

DESCONSTRUINDO PARA CONSTRUIR: A ATUAÇÃO DA LINGUÍSTICA APLICADA COMO COMPREENSÃO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM FOCO NA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO PÓS-PANDEMIA

DESCONSTRUCTING TO CONSTRUCT: THE ROLE OF APPLIED LINGUISTICS READING AND WRITING COMPREHENSION WITH A FOCUS ON THE RECOVERY OF PORTUGUESE LANGUAGE LEARNING AMONG HIGH SCHOOLS STUDENTS IN THE POST-PANDEMIC

RESUMO

O artigo obteve o preterido tema a fim de envolver os estudantes em virtude de ser desenvolvido na perspectiva de habilidades e competências que contemplem o exame que exige bastante preparação: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Todavia, as aulas também estiveram centradas em um ensino no qual fosse abordado além de técnicas e dicas de escrita, mas um planejamento do discurso e mecanismos de argumentação os quais modificassem a forma de produzir uma redação. Por meio do projeto a ser relatado, pode-se desmistificar sentidos e noções errôneas por parte dos próprios estudantes, tais como: “eu não sei argumentar”, “eu não possuo bons argumentos”, “argumentar é difícil”, pois os mesmos terão que construir, bem como efetivar a argumentação no processo de produção textual. O projeto foi realizado, também, com a intenção de reduzir os impactos na aprendizagem, causados pela pandemia do COVID-19. A pesquisa utilizada foi o método pesquisa-ação, onde a mesma deve ser um processo de ensino e aprendizagem para todos os participantes.

Palavras-chave: Estudantes. Argumentar. Produção textual. Pesquisa.

ABSTRACT

The article obtained the deprecated theme in order to involve students because it was developed from the perspective of skills and competences that contemplate the exam that requires a lot of preparation: the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). However, the classes were also centered on teaching in which it was addressed in addition to techniques and writing tips, but a discourse planning and argumentation mechanisms which would modify the way of producing an essay. Through the project to be reported, it is possible to demystify erroneous senses and notions on the part of the students themselves, such as: “I don't know how to argue”, “I don't have good arguments”, “arguing is difficult”, because they will have to construct, as well as to carry out the argumentation in the process of textual production. The project was also carried out with the intention of reducing the impacts on learning caused by the COVID-19 pandemic. The research used was the action-research method, where it should be a teaching and learning process for all participants.

Keywords: Students. To argue. Text production. Search.

**Thayná Fontan
Duarte Ayres**

Instituto Federal de
Educação, Ciência e
Tecnologia de Alagoas,
Campus Maragogi
Thaynafontan95@
gmail.com

ORCID: 0000-0001-7883-
7407

Introdução

Caracterização do problema

O presente artigo tem como ponto de partida contemplar a contribuição das atribuições da linguística aplicada com foco na recuperação no processo de aprendizagem no ensino de língua portuguesa do ensino médio, no pós-pandemia. Como também, estabelecer as análises a respeito da desaprendizagem como um dos espaços favoráveis à atuação da linguística aplicada.

A pretensão em investigar essa discussão se procede por três fatores: primeiramente, pela experiência adquirida, na rede municipal, durante o período pandêmico pela autora do presente projeto, bem como pela experiência, atualmente, como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), nos cursos de nível técnico médio, o qual trabalha na perspectiva da transversalidade e tem como principal objetivo a recuperação da aprendizagem dos discentes em virtude da pandemia do Covid-19.

Em segundo lugar, pela elaboração de um projeto de ensino, que teve finalização em novembro, o qual foi desenvolvido também pela autora, cujo título é “da preparação à atuação: oficinas de redação como estratégias na recuperação da aprendizagem de Língua portuguesa do 3º ano de Agroecologia e 4º ano de Hospedagem voltada à perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio”, o qual colaborará para que a docente obtenha um maior contato com a escrita dos alunos e, em terceiro lugar, pela extensa variedade no campo da pesquisa que é ofertada por meio da linguística aplicada, a qual permite que haja a desconstrução de um conhecimento para construir um novo conhecimento, ratificando que a desaprendizagem é um requinte do conhecimento (CEZAR, 2002).

Com relação ao projeto de ensino, mencionado no parágrafo anterior, obtive o preterido tema a fim de provocar os participantes em virtude das habilidades e competências as quais são impostas pelo exame a ser prestado. É necessário que haja mais que uma aplicação de técnicas de escrita, todavia um planejamento do discurso e argumentação que nortearão o leitor.

