

FORMA E USO NO ENSINO DE LÍNGUAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau)

1. Introdução

A sala de aula de línguas não maternas, como parte do processo de globalização no qual diferentes culturas, cada vez mais, convivem lado a lado, tornou-se um dos mais frequentes espaços de interação para um número expressivo de pessoas. Nesses cenários, os sujeitos vão construindo significados sociais para si mesmos e para outros interlocutores através de e em uma língua não materna, que tem uma história e ocupa espaços políticos no mundo (Teixeira e Silva, 2009). Portanto, é imprescindível entender as relações sociais que se estabelecem no espaço pedagógico sob um ângulo interlíngua, sociedade e cultura.

No contexto de ensino-aprendizagem e perspectivando o português como uma língua internacional, é adequado que se levantem discussões de cunho político, social, cultural e pedagógico. Essas reflexões podem contribuir para a formação de professores de Português Língua Não Materna (PLNM) nos diversos contextos do planeta em que ela se faz presente.

Para que se desenvolva essa discussão, há vários aspectos a se levantar. Aqui, neste artigo, vamos destacar um aspecto que é um divisor de águas no ensino de línguas e que separa fundamentalmente dois tipos de práticas pedagógicas: as que abrem espaço na escola para as diferenças culturais e focam o uso; e as que ignoram a pluralidade sócio-político-cultural do espaço pedagógico e focam a forma nas aulas de LNM. Por uma questão didática, partimos de visão dicotômica tradicional para discutir a nossa proposta. Entre um extremo e outro dessa dicotomia forma-uso, há diversas abordagens de ensino e serão todas equivocadas enquanto não articularem essas duas e todas as outras dimensões (linguísticas e extralinguísticas) que constituem a língua enquanto espaço privilegiado da interação humana.

Seguindo de perto Teixeira e Silva (2004), concordamos com o fato de que:

Já vai longe a ideia de que um estudo linguístico se atém unicamente à descrição de estruturas. A posição desconfortável que viveu, por exemplo, o estudo do significado, dentro de um contexto mais estruturalista, fez com que muitos estudiosos do sentido/do significado se voltassem para outras realidades da língua que vão além do estudo da forma (na acepção de Saussure). O que vivemos hoje é uma abordagem da língua sob diferentes pontos de vista que vão promovendo trabalhos

onde a inter e a multidisciplinariedade são a tônica.

Sobretudo, encara-se agora a língua como manifestação que constrói contextos e é construída por eles; analisa-se a língua em situações reais de uso.

Por outro lado, muitas teorias de cunho contextualista têm refletido com mais cuidado sobre o papel da forma no ensino de línguas (Doughty & Williams, 1999). Se, em um momento, houve um certo abandono da forma em prol de organizações “comunicativas”, em prol do uso, hoje tem-se repensado com mais atenção a relação entre essas dimensões da língua sem dicotomizações, sem maniqueísmos (Teixeira e Silva, 2010).

Apesar das novas tendências, problematizar essa dicotomização continua sendo uma questão importante, especialmente na formação de professores, uma vez que, em sala de aula, constata-se ainda uma perspectiva de ensino que toma a forma como ponto de partida e de chegada nas atividades pedagógicas. Assim é necessário ainda refletir sobre estes dois aspectos no sentido de irmos construindo um conhecimento mais seguro sobre a natureza da língua (Moita Lopes, 1996), o que levará a um processo de ensino-aprendizagem mais adequado.

2. Forma e uso no ensino de línguas

Assentados na perspectiva da forma e do uso, desenvolvem-se diferentes teorias muitas vezes incompatíveis. O fato é que, como afirma Orlandi (1995:19), podemos observar que, “embora os estudos linguísticos se desenvolvam em várias direções, acabam sendo atravessados e definidos por essas tendências conflitantes: a formalista e a sociologista”.

