

A linguagem como ação no e pelo mundo: por uma pedagogia centrada nos corpos “reais” dos sujeitos-alunos e nos corpos “reais” dos sujeitos-professores

Felipe Freitag¹

feletras2007@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0956917287447650>

Resumo

Austin estudou a relação da linguagem com a sua utilização em situações reais de comunicação. Brown e Levinson sistematizaram procedimentos linguísticos que coordenam um código de conduta das relações sociais. A partir de suas teorias, refletiremos sobre corpos “reais” de educandos e de educadores, não como sujeitos imaginários e simbólicos, mas como “realidades” humanas em contexto pedagógico.

Palavras-chave: Teoria dos Atos de Fala; Teoria da Cortesia; Corpos “reais” em contexto de sala de aula.

O pioneirismo de Austin repousa na consideração de que a linguagem não é meramente uma forma de descrever o mundo, mas de agir nele. A concepção de linguagem como ação foi proposta pela primeira vez por Austin em fins dos anos 1950 e início dos anos 1960, e posteriormente reformulada por J. Searle, outro filósofo, tornando-se um dos alicerces da linguística contemporânea.

A obra “**How to do things with words**” (*Cómo hacer cosas con palabras*; Quando dizer é fazer) compila doze conferências ministradas por John Langshaw Austin na Universidade de Harvard, as quais são consideradas fundamentais para o

1 Autor. Licenciando em Letras Português e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Letras-Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, dedica-se à pesquisa das interrelações entre formação inicial e formação continuada em contexto de Educação Básica, no projeto CADRELP, do Centro de Artes e Letras da UFSM.

desenvolvimento e a ampliação da dimensão pragmática da linguagem, ao contribuírem com as ciências da linguagem, como a retórica, a semiótica e a filosofia da linguagem. Orecchioni, nos capítulos A teoria dos *speech acts* e A abordagem interacionista, na obra **“Os Atos de Linguagem no Discurso. Teoria e Fundamento”**, introduz a teoria geral dos atos de fala e a definição de seus componentes, sistematizando-a dentro de seus conceitos básicos, sob as contribuições de Austin e Searle.

A Conferência I (p. 41-52) revela que o desenvolvimento e a ampliação da dimensão pragmática da linguagem originam-se a partir do momento em que se começa a perceber a insuficiente explicação de certas expressões da fala cotidiana através de critérios gramaticais, uma vez que tais expressões pareciam não carregar nenhum traço descritivo, tampouco pareciam passíveis de serem classificadas como falsas ou verdadeiras (papel dos enunciados estabelecido por alguns filósofos da linguagem e gramáticos da época).

Austin, então, ao levar em conta as orações que, ao invés de descreverem uma ação, realizavam uma ação, propõe uma sistematização mais criteriosa dos enunciados, a começar pela proposta de distinção entre enunciados realizativos, os que realizam uma ação, pois ao emitir dada expressão uma ação é realizada, e enunciados constatativos, os que descrevem um estado de coisas sob o critério de serem verdadeiros, ou falsos. O estudioso em questão, ao centralizar seu interesse nos enunciados realizativos, demonstra que apesar de nesses casos, o enunciado executar uma ação através do episódio central da enunciação de uma frase, o ato somente se realizará plenamente caso certas condições de sucesso ou êxito sejam efetivadas, pois, os realizativos, apesar de não serem considerados em relação ao *status* de verdadeiros, ou falsos, podem ser adequados, ou inadequados.

Essas condições de sucesso ou êxito são arroladas no decurso da Conferência II (p. 53-65), na qual se versa a respeito das particularidades dos enunciados realizativos, bem como das suas produções apropriadas. Nesse sentido, para batizar um barco, por exemplo, é necessário que quem o faça seja uma pessoa com autoridade e aptidão para essa finalidade, ou, para que uma aposta tenha validade, ela deve ser aceita por outra

pessoa, e, ainda, para que uma promessa seja realizada, espera-se que a pessoa tenha a intenção de cumprir com a sua palavra.