O argumento pode ser compreendido como algo que realça, o que faz brilhar uma ideia (FIORIN, 2017, p.22). Com isso, denota-se que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e que argumentar é humano (KOSH; ELIAS, 2020, p. 9). No fim do projeto de ensino, elaborado pela autora, foi proposto que os participantes elaborassem um resumo sobre o livro “a arte de argumentar” a fim de conceder autonomia ao alunado, bem como inseri-lo como sujeito crítico ao espaço educacional, permitindo que haja um autorreflexão acerca das produções.

Por meio do projeto, puderam ser desmistificados sentidos e noções errôneas por parte dos próprios estudantes, tais como: “eu não sei argumentar”, “eu não possuo bons argumentos”, “argumentar é difícil”, pois os mesmos construíram, bem como efetivaram a argumentação no processo de produção textual. Consoante afirmado, argumentar é uma atividade humana. Porém, para a consolidação desta prática, muitas das vezes, é necessária a desconstrução de conceitos previamente estabelecidos para a construção de uma nova definição, o que se torna difícil aos olhos da classe estudantil, pois esta acostumou-se com uma educação que alimenta a formação de “dicas” a respeito da escrita, desconsiderando a trajetória cultural e, conseqüentemente, linguística do estudante.

A redação é um componente que favorece a prática da transversalidade e da aprendizagem, entretanto, muitas das vezes, torna-se alvo de um ensino tecnicista, contemplando, apenas, habilidades e competências exigidas pelos exames seletivos, desconsiderando os elementos históricos, filosóficos e sociológicos os quais podem contribuir para a coerência textual. É de composição da cultura escolar avaliar os textos baseado apenas em fundamentos ortográficos e gramaticais sem considerar o contexto da produção escrita (REINALDO, 2004, p. 97).

Como o próprio nome da disciplina denota, onde existe uma linguística aplicada, há a defesa de um ensino de Língua portuguesa perspicaz à sociedade, à cultura e à estruturação social. O momento contemporâneo, marcado pela propagação de valores, confirma que a linguística aplicada é dinâmica, estendendo-se aos trâmites sociais, bem como desconstruindo conceitos previamente estabelecidos a fim de construí-los oriundos a partir de conjunturas contextualizadas (FABRICIO, 2006).

Considerando a observação citada anteriormente, confirma-se a necessidade da abordagem da linguística aplicada voltada ao ensino de língua portuguesa em virtude de

que a mesma prega a negação de um contexto de ensino sobre paradigmas, sendo contrários às práticas discursivas, que favorece a ilusória impressão de que é possível ter uma linguística neutra dos movimentos sociais e descontextualizando-se dos processos transdisciplinares. Dessa forma, enfatiza-se a abordagem da linguística aplicada no pós-pandemia, pois ela busca “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14).

Como a linguística aplicada é uma área que permite que professores também atuem na posição de pesquisadores, os docentes estão em constante processo de reflexão e autoavaliação, pois o professor-pesquisador concede que o docente se encontre, questione-se, explique-se e, eventualmente, reveja-se (CAVALCANTI, 1999, p. 181). A partir desta perspectiva, a linguística aplicada preocupa-se, também, quanto às formas de avaliação propostas no ensino de língua portuguesa. Quando o professor reflete, diariamente, sobre as escolhas pedagógicas, este se insere em um processo constante de construção e desconstrução, utilizando a desaprendizagem a seu favor.

O objeto de estudo constitui um terreno fértil, pois a linguística aplicada permite que haja uma constante procura e identificação do mesmo que seja ligada ao contexto, concedendo que haja uma incessante indagação, tanto por parte do estudante, bem como por parte do docente, se o ensino de língua portuguesa está se adequando à realidade de ambos, o qual fará parte da trajetória metodológica por meio da entrevista semiestruturada.

Ao realizar um breve percurso histórico, há estudos que apontam a necessidade da mudança no ensino de língua portuguesa, pois o ensino médio é o que mais sofre com indefinições no sistema educacional brasileiro devido a diversos fatores, entre eles: a falta de determinação com o que se deseja ensinar (FARACO, 2008, p. 97). Com isso, torna-se necessário repensar as concepções que norteiam as práticas de linguagem durante a etapa de ensino citada, porque o modo como se interpreta a natureza fundamental da língua afeta, de forma demasiada, a estruturação do trabalho com a língua que se ensina. (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Ainda sim, no período pós-pandêmico, o ensino médio, em grande parte, é alvo de um ensino voltado à gramática e a como obter as melhores recomendações a fim de obter a aprovação nos exames vestibulares, sem presenciar uma prática pedagógica integradora

que possa corroborar para a formação do estudante. Como também, colabora para uma educação capitalista, bem como objetivista, havendo a negação do aluno como sujeito, servindo apenas como produto para uma educação capitalista.

