

---

---

# PESQUISA EM SALA DE AULA: ENTRE RESISTÊNCIAS E AVANÇOS

*Osmar de Souza*  
*Professor do Mestrado em Educação da Univali / Furb*

---

---

## **Introdução**

“Pesquisa em sala de aula” insere-se entre as expressões polissêmicas. Remete de um lado às investigações em um considerável espaço de tempo, neste trabalho chamado “macro-pesquisa”; de outro, àquelas emergentes, circunstanciais, a exigir respostas para problemas localizados, definido aqui como “micro-pesquisa”. Quanto ao objeto, orienta-se também por campos de observação distintos: a ação docente; o uso de material didático; as relações de poder/saber, entre tantos. Ainda quanto a sujeitos da e na ação investigativa, pode-se optar pelo próprio professor, constituindo-se numa modalidade de pesquisa-ação, ou focalizá-la de fora, mediante algum instrumento de coleta. O deslocamento neste texto vai para o sentido de atividade curricular regular, em que se tem uma ementa a cumprir. As ações podem girar desde uma disciplina até a organização macro de um curso ou programa. Neste olhar, trata-se ainda de disciplina.

Esta comunicação se pauta por: a) compreender a pesquisa em sala de aula micro e macro abrangente; b) refletir a aproximação entre a pesquisa em sala de aula como princípio educativo e como princípio investigativo (Demo, 2000); c) expor dados resultantes de ações em tempo real de sala de aula e nesta o foco principal em torno de resistências e perspectivas positivas. A ação avaliada fundamenta-se em movimentos educacionais na direção da dialogia, da interlocução entre professor e aluno e aluno-aluno, em oposição a ações monológicas, centradas no professor, detentor de todos os turnos na sala de aula. (Bohn, 2001)

Assume-se o compromisso de ampliar as chamadas habilidades superiores (Van Dijk, 1992; Smith, 1997) e isso faz parte da formação permanente do sujeito. Na ação avaliada, inclui, entre outros, resumir, resenhar outros falares (apoio teórico); trabalhar com dados empíricos; relativizar convergências. Envolve, como já se disse, desde o que se poderia chamar “micro-pesquisa” até uma investigação de médio e longo prazo.

Justifica-se a inserção da pesquisa em sala de aula por um compromisso político-pedagógico deste professor, preocupado com a democratização da iniciação científica. Sabe-se que as universidades e os agentes financiadores contam com limitados recursos para programas de iniciação à pesquisa. Por isso mesmo, são pouquíssimos alunos que vivenciam uma experiência de iniciação científica. A pesquisa em sala de aula, sem onerar, constitui uma alternativa concreta para preencher esta lacuna.

Antes de discutir as resistências e os avanços, situa-se o leitor sobre o lugar de onde se está falando, em termos teóricos e metodológicos.

## O diálogo com a literatura

O lugar de onde se fala, neste texto, se movimenta a partir dos seguintes eixos: a) de uma perspectiva dialógica de Educação; b) de uma visão de pesquisa como princípio educativo e investigativo; c) de uma concepção de linguagem como construtora e negociadora de significados. A seguir, explora-se e amplia-se um pouco mais o diálogo com autores nestes três eixos.

A perspectiva dialógica vem de Paulo Freire e de outros pesquisadores que encaram a educação como um compromisso político e técnico. Um dos textos que orientam esta prática e que auxiliam na reflexão dessa postura é *Pedagogia da Autonomia*; saberes necessários à prática educativa. Um dos postulados defendidos pelo autor é o de que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (Freire, 2000, p. 46) Ao expandir este pensamento afirma: “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é de propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se.”

Nesta perspectiva, o assumir-se, em que se pressupõe ter voz e ouvir vozes, não se está livre do conflito. É inerente a esta prática de educação. As resistências de que se falará adiante são compreensíveis e fazem parte desse processo. Não sem razão é de novo Paulo Freire na página seguinte quem afirma: “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ [grifo no original] do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham a favor daquela assunção.” E conclui: “A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*.” [grifos do autor]

Outro postulado básico sumarizado por Paulo Freire na perspectiva dialógica aqui assumida é o de saber escutar. Diz ele: “ não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.” (Freire, op. cit. p.127-128) Em se tratando de pesquisa como princípio educativo e investigativo o professor precisa muitas vezes falar a ele, aluno, no sentido de acordar rumos de suas atividades investigativas que podem permitir a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências. Com isto em mente, entra-se no seguinte eixo. Neste, vale ouvir Pedro Demo.

