ENSINO DE PORTUGUÊS: reflexões a partir das relações entre a oralidade e a escrita

TEACHING PORTUGUESE: reflections on the relationship between orality and literacy

ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS: reflexiones a partir de las relaciones entre la oralidad y la escrita

Marilene Assis Mendes[1]

RESUMO: Fala e escrita não constituem duas esferas isoladas e opostas do sistema linguístico. Elas guardam entre si muitas relações, embora a modalidade escrita da língua tenha sido considerada por muito tempo, e ainda o é por muitos, como forma de linguagem legítima; à fala são conferidos os títulos de caótica, desprovida de organização lógica e lugar recorrente de erro. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a presença da modalidade oral da língua no ensino de português. Como metodologia, utilizamos a revisão de literatura e estudamos autores que se destacam por abordar a temática da oralidade, como Marcuschi (2001), e outros que tratam do ensino de português, como Neves (2001) e Antunes (2002). Evidenciamos a estreita relação existente entre o ensino de língua portuguesa e a gramática normativa, a tal ponto de se confundirem. Nesse contexto fica clara a necessidade da reflexão sobre as concepções de gramática e de língua que permeiam o ensino de português e sobre a importância da adoção consciente por parte do professor de uma ou outra concepção nesse mesmo ensino. Percebemos que a oralidade não tem sido valorizada no ensino de língua portuguesa, e apontamos para uma relação mutualística entre fala e escrita, uma vez que ambas possuem uma organização peculiar e constituem-se como possibilidades de escolha e adequação comunicativa para os estudantes nos mais variados contextos.

Palavras-chave: oralidade, escrita, ensino de português, gramática normativa.

ABSTRACT: Speaking and literacy are not two separate and opposite spheres of the linguistic system. They are deeply related to each other, even though the written modality of the language has been considered for a long time - and it is still considered by many people - as the legitimate language; speaking is usually described as chaotic, illogical and inaccurate. This paper aims at reflecting on the presence of oral language in teaching Portuguese. In order to prepare the methodology section, we studied authors that stand out for addressing the issue

[1] Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia dom Aureliano Matos – FAFIDAM vinculada à Universidade Estadual do Ceará – UECE
- Especialista em Metodologias para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará – UECE
- E-mail: malenalispector01@gmail.com ; marilene.mendes@ifce.edu.br

of orality, such as Marcuschi (2001), and others who deal with teaching Portuguese, such as Neves (2001) and Antunes (2002). We noticed that there is a close relationship between teaching Portuguese and teaching normative grammar, with both being normally confused as being the same thing. In this context, there is clearly a necessity for reflection on the grammar and on the language concepts that permeates the teaching of Portuguese; and also on the importance of teachers consciously adopting either of these conceptions. We also observed that orality has not been appreciated in the Portuguese language teaching. We believe in a mutualistic relationship between speaking and literacy, since both have a peculiar organization and both are communicative choices for students in various contexts.

Keywords: speaking, literacy, teaching Portuguese, normative grammar.

RESUMEN: El habla y la escrita no son dos esferas separadas y opuestas del sistema lingüístico. Ellos tienen entre sí muchas relaciones, aunque la modalidad escrita de la lengua ha sido considerada durante mucho tiempo, y sigue siendo por muchos, como una forma legítima de lenguaje, mientras el habla es entendido como caótico, carente de organización lógica y lugar recurrente de error. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la presencia de la modalidad oral de la lengua en la enseñanza del portugués. Por eso, la metodología utilizada es la revisión de literatura y el estudio de autores conocidos por investigar el tema de la oralidad, tales como Marcuschi (2001), y otros que tienen que ver con la enseñanza del portugués, como Neves (2001) y Antunes (2002). Demostramos la estrecha relación entre la enseñanza de lengua portuguesa y la gramática normativa, hasta el punto de confundirse las dos. En este contexto, hay una clara necesidad de reflexión sobre los conceptos de gramática y de lengua presentes en la enseñanza del portugués, como también sobre la importancia de la adopción consciente de un u otro abordaje por parte del profesor en dicha enseñanza. Nos damos cuenta de que la oralidad no se ha valorado en la enseñanza de la lengua portuguesa y señalamos una relación recíproca entre el habla y la escrita, ya que ambos tienen una peculiar organización y se constituyen como posibilidades de elección y adecuación comunicativa para los estudiantes en diversos contextos.

