

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 2

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

ABC



 **Atena** Editora

Ano 2018

IVAN VALE DE SOUSA

(Organizador)

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L755	Língua portuguesa, linguagem e linguística 2 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 5.198 kbytes – (Língua Portuguesa; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-12-3 DOI 10.22533/at.ed.123181308 1. Língua portuguesa. 2. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A identidade de um livro simboliza todos os pensamentos e discussões que se pretendem divulgar aos leitores. Quando escrevemos um texto, de certa forma, os nossos interlocutores nos auxiliam na maneira como as ideias serão organizadas na textualidade dos enunciados e nas finalidades que almejamos atingir.

Se nos convencêssemos de que todo plano textual está inserido nas finalidades de informar, formar, convencer e esclarecer algo aos nossos enunciatários, certamente a forma como enxergaríamos o texto e seus elementos constituintes seria ampliada na diversidade que a língua se realiza nos contextos sociais, pois, de certo modo, escrevemos sempre com objeções considerando um contexto e os saberes do nosso interlocutor.

Necessário sempre será discutir o discutível, refazer o que carece de ser refeito, sobretudo no contexto de produção do conhecimento, já que todo processo de aquisição do saber parte de uma das mais importantes e significativas funções da língua que é comunicação entre os sujeitos. Sempre comunicamos por meio do texto algo a alguém e às suas funções que necessitam ser clarificadas nos atos de dizer e produzir.

As comportas do conhecimento abertas pelas reflexões deste livro se revelam aos diferentes leitores, coadunando-se com a plenitude de como a linguagem assume seu único e verdadeiro objeto de interação entre os sujeitos. Comunicamos porque somos partes do ato comunicativo e com essa convicção é que comunicar representa nossos anseios, bem como os esforços de pesquisadores e estudiosos que apresentam e, ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de democratização das questões referentes à linguagem com as metodologias e os planos culturais e de identidades nos usos da língua.

Para legitimar a relevância das discussões reveladas em cada texto presente neste livro, a constituição de um mosaico textual de ideais e concepções são apresentadas por seus autores que propõem socializar os diferentes discursos capazes de sustentar as construções feitas em torno do ensino de Língua Materna, embora os estudos apresentados no referido livro não tenham unicamente a discussão que reverbera o trabalho com processo de ensino e aprendizagem da língua no seu contexto de autonomia e competências, mas da compreensão de que a língua se adegue aos meios sociais e às manifestações culturais.

A legitimidade com que os pesquisadores debruçam suas investigações na produção de cada capítulo justifica-se na plenitude diversa como a língua se expande nos diversos contextos de realização. E na função de perceber que sempre há outras formas de refazer o próprio discurso à luz da diversidade com que a linguagem é que se produz em uma corrente processual e metastásica em que os leitores encontrarão trabalhos referentes ao estudo da palavra, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ao processo analítico de obras e textos literários, aos discursos formulados no imaginário cultural e às reflexões metodológicas de trabalho no contexto

escolar.

O todo deste livro se assemelha à construção de um grande quebra-cabeça em que só tem sentido quando são juntadas todas as suas peças na formulação do plano reflexivo capaz de constituir a relevância desta obra. São, pois, ao todo, dezoito trabalhos que transitam entre os contextos da linguagem, da linguística e das intervenções que estruturam o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira nos mais variados contextos de aquisição. Sendo assim, uma síntese de cada texto com as marcas de seus autores pode ser revelada a seguir.

O primeiro capítulo, o pesquisador Ivan Vale de Sousa propõe algumas discussões que aproximam o trabalho com a utilização da pesquisa-ação aos procedimentos da sequência didática, que segundo ele são metodologias interacionistas no ensino da linguagem em que, ao mesmo tempo, rediscute como as implicações pedagógicas são capazes de aproximar os sujeitos *professor* e *aluno* da situação comunicativa com o desvelamento de três modelos de sequência didática elaborados à luz dos objetos didáticos no processo de didatização das práticas de linguagem.

As questões discutidas no segundo capítulo são de autorias de Genilda Alves Nascimento Melo, Andreia Quinto dos Santos e Célia Jesus dos Santos Silva, que rediscutem a necessidade do currículo à luz da docência como propostas de pertencimentos, servindo como requisitos fundamentais para o ensino de Língua Materna. No terceiro capítulo, as mesmas autoras com ordem diferente de apresentação das identidades, Célia Jesus dos Santos Silva, Genilda Nascimento Melo e Andreia Quinto dos Santos trazem à discussão o ensino de leitura e da função do suporte livro didático na instituição escolar de educação básica aproximando as reflexões.

Dóris Regina Mieth Dal Magro, no quarto capítulo, revisita as habilidades de leitura e escrita como eixos norteadores para o desenvolvimento do trabalho docente na disciplina de língua portuguesa à luz dos gêneros discursivos como alternativas eficazes na promoção do letramento e na autoria dos estudantes. O quinto capítulo, Nayara da Silva Camargo e Nilson Santos Trindade destacam os aspectos morfossintáticos da língua Tapayuna, especificamente no que se refere às relações pronominais focalizando ao leitor a compreensão desse processo.