Demo (2000, p. 14) afirma: “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado.” Uma interpretação possível para a advertência de Demo seria a de que ensinar ficaria restrito à transmissão, reprodução das vozes dos outros. (Orlandi, 1988) A concepção de pesquisador, por outro lado, poderia remeter àquele confinado nos excessos das preocupações técnicas. Pode-se ainda objetar que ensinar e pesquisar seguiriam lógicas diferentes e até certo ponto e para determinados paradigmas e campos de investigação isso de fato ocorre. Na linha assumida neste texto, inserem-se preocupações técnicas na expressão escrita e na socialização dos conhecimentos produzidos, sim, mas isso faz parte dos procedimentos finais. Antecede a isso um conjunto de práticas que objetivam a construção de mapas conceituais de objetos investigados. Para isso, somam-se: experiência pessoal de cada sujeito; confronto com as leituras; o desvelamento de dados; a interação intra e extra-classe, interpares, aluno-professor, aluno-outros professores, inclusive de outras áreas do conhecimento. Abre-se para “atitudes interdisciplinares”. (Fazenda, 1993)

Com este olhar, assume-se, como Demo, já citado, a pesquisa não só como “busca de conhecimento, mas como *atitude política*” [grifos no original], recuperando o sentido de democratização da iniciação científica, pelas razões já apresentadas na introdução. Requer, contudo, como também adverte o mesmo

autor, cuidado para evitar a banalização da própria categoria “pesquisa”. Se o empírico é importante como desencadeador de uma problemática, “deve haver preocupação teórica”[...] indispensável, como formulação de quadros explicativos de referência, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica.” (Demo, 2000, p. 21)

A advertência de Demo remete a Umberto Eco, em sua conhecida obra “Como se faz uma tese”, ao dizer que o pesquisador acaba sempre construindo uma “metalinguagem”, ou seja, um conjunto de categorias e subcategorias que vão explicar os fenômenos investigados. O domínio e a socialização dessa metalinguagem constituem objeto da ação em sala de aula e tornam-se extremamente desafiadoras na relação ensino/pesquisa. O domínio, discriminação, socialização com pertinência já se esperam como princípio educativo, quanto mais como princípio investigativo.

O papel da universidade é aprofundada por Demo, no capítulo em que discute a pesquisa como princípio científico. Critica uma maneira engessada de se considerar a pesquisa na Universidade. Propõe, então, visões alternativas de pesquisa como “fermento apto a recolocar a universidade no caminho das esperanças sociais nela depositadas, o que exige criatividade, intenso diálogo com a realidade, disciplina e compromisso histórico produtivo.” (Demo, 2000, p. 46) Isso repercute, segundo o autor, numa noção de ciência que inclui o seu mundo pessoal e profissional. Tal como concebe, Demo predicaliza professor como “pesquisador”, “socializador”, “motivador de outros pesquisadores”. (p. 48)

Entre esses predicados se coloca o desafio da expressão pública. Supõe-se que cada professor, em qualquer nível, se apresenta competência técnica e política, saiba expressar-se por escrito sobre especificidades de sua área de conhecimento, da disciplina que ministra, de correlacioná-la com áreas afins ou mesmo diferentes. Portanto, é mister que o professor tenha “capacidade própria de elaboração” (p. 50). Na perspectiva aqui assumida, assume-se conhecimento como atribuições de sentido, valoração e não como verdades. Conhecimento como movimentos possíveis. (Silva, 2002)

Tratando especificamente da pesquisa como princípio educativo, Demo diz que “no ambiente lúdico da criança é possível visualizar atitude de pesquisa e fomentá-la via processo educativo, como postura de questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, descoberta e criação de relacionamentos alternativos, sobretudo motivação emancipatória a partir de um sujeito que se recusa a ser tratado como objeto. (p. 77-78)