Considerando, então, que a dicotomia entre forma e uso mantém-se ainda vigorosa, vamos propor pensar o ensino da língua, e mais especificamente de língua não materna – nossa preocupação maior –, com base nessas duas categorias. Vamos fazer um percurso que, esperamos, reconsidere a dicotomia, mostrando a complementaridade dessas duas visões, e ainda a necessidade de consideração de outros aspectos constituidores da linguagem humana.

A abordagem formal da língua, que se presentifica mais cientificamente dentro das correntes estruturalistas da linguística e menos cientificamente dentro das gramáticas tradicionais (GT), quando utilizada para discutir ou orientar o contexto de ensino-aprendizagem, apresenta uma série de limitações.

Historicamente, a formação básica dos professores de língua está pautada em um ensino linguístico no qual o estruturalismo e a gramática tradicional (GT) são a base. Por isso é necessário repensar alguns desses encaminhamentos formalistas para desenvolver uma visão mais crítica, especialmente sobre as GT, uma vez que, para o ensino de PLNM, ela pouco contribui.

A linguística estrutural volta-se, sobretudo, para o estudo de quatro clássicas áreas: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Dentro desses quatro campos, o último ficou sempre relegado a uma investigação incipiente, já que era considerado

não abordável linguística e cientificamente na visão da escola estruturalista. Isso significa, em última instância, que o estudo linguístico, dentro dessa escola, tinha como nível máximo de descrição as unidades da sintaxe. Os problemas advindos de tal postura enfatizam a necessidade do estudo do discurso (âmbito do uso) para se alcançar uma descrição mais plena das línguas.

Dentro da área que se chama tradicionalmente morfologia, estabeleceu-se uma categorização que vai dar origem a um conjunto de classes de palavras. Os critérios através dos quais se chega a essa classificação privilegiam a morfologia e a sintaxe (Basílio, 1991:49) na linguística estrutural, e também critérios semânticos nas gramáticas tradicionais.

Deixando o âmbito dos estudos da linguística e indo para as GT's – o documento ao qual a maioria dos professores recorre primeiramente e principalmente –, descobrimos que há uma série de “palavras de classificação à parte” (Cunha, 1972: 376). São as chamadas “palavras denotativas”. Segundo Cunha (1972: 376),

Certas palavras, por vezes enquadradas impropriamente entre os advérbios, passaram a ter, com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, classificação à parte, mas sem nome especial.

Uma vez que a proposta das GT é a de descrever a língua na sua variedade padrão, essa classificação deveria dar conta de todas as palavras (e vocábulos). Assim, deparamo-nos com uma primeira incongruência.

Este conjunto de palavras oferece-se como um campo fértil para discutir a problemática das limitações descritivas das GT e para refletir sobre a dicotomia apontada: forma e uso.

Vocábulos como os destacados no exemplo a seguir, dentro do limite da descrição formal contidas nas GT, então, não têm uma classificação. Vamos ao exemplo:

(1.) “Mesmo João conseguiu fazer bem a prova. E olha que até Pedro achou difícil. E o incrível é que, fora João, todos foram mal.”

Se classificar significa também indicar para o que é utilizado um elemento linguístico, o fato de esse conjunto de palavras não ter classificação pode sugerir que elas não têm uma função na língua, o que não é verdade.

Há uma tentativa de se fazer uma descrição semântica desse grupo (inclusão, realce, por exemplo), mas, ao atingirmos os níveis morfológicos e sintáticos, as propostas têm sido confusas e antagônicas. Apesar da dificuldade descritiva, que é um problema de gramáticos e linguistas, todo falante nativo pode perceber que as palavras em destaque no exemplo (1.) são fundamentais para a construção das ideias desse trecho, ainda que esteja descontextualizado. E todo usuário do português sabe bem interpretar esse enunciado de forma a perceber, por exemplo, que o locutor tem uma imagem negativa de João e uma imagem positiva de Pedro. Portanto, se tais termos são fundamentais nesta construção, é preciso dar conta de sua descrição. Mas como lidar com esses dados dentro da visão estrutural? Parece-nos impossível. Tal problema se apresenta justamente porque o nível máximo de análise a que se vai nas

GT é o do período e sempre sob uma abordagem formalista. Para entender esse grupo “classificação à parte, mas sem nome especial” (Cunha 1972), temos de ampliar o nível de análise e recorrer às óbvias relações entre língua e contexto, é preciso chegar ao nível do discurso.

