso e a ingressar no curso onde poderia expandir minhas habilidades tanto quanto à língua materna, quanto à língua estrangeira.

3.2 Aprendendo a língua

Todo o meu aprendizado de língua inglesa se condensa ou se restringe ao ambiente e realidade escolar da escola pública, embora, como já mencionei, tive meus momentos como “autodidata” fora da sala de aula.

Sempre fui interessado em aprender e por isso os rendimentos eram satisfatórios. Nunca tive contato com alguém que falava usando a língua inglesa, nem mesmo meus professores a usavam em sala, mas sempre havia filmes e músicas para serem usados como apoio para meus estudos. Isso ajudou muito no meu desenvolvimento de vocabulário. Posso dizer que houve um avanço mesmo, em termos de conhecimento/aprendizagem, quando do ingresso à universidade em que a postura adotada dos professores e companheiros de sala mudaram completamente.

No Ensino Médio, as informações ainda eram muito repetitivas e superficiais e não tive condições de me aprimorar num curso de idiomas. Meus artifícios eram filmes legendados, letras de músicas, exercícios de repetição em outros livros didáticos, exercícios de gramáticas e foi assim que aprendi o que sei hoje e tenho consciência de que ainda há muito que melhorar.

3.3 Livro didático, experiências e métodos

A escola onde estudei adotava um livro em quatro volumes de 5 à 8ª séries e no Ensino Médio não foi adotado nenhum. O livro se baseava principalmente em exercícios de leitura e interpretação e muito da gramática tradicional. Trabalhava ainda com um pouco da cultura americana no final de algumas unidades,

mas superficialmente. Preferia não me ater ao livro e era adepto de técnicas de exercícios de repetição para a assimilação de algumas regras gramaticais e usos de verbos irregulares que até então julgava essenciais para se ter o domínio total da estrutura da língua.

Nesse sentido, utilizava livros didáticos mais antigos que me ajudavam nessas questões porque abordavam a língua em um processo mecânico ao extremo. Em sala, as aulas eram pouco dinâmicas e totalmente guiadas pelo livro, não havia nada de diferente, não havia ampliação dos temas tratados a não ser o que o livro delimitava.

No Ensino Médio, não era muito diferente, os professores sempre voltavam a rever os conteúdos vistos nas séries anteriores, sem aprofundarem-se muito e incluindo pouco de novos conteúdos sobre a língua. Nesse período, não houve mudanças quanto à abordagem de leitura e interpretação, com um pouco mais de gramática e poucos exercícios em sala, embora um dos professores tenha trabalhado músicas e nos fez apresentar uma peça teatral totalmente em inglês, o que foi um desafio para ambas as partes, afinal, expressar-se em inglês era o que nunca fazíamos.

3.4 Modelos de professores: bons ou ruins?

Meus professores sempre trabalharam de forma similar e em todos os casos, não se aprendia, tampouco se apreendia muito do conteúdo. Hoje eu percebo que eles não faziam questão alguma em pronunciar corretamente as palavras, em usar expressões cotidianas, exceto pelos comandos em sala, tinham o livro didático como seu guia, não se preocupavam com a gramática e se focavam em textos com vocabulários simples.

Nunca houve espaço para a interação aluno-professor usando a língua estudada e nem mesmo houve incentivo da parte do professor em usá-la. Alguns deles corrigiam os alunos enquanto liam os textos, mas não retomavam aquele erro ou buscavam outros comuns que se cometiam na fala, até porque muito pouco se falava usando o inglês em sala de aula. A preocupação era em aprender o que iria cair na prova e nada mais, era como se não fossemos mais utilizar situações como as que víamos em sala. Se esses professores eram mal preparados, se não eram comprometidos, se lhes faltava motivação, se houve falha em sua formação, enfim, não posso afirmar nem julgá-los, mas certamente deixaram muito a desejar e não cumpriram seu papel de — numa abordagem construtivista — construir o conhecimento, pelo contrário, apenas o transmitiram.

Conceitos e desenvolvimento, tanto intelectual quanto pessoal em relação à língua inglesa, estão ainda se solidificando nesta fase de aprendizagem pela qual passo atualmente na universidade. Aqui, há interação direta entre alunos interessados em aprender a língua, bem como o seu uso é priorizado e valorizado. Os professores se destacam pela sua função pedagógica no que se refere ao uso da língua e prática de ensino, permitindo que possa expandir meus horizontes no que se refere ao mecanicismo estrutural da língua e sua contextualização para as práticas de seu uso.

No geral, as salas possuem poucos alunos, o que facilita a interação aluno-aluno na construção do conhecimento, o material didático adotado é usado como apoio pelos professores que não se atém totalmente

a ele, ou seja, trazem muitas informações e exercícios de outras fontes, até porque o livro que usamos não tem muitos exercícios ligados à gramática e sim, são mais reflexivos e tratam a língua em contexto, com muitas situações de usos, vocabulários temáticos, foco em todas as habilidades, enfim, o material é de boa qualidade.