A categoria “emancipação” assume significado importante na visão de Demo. Esta é entendida como “o processo histórico de conquista e exercício de qualidade de ator consciente e produtivo.”(p. 78) Duas subcategorias derivam disso, auto-sustentação e auto-gestão. A primeira é definida pelo autor como “o processo de trabalho e produção através do qual se provê a sobrevivência material e, nesse sentido, volta-se ao enfrentamento da pobreza sócio-econômica, marcada pela privação material. Autogestão significa o processo de organização política no qual o ser social e a sociedade constroem competência para conduzir o próprio destino e, nesse sentido, volta-se ao enfrentamento da pobreza política, marcada pela condição de massa de manobra.( p. 79 ) Assim, a orientação do sentido de linguagem também apresenta um componente político. Sabe-se do poder da linguagem, das palavras em particular e da força de determinadas palavras, em instâncias historicamente direcionadas e para especificidades. (Gnerre, 1985)

A orientação da linguagem como denunciadora de significados, atravessada por diferentes ideologias, marcada por determinadas instâncias históricas, insere-se na tradição investigativa a partir dos anos 60. (Koch e Fávero, 1988 ) Até então predominam investigações, com implicações diretas no fazer pedagógico, principalmente em língua materna, de um ensino segmentado, em níveis fonético-fonológicos, morfo-sintáticos, estilístico-semânticos. O limite das investigações não ia além de uma frase. Predominava uma visão

estruturalista de língua, a partir da qual se entendia que todas as ocorrências lingüísticas poderiam ser explicadas a partir das realizações frásticas. Dos anos 60 para cá, aparecem investigações que elegem, ora o texto, enquanto atualização lingüística, ora o discurso como marcador de tempos, espaços e ideologias. A transição pelas quais esse movimento se dá vai desde um período em que os estudos ainda se encontram muito próximos da gramática até a exploração das subjetividades que marcam gêneros textuais, ancorados em recursos retóricos. (Meurer, 2000)

A mudança de ótica também vai repercutir no fazer pedagógico. De um ensino em que o texto escrito pelo aluno era pretexto para correções estilístico-gramaticais vai-se adentrando em outro paradigma em que o texto é o espaço das subjetividades, das culturas. De um texto considerado como produto transita-se para o texto enquanto processo. (Geraldini, 1997; Van Dijk, 1992; Beaugrande e Dressler, 1981, Cassany, 1999, Meurer e Motta-Roth, 1997) Considerar o texto como processo repercute na mudança do desenho de um texto, de linear a recursivo. (Flower e Hayes, 1981) Mas as pesquisas vêm mostrando que estas mudanças chegam à sala de aula ainda timidamente. Essa resistência marca uma cultura de sala de aula monológica e com sentido de "verdade". (Coracini, 1995, 1999)

Enquanto abordagem filosófico-metodológica, a orientação vem da Fenomenologia. Esta se baseia no conceito de intencionalidade, em superação a um recorte empírico-analítico, cuja categoria chave é a "neutralidade". (Triviños, 1987, p.43) Na Fenomenologia, a visão do pesquisador, pela interpretação, vem assumida pelo jogo dialético do esconde/aparece, típico das ações humanas. Há também um viés pela pesquisa-ação participante. Barbier (1985) defende que a pesquisa-ação participante envolve desde o início os membros da comunidade. A elaboração de um problema micro ou macro sempre é coletivo. São os alunos que decidem qual o problema a enfrentar. Nesta opção teórico-metodológica, assume-se a possibilidade do erro, mas com o objetivo de desvelar o mais próximo possível o objeto em estudo.

Ancorado em Minayo (1994), trabalha-se a habilidade de categorização. Categorizar se refere à construção capaz de se fixar numa palavra ou num conceito. Liga-se à idéia de classe ou série; emprega-se para estabelecer classificações. Trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias, expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. As categorias podem ser estabelecidas antes ou após os dados colhidos. As anteriores pertencem a conceitos mais gerais e mais abstratos, por exemplo, conceito de leitura emitido por informantes. Estas requerem uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. As formuladas posteriormente são mais específicas e concretas.

Sobre critérios de cientificidade que orientam o trabalho, pelas opções feitas, aposta-se no processo lógico de interpretação e na capacidade de reflexão do aluno-pesquisador sobre o fenômeno. Por ter também um pé na abordagem crítico-dialética, fundamenta-se na lógica interna do processo e dos métodos que explicitam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora.) (Gamboa, 1999)

Assim, a avaliação a que se propõe esta comunicação leva em conta todos esses movimentos por que passam o ensino e a pesquisa.