A respeito da visão acerca do ensino médio, Tarefa, Klein e Pataro apontam que:

Acreditamos que a aprendizagem através da problematização das situações relevantes para os discentes possibilita não apenas a construção do significado dos conteúdos, mas também a formação crítica, orientada para sua atuação social. Temos, assim, a necessidade de um trabalho que contemple, ao mesmo tempo, a instrução de alunos e alunas quanto aos conteúdos acumulados historicamente, e a formação em valores, voltada para a construção da cidadania e do pensamento crítico (KLEIN e PATARO, 2008, p.10).

Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é identificar a desaprendizagem no ensino de língua portuguesa, no ensino médio, como ambiente favorável à construção de uma nova aprendizagem à perspectiva da transversalidade. Nessa direção, será investigado como a prática da leitura pode contribuir para a construção de novos discursos, bem como para a propagação de novas ideias, contribuindo, assim, para a modificação do pensamento quanto ao ensino tanto por parte dos estudantes, como pela parte dos educadores.

Objetivos específicos

Descrever as perspectivas e a evolução no ensino de língua portuguesa no ensino médio nos diferentes contextos;

Relatar o pensamento dos estudantes a respeito da leitura e descrever as preferências, bem como desenvolver a argumentação, contribuindo para a formação de leitores.

Investigar os processos seletivos referentes ao ensino médio, representado por exames que, muitas das vezes, estimulam e influenciam para que as práticas docentes sejam cada vez mais técnicas em sala de aula, reproduzindo saberes, e não contribuindo a fim de que o estudante se torne um sujeito crítico na sociedade e fazendo com que a prática da transversalidade da leitura não seja aflorada.

Justificativa

Com a pandemia do Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e as escolas passaram a buscar como adequar o processo de ensino-aprendizagem, associando-se à forma remota. A Educação necessitou desenvolver-se por meio de perspectivas as quais permitissem a sua inserção em diferentes contextos, isto se procede devido à capacidade de sociabilização do ser-humano, que aprende a conviver a partir do momento o qual interage com o outro. Todavia, mesmo com a aplicabilidade do ensino remoto, este processou-se de forma conturbada em virtude do entendimento ainda propagado, durante a pandemia, como por exemplo: o prevaletimento de práticas tradicionalistas no ensino de língua portuguesa, não havendo uma contribuição da transversalidade no ensino.

O Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), no início de 2022, em janeiro, declarou um discurso de alerta para os prejuízos à educação em virtude da pandemia do Covid-19. Consoante a entidade, mais de 365 milhões dos estudantes foram afetados pelo fechamento total ou parcial das instituições de ensino. Robert Jenkis, o chefe de educação do UNICEF, afirmou: “Em março, marcamos dois anos de interrupções relacionadas ao Covid-19 na educação global. Muito simplesmente, estamos olhando para uma escala quase intransponível de perda na escolaridade dos alunos.” O mesmo reitera que não é suficiente a abertura das instituições escolares, todavia existe a intensiva dedicação de um apoio a fim de recuperar a aprendizagem.

Ainda na abordagem da UNICEF, com as escolas fechadas em virtude da pandemia, em novembro de 2020, cerca de 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 não possuíram acesso à educação, ainda que a mesma estivesse pautada no ensino remoto. Dos 5,1 milhões de meninos e meninas que não possuíram acesso à educação, 31,2%, tinham de 15 a 17 anos, esta faixa etária, que compreende a etapa de ensino do nível médio, era a mais excluída antes da pandemia.

Com o ensino remoto, muitos estudantes, por diversos fatores, entre eles, a baixa renda e o não acesso às tecnologias, não estabeleceram efetivamente a prática do letramento, onde este permite uma análise textual mais aprofundada, bem como permite a inserção do sujeito crítico na sociedade. Há, ainda, uma preocupação exagerada da classe discente em persistir em um ensino prescritivo, desconexo da realidade social, e ansioso

em afirmar se as proposições das atividades pedagógicas são apenas “corretas” ou “incorretas”, não importando o que se afirma, a forma como se afirma e o contexto em que o discurso é colocado. (ANTUNES, 2003, P.33).