Palabras clave: oralidad, escrita, enseñanza del portugués, gramática normativa.

INTRODUÇÃO

A legitimidade ora conferida à modalidade escrita da língua é consequência de um processo histórico. À medida que a escrita foi sendo elevada a categoria de representante oficial da língua, a fala passa a ser vista como caótica, desprovida de organização lógica e lugar privilegiado do erro. Tais rótulos são consequências da associação que erroneamente se faz entre a língua e a gramática codificada. Muitas vezes essa associação chega a apresentar os dois termos como sinônimos. Por isso, no ensino de português ainda há uma forte presença do estudo da gramática normativa, visto que a concepção de língua adotada ainda é a abstrata.

No entanto, estudos linguísticos mais recentes sobre as variedades da língua têm concebido à fala legitimidade como objeto de estudo científico. Dessa forma, o que parece ser caótico, desestruturado ganha organização, passa a ser sistematizado. Assim, turnos, hesitações, repetições, pausas, entonação etc. passam a constituir os elementos de coesão e coerência do texto falado.

Dessa forma, a fala deve ocupar lugar de destaque tanto quanto a escrita no ensino, pois, de acordo com Fávero (2002), "o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons". Fala e escrita não constituem duas esferas isoladas e opostas do sistema linguístico, muito pelo contrário. Elas guardam entre si muitas relações, sendo muito difícil o ensino de uma sem o recurso da outra. Contudo, essa relação deve ser mútua, ou seja, tanto a escrita utilizar-se do recurso da fala, quanto a fala utilizar-se da escrita, pois ambas gozam de organização em seu processo de produção e respondem a necessidades comunicativas diferenciadas de acordo com o contexto de uso.

Imbuídos nessa nova concepção do ensino da fala propomo-nos a realizar este trabalho. Fizemos uma revisão teórica acerca do ensino de português. Inicialmente analisamos a relação entre a gramática normativa e o ensino de língua materna e vimos o quanto aquela influencia este, chegando a ponto de se confundir os dois termos. Refletimos sobre as concepções de gramática e de língua e sobre a importância da adoção de uma ou outra concepção nesse mesmo ensino. Em seguida, apresentamos os estudos da sociolinguística e das variedades da língua como contribuição no processo educativo. Teoricamente vimos que a oralidade não tem tido muita relevância no ensino de língua portuguesa, mas essa modalidade linguística deve fazer parte do ensino de língua dada a sua relevância e como uma possibilidade a mais de escolha e adequação comunicativa que os estudantes possam ter.

OS OBJETIVOS DO ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de gramática geralmente abrange todo o ensino de português, não sendo muito rara a substituição deste por aquele. Ou seja, o ensino de português é normalmente confundido com o repasse de regras gramaticais, análises sintáticas, classificações morfológicas etc, totalmente descontextualizadas e longe de situações de uso dos alunos. Por isso mesmo, tal ensino tem-se mostrado falho no desenvolvimento da competência linguística dos falantes.