No sexto capítulo, Luiz Antonio de Sousa Netto, Rafaela Cunha Costa e Stella Telles estudam a palavra fonológica na língua polissintética Latundê lançando luzes a algumas teorias apresentadas por estudiosos e ancoradas na concepção interacionista da linguagem. O sétimo capítulo, Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva e Regina Célia Ramos de Almeida apresentam as marcas de oralidade na escrita compreendendo os processos de monotongação e apagamento do [R] final, no contexto de aplicabilidade e intervenção com alunos do ensino médio.

Thays Trindade Maier, no oitavo capítulo, apresenta um relato de experiências com atividades de leitura da literatura infantil, com a finalidade de despertar e promover a competência leitora no ambiente escolar. No nono capítulo, as autoras Katharyni Martins Pontes, Thaís Pereira Romano e Rita de Nazareth Souza Bentes apresentam o

letramento literário como instrumentalização no ensino de alunos surdos e rediscutem a relevância da acessibilidade do aluno surdo ao contexto literário.

No décimo capítulo, Myriam Crestian Cunha e Walkyria Magno e Silva partem do desenvolvimento disciplinar, refletindo os impactos na formação inicial do professor, além de discutir as estratégias metacognitivas na análise de novas propostas metodológicas no aprendizado de línguas estrangeiras. As reflexões que enfocam o décimo primeiro capítulo, Adriane do Socorro Miranda e Polyana Cunha Campos relatam as contribuições do Projeto Pibid no processo de formação inicial de professores de português como Língua Materna, em que os sujeitos participantes emitem suas convicções na função de bolsistas.

No décimo segundo capítulo, Larissa Rizzon da Silva revela como os fatores socioculturais e identitários são relevantes no processo de reabilitação do afásico, em que as discussões se concentram no contexto de socialização do sujeito com a linguagem. O décimo terceiro capítulo, a simbiose do bumba-meu-boi do Maranhão é tematizada nas reflexões de Joaquim de Oliveira Gomes sob a ótica do discurso e da sustentabilidade em que são propostas as aproximações entre a análise dos discursos à luz das toadas com as questões de sustentabilidade capazes de perpetuar a relevância da manifestação.

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset, no décimo quarto capítulo, investiga as (des)construções do imaginário de ensino de língua portuguesa na formação superior da graduação em Direito lançando luzes para as vertentes e os saberes linguísticos na concepção da análise do discurso (AD). O décimo quinto capítulo, autoria de Katia Cristina Schuhmann Zilio, os sentidos digitais são discutidos como aproximações do uso da tecnologia na educação propondo questões que são respondidas ao longo das reflexões inseridas no texto.

No décimo sexto capítulo, Priscila Ferreira Bentes passeia entre as páginas da narrativa tecida pelo escritor Benedicto Monteiro, descrevendo o movimento de religiosidade no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, além disso, a autora do capítulo aproxima as discussões entre literatura e antropologia com toda a riqueza literária presente na obra utilizada como *corpus* de análise. No décimo sétimo capítulo, Margarida da Silveira Corsi e Gilmei Francisco Fleck analisam a dialogia romanesca atentando-se para as releituras do perfil de uma cortesã, esclarecendo que a imbricação das análises culmina para a estruturação do cordel como uma das marcas da brasilidade.

Edvaldo Santos Pereira e Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões, no décimo oitavo e último capítulo, revelam a urbanidade poética como fonte de inspiração e análise, em parte, do poema *Belém e seu poema*, de Bruno Menezes e readmitem que as imagens criadas no gênero literário partem dos múltiplos olhares do cotidiano.

Ao apresentar aos leitores uma síntese do que pode ser encontrado em cada trabalho que compõe este livro, esperamos que as reflexões contribuam com o processo de ampliação do letramento literário, da metodologia de investigação com a linguagem, lance luzes a outros questionamentos e flexibilize a forma de pensar o

ensino de Língua Materna em uma construção de continuidade. Além disso, sabemos ainda que as discussões, doravante, demonstradas podem, de certa forma, ampliarem-se nos mais diversos contextos de aprendizagem em que o leitor transite o caminho também de produtor de outros discursos.