Contudo, por alguma razão, às vezes os enunciados realizativos falham, tornando-se desafortunados, e é a partir dessa constatação que Austin estabelece regras gerais para que um realizativo tenha sucesso: A) a necessidade de um procedimento convencional, isto é, que certas palavras sejam emitidas por certas pessoas em determinadas circunstâncias, e que essas pessoas e circunstâncias sejam adequadas (a não existência de um procedimento convencional acarretará uma má apelação, como no enunciado “*Me divorcio de você*”, sem que o locutor tenha autoridade para executar a realização de um divórcio); B) que todos os participantes do procedimento atuem de forma correta e que passem por todas as etapas necessárias (do contrário, haverá uma má execução, como na omissão de certos enunciados rituais de uma cerimônia de casamento). Austin denomina como desacerto o infortúnio originado da ausência desses requisitos, tendo como consequência a tentativa de um ato, porém esse será carente de efeito, ou nulo. C) o procedimento também requer que os interlocutores tenham certos sentimentos e intenções, comportando-se efetivamente de acordo com tais sentimentos. O infortúnio resultante da ausência desses requisitos é considerado por Austin como abuso; e tem como consequência um ato pretendido, mas oco ou não consumado, como por exemplo, em enunciados de felicitações, em que a insinceridade do locutor afeta a condição de sentimentos e intenções. Austin assinala que essa classificação não é completa, pois as diferenças entre uma condição de sucesso e outra não são delimitadamente nítidas, deixando claro, também, que se pode transgredir mais de uma dessas condições a cada vez.

Na busca por uma lista de verbos realizativos explícitos e diante da dificuldade de distinguir as expressões realizativas das constatativas, Austin, na Conferência VIII (p. 138-152) estabelece uma diferenciação entre ato fonético, ato fático e ato rético, para organizar e definir mais contornadamente o seu objeto de interesse, os atos ilocucionários. O ato fonético é tratado como a emissão de certos ruídos, enquanto o ato fático consiste na emissão de palavras, ou termos considerados como constituintes de um vocabulário, e, portanto, pertencentes a certa gramática e por ela coordenados em seu

sistema de língua. Já o ato rético, é determinado em termos de realização e de uso das palavras e dos termos de um sistema gramatical com um certo sentido e referência mais ou menos definidos. Nessa tipologia, o ato rético aparece como uma possibilidade de utilizar e determinar o sentido e a referência na realização de um ato de fala, produzindo, pois uma significação condicionada ao contexto da atividade enunciativa entre interlocutores. Logo, o sentido e a referência podem ser considerados como atos acessórios ao realizar-se um ato rético, na medida em que todo enunciado é um ato particular, dependente não do significado das palavras, mas da força ilocucionária para se compreender o valor do ato, ou seja, existem componentes de um dado enunciado que permitem que o ato funcione como particular, a partir do grau de intensidade que dará a finalidade do ato no seu valor global.

É nessa perspectiva que Austin introduz uma distinção entre atos locutórios, locutórios e perlocutórios. Os atos locutórios combinam itens fonológicos e fonéticos (sons) e sintáticos (palavras, orações) associando-os a certo conteúdo semântico para dizer algo, enquanto os atos ilocutórios são efetuados quando essa organização do conteúdo proposicional (fonológico, fonético, sintático e semântico) tem por objetivo obter algo ao se dizer alguma coisa. Os atos perlocucionários podem ser caracterizados como os efeitos obtidos pelo fato de dizer alguma coisa.

A explicação das forças ilocucionárias de uma expressão é o que Austin expõe na Conferência XII (p. 195-212) em virtude da distinção entre enunciados constatativos e realizativos ter sido estremecida pelo fato de existirem enunciados realizativos implícitos. Desse modo, o autor substitui tal dicotomia pela tricotomia atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários, aproximando a noção de realizativo com a de ilocucionário, pois todo enunciado tem, na verdade, uma força ilocucionária, até mesmo os constatativos. Nesse ponto é que surge a teoria dos atos linguísticos, ao se reconhecer a existência de famílias mais gerais de atos de fala, por meio da distinção de cinco classes gerais de verbos em função das suas forças ilocucionárias: os judicativos ou veredictivos (pelos quais se emitem vereditos e/ou juízos de valor, através de um exercício de autoridade, como “condenar”, “decretar”, etc), os ejercitativos ou exercitativos (pelos quais se emite um julgamento, decidindo a favor ou contra uma conduta, por meio

