

EDUCAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS

Alexandro Teixeira Gomes

RESUMO: Este trabalho tem por escopo apresentar algumas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua baseado na comunicação e na interação entre indivíduos nas diversas práticas sociais. Nesse contexto, o conceito de letramento assume lugar privilegiado por considerar letrado o falante que é capaz de atribuir sentidos a mensagens procedentes de diversas formas de linguagem, incorporando múltiplas fontes de interação. (DIONÍSIO, 2005). Assumindo esta postura teórico-metodológica, acreditamos que somente uma prática pautada na teoria de gêneros textuais instrumentalizará o aluno para essas formas de interação. No que se refere ao aspecto teórico, utilizamos, principalmente, os aportes de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2007, 2009) e Soares (2003, 2004). Como contribuição, oferecemos uma discussão que poderá estimular os profissionais do ensino de línguas ao desafio constante de descobrir e criar novas formas para o processo educativo, considerando o uso e o funcionamento discursivo da linguagem em contextos reais e diversificados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Letramento, Práticas Sociais.

ABSTRACT: *This work scope is to present some reflections on the teaching and learning of language based on communication and interaction between individuals in different social practices. In this context, the concept of literacy takes privileged place by considering the literate speaker who is able to assign meanings to messages coming from various forms of language, incorporating multiple sources of interaction. (DIONÍSIO, 2005). Assuming this theoretical-methodological approach, we believe that only a practice based on genre theory, instrumentalizará the student for these forms of interaction. With regard to the theoretical aspect, we use mainly the contributions of Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2007, 2009) and Smith (2003, 2004). As a contribution, we offer a discussion that will encourage language teaching professionals to the constant challenge to discover and create new ways to the educational process, considering the use and operation of discursive language in real contexts and diverse.*

KEYWORDS: *Education, Literacy, Social Practice.*

Introdução

Parece consenso nas atuais discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem que toda e qualquer atividade de ensino de línguas se estrutura baseada na concepção subjacente que o professor possui sobre língua e linguagem.

Segundo Antunes,

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são repercutidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p.39)

Nesse sentido, Travaglia (2001, p. 21-23) salienta a existência de três possibilidades distintas de conceber a linguagem, elencadas a seguir:

- 1) **Linguagem como expressão do pensamento:** encontrada de forma saliente no que se tem convencionado chamar gramática normativa ou tradicional, considera a enunciação como um ato monológico, individual e não afetado pelo outro, tampouco pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação ocorre;
- 2) **Linguagem como instrumento de comunicação:** representada pelos estudos linguísticos formalistas realizados pelo estruturalismo e pelo gerativismo, considera a língua como um código virtual, isolado de sua utilização. Nesse sentido, não se considera os interlocutores, nem a situação de uso como determinantes das unidades que constituem a língua, afastando o locutor do processo de produção, ou seja, do que é social e histórico na língua;
- 3) **Linguagem como forma ou processo de interação:** representada por todas as correntes reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação como, Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, dentre outras, essa concepção considera a linguagem como lugar de interação humana, na qual os interlocutores interagem enquanto sujeitos que produzem efeitos de sentido em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Assim, entendemos que essa terceira concepção considera a linguagem a partir de um ponto de vista mais amplo, pois prevê um ensino produtivo de língua, opondo-se ao ensino normativo e/ou descritivo que, apesar de muito empregado, não tem oferecido as ferramentas necessárias para a formação de um indivíduo crítico, autônomo e atuante nas práticas sociais que o rodeiam.

Assumir, portanto, essa terceira concepção de linguagem como princípio teórico que regula nossa prática pedagógica, é assumir uma concepção interacionista, que entende a

língua como atuação social, ou seja, a *língua-em-função* nos dizeres de Schmidt (1978) que somente ocorre através de práticas sócio-discursivas, materializadas nos diversos gêneros textuais orais e escritos.

Nesse ponto, entra a questão da intervenção do educador e a inclusão de uma prática geradora do que se convencionou chamar Letramento, conceito que comentaremos a seguir.