Prof. Me. Ivan Vale de Sousa

Organizador.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
METODOLOGIAS INTERACIONISTAS EM QUESTÃO: PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA LINGUAGEM	
<i>Ivan Vale de Sousa</i>	
CAPÍTULO 2	13
'DOCÊNCIA: CURRÍCULO E PERTENCIMENTO – REQUISITOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	
<i>Genilda Alves Nascimento Melo</i>	
<i>Andreia Quinto dos Santos Célia dos Santos Silva</i>	
CAPÍTULO 3	28
O ENSINO DA LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Célia Jesus dos Santos Silva</i>	
<i>Genilda Alves Nascimento Melo</i>	
<i>Andreia Quinto dos Santos</i>	
CAPÍTULO 4	44
LEITURA, ESCRITA E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOS ESTUDANTES	
<i>Dóris Regina Mieth Dal Magro</i>	
CAPÍTULO 5	56
ASPECTO MORFOSSINTÁTICOS DA LÍNGUA TAPAYUNA (JÊ): ELEMENTOS PRONOMINAIS	
<i>Nayara da Silva Camargo</i>	
<i>Nilson Santos Trindade</i>	
CAPÍTULO 6	75
ESTUDOS SOBRE A PALAVRA FONOLÓGICA NA LÍNGUA POLISSINTÉTICA LATUNDÊ (NAMBIKWÁRA DO NORTE)	
<i>Luiz Antonio de Sousa Netto</i>	
<i>Rafaela Cunha Costa</i>	
<i>Stella Telles</i>	
CAPÍTULO 7	85
MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE MONOTONGAÇÃO E APAGAMENTO DO [R] NO ENSINO MÉDIO	
<i>Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva</i>	
<i>Regina Célia Ramos de Almeida</i>	
CAPÍTULO 8	104
RELATO DE EXPERIÊNCIA APLICADAS NA PRÁTICA DE ENSINO COMO ESTÍMULO A LEITURA	
<i>Thays Trindade Maier</i>	
CAPÍTULO 9	114
LETRAMENTO LITERÁRIO: INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS	
<i>Katharyni Martins Pontes</i>	
<i>Thaís Pereira Romano</i>	
<i>Rita de Nazareth Souza Bentes</i>	
CAPÍTULO 10	124
O IMPACTO DA DISCIPLINA “APRENDER A APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS” NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM ANÁLISE	
<i>Myriam Crestiam Cunha</i>	
<i>Walkyria Magno e Silva</i>	

CAPÍTULO 11	139
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS	
<i>Adriane do Socorro Miranda</i> <i>Polyana Cunha Campos</i>	
CAPÍTULO 12	150
A RELEVÂNCIA DOS FATORES SOCIOCULTURAIS E IDENTITÁRIOS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO AFÁSICO	
<i>Larissa Rizzon da Silva</i>	
CAPÍTULO 13	159
DISCURSO E SUSTENTABILIDADE NO AUTO DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO	
<i>Joaquim de Oliveira Gomes</i>	
CAPÍTULO 14	169
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO IMAGINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO	
<i>Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset</i>	
CAPÍTULO 15	184
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: SENTIDOS DO DIGITAL	
<i>Katia Cristina Schuhmann Zilio</i>	
CAPÍTULO 16	198
DAS PÁGINAS LITERÁRIAS À EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA:UMA VIAGEM N'O CARRO DOS MILAGRES DE BENEDICTO MONTEIRO	
<i>Priscila Ferreira Bentes</i>	
CAPÍTULO 17	208
DA CAMÉLIA AO MANDACARU: RELEITURAS DO PERFIL DE UMA CORTESÃ	
<i>Margarida da Silveira Corsi</i> <i>Gilmei Francisco Fleck</i>	
CAPÍTULO 18	227
A URBANIDADE POÉTICA DE BRUNO DE MENEZES EM “BELÉM E O SEU POEMA”	
<i>Edvaldo Santos Pereira</i> <i>Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	233

METODOLOGIAS INTERACIONISTAS EM QUESTÃO: PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA LINGUAGEM

Ivan Vale de Sousa

E.M.E.F. Novo Horizonte

Parauapebas – Pará

RESUMO: As implicações pedagógicas são revisitadas quando há dinâmica nas metodologias escolares à luz interacionista e na valorização dos saberes internalizados pelos sujeitos nas práticas de ensino. Nesse sentido, as finalidades deste trabalho são: apresentar a pesquisa-ação como metodologia interativa que envolve o professor na função de ator da situação comunicativa; refletir a relevância do procedimento sequência didática no trabalho com a linguagem e estabelecer proximidade entre os métodos interventivos pesquisa-ação e sequência didática no ensino de língua materna no contexto escolar. Sendo assim, os objetos didáticos de gênero textual, de ensino e aprendizagem são estabelecidos na formulação de conceitos e na ampliação da aprendizagem discente.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias. Pesquisa-ação. Sequência didática.

ABSTRACT: The pedagogical implications are revisited when there is a dynamic in the school methodologies to the interactionist light and in the valuation of the knowledge internalized by the subjects in the teaching practices. In

this sense, the purposes of this work are: to present the action research as an interactive methodology that involves the teacher in the function of actor of the communicative situation; to reflect the relevance of the procedure didactic sequence in the work with the language and to establish proximity between the interventive methods research-action and didactic sequence in the teaching of mother tongue in the school context. Thus, textual, teaching and learning didactic objects are established in the formulation of concepts and in the expansion of student learning.

KEYWORDS: Methodologies. Action research. Following teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da linguagem perpassa pela ação da interação humana. Somos seres humanamente interacionais e a todo o momento estamos interagindo, aprendendo e produzindo conhecimentos. As práticas de ensino-aprendizagem estruturadas no ensino de língua materna desencadeiam um processo de interação entre falantes e contextos com múltiplas finalidades.

Desenvolver metodologias capazes de inserir o sujeito nos propósitos de ensino da linguagem exige formação, pesquisa, estudo

e experiência pedagógica. E o campo para a eminência de novas atitudes a serem estabelecidas é a sala de aula, centrando-se na ousadia docente de atender às necessidades dos indivíduos que enxergam na escola as oportunidades de clarificar a elaboração de novas reflexões e revisitar saberes.