Neves (2001) realizou uma pesquisa sobre a situação do ensino de gramática nas escolas e a publicou sob o título "Gramática na escola". Em sua análise, a autora destaca alguns pontos importantes que interferem diretamente na situação atual do ensino de gramática. O primeiro deles é a colocação dos objetivos de tal ensino, por parte dos professores. De acordo com a autora, há incoerência tanto na relação dos objetivos gerais com os específicos, quanto na relação dos objetivos dos planos de aula com a finalidade de se ensinar e aprender gramática, descrita pelos próprios professores. Para Neves,

> Uma questão importante a ser apontada é que – segundo as respostas obtidas – a fixação de objetivos, no planejamento das atividades nas aulas de língua portuguesa, é, na realidade, um procedimento "postiço", divorciado de reais "crenças" do professor no verdadeiro sentido de seu trabalho. (2001:32)

A autora chegou a tal conclusão comparando as respostas dos professores a duas perguntas: a primeira, o "para quê" do ensino de gramática – em que a maioria das finalidades indicadas nas respostas dos professores estava relacionada a "bom desempenho profissional e social", "ser aprovado em concursos e vencer na vida", "expressar-se corretamente e ser bem aceito na sociedade", ou outras indicações semelhantes a essas. Ou seja, finalidades práticas relacionadas, ou relacionáveis, com o cotidiano e situações reais da vida e da sociedade em que os alunos estão inseridos.

A segunda pergunta consiste sobre os objetivos gerais do ensino de gramática – em que a autora revelou haver uma "(...) preocupação maior com a apresentação formal dos objetivos (...) do que com a implicação política, filosófica, teórica e operacional dos objetivos propostos" (*2001:*33). Ou seja, os conhecidos objetivos gerais que devem constar dos planos de curso recebem todo um cuidado em sua seleção, visto ser muito comum, segundo a autora, a prática da cópia de objetivos de planos de anos anteriores ou de outras escolas ou profissionais com o intuito apenas de cumprir um procedimento burocrático. Por conta disso,

“(...) os objetivos gerais são encarados pelos professores como uma espécie de utopia (...) são muito bonitos, bem redigidos e bem fundamentados (...), mas não dirigem realmente o que seria sua ‘especificação’” (*2001:*39).

Ou seja, não há uma relação lógica entre os objetivos práticos do ensino de gramática – respondidos na primeira pergunta – e os objetivos gerais indicados nos planos de curso – respondidos na segunda pergunta. O que há na verdade é uma desarticulação entre esses objetivos, pois enquanto os professores apontam finalidades práticas para justificar o ensino de gramática, os objetivos gerais dos planos de cursos das escolas apontam finalidades idealizadas, utópicas.

Um outro ponto destacado pela autora são os objetivos específicos. Estes estão diretamente relacionados à prática de sala de aula e, entre outros, estão “identificar classes de palavras”, “reconhecer o sujeito e o predicado”, “grafar corretamente as palavras” etc, relacionados às explicações e aos exercícios propostos.

Contudo, se tentarmos encontrar uma relação entre esses objetivos específicos e as finalidades do ensino de gramática, apresentadas pelos mesmos profissionais (respondidos na primeira pergunta), investiremos nosso tempo e nosso esforço numa árdua tarefa que muito pouco provável será realizada.

O dia-a-dia em sala de aula requer aplicações práticas às teorias desenvolvidas nas universidades. Por isso, o ensino de português, e de qualquer outra disciplina, somente alcançará êxito se os objetivos traçados nos planos de aula forem os mesmos almejados pelos professores e se esses objetivos contemplarem as reais necessidades dos alunos. Para que isso aconteça é necessário que os professores revejam os objetivos das aulas de gramática em função do desenvolvimento da competência linguística dos alunos e articulem esses objetivos com a prática em sala de aula.

Ainda sobre os objetivos do ensino de gramática, Perini (2000) aponta alguns erros em tal ensino sendo a definição dos objetivos o principal deles, pois é costume acreditar que a gramática levará o aluno a um domínio adequado da linguagem padrão escrita. No entanto, esta é uma promessa que esse ensino jamais poderá cumprir, uma vez que tal ensino baseia-se no estudo da gramática que tem como característica a apresentação de normas descontextualizadas, que nada representam ou acrescentam para o aluno. Isso também pelo fato de esse ensino desconsiderar os usos, mesmo que formais, da língua na modalidade oral,

que são, sem dúvida, mais próximos e presentes da realidade dos alunos. Um outro fator que vem somar aos anteriores no insucesso do ensino de gramática é o fato de a norma padrão descrita na gramática normativa ser considerada única e legítima, e até mesmo ser confundida com a língua portuguesa.