Letramento e práticas sociais

O termo letramento com o sentido que hoje encerra surge em meados dos anos 80 com o intuito de nomear práticas interativas e sócio-discursivas de leitura e de escrita mais complexas que as práticas tradicionais e mecânicas de ler e escrever advindas da aprendizagem do sistema escrito.

Para Soares (2003), letrar assume um papel mais amplo que o de alfabetizar, ou seja, letrar é ensinar a ler e a escrever a partir de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno em suas práticas sociais.

No Brasil, afirma Soares (2004, p. 4), a discussão sobre letramento surgiu enraizada no conceito de alfabetização, o que acarreta, via de regra, a uma inadequada fusão dos dois processos.

Embora sejam fenômenos diferentes, ou seja, uma coisa é aprender o código (alfabetização), outra coisa é possuir habilidade de usá-lo (letramento), eles não devem ser tratados de forma dicotômica. Vejamos o que nos diz Soares (2004) sobre o tema:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 10)

Um ponto que merece atenção é a observação de Soares (2003) de que um indivíduo pode ser alfabetizado e não letrado e vive-versa.

Para ela, “no Brasil, as pessoas não lêem. São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento.” (SOARES, 2004, p. 47).

Esse é, segundo a autora, exemplo de pessoas alfabetizadas, mas não letradas. Em contrapartida, há aqueles que sabem como usar a escrita, mas não são alfabetizadas, conforme nos mostra o exemplo a seguir, de Soares (*op cit*).

Como no filme *Central do Brasil* – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. No universo infantil há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas.

É importante salientar que há uma grande preocupação da sociedade em geral de alfabetizar, mas nem sempre há preocupação com o contexto social em que os alunos se encontram inseridos. A escola, muito mais que alfabetizar, deve oferecer condições necessárias para o letramento. Deve alfabetizar com material autêntico, pois só assim está alfabetizando e letrando ao mesmo tempo.

Vale ressaltar que o processo de letramento não é responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, conforme Soares (2003, p. 01). Para ela,

Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área. (SOARES, 2003, p. 01)

Nesse sentido, propõe Dionísio (2005) que uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens procedentes de diversas formas de linguagens, bem como ser capaz de produzir discursos, incorporando múltiplas formas de interação.

Com base nesse conceito de letramento, entendemos que somente uma prática pedagógica pautada na teoria de gêneros textuais instrumentalizará o aluno para essas novas formas de interação. Nesse sentido, é oportuna uma discussão sobre gêneros textuais.

Generos textuais e ensino

Dell’Isola (2007, p, 17) conceitua gêneros textuais como práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Para a autora (*op cit*),

Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultura e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os gêneros textuais apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. (DELL’ISOLA, 2007, p. 17)

Bakhtin (2003), com base em um vínculo entre as atividades dos seres humanos e a utilização da língua, conclui que nos expressamos por meio de gêneros textuais¹ para atingir os nossos fins dentro dos âmbitos da interação humana. Nesse sentido, cai por terra a ideia da utilização do código linguístico sem um fim, sem um objetivo, falar por falar, falar no vazio.

Para Bakhtin (2003), os gêneros se classificam em dois grandes grupos: primários e secundários. Os gêneros primários ocorrem no uso espontâneo e mantém uma relação direta com o conteúdo imediato. Assim, cita o autor como exemplos de gêneros primários uma conversa entre amigos ou o pedido de um favor como o empréstimo de um livro. Já os gêneros secundários apresentam maior complexidade “e surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Em consonância com o pensamento de Bakhtin, Marcuschi (2008, p. 154) ressalta a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística e

¹ Apesar de Bakhtin usar em sua teoria gêneros do discurso, optamos por usar gêneros textuais por uma questão terminológica.

afirma que toda manifestação verbal ocorre por meio de textos materializados em algum gênero textual.