Com a finalidade de visibilizar outras e novas reflexões é que este trabalho estabelece aproximação entre as metodologias interacionistas *pesquisa-ação* e *sequência didática* na compreensão dos estágios de aprendizagem e na ampliação das habilidades de linguagens. Assim sendo, tais procedimentos são apresentados na relação próxima entre a interação promovida com os sujeitos, contextos e as metodologias politizadas. Além disso, há o desvelamento de alguns modelos de sequências didáticas no ensino.

2 | PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO INTERACIONISTA NO ENSINO

As práticas e os contextos de ensino-aprendizagem assumem a função de metodologias e ambientes interacionistas, porque trabalham com sujeitos em diferentes níveis de aprendizagem. A escola é, por natureza, um ambiente de interação em que os conhecimentos perpassam por um processo de socioconstrução mediante as intervenções mediadas pelo professor.

Ultimamente, a metodologia da pesquisa-ação tem ganhado destaque nas maneiras de propor desafios e construir conhecimentos no campo das múltiplas e dinâmicas aprendizagens. Nesse sentido, a pesquisa-ação na implicação pedagógica deste trabalho está inserida à luz da interação a partir de um contexto social em que os sujeitos interagem, constroem conhecimentos, divulgam saberes e readéquam as formas de reverberação das aprendizagens.

O sujeito que investiga situações na metodologia da pesquisa-ação assume também a função de envolvimento nas propostas de observação e sondagem do contexto, isto é, há a realização da avaliação diagnóstica capaz de levantar questões que mereçam ser repensadas. A finalidade do envolvimento do proponente justifica-se na criação de estratégias capazes de equacionar questões e oferecer os subsídios necessários aos membros do contexto investigado.

As implicações pedagógicas lançadas na aplicabilidade da pesquisa-ação aproximam as necessidades dos sujeitos das estratégias de ensino e aprendizagem que carecem de ser elaboradas, sendo, pois, um processo contínuo de interação metodológica e social, isto é, de socioconstrução das etapas de letramentos em diferentes níveis encontrados na escola, visto que as teorias quando inseridas na dinâmica escolar encontram a justificativa de que toda e qualquer proposta de intervenção subjaz a promoção de conhecimentos por parte dos sujeitos.

Ainda, nesse sentido, corroborar que as práticas de letramentos são propostas de interação entre sujeitos, estratégias e contexto significa também potencializar a necessidade de compreender que a pesquisa-ação não se constitui apenas como

mais uma “fabulosa ou mirabolante método”, mas parte da carência de aproximação entre as finalidades de *observar* e *intervir* a partir de um contexto-situação-problema.

Quando os métodos e as teorias são aplicados na educação, sobretudo nos contextos de trabalho com a linguagem, há inúmeras maneiras de repensar como determinadas propostas adequam-se às necessidades cognitivas e sociais dos sujeitos. Sendo assim, reitero que a pesquisa-ação é, de fato, um procedimento metodológico de interação entre dois agentes nas ações de ensinar e aprender: professor e aluno.

A concepção binária de *ensinar* e *aprender* no contexto da sala de aula mediante a interação dos sujeitos propicia que em dados momentos tais papéis mudem de posicionamento. O professor media o conhecimento e o aluno interage, mas, ao mesmo tempo, o sujeito mediador aprende com o sujeito que é orientado. Eis o grande mérito do ensino-interativo: ensinar e aprender continuamente de maneira compartilhada.

De certo modo e enfaticamente só há ensino quando a aprendizagem é estabelecida e a pesquisa-ação, nesse sentido, possibilita aos sujeitos no processo, entendidos como atores da cena pedagógica, construir “teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática” (MORIN, 2004, p. 56).

Intervir à luz de métodos, estratégias e inserção do pesquisador na prática de ensino postula-se manter um diálogo capaz de promover a interação entre os sujeitos. A base que define estratégias efetiva-se na ação da sala de aula, sem desconsiderar a relevância que o contexto e as práticas sociais inferem à produção do conhecimento. Implicar pedagogicamente as intervenções no contexto didatizado do saber não significa potencializar o discurso de que a escola é antagônica ao contexto social do sujeito e suas práticas.

É necessário aproximar os discursos politizados na escola com os saberes sociais e experiências de vida que os sujeitos trazem para o contexto escolar. Criar estratégias relevantes e capazes de valorizar os diferentes níveis de aprendizagem do alunado à luz da garantia das finalidades de aprendizagem apresenta-se como questão necessária.

Quando se projeta a criação de estratégias, estabelecem-se em conjunto com o método da pesquisa-ação oportunidades de acessar, compreender e produzir conhecimentos na correlação entre teoria e prática pedagógica. Além disso, as implicações metodológicas carecem de que antes da aplicação de quaisquer procedimentos nos contextos de aprendizagem o professor tenha conhecimento da situação e sinta-se capaz de dominar os conhecimentos, ocupando a função estrategista das propostas de ensino, transitando lado a lado na cooperação dos participantes da situação de ensino revelada.