da análise de uma conduta, como “ordenar”, “perdoar”, etc), os compromissórios ou promissivos (que comprometem alguém a fazer alguma coisa, a seguir uma linha de ação, como “prometer”, “jurar”, etc), os comportativos (que levam alguém a executar uma ação, exigindo uma atitude do locutor, como “agradecer”, “desculpar-se”, etc) e os expositivos (pelos quais se expressam opiniões, conduzem debates, introduzem argumentos, como “afirmar”, “explicar”, etc).

Tendo por base as conferências de John L. Austin, na obra **“How to do things with words”**, em sua relevância para as ciências da linguagem, principalmente ao definir, categorizar, organizar e ampliar o caráter pragmático da linguagem, tomando a atividade de linguagem como ação no mundo, logo, aproximando a linguagem de seus aspectos sociais e interacionistas, verifica-se que, ao atribuir aos sujeitos um papel fundamental na constituição e na construção das significações dos enunciados, as teorias do autor confluem para a tentativa de sensibilização literária de alunos do Ensino Médio da Educação Básica e da instrumentalização docente para o ensino de Literatura, a partir da Teoria Holística da Atividade-THA (RICHTER, 2006) e da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996), levando em conta o perfil e as necessidades da clientela, ao estabelecer atividades de leitura e de produção textual centradas na “linguagem” e na “realidade” constitutiva dos alunos, por meio de seus ideários juvenis (subjetivos, identitários, históricos, culturais, sociais) levando-os a identificarem-se com as estéticas literárias por meio da linguagem mais aproximada de suas “realidades” experienciais. Nota-se, então, uma aproximação das teorias de Austin aos nortes metodológicos da THA e da Pesquisa-ação, uma vez que o que entra em jogo é a negociação de sentidos da e na linguagem por meio da interação dos interlocutores.

Nesse sentido, a leitura comum (BAUDELOT; CARTIER: DETREZ, 1999, p. 162 apud FARIA, 1999, p. 83), faz-se da relação afetiva do aluno com a obra, levando-o a autonomia na criação de significações das textualidades para a sua formação intelectual e pessoal. Dentro do processo de aprendizagem (numa abordagem dialógico-problematizadora, logo, via linguagem) é necessário ter em mente que o professor, através da Pesquisa-ação e por meio dos fatores de mediação da THA transforma o seu saber consolidado (em uma noção de competência adquirida academicamente) por um

modelo de acoplagem de conhecimentos e de procedimentos com base na construção conjunta (mediador-clientela), numa postura de aproximação entre o conhecimento espontâneo dos alunos ao conhecimento disciplinarizado. A totalidade desses procedimentos metodológicos guia-se na relação atributiva de significados particulares via linguagem.

Para a sensibilização literária, por meio do conceito de leitura comum, os sujeitos-alunos significam os textos (enunciados) através das suas relações históricas, culturais, sociais, subjetivas e linguísticas num alinhamento contextual, ou seja, considerando as suas experiências enquanto sujeitos para a construção global dos sentidos das textualidades. Assim como na Produção textual, esses sujeitos-alunos, ao tornarem-se autores, estarão agindo no mundo através da linguagem, uma vez que produzirão enunciados com finalidades realizativas (sensibilização literária, criação de um design de curso e encorajamento à autoria como busca e expressão da existência, do ser no mundo). Na criação do instrumental docente para o ensino de Literatura, a teoria de Austin vem contribuir para o processo de atribuição de sentidos para a profissão docente, em seus aspectos de papel social, de modelos de conduta e de intervenção pedagógica e para a reflexão e ação retroativa da validade de seus procedimentos interventivos para o design de curso, pois ao utilizar a linguagem para constituir-se como profissional e para negociar sentidos da pertinência didática do material que está sendo produzido juntamente com os alunos, a linguagem age sobre a sua prática docente e sobre o seu sentimento de pertença.