Contudo, no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira pode dar um grande passo quando do ingresso à universidade, principalmente, pela forma como essa língua é conceituada pelos educadores e educandos dentro do ambiente em que estamos inseridos, ou seja, aquele em que promoverá a interatividade e a construção de conhecimento, aperfeiçoamento e assimilação, haja vista que, diferente da experiência com a língua no Ensino Médio e Fundamental, o contexto universitário trata a língua estrangeira como um objeto de trabalho dos futuros professores, por assim dizer, em que ensino e prática caminham juntos no sentido em que concomitantemente se aprende e se aprende a ensinar.

4. Analisando a narrativa sob o viés teórico

A importância das crenças no processo de formação de professores vem sendo salientada em virtude da relação entre estas e as práticas pedagógicas experienciadas pelos futuros profissionais e “pela sua contribuição na elaboração do conhecimento prático pessoal” (Gimenez et al. 2000, p. 126). Como pode ser observado na narrativa apresentada, alguns conceitos ou crenças puderam ser evidenciados, como discutiremos a seguir.

Não obstante as crenças não serem observáveis na prática, elas são de caráter subjetivo e individual e podem ser corroboradas quando contextualizadas dentro de discussões e observações pertinentes ao tema, com a que apresento neste artigo. Parto, portanto, do pressuposto de que essas crenças são reflexos das experiências de vida de épocas escolares dos futuros professores, experiências estas que direcionam esse indivíduo a uma predisposição a considerar suas observações de aula, por exemplo, comprovações dessas crenças. Relevo, portanto, que dentro dos cursos de formação de professores de língua estrangeira não podemos ignorá-las, devemos identificá-las e explicitá-las dentro do contexto prático e analítico. Sadalla (1998, apud Gimenez et al. 2000, p. 128) já afirma que “o conjunto das análises realizadas permite sugerir-se que, já no período de formação de profissionais da educação [...] sejam por eles discutidas e com elas analisadas as relações entre crenças e ações docentes”, portanto, devemos analisar e refletir sobre a metodologia e prática desde os primeiros momentos da formação docente.

Em pesquisa realizada por Gimenez et al. (2000, p. 132) quanto aos relatos de aulas observadas, em comparação com as crenças cristalizadas pelos alunos-professores, verificou-se uma incidência, entre outras, da relação *conhecimento e currículo*, que a língua inglesa era vista como se fosse algo fora do seu cotidiano, totalmente descontextualizada, como era em minha época do colégio, i. e., não havia motivação alguma em se aprender e isso é um fator de risco para os educadores pois a não contextualização da língua na prática, seja ela estrangeira ou não, torna sem sentido seu aprendizado. Observaram que a gramática é considerada importante pelo professor, mas limita a criatividade do aluno por não possibilitar que ele interaja com a língua de modo a assimilá-la.

Com efeito, podemos observar que minha narrativa corrobora a questão da não contextualização do ensino da gramática, uma vez que os professores a consideravam essencial, quando na verdade deveriam trabalhar a construção de conceitos para seu uso, ou seja, exercícios de repetição não desenvolvem a cognição do aluno e sim, refletem uma visão tradicional de ensino, há muito ultrapassada.

Quanto ao currículo, pode-se dizer que há certa descontinuidade da educação que seria representada por uma perturbação ao modelo de figura do professor já formada e já posta, de um imaginário social já construído. Então, quando um aluno ingressa em um curso de licenciatura, ele pode ter uma concepção já construída do que é ser professor. Há a crença dos alunos de que a língua estrangeira lhes permitirá ingressar no mercado de trabalho de forma mais competitiva, o que os leva a deixarem de lado o conceito cultural da língua e a tomada desta como meio de comunicação, ou seja, é todo um conjunto de fatores que relevam a língua numa vertente de *status quo*.

Ainda com relação a esta pesquisa em comparação com minha narrativa, os meios e práticas pedagógicas foram também observados. Tratando do livro didático e a crença, inclusive minha, de que este deve servir de apoio ao professor visto que “o que cabe ressaltar e analisar é a supremacia absoluta do livro didático que torna a aula enfadonha, monótona e pouco atraente, nas palavras de um dos alunos” (Gimenez et al. 2000, p. 133). E com razão, o livro é um meio de se instigar o aluno ao saber, juntamente com matérias ou atividades diversificadas como textos de gêneros distintos, músicas, vídeos, adaptações de atividades do próprio livro, recursos que possibilitem ao aluno trabalhar todas as suas habilidades ligadas à língua e que o levam à reflexão, discussão e interpretação do que está sendo exposto, enfim, que ele construa seu conhecimento.