Indicar propostas não é a mesma coisa que aplicá-las. Aplicá-las pressupõe estudo, pesquisa e conhecimento para que a mediação obtenha o sucesso esperado. Há que se esclarecer que a *pesquisa-ação* se diferencia da *pesquisa de observação*.

Neste método apenas ocorre um processo de observação e anotação da situação escolhida, enquanto que naquela os pesquisadores observam, interagem, intervêm e estabelecem relação dialógica com os participantes, isto é, o proponente passa a ser também sujeito da situação-problema estudada a partir dos objetivos definidos na função de tirar da inércia os sujeitos provocados, clarificando suas visões e incentivando-os a ocuparem lugares de destaque no processo de produção do conhecimento.

Na pesquisa-ação não basta apenas compreender o contexto, mas saber quais estratégias podem ser aplicadas na reverberação do conhecimento dos sujeitos. Nesse sentido, cinco são as finalidades de entendimento da metodologia em que se negocia com os participantes o que carece de ser aprendido, potencializado e esclarecido na mediação propositiva de ensino.

A participação é **essencial**. O contrato é uma das **condições** que a asseguram. A mudança é a **finalidade**. Os efeitos dessa participação ou ação negociada estão presentes no **discurso** ou na transformação dos espíritos e na **ação** encarada para resolver ou equacionar um problema da melhor maneira possível. (MORIN, 2004, p. 61, grifos do autor)

Propor e realizar a prática da pesquisa-ação implica dinamizar e planejar continuamente as ações com finalidades de atingir e atender os propósitos elencados pelo pesquisador. Garimpar tais propósitos postula-se ir além da simplória observação do contexto no direcionamento de métodos capazes de solucionar os entraves encontrados no processo de formulação do conhecimento discente. Desse modo, na pesquisa-ação constata-se que as situações-problema sejam dirimidas em que o envolvimento do pesquisador desde as situações iniciais às intervenções finais objetivam orientar os sujeitos de forma coletiva e individualmente.

Inserir o método da pesquisa-ação na ação pedagógica de sala de aula é enxergar além dos conhecimentos trazidos ou dominados pelos alunos. É olhar atentamente e promover propostas capazes de equacionar possibilidades e conhecimentos na participação dos alunos como agentes produtores de conhecimento.

Compreendo que a pesquisa-ação seja método inclusivo daqueles que estão à margem das carências cognitivas e de linguagem, por isso, ao trabalhar com esse estilo de investigação atribui-se ao mediador a função de “papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Desenvolver métodos de estudo referentes aos aspectos da linguagem em sala de aula é questão desafiadora, porque implica na constituição das práticas de letramento com as atividades de significação, reflexão postulando despertar interesses e envolver os sujeitos na possibilidade acessível do conhecimento com base nos argumentos e nas habilidades do estudo da linguagem de maneira estruturada e gradual.

No contexto de ampliação dos letramentos, a pesquisa-ação faz-se necessária, porque pelo simples fato de “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante

o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Entre outras questões relevantes desse estilo de pesquisa, possibilita também a reflexão das singularidades nas ações processuais de *ensinar e aprender* nos diferentes estágios da Educação Básica. Reconhecer que as propostas de ensino devem ser capazes de valorizar o que o aluno já consegue desenvolver e o que necessita construir significa compreender que os conhecimentos são contínuos.

A realização da pesquisa-ação intervém no processo de coleta dos dados mediante as necessidades dos sujeitos na compreensão dos contextos em que estão inseridos. É o contexto social e o conhecimento de mundo que direciona o trabalho com o saber a ser didatizado pelo professor em sala de aula, com isso, há flexibilização do problema levantado e do procedimento utilizado, inserindo-se em um “contrato que se define como negociação, ou entendimento, deliberadamente aceito entre as partes. Será suficientemente formal, guardando, ao mesmo tempo, uma dimensão não estruturada para os ajustes impostos pela realidade da vida” (MORIN, 2004, p. 65).

Desempenhar com altivez os contratos condicionais e viabilizados a partir da pesquisa-ação é postular o alcance das carências cognitivas dos sujeitos, bem como saber como participa do grupo social e interage com a linguagem, despertando atenção para as problemáticas levantadas ao mesmo tempo em que propicia refletir ações possíveis na solução ou amenização da situação-problema contextual.

A relevância da pesquisa-ação configura-se como procedimento capaz de engajar tanto o pesquisador quanto os pesquisados na compreensão do contexto de aprendizagem, além de cumprir as funcionalidades de “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

A pesquisa-ação no contexto das aprendizagens permite que o pesquisador identifique a problemática, reveja o nível de compreensão dos sujeitos inseridos nas práticas investigadas e reflita dinamicamente como as ações podem ser aplicadas na situação. Por envolver sujeitos que mediam conhecimentos e indivíduos que interagem com as práticas de conhecimentos, a pesquisa-ação postula-se como “inegável qualidade de pesquisa humanista, aquela que dá aos atores sociais, que queiram humanizar sua iniciativa, a preocupação com uma responsabilidade consciente, cada vez maior, de suas ações” (MORIN, 2004, p. 67).