Brown e Levinson apresentam no terceiro capítulo (*The argument: intuitive bases and derivative definitions*) da obra **“Politeness. Some universals in language usage”** (1987), os pressupostos e as definições norteadoras de sua teoria, a qual possui fundamental importância no campo da Linguística pragmática por constituir-se como um ponto de partida para o estudo das relações entre formas linguísticas e estruturas sociais.

Os autores de tal teoria partem da noção de que todos os membros adultos de uma sociedade têm (e sabem que os outros têm) uma face, ou seja, uma autoimagem pública

que reivindicam para si. Noção essa que é tomada de Goffman (1967)², para quem as interações são uma espécie de ritual de negociação das imagens por parte dos falantes em contato social, de modo a criar, manter ou perder as suas faces. Ao ampliar a noção de Goffman, Brown e Levinson destacam dois aspectos que a face pode assumir: a face positiva, em que o interlocutor tem o desejo de ser apreciado por outras pessoas, ou seja, é a face que o interlocutor exhibe para obter aprovação ou reconhecimento; e a face negativa, ligada à vontade de liberdade de ação, em que o interlocutor deseja preservar ou ver preservado o seu “território”.

A segunda noção a que recorrem os autores é a de que as pessoas possuem modos de raciocínio (racionalidade) que determinam os meios para atingir determinados fins, ao que denominam estratégias de polidez, as quais são utilizadas para preservar a face do falante e do ouvinte na interação verbal. Além disso, os autores afirmam que a polidez é um fenômeno universal originado pela necessidade social da preservação das faces. Ao complementar o modelo de Grice³, no sentido de definir a comunicação como uma conduta racional que busca a eficácia, Brown e Levinson afirmam que a interação verbal é uma atividade intrinsecamente ameaçadora da face (pressuposto de Goffman), uma vez que o simples contato entre interlocutores já coloca as faces um do outro em confronto, e que, portanto, em toda interação verbal faz-se necessária a cooperação mútua dos participantes para a preservação da face.

Os atos de fala destacam-se dentro do que Brown e Levinson chamam de Atos Ameaçadores de Fala (em inglês FTAs), pois podem ameaçar a face positiva (crítica, insulto, etc) e a face negativa (ameaça, conselho, pedido, etc), tanto do falante, como do ouvinte. Nesse sentido, os autores apresentam estratégias de polidez, ou estratégias de cortesia, as quais surgem da necessidade de salvaguardar a imagem pública dos

2 GOFFMAN, E. (1967). **Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior**. Nova York: Doubleday-Anchor.

3 Aqui trata-se do Princípio de Cooperação de Grice, em que as trocas comunicativas estão condicionadas por aspectos de racionalidade e de eficácia, ou seja, há um tipo particular de lógica que atua e rege a conversação. (GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. IN: P. COLE: J. L. MORGAN. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 45- 47, 1975)

envolvidos em uma interação verbal e são utilizadas para amenizar os efeitos de um AAF (Atos Ameaçadores de Fala em português). Quando se quer evitar os danos provocados pelos AAF, nota-se a existência de certas intenções envolvidas na comunicação: o desejo de comunicar o conteúdo de um FTA; o desejo de ser eficiente e urgente; e o desejo de manter, em algum grau, a face do interlocutor.

Em consequência dessas intenções, os interlocutores optam por uma das estratégias de polidez, ou estratégias de cortesia, as quais se diferenciam pelos seus modos de realização linguística. Leva-se, também, em consideração o nível de cortesia que se deve e se quer atingir, o qual depende dos fatores Poder relativo (P) (do ouvinte em relação ao falante), Distância social (D) (grau de familiaridade e contato entre os interlocutores) e Grau de imposição (G) (imposição do ato em relação à imagem pública). Dessa maneira, os tipos de estratégias de cortesia e as circunstâncias que determinam a escolha de uma ou outra são:

1) **Estratégias *off record* (sem registro) ou Encobertas:** com essa estratégia, o falante pretende, de certo modo, mascarar, ou dissimular sua verdadeira intenção, por isso ele evita responsabilizar-se por seus enunciados e tenta se esquivar de ter produzido um ato ameaçador, deixando ao ouvinte a tarefa de decidir como interpretá-los. Como exemplos têm-se a metáfora, a ironia, eufemismo e perguntas retóricas.