Além da definição dos objetivos, segundo o mesmo autor, a metodologia e a organização lógica da matéria precisam ser revistas. A gramática é apresentada, comumente, como um conjunto de regras que não muito raro são inobserváveis na realidade, transformando a disciplina em algo ilógico, mas que deve ser seguido. Ou seja, numa doutrina, de acordo com Bagno (2001).

CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA

Infelizmente, para muitos falantes, inclusive muitos professores, a gramática é a descrição perfeita da língua portuguesa, de uma língua portuguesa idealizada. Para essas pessoas, aprender uma língua é aprender gramática, como não se consideram as variações da língua, existe somente uma gramática, que é considerada legítima. Na verdade, não é bem assim.

Conceituar gramática não é uma tarefa tão simples, porém se estamos tratando do ensino dessa disciplina faz-se necessário que tenhamos conhecimento das concepções de gramática e escolhamos, de acordo com nossa postura linguística e com a realidade em que ensinamos, aquele conceito de gramática que melhor atenda às nossas necessidades.

Travaglia tenta responder o que vem a ser *gramática*, *saber gramática* e *ser gramatical*, em cada uma das três concepções de gramática por ele apresentadas.

Em sua primeira concepção, a *gramática normativa*, ele diz que "(...) a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente" (1996:24). Nesse sentido, saber gramática é, portanto, conhecer essas regras e saber utilizá-las.

Segundo o autor, essa primeira concepção peca por fazer uma relação de equivalência entre língua e a variedade padrão. A gramática normativa faz uma descrição de apenas uma das muitas variedades da língua – a variedade padrão. Além disso, ela baseia-se nas produções dos "bons" escritores – linguagem padrão escrita –, desconsiderando, assim,

qualquer aspecto da linguagem oral, e despreza outras variedades da língua, o que acaba por criar e perpetuar mitos e preconceitos.

Na segunda concepção, Travaglia diz que a gramática é um conjunto de regras que constituem a estrutura e o funcionamento da língua, daí ser também chamada de *gramática descritiva*. Desse modo, saber gramática é "(...) ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade" (1996:27). A gramática descritiva considera não apenas o sistema formal e abstrato da língua, mas também seus usos, ou seja, a fala e, consequentemente, as variedades da língua.

Na terceira concepção apresentada por Travaglia, gramática é "(...) o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar" (1996:28). É um saber internalizado, daí o nome *gramática internalizada*. Saber essa gramática, portanto, não depende de uma aprendizagem sistemática como a escolar, e sim de interação e convivência com a variedade linguística em questão.

O autor destaca que na gramática internalizada "(...) não há erro linguístico, mas a *inadequação*[2] da variedade linguística utilizada em uma determinada interação comunicativa (...)" (1996:29). Travaglia ressalta também que é essa terceira concepção a que melhor se suporta – no sentido de dar suporte – um ensino de português que tenha como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Possenti (2001:20) também apresenta três conceitos de gramática, a saber: o primeiro, "(...) designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem 'falar e escrever corretamente'"; o segundo, "(...) um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas"; e o terceiro, "(...) designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar", assim, "um conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico".

Podemos notar uma progressão do senso comum ao científico nos conceitos de gramática apontados pelo autor. Possenti começa a enumeração do conceito compartilhado pelo senso comum para depois chegar a um conceito com um grau de cientificidade mais

[2] Grifo do autor.

elevado. No entanto, para melhor compreendermos o que é na verdade a gramática devemos fazer inversamente o caminho feito pelo autor.