Dialogar e acionar ações no contexto dos sujeitos mostra-se de maneira harmônica na pesquisa-ação, possibilita a participação dos pesquisados, promove trocas de conhecimentos e acordos firmados na intervenção. Por ser uma proposta dialógica, a pesquisa-ação não se insere como imposição metodológica do pesquisador na persuasão dos indivíduos, mas como ação participativa e fortalecida pela cooperação na aprendizagem e no engajamento de compreender por “oposição à intuição. Procede pelo raciocínio ou nele se apoia; há uma gradação no enriquecimento do discurso. De entendimento mais intuitivo ou **espontâneo**, ele passa a ser cada vez mais **esclarecido**, consciente e **engajado**” (MORIN, 2004, p. 75, grifos do autor).

Na realização de qualquer método de pesquisa, as ações entre *planejar* e *refletir* são compartilhadas e flexíveis de acordo com a necessidade da problemática e dos possíveis direcionamentos propostos e, nessa compreensão, o procedimento da pesquisa-ação na escola estabelece-se na aquisição e suplementação dos múltiplos saberes.

A funcionalidade da pesquisa-ação dialoga com a ação do pesquisador na situação contínua e dialógica com os sujeitos que se encontram imersos nas práticas de aprendizagem. De tal modo, a teoria e a prática relacionam-se na compreensão dos propósitos comunicacionais e, ao mesmo tempo, além de manter a dinamicidade social comunitária na qual a pesquisa se insere, uma vez que é a partir do diagnóstico que as ações interventivas são pensadas, tornando os sujeitos autores dos enunciados que lhes são propícios.

Mediante a pesquisa-ação, o envolvimento, atuação e intervenção do pesquisador mostram-se possíveis na efetivação metodológica dos mecanismos capazes de ir ao encontro das necessidades de aprendizagem do grupo no qual a pesquisa está inserida. Desse modo, a pesquisa-ação é método de investigação e interação entre sujeitos, contextos e conhecimentos.

3 | SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO INTERACIONISMO DA LINGUAGEM

Os modelos didáticos de gêneros textuais têm sido cada vez mais utilizados nas práticas de ensino de leitura e escrita do alunado. Todo procedimento didático visa atender a determinadas necessidades observadas no contexto da sala de aula, embora que, utilizar com finalidades definidas quaisquer que sejam as metodologias selecionadas exige do professor conhecimento, estudo e contínua pesquisa.

A justificativa de uso dos modelos didáticos no trabalho com a leitura, a escrita e a reflexão encontra-se nas formas de diversificar o que pode ser ensinado mediante algumas questões: *para quem se ensina; o porquê da necessidade de uso de determinados procedimentos; de que forma se pretende ensinar, o tempo de execução do procedimento; as necessidades dos sujeitos atendidos; os saberes internalizados como práticas sociais de letramento e o contexto no qual a proposta se insere.* Precisamos pensar nisso.

Nessa concepção de modelos didáticos de gêneros, tem-se, ultimamente, visto muitos trabalhos com o uso do procedimento sequência didáticos a partir das reflexões do Grupo de Genebra que concebe o ensino de leitura, oralidade e escrita por meio de oficinas metodológicas. Nesse sentido, discorrei acerca de três modelos de sequências didáticas. Mas, o que, fato, é sequência didática? Abaixo, compilo algumas definições.

Sequência didática: o que é?
É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito. (DOLZ; NOVERRAZ; SCNEUWLY, 2004, p. 82)
É ainda considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133)
Conjunto de oficinas destinadas a que se aprenda escrever um gênero textual que responde a uma série de critérios. (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7)

Figura 1: Definições de Sequência Didática

Sequências didáticas são atividades planejadas mediante uma situação-problema com fins a amenizar as necessidades dos sujeitos, partindo de propostas simples às complexas em que têm com finalidade apresentação de um produto final em que se faz uma comparação da situação *antes*, *durante* e *após* a aplicabilidade do procedimento, sendo, portanto, uma metodologia inclusiva por envolver sujeitos nos mais diferentes níveis de letramento.

O trabalho pedagógico à luz do procedimento sequência didática carece do professor a antecipação de um planejamento do que deve ser promovido durante as oficinas. O planejamento, nesse sentido, insere-se na concepção da flexibilidade, pois as atividades e intervenções vão ao longo da proposta estruturando-se e desenvolvendo-se. E o que principia a realização da sequência didática é uma situação-problema observada em contextos didáticos de ensino.

Estruturar o ensino por meio da sequência didática não é apenas privilégio da disciplina de língua portuguesa, mas, pode ser aplicada a todas as disciplinas do currículo escolar com finalidades definidas, carecendo de planejar e readequar as propostas de aprendizagem às necessidades cognitivas dos sujeitos e do contexto da proposta e da instituição de ensino.

O primeiro modelo de sequência didática é do Grupo de Genebra e estrutura-se da seguinte maneira: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*. A partir de um tema gerador, a sequência didática genebrina inicia-se com a *apresentação da situação* em que o proponente esclarece aos alunos as etapas, o que irão aprender, de que forma se darão as intervenções e como se desenvolverá a proposta. Na *produção inicial*, o professor observa o que necessita ser trabalhado ao longo da sequência didática com os conteúdos organizados por *módulos* em que as dificuldades terão atenção necessária e a escrita vai sendo refeita. Por fim, na *produção final*, faz-se uma releitura dos conhecimentos estudados na estruturação da escrita inicial.