No discurso, além da estrutura linguística, são consideradas outras dimensões que constituem a língua como o locutor, o interlocutor, o contexto, a intencionalidade, o uso por exemplo.

Como assevera Azeredo (1990:121),

O discurso se situa, inevitavelmente, no ponto de tensão entre dois polos: a individualidade criativa do locutor/enunciador e o conjunto de variáveis que, externas a ele, limitam, condicionam ou afetam de diversos modos a enunciação: o código linguístico, o interlocutor, o espaço, a situação social, o conteúdo, crenças e valores culturais, o texto em processo, outros textos.

Considerando-se essas dimensões apontadas, estamos já lidando com o âmbito do uso da língua e não só com o âmbito formal. Se as descrições estruturais não trabalham com a noção de discurso, a descrição de língua que encontramos nelas é sem dúvida limitada. É nesse sentido que precisamos repensar qual/quais abordagem/ns de língua é/são adequada/s ao ensino tanto de LM quanto, sobretudo, de LNM.

Assim é que, em retorno ao nosso exemplo (1.), se abordamos os elementos linguísticos destacados acima sob a ótica do discurso, dentro do nível da pragmática, podemos, então, dar-lhes uma classificação – ainda que, aqui, genérica – de, por exemplo, “marcadores discursivos”: elementos que inscrevem no discurso a intencionalidade do falante, que marcam o foco de atenção do que se diz ao interlocutor, por exemplo.

O conjunto de palavras denotativas, então, não têm como ser descritas em sua plenitude dentro do âmbito do estruturalismo ou das gramáticas como tradicionalmente são constituídas. Com a visão discursiva, entretanto, é possível descrever esses mesmos elementos que, na visão formalista, ficam sem classificação.

Repare-se que absolutamente não estamos assumindo uma minimização da abordagem sintático-formal em prol de uma abordagem discursiva, mas hierarquizando esses dois níveis. Como a língua é o lugar da interação, e as interações dão-se em contextos reais de uso, o nível discursivo se impõe como uma dimensão macro e organizadora dos aspectos formais.

A partir do momento em que se assume o discurso como a dimensão fundamental da língua, as consequências teóricas de tal postura vão provocar um sério questionamento em relação ao conceito de língua subjacente a outras teorias e às gramáticas tradicionais. Passaremos a lidar com outra visão de língua.

Ao assumir essa outra visão de língua, as nossas práticas em sala de aula tendem a passar também a ser outras e, em geral, a ser mais adequadas ao ensino.

Como já apontamos, uma das fontes a que os professores de língua recorrem com mais frequência, porque conhecem melhor e porque não têm acesso

outras fontes, são as gramáticas tradicionais.

Neste ponto, precisamos também levantar mais algumas críticas. Observando as gramáticas tradicionais, vemos que, em termos de abordagem, além de não apresentarem um estudo com base em critérios claros, a língua é vista como uma estrutura, como um sistema analisável nele e por ele mesmo. Assim, ficam fora desse prisma todas aquelas variantes trazidas pela dimensão discursiva: o interlocutor, o espaço, a situação social, crenças e valores culturais... que são fundamentais para a compreensão e produção linguística.

A língua não pode ser observada em todas as suas nuances dentro do campo dos estruturalismos e das GT. Assim, é preciso redimensionar o estudo da língua destacando e elevando o aspecto discursivo frente aos outros aspectos clássicos na descrição do português.

Para nós, em conjunto, os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, discursivamente organizados, vão concorrer para uma compreensão do fenômeno linguístico.