Assim, utilizando os conceitos de Possenti, podemos dizer que a gramática é um conjunto de regras linguísticas internalizadas por todos os falantes e que lhes garante habilidade no uso da língua. Tais regras passaram, no decorrer do tempo, a serem analisadas e descritas. E esse processo acabou se invertendo, ou seja, o que deveria ser a descrição da língua passou a ser imposição, norma. Temos aqui o conceito de gramática como regras que devem ser seguidas pelos que querem falar e escrever bem.

Frise-se não apenas escrever, mas e também falar bem. Pois a fala, assim como a escrita, apresenta um conjunto de regras que a regula. Não as mesmas regras da gramática normativa, mas regras específicas de uma gramática oral. Confirmando essa afirmativa, Antunes (2002:129) escreve:

> (...) a atividade verbal, na sua dupla modalidade de fala e escrita, implica necessariamente o saber gramatical. Ou seja, toda atividade verbal se realiza a partir dos padrões estabelecidos por uma gramática, mesmo que os usuários da língua, por acaso, não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam.

Diante do que foi acima exposto, acreditamos que nenhum professor de português, por mais bem intencionado que seja, possa facilitar o desenvolvimento da competência linguística de seus alunos se não tiver bem claro para si que a língua materna é internalizada durante os primeiros anos de convívio social da criança. Essa mesma língua apresenta muitas variações, sendo a norma padrão apenas uma dessas variações, e a gramática normativa é a descrição, aliás, não muito atual, dessa variação.

Confirmando esse pensamento, citamos Travaglia (1996:30):

> (...) o usuário da língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua, muito mais do que aquilo de que a teoria linguística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna.

Portanto, quando o aluno chega à escola ele já sabe, e muito bem, comunicar-se em língua portuguesa, sua língua materna. O que lhe deverá ser ensinado, então, é o domínio de mais uma variação dessa língua – a norma padrão –, que lhe será útil em muitas situações, mas que por si só não garantirá sua ascensão social, como muitos apregoam. E, além disso, essa aprendizagem não se dará de maneira satisfatória apenas com o recurso da gramática normativa.

Assim, a postura do professor frente a todas essas questões determinará o que o aluno realmente irá aprender nas aulas de português. Se o professor ainda acredita nos mitos da "unidade linguística" e da necessidade de "saber gramática para falar e escrever bem" (Bagno:1999), certamente seus alunos estudarão durante todo o ano classificação morfológica, análise sintática etc., e muito provavelmente não consigam redigir um texto de maneira eficiente. O que resultará no "fracasso" do professor e do aluno ao final do ano letivo, como têm demonstrado exames de avaliação nacional.

No entanto, se o professor tiver a compreensão de que o objetivo do ensino de português é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, e que, portanto, a língua deve ser tratada considerando suas variações como também suas modalidades de realização – oral e escrita –, ele vai considerar a linguagem que o aluno traz para a escola e não estigmatizá-la com preconceitos. E também vai proporcionar-lhe o domínio da norma padrão escrita como mais uma variação da mesma língua portuguesa. A mudança ocorre no foco, na abordagem que o professor dará a esta norma, ou seja, em sua postura.

Quanto ao papel da norma padrão na escola, Soares (1997) faz uma análise da relação existente entre linguagem e escola numa perspectiva social. A autora sugere não que o ensino desta norma seja visto como mera "adaptação do aluno às exigências da estrutura social", mas como uma maneira de munir esse aluno de instrumentos que lhe deem "condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura" (1997:74).

Concluindo o estudo das concepções de gramática, é válido destacar que cada uma dessas concepções expostas acima veio a responder necessidades linguísticas de uma determinada época, em que se concebia a língua de um certo modo. De acordo com Travaglia (1996:29), "(...) tudo isso é reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, de um modo de nossa sociedade ver os fatos em determinado momento de sua história, que regula e afeta o uso da linguagem (...)".

Portanto, não convém classificarmos como certa ou errada qualquer concepção, mas sim elegermos aquela que melhor se adéqua ao nosso propósito enquanto professores de português: o desenvolvimento da competência lingüística de nossos alunos.