Trabalhar com sequência didática com fins a solucionar determinadas situações não torna o ensino de língua portuguesa mecanizado, porém, cumpre a função de estruturar e flexibilizar as intervenções docentes na receptividade do alunado na realização do procedimento. Além disso, as implicações pedagógicas que podem

ser inseridas na prática de sala de aula é saber trabalhar com as capacidades de linguagem: *ação, discursiva e linguístico-discursiva*.

Principiar o trabalho com sequência didática e o desenvolvimento das capacidades linguísticas do sujeito-aluno implica trabalhar com as habilidades que ele tem com cada modalidade discursiva-textual, indicando-lhe caminhos e instrumentalizando-o na mobilização de conhecimentos, nas formas de pensar as representações do texto e de como o texto desvela as operações necessárias para a formulação de enunciados capazes de clarificar o que o ato de pensar propõe aos interlocutores, pois todo texto é sempre escrito para alguém e com finalidades definidas.

A aproximação entre o procedimento sequência didática e suas funções sociodiscursiva e interacionista são caracterizadas como proposta inclusiva. Nesse sentido, a sequência didática entendida como conjunto sistematizado de atividades promove e amplia o conhecimento de todos os envolvidos. O trabalho com tal procedimento exige adaptação ao contexto, por isso as “sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 108).

O segundo modelo de sequência didática à luz da abordagem sociointeracionista é proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2008), sendo, pois, uma adaptação para o contexto brasileiro de utilização do procedimento genebrino. A proposta de sequência didática defendida pelas autoras é constituída das seguintes etapas: *apresentação da situação de comunicação, módulo de reconhecimento (pesquisa, leitura, análise linguística), produção inicial, módulos de atividades/exercícios, produção final e circulação do gênero*.

À luz da abordagem sociointeracionista a sequência didática proposta pelas autoras traz como o modelo genebrino a *apresentação da situação comunicativa*, no entanto, expõem algumas diferenças, como: a antecipação de um módulo, denominado *módulo de reconhecimento* ao que me parece bem sensato. Em seguida, há a exigência da *produção inicial* tendo em vista a realização do reconhecimento do gênero textual, estruturas, sentidos e suportes. Nos módulos subsequentes, denominado *módulos de atividades/exercícios* são discutidas outras questões necessárias ao processo. Outra inovação é que a *produção final* não representa o término da sequência, mas a inserção da *circulação do gênero*, enaltecendo a abordagem da sequência didática como proposta sociointeracionista.

A prática de sequência didática no ensino da linguagem regula as aprendizagens demonstrando que a inserção do procedimento se adapta a cada contexto pedagógico e social da instituição escolar e dos níveis de letramento dos sujeitos que participam da intervenção metodológica. Além de trabalhar com todas as questões como: ortografia, concordância, coesão, coerência, organização das ideias no texto, leitura e escrita, o procedimento sequência didática também se constitui como avaliação somativa que, conforme, o desenvolvimento do alunado transmuta-se em avaliação formativa, porque

circunscribe as “capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

O terceiro e último modelo de seqüência didática apresentado neste trabalho representa minha prática no estudo dos gêneros textuais. Desse modo, aceitei o desafio de elaborar o procedimento adaptando-o ao contexto da educação básica como professor de língua portuguesa, sendo, portanto, uma seqüência didática inserida na socioconstrução do texto e na concepção interacionista, conforme esquematizada abaixo.

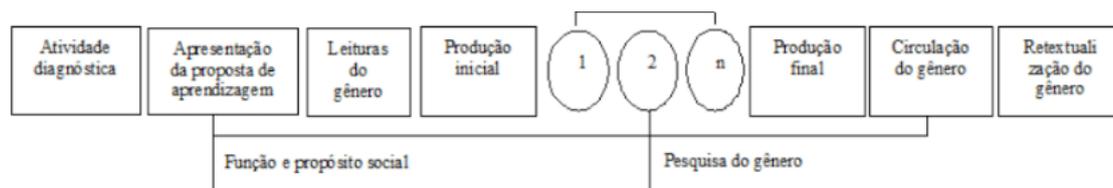


Figura 2: Esquema de Seqüência Didática de Aprendizagem

Fonte: Sousa, 2017, p. 144.

O procedimento seqüência didática de aprendizagem inicia com uma atividade diagnóstica com a finalidade de garimpar o que os alunos já sabem, como o conhecimento de mundo e as experiências de sala de aula formulam os conhecimentos. O objetivo de iniciar com a *atividade de diagnóstica* é propiciar a independência e função de leitor e escritor competente a partir de uma situação-problema. Após a sondagem, a *apresentação da proposta de aprendizagem* é exibida e explicada aos sujeitos que aponta para *leituras do gênero* selecionado, funções, características, estruturação, suportes e interlocutores.