Falar do processo de analisar sua própria narrativa — esse instrumento de formação — permite uma conscientização do modo como as crenças são formadas pelos futuros educadores e como serão resolvidas. Além disso, permite também que haja uma investigação e reflexão das origens e motivações que culminaram nas crenças, sejam elas positivas ou negativas, permitindo um posicionamento crítico e analítico diante de seus próprios conceitos quanto às práticas de ensino-aprendizagem em busca de soluções que permitam fazer da prática em sala de aula um instrumento para a eficácia do processo pedagógico não só para si mesmo, mas para seus alunos.

Em suma, a análise da narrativa evidenciou que o predomínio do uso da gramática torna a aula mecânica e não auxilia no desenvolvimento do senso crítico do aluno, pelo contrário, o foco apenas na habilidade da escrita não possibilita a compreensão e assimilação de todo processo linguístico que permeia o ensino de uma língua estrangeira. O uso mecânico limita o aluno e o expõe apenas a uma das vertentes linguísticas, logo, esse aluno será privado dos outros aspectos do sistema dessa língua.

Observamos também que o livro didático como guia das práticas pedagógicas em sala torna o trabalho com a língua monótono e desmotivador, ou seja, perde-se o sentido de “suporte” para o de “modelo” da prática didática, quando na verdade deveria ser utilizado como auxílio para as aulas.

A relação professor-aluno também é observada na narrativa como um evento negativo sob o aspecto da falta de interação, o que nos leva a concluir que esse distanciamento é outro fator problemático para o

ensino, afinal, quanto melhor a relação e interação entre professor e aluno, melhores serão os resultados obtidos quando da real assimilação dos conteúdos e, conseqüentemente, da língua estrangeira em questão.

Nesse sentido, entende-se por relação aluno-professor aquela em que ambos estejam dispostos a compartilhar o saber de modo a construir e assimilar novos conhecimentos, ou seja, há uma troca de experiências e de saberes que levarão ao sucesso do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, sem que o professor assuma uma postura unilateral diante de sua prática e seus alunos. Todo esse quadro culmina na cristalização das crenças dos professores quando se deparam com uma sala de aula heterogênea e é quando ele se volta para si buscando respostas.

5. Considerações finais

Trabalhos desta natureza podem ser relevantes para a formação de professores de inglês na medida em que a identificação de crenças seja ponto de partida para o programa definir objetivos e ações pedagógicas que possam levar o futuro professor a reconhecê-las e superá-las, se assim for considerado desejável. (Gimenez et. al. 2000, p. 138)

Procurei evidenciar com este trabalho a importância em se discutir as relações professor-aluno no contexto da sala de aula, sobretudo na confrontação do contexto do Ensino Médio diante da imersão na esfera acadêmica, tomando como base uma narrativa autobiográfica para que pudesse traçar um paralelo entre o que as pesquisas e estudos demonstram com respeito a seu uso para se entender o processo pelo qual um profissional da educação enfrenta desde o início de sua formação. Desse modo, denota-se a relevância das ponderações e reflexões a serem feitas quanto às crenças cristalizadas pelos professores de língua estrangeira em constante formação.

O tema ainda apresenta várias vertentes a serem discutidas por ser amplo e porque ideias novas sempre surgem, novos conceitos são tomados, realidades e contextos são mudados e deve ser esse o intuito dos futuros profissionais de educação frente ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, ou seja, essa postura crítica deve ser levada à equipe pedagógica das escolas, aos professores da área, às salas de aula, as crenças devem ser discutidas para que deixem de ser “crenças” em seu sentido próprio, ou seja, crença pode ser entendido como sendo um fato ou método prático em que o aluno/professor acredita ser uma verdade de acordo com as experiências de ensino por ele vivenciadas. Isso quer dizer que se ele aprendeu uma língua estrangeira baseada em atividades estruturais, esse será o principal motivo pelo qual ele continuará reproduzindo em suas salas de aula a mesma abordagem de ensino.

Assim, faz-se necessário discutir e refletir sobre os métodos de ensino-aprendizagem tanto no ambiente acadêmico, quanto no escolar para que os futuros educadores, nossos prováveis alunos, não tenham as mesmas visões que temos hoje do processo educacional, que de uma forma ou outra, ainda é perpassado pelas mãos do professor, considerado o “detentor” do processo.

Contudo, a trajetória da formação dos professores sempre estará pautada, em sua maior parte, no plano das observações, experimentações, das personalidades individuais, das reflexões, dos debates entre os envolvidos, enfim, da construção de novos conceitos em busca de se tornar o processo pedagógico um

método cada vez mais eficaz e que contribua para a formação de um aluno consciente do papel da língua estrangeira para si e para seu meio social.

Referências Bibliográficas

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mar. 2009.

GIMENEZ, T. et al. Crenças de Licenciados em Letras sobre Ensino de Inglês. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 3, p. 125-139, set. 2000.

ORTENZI, D. I. B. G., MATEUS, E. F., REIS, S. Alunas Formandas do Curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 143-156.

SAVELI, E. L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 94-105, jun. 2006. Disponível em: <http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n1Artigo_9.pdf>. Acesso em: 03 Mar. 2009.