Uma outra consideração a ser feita ao estudo das concepções de gramática é a concepção de língua e de linguagem que perpassa toda a questão exposta acima. Segundo Travaglia (1996:21), "a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação". Geraldi (2001:40) confirma: "(...) toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula".

Assim, o ensino de português dependerá, antes de qualquer coisa, da concepção de língua que lhe subjaz. E é justamente essa concepção de língua o que determinará o papel da gramática nesse ensino. Conforme Possenti (2001:48), "(...) há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática. Isto é, observando a língua de certa forma, veremos a natureza e a função da gramática de forma compatível". Por isso, no tópico seguinte veremos a maneira como o professor considera a língua e a linguagem humana e a relação dessa concepção com a gramática.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

A concepção de língua que subjaz o ensino de português e que está presente na prática do professor é o que determinará a função da gramática em tal ensino e, também, os objetivos que serão alcançados com ele. Para Travaglia (1996:21), uma "(...) questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino".

Por isso vamos fazer uma retrospectiva das concepções de língua apresentadas pelo pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) que permearam os estudos linguísticos desde suas primeiras reflexões até sua confirmação como ciência – do século XVII ao XX.

Na obra *"The concise story of linguistics"* (traduzida para o português por Bagno, 2002), Weedwood (1995) faz um retrospecto histórico dessa disciplina. No capítulo quarto, "A linguagem no século XX", ela afirma que

> Uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento linguístico contemporâneo está em sua crítica às duas grandes concepções de língua e de linguagem que, segundo ele, sempre dominaram os estudos filológicos, gramaticais e linguísticos até sua época. (2002:149)

Dessas duas concepções, a primeira criticada por Bakhtin é, por ele mesmo, chamada de "subjetivismo idealista". De acordo com essa concepção a língua é essencialmente uma atividade mental que se materializa através dos atos de fala individuais e que se apresenta como um produto acabado, pronto, inerte, imutável. Como representantes dessa concepção, Bakhtin aponta o alemão Wilhelm Humboldt, e os atuais críticos do gerativismo incluem Noam Chomsky (Weedwood, 2002:150).

Sobre essa concepção que vê a língua como algo subjetivo e idealizado, o "subjetivismo idealista", Geraldi (2001:41) afirma que ela "(...) ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam".

À segunda concepção de linguagem, Bakhtin deu o nome de "objetivismo abstrato". Segundo essa concepção, a língua é um sistema fechado, sem nenhuma acepção ideológica, com leis específicas e que não pode ser plenamente realizado através dos atos de fala individuais, pois estes constituem sua própria deformação. Saussure e o estruturalismo nascido a partir de seus postulados são os representantes legítimos dessa concepção, segundo Bakhtin (Weedwood, 2002:150).

Sobre o "objetivismo abstrato", Geraldi (2001:41) afirma:

> (...) essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos, que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Contra essas duas concepções, o pensador russo aponta para a necessidade de se considerar o aspecto social da língua, ou seja, o processo comunicativo, a interação, a enunciação. Surge, assim, a terceira concepção: a linguagem como forma de interação. Para ele:

> (...) só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais.

> A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é enunciação (Weedwood, 2002:152).

À concepção defendida por Bakhtin, Geraldi (2001:41) completa:

> (...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Geraldi (2001:41) faz uma correlação das três concepções de linguagem citadas acima com três grandes correntes de estudos linguísticos. Para ele, a primeira ilumina a "gramática tradicional"; a segunda, o "estruturalismo"; e a terceira concepção, a "linguística da enunciação".

Como podemos perceber, a grande contribuição de Bakhtin aos estudos linguísticos foi a inclusão do aspecto social à linguagem. Dessa forma, a língua passa a ser vista como uma construção social. É também essa terceira concepção que iluminará este trabalho.