Dessa forma, reconhece-se a importância da linguística aplicada na perspectiva em virtude de alterar a mudança de visão dos estudantes a respeito do ensino de língua portuguesa, bem como permitir que haja uma colaboração para definir que haja uma meta daquilo que realmente deve ser trabalhado, bem como corrobore para a perspectiva transversal do ensino. Em uma prática de ensino regida sob a orientação de regras e normas na escrita, bem como onde se trabalha sob a perspectiva das habilidades e competências exigidas nos exames dos processos seletivos, há a real necessidade da transversalidade e problematização no ensino de linguagem.

Referencial teórico

O projeto de ensino teve como base epistemológica se concentrar na Linguística Aplicada – (Doravante LA), amparada nos trabalhos acerca de Moita Lopes. Simultaneamente, faz interlocução com Fabrício (2006), Cezar (2002), Cavalcanti (1999), dentre outros autores. Além disso, a investigação se sustentará ainda em autores ligados ao ensino de língua portuguesa, tais como: Travaglia (2000, 2004), Bagno (2000, 2004, 2006, 2012, 2013, 2019), Antunes (2005, 2007), Reinaldo (2004). No que tange ao campo educacional, a interlocução se procederá com autores que abordem o contexto do ensino médio. Para tanto, estabeleceremos diálogo, tais como: Faraco (2008).

O projeto também foi contextualizado sob a perspectiva de Rajagopalan, pois o autor aponta a inclusão da construção de conhecimentos relacionados às práticas sociais em tempos pós-modernos. O autor discute diversos aspectos sobre a preocupação com o mundo social e com os conhecimentos, os quais a sociedade possui sobre linguagem, onde o mesmo indaga a respeito do papel da linguística aplicada. Ainda, sob a visão do linguista, há o pensamento desmitificado de que a teoria anteceda qualquer tipo prática, ratificando que não há validação da teoria sem aplicabilidade.

Epistemologicamente, a linguística aplicada se processou, consoante a visão de Moita Lopes, como uma linguística a qual interagisse com teorias as quais atravessam o

campo de ciências sociais e da sociedade. É nesse trajeto histórico que foram possíveis os levantamentos de que as teorias linguísticas poderiam apresentar as respostas para as problematizações no ensino de línguas.

Consoante a visão de Travaglia, demonstra a real preconização dos professores de língua portuguesa, pois os mesmos restringem-se às regras do falar e escrever bem, considerando apenas uma variante da língua. Para a efetivação da prática pedagógica, é essencial a concepção que se tem sobre linguagem. Ainda na visão do autor, o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera a estruturação do trabalho com a língua que se ensina, sendo necessário identificar as diferentes concepções de linguagem a fim de legitimar o ensino de língua portuguesa.

Bagno (2006, n.p) expôs alguns mitos relacionados à língua portuguesa. Dentre eles, “a língua falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Esta crença da homogeneidade permite que haja um abismo ainda maior entre a língua e a realidade dos indivíduos, corroborando para que haja um retrocesso com relação ao ensino de língua portuguesa, distanciando os ideais da linguística aplicada a fim de contribuir com o ensino.

Como fio condutor, Antunes (2007) persiste na discussão por meio da obra “muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho”, onde resiste em afirmar que deve existir uma proposta de ensino com aplicabilidade eficaz, utilizando o texto como elemento principal, e não a imposição de regras, com a presença da transversalidade a fim de configurar o processo de ensino e aprendizagem.

Consoante os parágrafos anteriores, a partir dos levantamentos e questionamentos colocados, é que há a ratificação de Cavalcanti (1999), onde o professor se insere como pesquisador e permite que haja um maior engajamento na docência, realizando um ensino de língua portuguesa ampliado, sobretudo perspicaz à estruturação social.

Relativo ao campo educacional, Faraco demonstra a dificuldade na definição do que ensinar, propriamente, no ensino médio, considerando os elevados índices de evasão escolar no fim da educação básica. A cultura do que é “certo” ou “errado” na normal cultura traz consequências graves ao ensino de linguagem.

Em suma, esse campo epistemológico se traduz como ferramenta indispensável para revelar os efeitos de sentido que são atravessados ao longo do ensino de língua portuguesa.

Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, a pesquisa segue a abordagem da pesquisa-ação, pois a mesma busca desenvolver estratégias necessárias ao estudo e à aprendizagem. Ela facilita a busca de soluções para as problematizações por parte dos participantes da pesquisa (THIOLLENT, 2011).