2) **Estratégias *on record* (com registro) ou Abertas e diretas:** nessas estratégias, o falante tem a intenção de assumir o seu ato linguístico, comprometendo-se diante do que fala. Esse tipo de estratégia subdivide-se em duas:

2.1) **Sem ação corretiva (sem rodeios):** tem como objetivo maior comunicar algo, ou seja, o falante não preocupa-se muito em como diz alguma coisa (os seus enunciados são claros, concisos e não ambíguos). O ato de fazer uma solicitação como em “Faça X” é um exemplo dessa estratégia. Esse modo, em situações que possam beneficiar o destinatário, como em “Entre” ou “Sente-se” acaba sendo cortês.

2.2) **Com ação corretiva:** por existir uma vulnerabilidade mútua da face, qualquer interlocutor racional pretende evitar atos com danos da face, empregando estratégias que minimizem as ameaças. Dependendo do aspecto da face (negativa ou positiva), a ação corretora assume uma das duas formas abaixo:

2.2.1) **Polidez positiva:** procura manter a face positiva do ouvinte, a autoimagem que ele reivindica para si mesmo; se cria um terreno comum entre falante e ouvinte, em que o falante trata-o como um membro do grupo, um amigo, uma pessoa com desejos e personalidade conhecidos e apreciados, demonstrando certa admiração por ele e a sua disposição em beneficiá-lo na atividade interacional. Usar diminutivos carinhosos e usar marcas de identidade social ou de grupo do ouvinte (dialeto) são exemplos dessa estratégia.

2.2.2) **Polidez negativa:** endereçada à face negativa do ouvinte, essa estratégia expressa claramente a vontade de não interferir nos planos do ouvinte, ou seja, o falante reconhece e respeita a face negativa do ouvinte e não quer limitar a sua liberdade de ação. A polidez negativa caracteriza-se pela autoanulação, formalidade e contenção do falante, buscando sempre salvar a face do ouvinte. O uso de termos condicionais, de formas interrogativas e de verbos impessoais são exemplos dessa estratégia.

Pode-se ainda, **não se fazer o AAF**, entretanto, como indicam os autores, ao assim proceder não se consegue atingir o desejo de comunicação, e, portanto, eles preferem ignorar essa discussão. Os autores ainda destacam as recompensas, isto é, as vantagens de se adotar cada estratégia de cortesia. Ao adotar a **Estratégia sem registro** (*off record*) evita-se coações, se é reconhecido como generoso e cooperativo e tem-se menos risco de perdas de face na interação. Evitar mal entendidos, ser reconhecido como honesto e resgatar a face são as vantagens de se utilizar as **Estratégias com registro** (*on record*). Os autores não apresentam vantagens na utilização das **Estratégias com registro sem ação corretiva** talvez por ela ser bastante ameaçadora da face. Cada **Estratégia com registro com ação corretiva** apresenta vantagens específicas: na **Polidez positiva** o falante garante ao ouvinte que entende seus desejos, que gosto dele e que o considera como igual, incluindo-o como beneficiário de um pedido ou oferta; na **Polidez negativa** compensa-se o respeito ao ouvinte, evita-se incorrer a uma dívida futura, mantém-se a distância social e evita-se a ameaça de avançar em direção à familiaridade do ouvinte.

Marta Albeda Marco e M^a Jesus Barros García em “**La cortesia en la comunicación**” (2013), introduzem o estudo da cortesia comunicativa dentro do

horizonte pragmático, destacando Brown e Levinson (1987) assim como Leech (1983) dentro de um paradigma precursor, na medida em que tais autores fundamentam suas teorias não apenas pelo viés da linguagem, mas também pelo caráter social, filosófico e antropológico, oferecendo uma síntese dos conceitos básicos da cortesia, enquanto fenômeno linguístico e social da comunicação. A obra supracitada está dividida em dois blocos, organizados respectivamente, na apresentação dos conceitos fundamentais da cortesia e na apresentação das principais colaborações na investigação sobre a cortesia comunicativa, adicionalmente trazendo uma seção com exercícios de fixação do conteúdo apresentado nos blocos anteriores.