É interessante destacarmos que o estudo da língua numa concepção interacional com a realidade veio contribuir para a pesquisa das variedades da língua, respeitando assim suas comunidades de falantes. Segundo Preti (2003:12)

> Os estudos desta disciplina [sociolinguística] tiveram grande desenvolvimento nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, e o interesse despertado pelas pesquisas deve-se, possivelmente, à grande divulgação dos estudos de comunicação, à necessidade de maior aproximação com outros povos, ou de conhecimento melhor da própria comunidade (num diálogo em que os estudos multidialetais e multilíngues teriam especial significação), e à divulgação, cada vez maior, dos estudos de sociologia e linguística".

Nesse sentido, a pesquisa sociolinguística contribui significativamente na questão do ensino de língua materna.

A SOCIOLINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Conforme exposto anteriormente, os estudos linguísticos passaram por profundas contestações desde suas primeiras teorias até atingir "status" de ciência, no século XIX, e também após esse período. Essas contestações, na verdade, caracterizam todo o conhecimento científico. Na década de 1960, os estudos linguísticos receberam algumas contribuições, entre

as quais, a inclusão do elemento social em suas pesquisas. Surge, assim, a sociolinguística, disciplina do campo da linguística que estuda as relações entre língua e sociedade, comparando suas estruturas. Para William Bright, "a diversidade linguística é precisamente a matéria de que trata a sociolinguística" (*apud* Preti:2000,16).

São vários os fatores que determinam as variações, a diversidade linguística. Herculano de Carvalho (*apud* Preti:2000,19) as divide em dois grandes grupos: 1- variedades sincrônicas, e 2- variedades diacrônicas. No primeiro grupo estariam as variações "cronologicamente simultâneas, observáveis num mesmo plano temporal"(2000:19) causadas por fatores geográficos, socioculturais e estilísticos. Dentre os três, os fatores socioculturais constituiriam o objeto de estudo da sociolinguística. No segundo grupo estariam as variações "dispostas em vários planos de uma só tradição histórica" (2000:19).

Até mais da metade do século XX, a concepção de língua que perpassava os estudos linguísticos era a de uma entidade abstrata, ou seja, a língua não era tida como algo concreto, real. Tratava-se, na verdade, de uma idealização, de algo que devia ser buscado, de um estado de perfeição que deveria ser sempre almejado, mas que nunca seria conquistado – uma utopia, o "subjetivismo idealista" de Bakhtin, mencionado anteriormente. Uma entidade mística, viva, animada – porém longe da realidade concreta. Sobre isso, Bagno (2002:22) discorre:

> (...) é uma concepção que trabalha com abstrações. (...) Assim, essa "língua" é pensada como se não estivesse neste mundo, como se fosse um objeto místico a ser buscado sem jamais poder ser alcançado (...). "A língua" é tratada como se existisse numa outra dimensão, supranatural, à maneira das formas da filosofia platônica, que só podem ser captadas pelo intelecto e não pelos sentidos.

Com a inclusão do elemento social aos estudos linguísticos, a concepção de língua ganha o aspecto real, vivo, interativo e histórico dos seus falantes. Assim, a língua passa a ser vista como "(...) tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante" (Bagno, 2002:23). Para Marcuschi , "a língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade" (*apud* Bagno, 2002:25).

Porém, a concepção tradicional de língua – aquela que a vê como uma entidade abstrata – foi a que dominou e, infelizmente, ainda hoje, domina o ensino de língua materna. Por isso é que nós, enquanto alunos de 1º e 2º graus, fomos e somos levados a estudar a

gramática tradicional e sua meta-análise da norma padrão escrita. Estudamos as classes de palavras, análise sintática, conjugações etc, desde os primeiros anos escolares e temos dificuldade em escrever textos em nosso próprio idioma. Não é raro encontrarmos uma grande rejeição por parte dos alunos à "língua portuguesa". Tal sentimento é comumente verificado no uso de afirmações como "português é muito difícil", "não sei falar português" etc.