No caso, então, do português LM e, sobretudo, do português LNM, a análise estrutural e a descrição das gramáticas são limitadas e limitadoras quando voltadas para a formação de professores. Isso nos leva a buscar outras fontes, como, por exemplo, as descrições científicas feitas pelas várias correntes mais atuais da linguística enunciativa. Nelas, a dimensão pragmático-discursiva orienta e lança nova luz ao conceito de língua redimensionando e hierarquizando os conceitos de forma e uso.

Essa perspectiva que defendemos é potencializada pelas contribuições da Sociolinguística Interacional para o ensino de línguas, que passamos a discutir adiante.

3. A proposta teórica de nosso trabalho

Na seção anterior, apontamos que o estudo do português LM e LNM precisa buscar outros níveis de abordagem ainda pouco assumidas pelas gramáticas tradicionais. Vamos então discutir uma outra visão de língua e ensino-aprendizagem com base na qual se desenvolve nossa proposta.

Para tanto, vamos discutir dois pontos:

i-um esclarecimento sobre o que é ver a língua portuguesa como LNM;

ii-um conceito de língua adequado a um projeto interativo de ensino.

3.1. Ensino de português como língua materna e não materna: diferentes perspectivas

Como já dissemos, é preciso focalizar a formação do professor de língua. Um dos aspectos que pesam no fracasso escolar relativo ao ensino de línguas

é o pouco conhecimento teórico que leva os docentes a assumirem metodologias inadequadas.

É necessário, por isso, refletir sobre a perspectiva a ser adotada no ensino do português LNM, sobre as posturas que o professor precisa tomar, sobre o arcabouço teórico que melhor pode embasar esse tipo de ensino, sobre as fontes onde buscar informações pertinentes ao ensino de LNM, sobre a maneira de descrever a língua para que ela seja veiculada adequadamente a um falante nativo de outra.

Essas são questões que precisam estar presentes todo o tempo no decorrer de nosso trabalho de ensino. Temos de procurar respondê-las e formular outras.

Vamos observar e discutir, a partir dos exemplos a seguir, alguns aspectos que eles trazem de significativo na construção de um olhar diferente para quem ensina português como língua não materna.

Observemos o primeiro conjunto de exemplos:

(2.) Aquele homem tornou-se irritado.

(3.) Ele não vai falar embora o matem.

Reparemos que um falante nativo ou próximo do nativo não produziria frases como as anteriormente exemplificadas. Não é necessário ao professor de português como língua materna preocupar-se com tais questões. Entretanto, essas são questões fundamentais quando se está ensinando o português para quem fala outra língua. Naturalmente, diferentes línguas vão propor um conjunto diferente de traços de interesse no seu processo de ensino-aprendizagem.

Desconsiderando o fato de que as frases estão descontextualizadas – o que pode nos levar a diversificadas interpretações e até a validar algumas delas –, podemos tecer algumas considerações.

Em (2.), mostra-se a necessidade de delimitar sentidos para verbos de campo semântico aproximado como tornar-se, ficar, virar. Cada um deles é adquirido pelo falante nativo em situações naturais e contextualizadas; então, aprende-se, intui-se, adquire-se a ideia de que usamos “tornar-se” quando a mudança de estado é mais permanente; por outro lado, usamos “ficar” para situações em que as mudanças são passageiras.

Ao ensinar estes verbos, os professores de LM e de LNM não podem seguir as mesmas estratégias.

Repare-se agora (3.). As gramáticas tradicionais, por exemplo, descrevem sob o mesmo rótulo as expressões embora, mesmo que, ainda que e nem que. São conjunções subordinativas concessivas. Mas é explícita a diferença de sentidos que temos em:

(4.) Ele não vai falar embora o matem.

(5.) Ele não vai falar mesmo que o matem.

(6.) Ele não vai falar nem que o matem.

Estes poucos exemplos que apontamos até aqui têm relação com o que chamaríamos de aspectos mais estruturais e semânticos.