Nesta perspectiva, a pesquisa-ação tem como características principais: ser situacional, pois identifica um problema e busca relevância prática com resultados; ser auto avaliativa, já que as modificações são avaliadas a partir do monitoramento contínuo e *feedback*; conta com o sentimento de parceria e colaboração, compartilhados através de experiências.

O projeto de ensino relatado foi desenvolvido por meio de oficinas, que possibilitam um estímulo do saber ao criar e recriar conjunturas ferramentas e conhecimentos, baseando-se na relação do sujeito com o objeto em estudo, conforme pontua Anastasiou e Alves (2004):

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ALVES, 2004, p. 95).

O projeto teve a duração de dois meses, iniciado em 09 de setembro e finalizado em 09 de novembro, onde os estudantes se reuniram uma vez por semana, no laboratório de informática, a fim de aprimorar o exercício da argumentação em virtude de esta atuar como competência primordial para a realização da produção textual a qual compõe o exame nacional do ensino médio, ENEM, assim como ocorreram a promoção de debates e discussões a respeito do teste por meio da leitura do livro “a arte de argumentar” de Anthony Weston.

Resultados e discussões

Em setembro, houve a divulgação do projeto de ensino, bem como a seleção do público-alvo e apresentação do livro “a arte de argumentar”. Durante o mês, houve o debate e leitura dos capítulos I, II e III. Nas primeiras oficinas, contemplou-se, por meio de slides, a etimologia e o caráter histórico da argumentação, bem como a desmistificação que há entre os alunos, principalmente, nas aulas de produção textual, como: “eu não sei argumentar”.

Como forma de dinamizar a aula e torná-la atrativa, foi abordada a dinâmica “tempestade cerebral”, que se define por ser uma técnica empresarial de discussão de grupos que pode facilmente ser adaptada em conjunturas escolares. Esta consiste em escrever, no quadro, uma palavra relacionada ao tema da redação e pedir para que os alunos possam associar a possíveis argumentos a serem desenvolvidos. Foi de grande contribuição e valia para os estudantes que não conseguiram elencar, bem como engajar seus argumentos na produção textual.

Os temas sociais abordados, durante o mês de setembro, foram: “a persistência da violência contra a mulher” e “alternativas para a combater a cultura do estupro”, ambos haviam sido os temas oficiais da redação de exames anteriores. Na questão conteudista, foram expostos os possíveis tipos de introdução a serem abordadas na redação, entre elas: a introdução por declaração inicial, a contação de uma história, estabelecer relação entre textos (por intertextualidade), o lançamento de uma pergunta, estabelecer uma comparação e apresentação de uma definição.

Foram necessárias, pelo menos, duas aulas a fim de que os participantes pudessem produzir e elaborar a atividade proposta. Foram demonstrados, também, os tipos de argumentos a serem aprofundados durante o texto dissertativo-argumentativo.

O mês de outubro foi focado em manifestar, com mais propriedade, as competências e habilidades exigidas pelo processo seletivo, bem como a leitura e debate dos capítulos IV e V do livro apresentado no início do projeto.