É importante salientar a distinção proposta por Marcuschi (2008) entre gênero e tipo textual, conceitos frequentemente confundidos no ambiente escolar. Para o autor:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Segundo Marcuschi (2008), o tipo caracteriza-se muito mais como sequências ou modelos teóricos, abstratos, do que como textos empíricos, materializados e se classificam em: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

Koch & Fávero (1987) usam a mesma tipologia de Marcuschi, porém acrescentam o tipo textual preditivo. Vejamos os macro-atos de fala de cada tipo, bem como exemplos de atualizações em situações reais de comunicação, segundo as autoras (*op cit*):

a) Tipo Narrativo:

- macro-ato: asserção de enunciados de ação;
- atualizações em situações comunicativas: romances, contos, novelas, reportagens, noticiários, depoimentos, relatórios etc.

b) Tipo Descritivo

- macro-ato: asserção de enunciados de estado/situação;
- atualizações em situações comunicativas: caracterização de personagens (física e/ou psicológica) e do espaço (paisagens e ambientes) em narrativas; relato de experiências ou pesquisas, reportagens etc.

c) Tipo Expositivo ou Explicativo

- macro-ato: asserção de conceitos;
- atualizações em situações comunicativas: manuais didáticos, científicos, obras de divulgação etc.

d) Tipo Argumentativo “*stricto sensu*”

- macro-ato: convencer, persuadir;
- atualizações em situações comunicativas: textos publicitários, propagandísticos, peças judiciárias etc.

e) Tipo Injuntivo ou Diretivo

- macro-ato: direcionar, orientar;
- atualizações em situações comunicativas: manuais de instruções, receitas culinárias, bulas de remédios etc.

f) Tipo Preditivo

- macro-ato: predizer (asserções sobre o futuro);
- atualizações em situações comunicativas: horóscopos, profecias, boletins meteorológicos, previsão em geral.

Por gêneros textuais, entende Marcuschi que são:

Os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Como exemplo de gêneros, podemos citar: telefonema, sermão, carta, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de comprar, cardápio de restaurante, edital de concurso, conferência, dentre outros.

Marcuschi (2008, p. 156) nos chama atenção para o fato de que essa distinção entre gênero e tipo textual não se configura como uma visão dicotômica dos conceitos, uma vez que ambos os aspectos são constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas cotidianas.

Ainda em Marcuschi (2008, p.159), encontramos algumas características que os gêneros podem apresentar. Para o autor, os gêneros são entidades:

- a) dinâmicas;
- b) históricas;
- c) sociais;
- d) situadas;
- e) comunicativas;
- f) orientadas para fins específicos;
- g) ligadas a determinadas comunidades discursivas;
- h) ligadas a domínios discursivos;

- i) recorrentes;
- j) estabilizadas em formato mais ou menos claros.

No que se refere à prática pedagógica ancorada nos estudos sobre gêneros textuais, Schenewly e Dolz (1996) afirmam que somente uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir da teoria de gêneros textuais permite ao docente a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e uma maneira de dominá-las progressivamente.

Pensamento semelhante é o de Antunes (2003). Para a autora, em um contexto pedagógico pautado nos aportes da teoria de gêneros textuais, “vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. E aí, teremos autores, de fato, autores. Gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer. (ANTUNES, 2003, p. 66).

Com esse tipo de abordagem, ressalta Silva (2005), o trabalho com a leitura e com a produção de texto ficaria menos “pedagógico” e mais próximo das experiências sociais vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar.

Ou seja,

Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, *a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória* (centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer questão que diga respeito ao uso da linguagem) (ANTUNES, 2003, p. 109)

No entanto, nem sempre é isso que ocorre, ressalta a própria autora. Para ela, o texto ainda não é o objeto de estudo e serve apenas para ilustrar uma noção gramatical, deixando a falsa ilusão de que se estão explorando questões textuais. A partir da observação de como atuam os professores, exemplifica Antunes que:

As coisas funcionam (salvo honrosas exceções) mais ou menos assim: se o professor pretende ensinar sobre o “pronome”, por exemplo, começa por selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, *para nele* identificar suas

várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. (ANTUNES, 2003, p. 109)

Continua a autora:

Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser o contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim. Nessa perspectiva é que se pode perceber como não tem tanta importância assim saber discernir, por exemplo, se um termo é objeto indireto ou complemento circunstancial de lugar. No texto, a relevância dos saberes é de outra ordem. Ela se afirma pela função que esses saberes têm na determinação dos possíveis sentidos previstos para o texto. (ANTUNES, 2003, p. 110)

Em consonância com o pensamento de Antunes, Marcuschi (2008, p. 51-52) afirma que, com base em texto se pode trabalhar:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de estruturas gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estrutura sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;

- r) o estudo da pontuação e da ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

Em suma, “é nas questões de produção e compreensão de textos e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua” (ANTUNES, 2003, p. 111), pois:

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada ao vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense. (ALVES, 2001, p. 19)

Finalmente, concordamos com Antunes (2009) ao afirmar que para ser capaz de educar, de fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as diversas competências para as atividades sócio-interativas da língua, os professores:

- a) precisam estar conscientes das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais e na participação dos indivíduos nas mais diferentes formas de promover o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais;
- b) precisam saber mais sobre questões textuais – coesão, coerência, graus de informatividade de um texto – sobre os vazios linguístico e pragmaticamente autorizados pelos contextos da interação;
- c) precisam conhecer melhor as implicações lexicais, gramaticais e discursivas da diversidade de tipos e de gêneros de texto;
- d) precisam saber como se pode dar um tratamento textual às unidades da gramática;
- e) precisam conhecer mais sobre a intertextualidade e seu peso na atividade de ler e elaborar textos, sobretudo aqueles mais complexos;
- f) precisam saber mais sobre as grandes funções da leitura e da escrita; na verdade, precisam saber como promover a gradativa inserção do indivíduo no mundo da escrita, ou melhor, no mundo da cultura letrada.

Acrescenta a autora:

Como se pode ver, aceitar as concepções de linguagem – como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade – acarreta visíveis diferenças na vida da escola, conseqüentemente, no desempenho de professores e alunos. (ANTUNES, 2007, p.157)

Nesse sentido, teríamos, pois, uma escola educando para as diversas práticas interacionais da vida social. Em outras palavras, teríamos uma relação indissolúvel entre Educação, Letramento e Práticas Sociais.

Considerações finais

Assumir uma postura interativa de ensino da língua é, antes de tudo, ancorar-se numa prática que considere o uso e o funcionamento discursivo da linguagem em contextos reais e diversificados. Para isso, nós professores devemos promover atividades que insiram o aluno nas diversas situações sócio-discursivas materializadas sob forma dos mais variados gêneros textuais. Com essa postura não estamos apenas alfabetizando, mas, principalmente, letrando nosso aluno. Em outras palavras, estaríamos, pois, educando para as diversas práticas interacionais da vida social, a partir de uma relação indissolúvel entre Educação, Letramento e Práticas Sociais.

Referências bibliográficas

ALVES, R. **Lições de feitiçaria**. São Paulo: Loyola, 2001.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

- _____, **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIONISIO, A.P. Gêneros multimodais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, Paraná – PR: Kaygangue, 2005.
- KOCH, I. G. V. & FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. **LETRAS & LETRAS.** Universidade Federal de Uberlândia – v. 3, n. 1, Uberlândia, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Genres et progression em expression orale et écrite: elements de réflexions à propôs d'une expérience romande.** Emjeux, 1996.
- SCHMIDT, S. J. **Linguística e teoria do texto: os problemas de uma linguística voltada para a comunicação.** São Paulo: Pioneira, 1978.
- SILVA, M. C. da. **A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos.** In: Recorte – Revista de Linguagem, Cultura e Discurso. Minas Gerais, número 3, 2005. Disponível em: www.unincor.br/recorte/artigos/edicao3/3artigo_marta.htm Acesso em 17 de fevereiro de 2008.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em 16 de novembro de 2009.
- _____, **O que é letramento?** 2003. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf> Acesso em 16 de novembro de 2009.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação.** São Paulo: Cortez, 2001.