### **As resistências e os avanços**

As ações vêm acontecendo desde que cursos superiores passam a ser avaliados pelo "provão" do Ministério da Educação. (1998/1999) Mas a sua gênese antecede à determinação oficial do Ministério da Educação. Nasceu da preocupação de que o estudante de ensino superior escrevia pouco, principalmente textos acadêmicos. Mas como já se disse na introdução, principalmente para democratizar a iniciação à pesquisa, a partir da sala de aula.

Uma primeira categorização de resistência se refere à transformação de prosa de escritor (escrito para si mesmo) em prosa pública (escrito para o outro).

## 1 – Em termos micro:

### 1.1 – Expressão pública

Por expressão pública, entende-se aquela em que o autor procura ser o mais explícito possível sobre o que pesquisa, seja um aparato teórico, seja a metodologia adotada, sejam os resultados obtidos. O que se constata, em muitos momentos, é uma construção escrita sem levar em conta o leitor, ou, então, considerar apenas o professor da disciplina como o interlocutor.

Uma estratégia para tentar a superação dessa resistência é eleger outros alunos como interlocutores. Trocam-se os textos, anotam-se as palavras, as frases, os parágrafos impróprios; sugerem-se modificações. Indicações de autores desconhecidos por determinados alunos também inclui-se nessa cultura de sala de aula. Neste tópico, as anotações se limitam a frases e, no máximo, ao parágrafo.

### 1.2 – Redução conceitual

A apreensão de conceitos integra-se entre os conhecimentos estratégicos. Como se dá essa apreensão segue caminhos muito diferentes, dependendo dos sujeitos. Conceitos mais complexos levam anos para se assimilar. Uma vez assimilado, faz parte da cultura do sujeito. A socialização desse conceito depende dessa cultura. E é nesse ponto que reside o perigo das reduções. A título de ilustração, uma apreensão é a de escritor. Não raro se confunde escritor como aquele que compõe poemas, contos, romances. Trata-se de uma redução. A inscrição de um sujeito como escritor se dá em múltiplas direções. A resistência a rever ou ampliar os conceitos se inscreve entre os desafios da pesquisa em sala de aula, tal como delimitada nesta comunicação.

### 1.3 – Inferências antecipadas

Inferências antecipadas ou até equivocadas são comuns no dia a dia. Vê-se alguém entrar em uma loja e infere-se que o faz para pagar uma conta ou comprar algo. Pode simplesmente ter entrado por um cem número de outras razões. É este mesmo senso comum, nesta retrospectiva, que tem respondido por inferências antecipadas, por leituras apressadas de um dado ou por interpretações impróprias de uma categoria e seu respectivo conceito, entre outras razões. A origem das inferências antecipadas (ou não autorizadas), nas atividades curriculares avaliadas, reside em equívocos de relações causais. Um exemplo é atribuir à condição sócio-econômica do sujeito a razão pelo seu desempenho “deficiente” na escrita ou na expressão oral. Uma amostra recolhida junto a falantes de diferentes condições sócio-econômicas mostra que há outros fatores, de natureza diversa, que também concorrem.

## 2 – Em termos macro:

### 2.1 – Resistência à refacção

Se o ato de escrever é inerentemente recursivo, no dizer de Cassany (1999), experiências e pesquisas revelam que, no ensino superior, ainda há um número considerável que não desenvolveram esta consciência. O ato de reescrever surge como estranhamento. A tensão, que já é inerente à sala de aula, aumenta quando se devolvem partes do trabalho para revisão e, em alguns casos, exigiria mudança completa do texto. Há versões em que os sujeitos apenas modificam palavras, mas não atendem ao que o texto se propunha a dizer.

Mas esta resistência também é constatada em atividades de reescrita em programas de pós-graduação, Mestrado e Doutorado. Constrói-se uma espécie de auto-proteção para o escrito, como se fosse um filho. Os pais tendem não só a esconder os defeitos dos filhos mas também a proteger quanto às críticas a eles dirigidas. Acontece algo parecido com os emergentes autores de textos acadêmicos.