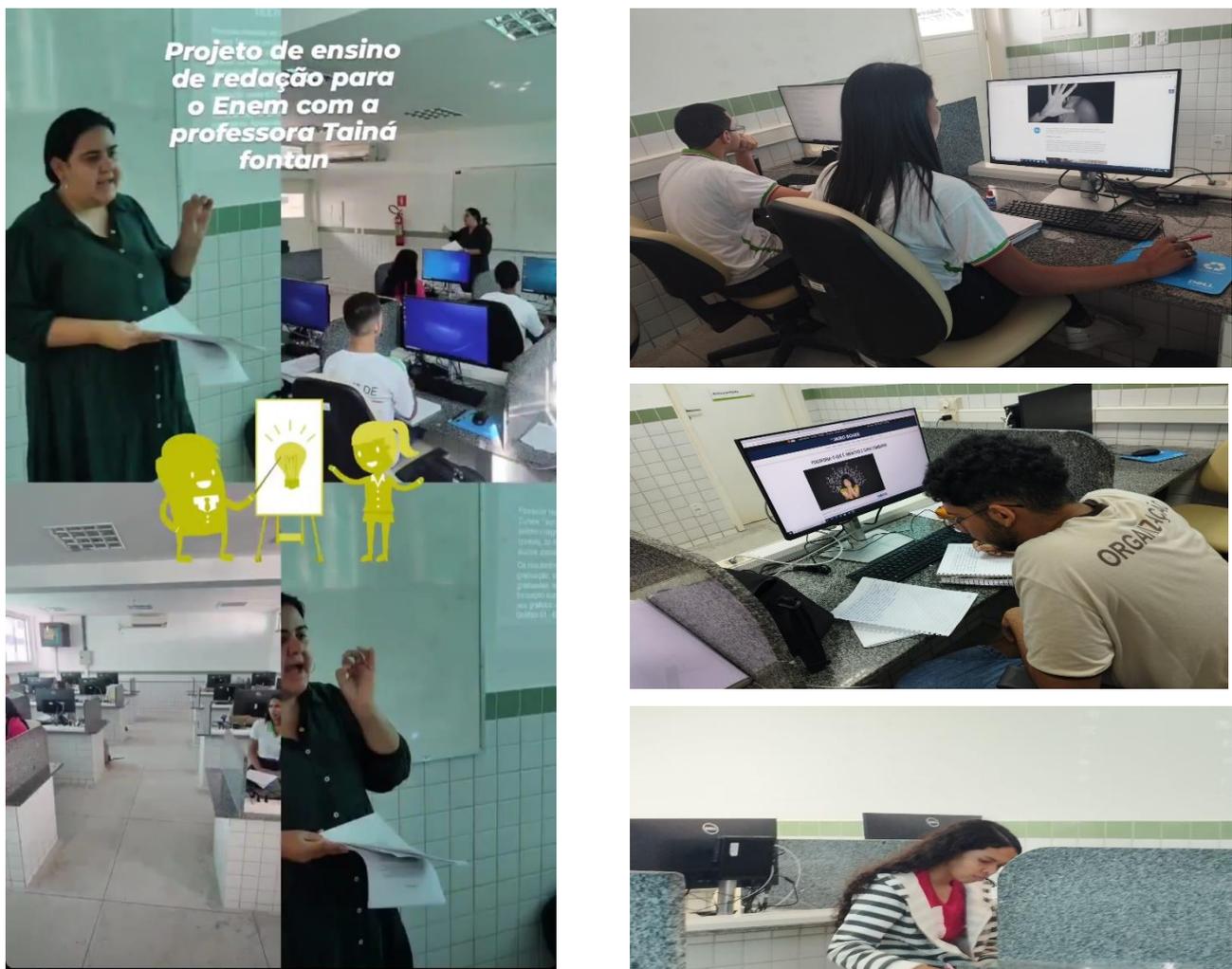
Por meio do laboratório de informática (ver figura 1), os alunos puderam pesquisar informações a fim de auxiliá-los no amadurecimento de argumentos do texto.

Os temas sociais abordados foram: “a valorização do profissional da saúde na sociedade brasileira” e “o problema da obesidade entre os brasileiros”.

Devido ao pouco tempo das oficinas, alguns alunos produziram as redações no tempo em lhes era favorável, entregando à professora responsável pelo projeto a fim de corrigi-las. Por meio do método de pesquisa utilizado no projeto, os alunos puderam perceber suas falhas, bem como os avanços, ainda que minimamente.

Foi criado um grupo, no aplicativo *whatsapp*, a fim de aproximar a relação docente e discente, promovendo interação e sendo orientado pela regente do projeto por meio da indicação e recomendação de séries e filmes em que a argumentação estivesse em destaque.

Figura 1. Ações ao longo do projeto de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No último mês de realização do projeto, em virtude do tempo minimizado, foram propostas dinâmicas a fim de avaliar o conhecimento dos alunos, bem como promover autorreflexão sobre suas conquistas ao longo do projeto de ensino.

Após a realização do exame, os alunos entregaram um resumo sobre o livro proposto.

Considerações finais

Acredita-se que a oficina de redação pode fornecer um espaço de formação para os estudantes em virtude de ser uma perspectiva de aprendizado voltado às necessidades do alunado, bem como traçando estratégias para os mesmos.

Espera-se que a oficina seja um espaço que propicie uma maior convivência entre professor e alunos, aprimorando o exercício da escrita.

Referências

1. BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
2. BRASIL. Ministério da educação. INEP. *A redação no Enem 2012 – Guia do participante*. Brasília, 2012.
3. CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.
4. CELANI, M. A. (Org.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC-PUCSP, p. 15-23. 1992.
5. FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso.. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.
6. FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 196 p.
7. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed., Salvador/BA: Editora Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
8. MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
9. MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In.: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-33.

10. MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In.: SIGNORINI, L.; CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
11. PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.
12. THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.
13. THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. 18 ed. Cortez: São Paulo, 2011, p. 69-70.
14. TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.