O que fica patente é a ideia de que um professor despreparado para o ensino de segunda língua talvez não tenha sensibilidade para estas questões e pode agir como agem os leigos. Então, se o aluno pergunta “Por que usar ‘mesmo que’ e não ‘embora’”? O profissional despreparado não terá como orientá-lo. Para o profissional preparado, esta questão não se colocaria de forma veemente uma vez que ele provavelmente trabalharia com um material didático já elaborado de forma a propor um encaminhamento didático adequado.

Observemos agora outro conjunto de exemplos:

(7.) Vou comprar um carro caso tiver dinheiro.

(8.) Ontem o dia esteve chuvoso, as nuvens cobriram o céu, as pessoas andaram nas ruas. De repente, caiu uma chuva terrível. Pensei: que ruim dia!

(9.) Uma moça nativa de português escreve em uma sala de bate papo online para outra: “Oi, querida.” Por extensão, um rapaz nativo de outra língua escreve uma sala de bate papo para outro: “Oi, querido.”

Os exemplos agora nos remetem a outro conjunto de aspectos da língua. A obrigatoriedade sintática do uso do subjuntivo presente na variedade padrão no exemplo (7.); o problema da escolha adequada dos tempos verbais e da adequada escolha e colocação dos vocábulos nas sentenças no exemplo (8.).

Por fim, repare-se que, no exemplo (9.), remete a uma outra questão de língua que ainda não está claramente sedimentada no fazer pedagógico: o fato de que a língua é também culturalmente organizada. Embora haja muitos discursos que repitam o refrão de que “língua é cultura”, a prática revela que esse refrão na verdade não é levado em conta.

Mas voltando ao exemplo (9.), na cultura brasileira, a palavra “querido” costuma ser típica de um discurso associado ao gênero feminino. Nesse sentido, há um interdito no uso desta palavra para tratamento entre homens em diferentes contextos. Essa discussão levanta problemas do nível do discurso.

Todos os exemplos apontam para o fato de que no âmbito da LM e da LNM há questões diferentes a serem abordadas em relação a uma mesma gama de aspectos linguísticos.

Assim, há aspectos formais e discursivos que delineiam a língua e que precisam ser objeto de reflexão do professor de LNM.

Para considerar todos esses aspectos que constituem a língua e torná-los presentes no planejamento e execução das aulas, o professor precisa ter a oportunidade de acessá-los e refletir sobre eles. E isso pode ser feito nas ações de formação e no necessário contínuo acompanhamento profissional das práticas pedagógicas nas

interações de sala de aula e nos seus planejamentos.

3.2. Um conceito de língua e uma perspectiva teórica

Partimos do fato de que a língua só existe dentro de contextos. Existe a dimensão do código linguístico, que é o explorado pelas correntes estruturalistas e pelas gramáticas tradicionais, mas esse código não se presentifica, não figura fora de situações específicas. E os elementos que compõem essas situações específicas interferem no modo de produção e compreensão da língua.

Nesse sentido, é preciso ver a língua maximamente contextualizada; e, sob essa perspectiva, assumir que os sentidos veiculados pelo código linguístico são dependentes desse contexto. Vamos a um exemplo clássico:

(10.) A porta está aberta.

Qual é o significado desta frase?

Uma visão estruturalista não daria conta de responder a essa questão. Afinal, o significado não se deposita apenas na estrutura da frase. É, na verdade, dependente de contexto. Pode significar: “saia da sala”, “entre na sala” ou mesmo “feche a porta”. É preciso observar quem fala, para quem fala e em que tempo e espaço fala. O contexto é básico dentro da visão aqui proposta.

Assim, as grandes listas de palavras e frases soltas que encontramos normalmente nas salas de LNM parecem começar a não fazer nenhum sentido; afinal são apenas um grupo de vocábulos e frases sem nenhum sentido. São só formas agrupadas. Ninguém, em vida social, tem o hábito de dizer palavras e frases descontextualizadas ou completar verbos em frases independentes como se vê em inesgotáveis exercícios. Estas são atividades que não consideram a língua no seu aspecto mais fundamental: o lugar da interação.