## 2.2 – Ambigüidades de autoria

O trabalho científico pressupõe interlocução permanente entre o autor do trabalho e outros autores, que respaldam o apoio teórico. A separação nem sempre é tarefa fácil pelo que os alunos apresentam nestas experiências. ( O que também aparece em monografias que se tem lido- trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses)

O exercício para que o texto possa ser o mais transparente possível, deixando claro, para o leitor, quem está afirmando algo, vem sendo exercido pelo que se chamou anteriormente “micro-pesquisa”. Quando o acadêmico em sua análise se refere à gramática, questiona-se em que sentido? Gramática implícita, que o sujeito já traz, ou a explícita, normativa, ensinada pela escola. Quando se trata de uma categoria como a exemplificada, que requer um conceito operacional, ainda é uma tarefa relativamente mais pacífica em sala de aula. Mas quando se trata de segmentos de análise ou de revisão bibliográfica a ação docente é muito mais espinhosa, pelos clichês incorporados, em que não se registram as comunidades discursivas de onde vieram e dentro de que contexto surgiram. Um exemplo é a categoria “arbitrariedade, assumida na literatura como pertencente a Saussure. Mas há outros antecessores que já a explicitaram.

Sobre avanços, sumarizam-se:

### 1 – Em termos micro:

#### 1.1 – Orientação de sentidos

Registram-se preocupações em evitar frases ambíguas; precisão na informação das fontes mencionadas; remissões para fontes externas não mencionadas no texto, entre outras. É um procedimento consequente de uma atitude desenvolvida ao longo dos cursos em que se investe na cultura de mostrar ao leitor todo o esforço empreendido para dar conta da sua investigação, em oposição ao trabalho literário que esconde este esforço. Leffa (2001 )

#### 1.2 – Revisões conceituais

Constrói-se a cultura de confrontar conceitos, a partir de perspectivas diferentes, por exemplo, a noção de discurso, em Saussure, em Benveniste, Pecheux?. Com efeito, no primeiro caso, discurso é sinônimo de fala, atualizada; no segundo, liga-se mais aos efeitos de sentido produzidos ou pretendidos; no último, liga-se a determinações históricas e ideológicas inscritas num texto.

### 2 – em termos macro:

#### 2.1 – A habilidade de categorização

O investimento nesta habilidade começa já na revisão bibliográfica. Ao se defrontar, por exemplo, com um tema como “ensino de literatura”, o acadêmico é orientado a fazer um passeio na literatura disponível sobre categorias como “conceito de literatura”, “o texto literário em oposição ao não literário”, “funções do ensino da literatura”, categorizações genéricas elencadas para a efetivação da busca bibliográfica. No caso de gêneros textuais, que categorias permitem a distinção entre determinados tipos textuais, em termos de

progressão, de discursividade, de instâncias de produção. Em geral, trata-se de categorias gerais, abstratas. (Minayo, 1994) Na aplicação das pesquisas, emergem outras mais concretas e específicas, como literatura popular x literatura erudita; literatura local x nacional. Gêneros acadêmicos x não acadêmicos; romances de época, folhetinescos, urbanos, entre tantos.

## 2.2 – Textura polissêmica e/ou polifônica

A voz no texto apresentado não é só do acadêmico e já mostra sinais de cuidado com a “humildade científica” (Eco, 1995). A expressão humildade científica para Umberto Eco significa controlar as afirmações, para evitar generalizações, dados como definitivos. Isso não exime o autor de controle dos dados e autoria.

A construção de textos polissêmicos e/ou polifônicos se impõe ao emergente na pesquisa, dada a exigência da Academia de relativizar dados, de trazer vozes para os textos, vozes compartilhadas com o autor da pesquisa, vozes de sentidos vagos, vozes contraditórias. Uma ilustração é o confronto de argumentos entre as vozes dos lingüistas e dos gramáticos; entre lingüistas de diferentes fundamentos teóricos; entre filósofos e lingüistas; entre lingüistas, filósofos e antropólogos, historiadores, educadores. Vozes de informantes, que se contradizem ou contradizem outras vozes, no caso de pesquisas com sujeitos extra-classe. Mas também aparecem vozes contraditórias intra-classe.