Diante da apreensão da teoria da cortesia de Brown e Levinson (investigação fundadora) e das teorizações que consideram elementos como a cultura, o discurso linguístico, o conteúdo semântico, a capacidade cognitiva dos falantes e as atividades de tenham impacto sobre a imagem no estudo da cortesia comunicativa (apresentadas no segundo bloco da obra de Marta Albeda Marco e M^a Jesus Barros García), parece que, ao tratar da imagem pública como sempre submetida a agressões e a ameaças em certos tipos de atos de fala, Brown e Levinson apontam para um panorama que desconsidera, por um lado, o uso da cortesia em enunciados contextuais, e, portanto, desconsidera que a interpretação de um enunciado pode ser cortês ou descortês segundo as condições em que ele se emite, e por outro lado, o uso da cortesia a nível cultural, na medida em que certos enunciados que são corteses em determinada cultura, podem não ser corteses em outra e vice-versa.

Sob as condições do que foi exposto, percebe-se a cortesia não somente como um conjunto de normas sociais que regulamentam o comportamento dos membros de dada sociedade, mas também um conjunto de estratégias conversacionais dirigidas intencionalmente para atingir determinado objetivo nas interações sociais. Em suma, ao interagir estamos expostos e vulneráveis ao julgamento do outro, logo, acredita-se que a noção de face possa relacionar-se à Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2006), já que essa traz os fatores de atribuição como um conjunto centrado na noção de papéis sociais em suas modelagens, podendo-se articular com a afirmação de que as pessoas negociam suas imagens nos encontros sociais e nas interações verbais. Por conseguinte,

a face é um construto social e pode aplicar-se à face que os professores revelam. Ademais, essa face dos docentes pode verificar-se em dois desdobramentos: o papel concebido como manifestação particular de um coletivo (o professor realiza sua prática em termos de grupo, sob o pré-estipulado) e o papel concebido como conjunto de atitudes-condutas frente ao cliente (o professor realiza sua prática em detrimento da sua clientela). Tomado como processo global, os dois papéis acima mencionados devem articular-se, na medida em que as práticas docentes devem levar em conta o papel social da profissionalização ou autoatribuição da função (assumi-la, identificando-se com ela) e o papel orientado (dependente da interação com a clientela e da necessidade de valorizar as necessidades da mesma).

Nesse sentido, o docente em sala de aula acopla dois papéis: o papel profissional coletivo, e o papel docente em consonância com uma modelagem gradual de conduta, isto é, a prática deverá ser gerida em função das necessidades dos sujeitos-alunos. Para garantir que tanto a face do professor, quanto a face do professor modelado na e pela prática não sejam ameaçadas, bem como para garantir os benefícios que cada uma dessas faces traz aos membros específicos da interação, será necessário que “onde exercer” (a escola) seja respeitado dentro dos seus limites de atribuição ao papel social coletivo docente, e “que atividades exercer”, “em que bases exercer” e “como exercer” estejam visivelmente, ligados ao papel de conduta orientada e modelada para as necessidades “reais” da clientela.

Referencial bibliográfico:

AUSTIN, John L. **Conferencia I. Conferencia II. Conferencia VIII. Conferencia XII.** IN: *Como hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Compilado por J. O. Urmson. Traducción de Genaro Carrió y Eduardo Rabossi. 2ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 41-65; 138-152; 195-212.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. (1978). **The argument: intuitive bases and derivative definitions.** IN: *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 61-84.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). **El estudio de la Cortesía.** IN: *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1999, p. 135-154.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam.** São Paulo: Contexto, 1999.

ORECCHIONI, C. K. **A teoria dos speech acts e A abordagem interacionista.** IN: *Os Atos de Linguagem no Discurso. Teoria e funcionamento.* Niterói: EdUFF, 2005, p. 15-43 e 67-94.

MARCO, M. A.; GARCÍA, M. J. B. **La cortesía en la comunicación.** Madri: Arco Libros, 2013.

RICHTER, Marcos Gustavo; et al. **O modelo holístico como alternativa à formação docente.** IN: *I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis. Anais.* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 1 CD-ROM.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.