O conceito de língua em que se fundamenta a proposta aqui apresentada pensa o ensino dentro de um conjunto de estudos discursivos conhecidos como sociolinguística interacional (Gumperz, 1982a, 1982b, 1991; Teixeira e Silva, 2010, 2009; Ribeiro e Garcez, 2002; Schiffrin, 1996; Goffman, 1959, 1967, 1974), que analisa a língua em uso, em diferentes contextos na sociedade.

Propomos, então, aqui uma visão de língua que ponha a interação como o foco (Teixeira e Silva, 2010, 2009, 2008, 2007; Travaglia, 2005; Ribeiro & Garcez, 2002; Brown, 2001; Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001; Moita Lopes, 1996; Koch, 1992). Para isso elegemos a Sociolinguística Interacional como proposta teórica.

4. Contribuições da Sociolinguística Interacional

Como já apontamos em Teixeira e Silva (2010:164),

No contexto escolar, a SI não apenas é uma abordagem rica no processo de formação do professor (e seu entendimento das interações humanas e especialmente escolares/acadêmicas), mas uma perspectiva metodológica que pode ajudar a orientar as práticas em sala de aula. Assim, pode ser tomada como base para entender não apenas a natureza das interações que ocorrem em sala de aula, mas também para se (re)pensar a forma como os interagentes ensinam/aprendem e estabelecem/criam possibilidades para interações em contexto escolar.

Assim, destacamos aqui esses dois aspectos que podem servir de norte ao processo de ensino-aprendizagem de PLNM e outras LNM.

4.1 A análise das interações em sala de aula

No que se refere a este aspecto, investigações importantes podem e devem ser empreendidas para entender o que acontece no “aqui e agora” (Goffman, 2002), do contexto de sala de aula. É possível sob essa perspectiva empreender, por exemplo:

- A análise do desenho conversacional prevalente em certas interações de sala de aula e sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem;
- A análise de frames que surgem ou são mais estimulados/criados por professores e/ou alunos;
- A construção das identidades de professor e de aluno – os papéis em sala de aula;
- A organização turno a turno em sala de aula;
- A estrutura de participação dos interagentes.

Cada uma dessas investigações levantam reflexões para compreender o processo interativo escolar de modo a se poderem adotar algumas medidas otimizadoras para essas interações. É um passo diagnóstico fundamental, e que não pode ser pontual, mas contínuo, para que haja uma interferência positiva nesse processo que envolve interagentes a ensinar e a aprender.

4.2 O planejamento da interação em sala de aula

Com base na investigação da sala de aula, pode-se então planejar e replanejar continuamente o trabalho interativo de sala de aula. Neste ponto mais uma vez a SI pode auxiliar a organização da aula. A concepção de que só utilizamos a língua para interagir e a de que só interagimos através de textos são exemplos dessa orientação que interfere:

- Na forma de construir o encaminhamento de cada parte da aula;
Na elaboração do discurso do professor em termos, por exemplo, da distribuição de papéis e da forma como abordar o conhecimento;
- Na elaboração de recursos e materiais didáticos para a interação;
- Na construção da consciência da diversidade sempre presente em

sala de aula em termos de religião, de cultura, de línguas nativas, de classe, de gênero...

Levar em conta que a língua é o lugar da interação promove a concepção de uma aula na qual a tônica é “aprender a língua utilizando essa língua para interagir”.

Considerações finais

Retomando a discussão inicial, a perspectiva que propusemos aponta a limitação dos materiais e práticas que só consideram o lado estrutural da língua. É o que acontece na maioria das gramáticas tradicionais. E é o que temos presenciado nas salas de aula de diferentes partes do mundo. Por isso, o professor precisa de uma formação na qual possa construir senso crítico para entender que a língua se constitui a partir de um conjunto de fatores não apenas do aspecto formal.