## 2.3 – Ampliação de uma cultura de auto-reflexão

A auto-análise como componente do mundo textual vem merecendo atenção de muitos pesquisadores, em várias áreas do conhecimento. Fundamenta-se e sumariza-se uma das múltiplas competências na formação acadêmica: permitir e auxiliar o sujeito a olhar o seu produto com outro olhar. A hétero-análise também auxilia, mas a auto tem uma implicação direta nas modificações que vão se processando no sujeito. (uma das faces da auto-gestão, conforme Demo, nesta comunicação).

Concebe-se a habilidade de auto-análise num conjunto de outras no uso efetivo da linguagem em que se opõem tarefas cotidianas (contar, discutir, aplaudir) e outras mais estratégicas (ministrar aulas, presidir reuniões, escrever textos acadêmicos). Insere-se numa discussão maior em que se vêem os saberes historicamente elaborados não mais como “repetições de arquivos”, mas como forma de desenvolvimento da autonomia e do aprender contínuo. Nisso, a auto-análise é estratégica para a construção de um escritor competente.

## Considerações Finais

A avaliação nesta comunicação, deslocada para os tópicos acima resumidos, aponta para muitas complexidades nesse tipo de cultura. A principal se refere a uma cultura de sala de aula, vivenciada pelos acadêmicos, centrada ainda na ação do professor, mas já numa perspectiva dialógica, em que a voz do professor se mistura a dos alunos, a dos autores trazidos à cena. Mas são compreensíveis as resistências dos acadêmicos quanto a esta forma de trabalhar, principalmente porque ainda constitui projeto de poucos professores, não ganha contornos de cursos, como projeto contínuo de desenvolvimento. Marca-se ainda a perspectiva “disciplinar”. O interdisciplinar, o orgânico de um curso merece um outro olhar da pesquisa em sala de aula. Estão emergindo alguns movimentos.

A pesquisa em sala de aula, usada tanto como princípio educativo como investigativo, por mexer com a linguagem, pelos significados em movimento, constitui espaço para a desconstrução de saberes estereotipados e para a construção ou ressignificação de saberes do cotidiano.

É muito cedo ainda para se fazer um balanço dos efetivos efeitos que este trabalho surte nos profissionais egressos. Talvez uma pesquisa dentro de um limite temporal possa avaliar os efeitos que isso produziu. Há sinais por parte de alunos que já chegaram ao mestrado, mas ainda se trata de dados isolados. A meta de democratização na iniciação científica permanece como um ideal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, René. Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. 280 p.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. Introduzione alla linguistica testuale. Trad. Silvano Muscas. Bologna: Il Mulino, 1981.
- BOHN, HI. Cultura de sala de aula e discurso pedagógico. In: BOHN, HI e SOUZA, O (Org.) Faces do saber: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular, 2002.
- CASSANY, D. Descrever o escrever: como se aprende a escrever. Trad. O. Souza. Itajaí: Ed. Univali, 1999.
- CORACINI, MJ. (Org.) O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. (Linguagem e Ensino).
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 7 ed. São Paulo: Vozes, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 14).
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese em Ciências Sociais. Lisboa: Presença, 1995.
- FAZENDA, IC. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.
- FLOWER, L & HAYES, J. A Cognitive Process. Theory of Writing, Illinois: *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387, 1981.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura)
- GERALDI, JW. Portos de passagem. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Cortez, 1985.
- LEFFA, Wilson. Lingüística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Anais. VI ALAB, Belo Horizonte: UFMG, 7 a 11 out. 2001
- KOCH, IG e FÁVERO, LL. Introdução à lingüística textual. São Paulo: Contexto, 1988.
- GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org) Novos Enfoques da Pesquisa Educacional. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 135 p.
- MEURER, JL e MOTTA-ROTH, D. Parâmetros de textualização. Santa Maria: Edufsm, 1997.
- MYNAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.
- ORLANDI, E. Leitura & Discurso. Campinas: Pontes, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr Nietzsche, curricularista- com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, AFB & MACEDO, EF. (Org.) Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto: Porto Editora, 2002.
- SMITH, F. Compreendendo a leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- TRIVIÑOS, ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 252 p.
- VAN DIJK, TA. Cognição, discurso e interação. Trad. Ingedore V. Koch. São Paulo: Contexto, 1992.