Em seguida, é solicitada a *produção inicial* já fazendo readequações da atividade diagnóstica e das interlocuções pedagógicas. De posse da produção inicial reorganizada pelo sujeito, os *módulos* são planejados e outras pesquisas relacionadss ao gênero são realizadas. As produções vão sendo refeitas em cada estágio de aprendizagem, culminando com a estruturação da *produção final*. Além do produto final, os sujeitos discutem em quais meios os enunciados e produções circularão e, por conseguinte, a avaliação de toda a proposta é possibilitada, havendo uma revisitação do texto à luz da *retextualização do gênero*, entendendo-se que nenhum texto está finalizado em si mesmo, pois a cada nova experiência com o plano da textualidade, os argumentos e enunciados reorganizam-se e ampliam as interações entre aluno-produtor e texto.

As atividades de linguagem à luz da seqüência didática somente serão propostas de interação e socioconstrução da aprendizagem se partirem das intervenções simples, considerando as convicções que os alunos têm do gênero estudado às concepções complexas. Nesse sentido, o procedimento de seqüência didática é, antes de tudo, uma intervenção interacionista em que todos têm as mesmas oportunidades de

compreender as etapas de formulação do saber.

Além disso, por meio dessa ferramenta didática, é possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. (LIMA; SOUSA, 2016, p. 174)

A finalidade de trabalho com sequência didática não é tornar os alunos exímios escritores, mas sujeitos competentes, capazes de expressarem-se em determinados gêneros de textos; saber compreender as ideias-chave textuais, ser produtor e autocrítico do conhecimento que lhes são apresentados no contexto da sala de aula e, mais ainda, de desenvolver as habilidades de leituras e compreensão escrita-reflexiva.

O grande mérito de trabalho com o procedimento de sequência didática encontra-se na orientação contínua e no olhar atento ao plano da textualidade na construção de sentidos, prática, pesquisa e estudos dos gêneros textuais como forma de simbolização das necessidades do ser humano.

Todas as questões referentes ao ensino de língua portuguesa e de maior necessidade podem ser trabalhadas na realização do procedimento sequência didática porque os modelos de gêneros devem estar a serviço das práticas de linguagem e da interação entre os sujeitos, esclarecendo-lhes que “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Os modelos de sequências didáticas apresentadas ao longo deste trabalho têm um único objetivo: ensinar as práticas de linguagens. É na ousadia da prática de sala de aula e nas diferentes formas de reverberar as múltiplas aprendizagens que muitos estudiosos adaptam os objetos de ensino considerando a realidade dos sujeitos atendidos e os diferentes níveis de letramento, da mais singela e pura forma que o ser tem de se comunicar com seus semelhantes por meio da linguagem. Desse modo, há uma aproximação entre a pesquisa-ação e a sequência didática: ambas as metodologias partem da interação e da socioconstrução das habilidades humanas e escolares.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos didáticos de gêneros textuais têm o propósito de diversificar as práticas de ensino da linguagem, sobretudo nas experiências de professores da educação básica. À luz da flexibilidade, as práticas de reverberação de ensino e aprendizagem de língua portuguesa também devem ser as ferramentas e intervenções pedagógicas, em que o professor representa a mola principal da engrenagem do processo de orientação, mediação, reflexão e formação dos sujeitos.

Elaborar metodologias capazes de envolver os alunos nas finalidades de

aprendizagem é sempre um grande desafio direcionado ao professor. Nesse sentido, quando o ensino de língua portuguesa é tomado como plano global das habilidades de linguagem, há envolvimento do aluno nas propostas promovidas em sala de aula.

A sala de aula é, de certo modo, o espaço para a elaboração das questões referentes aos elementos de linguagem, servindo de laboratório tanto para quem ensina e para quem aprende. Nesse local, a teoria e a prática são conjugadas em um mesmo processo capaz de desenvolver autonomia e possibilitar o exercício prático da cidadania do aluno.

Enxergar o contexto de sala de aula como propiciador de novas descobertas e da suplementação dos saberes é, pois, transitar entre as concepções que os sujeitos têm sobre a própria língua e suas variantes. As reflexões enaltecidas neste trabalho destacaram os métodos *pesquisa-ação* e *sequência didática* como procedimentos repletos de implicações pedagógicas e também como propostas interacionistas na produção de um ensino eficaz e, mais ainda, capaz de transformar realidades e colocar em destaque o sujeito com suas necessidades e potencialidades.

Somos seres sociais movidos à interação porque estamos inseridos em contextos diversos. E o que tornam as práticas de sala de aula significativa é considerar essa diversidade de conhecimento, além disso, carecendo do professor, ousar, criar e propor outras incursões pedagógicas, ou seja, ampliar as próprias experiências na aproximação entre teoria e prática lançando luzes às práticas de linguagem como possibilidades diversas de estabelecer conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **Cultura e Educação**. Madrid: Infância e aprendizagem, vol. 2, p. 31-41, 1996. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem

aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, Ivan Vale de. Sequências didáticas no ensino de Língua Portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais. In: **Cadernos do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, n. 55, p. 130-147, dezembro de 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: **Anais da XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, 18 a 21 de junho de 2008. Disponível em: cac-php.unioeste.br. Acesso em: 15 dez. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-85107-12-3



9 788585 107123