Nesta perspectiva, os forma e uso deixam de ser uma dicotomia para se redimensionarem. Como coloca Fonseca (1994: 134) se a estrutura gramatical está marcadamente orientada para o uso, para a interação comunicativa, a captação e interiorização das estruturas formais da língua só pode potencializar as finalidades comunicativas do ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao espaço pedagógico, todos os elementos que constituem uma aula de língua, desde o discurso do professor até os materiais didáticos, precisam ser pensados como aspectos que contribuem para a criação de um espaço discursivo de interação.

Entender o que acontece e o que está envolvido na construção das interações em sala de aula permite ao professor ter uma visão mais clara para organizar a sua prática pedagógica.

Ensinar a língua em contexto, em interação, pode contribuir para a construção de aulas mais dinâmicas e participativas, o que, sobretudo para crianças e jovens, é fundamental, uma vez que a escolha de estar na escola não é sempre genuína, mas imposta.

Considerar a relação entre língua, cultura e sociedade – como faz a SI – significa construir espaços interativos que discutem, respeitam as diferenças dos sujeitos em cada contexto escolar.

Professores com um instrumental para reflexão tornam-se mais competentes em sua tarefa de construir interações eficazes com os seus alunos de forma a levá-los a interagir adequadamente na língua não materna que estão aprendendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José C. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
 BASÍLIO, Margarida. *Teria lexical*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
 BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lu-

- cerna, 2001.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2001.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. *Gramática reflexiva*. SÃO PAULO: Atual, 1999.
- CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 3a. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares SA, 1972.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, 1999.
- FONSECA, Fernanda I. *Gramática e pragmática: estudos de lingüística geral e de lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- GOFFMAN, Erving. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: Ediciones AGE, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *Interaction rituals: Essays on face-to-face behavior*. Garden City: Anchor, 1967.
- GOFFMAN, Erving. *Presentation of self in everyday life*. New York: Anchor, 1959.
- GOFFMAN, Erving. *Frame analysis*. New York: Harper and Row, 1974.
- GUMPERZ, John J. *A Sociolinguística Interacional no estudo da escolarização*. In: Cook-Gumperz, John J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 58-82.
- GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1982a.
- GUMPERZ, John J. *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1982b.
- KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore.G.V. e VILELA, Mario. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.
- LOBATO, Lúcia. M. P. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Interação na sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento*. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MOURA NEVES, Maria Helena. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ORLANDI, Eni. *O que é lingüística. Coleção primeiros passos*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- RIBEIRO, Branca. & GARCEZ, Pedro. (org). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE editor, 2002.
- SCHIFFRIN, Deborah. *Interactional sociolinguistics*. In: McKay, S. L. and Hornberger, H. H. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge Applied Linguistics,

1996.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. *A aula de língua não materna sob uma perspectiva sociointeracional*. In Lima-Hernandes & Chulata. *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Università del Salento – Facoltà di Lingue e Letterature Straniere: Pensa Multimédia Editore, 2010.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. *Sociolinguística interacional e o português como língua não materna para crianças e adolescentes*. Trabalho apresentado no II SIMELP: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Universidade de Évora. Évora: Portugal, 2009.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. *O Discurso do Professor como Material Didático nas Aulas de PLE em Macau: Construção da Competência Textual*. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba & MARTIN, Vima Lia de Rossi (orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FSLCH-USP, 2008.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. *Produção de material didático sob uma perspectiva interativa*. 2º Encontro Académico de Ensino Curricular da Língua Portuguesa e de Tradução Chinês/Português. Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. Xangai: China, 2007.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. *Português como Segunda Língua: Contribuições para a Implantação de um Programa de Ensino Bilingue para Surdos*. Tese (Doutorado em Língua e Linguística). – Departamento de Letras, PUC-Rio, 2004.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval. *Discurso, gênero e identidade: análise da fala de um travesti*. Dissertação (Mestrado em Sociolinguística Interacional) – Departamento de Letras, PUC-Rio, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.