Isso acontece porque todo o conhecimento linguístico que o aluno domina, que não é o conhecimento da variedade padrão, e que vem com ele quando passa a frequentar a escola é simplesmente desprezado. O aluno é considerado como um deficiente linguístico que necessita ser corrigido, aperfeiçoado. Tal pensamento encontra amparo na "ideologia do dom", que Soares aponta como uma primeira explicação para o fracasso do aluno na escola. Segundo essa ideologia, "(...) as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece "igualdade de oportunidades"; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom*[3] – aptidão, inteligência, talento – de cada um (1997:10)".

A este pensamento apresentamos duas contestações: primeiro, é preciso que fique bem claro que a "deficiência" que o aluno apresenta é apenas quanto a uma, das muitas, variedades da língua – a norma padrão escrita – com a qual o aluno quase não mantém vínculo interativo no seu período pré-escolar, e que além disso apresenta um grau de complexidade bem mais elevado do que a variação compartilhada em sua comunidade, em suas relações interpessoais; segundo, para se aprender uma língua, os passos a serem seguidos, nesta ordem, são, de acordo com Bagno: "saber falar, ler e escrever bem para depois estudar o funcionamento da língua de um modo consciente, sistemático e técnico" (2002:59). Porém o que acontece em nosso ensino de português é a preconização da sistematização da língua, e ainda como sendo talvez o maior objetivo do ensino aprender gramática.

Dessa forma é perpetuado o mito de que "é preciso conhecer gramática para falar e escrever bem". Ora, se assim fosse todos os gramáticos seriam ótimos escritores, e estes seriam especialistas em gramática. O que não é verdade. É bastante comum encontrarmos escritores com um sentimento de aversão em relação à gramática, uma vez que esta tende a tolher a livre expressão do escritor. Além disso, as primeiras gramáticas só surgiram depois que as línguas passaram a ter existência escrita (Bagno,1999:62).

---

[3] Grifo do autor.

Como forma de garantir o *status* da norma padrão, o ensino de português não aborda outras variedades. Preti (2000:31) afirma que "o dialeto culto é, no entanto, eleito pela própria comunidade como o de maior prestígio, refletindo um índice de cultura a que todos pretendem chegar". E prossegue justificando sua exclusividade no ensino de português:

> Como língua padrão, o dialeto culto serve diretamente às intenções do ensino, no sentido de padronizar a língua, criando condições ideais de comunicação entre as várias áreas geográficas e também propiciando aos estudantes condições para a leitura e compreensão dos textos literários e científicos, que se expressam nessa linguagem.

À afirmação de Preti fazemos dois questionamentos. O primeiro deles refere-se a essa suposta eleição do dialeto padrão. Não sejamos ingênuos a ponto de acreditar que é a própria comunidade de falantes que elege a norma padrão como língua oficial. Quem na verdade faz essa escolha é uma pequena parcela da comunidade de falantes, uma elite privilegiada que trata de difundir esse pensamento.

Quanto ao restante da comunidade, a parcela maior e menos favorecida, desinformada, sem instrução, é levada a aceitar e difundir o pensamento que superpõe a variedade padrão às demais, desvalorizando assim, sua importância, sua participação nesse processo vivo que é a língua. O que constitui uma grande injustiça social, pois, mesmo não dominando a língua padrão escrita, o povo vive, interage entre si com a modalidade escrita padrão da língua de uma maneira satisfatória, ou seja, respondendo às suas necessidades. Tudo isso graças a um recurso linguístico que ele domina muito bem e que precedeu à escrita: a fala.

Confirmando o pensamento de que a escolha da norma padrão é feita pela classe social mais privilegiada, Soares (1997:15) destaca que, numa sociedade capitalista e caracterizada pelo pluralismo cultural, como é o caso da nossa, "(...) os padrões culturais dos grupos dominantes, justamente e apenas porque são os padrões desses grupos, passam a constituir a *cultura*, socialmente privilegiada e considerada "superior", a "legítima".

Quanto à padronização geográfica da língua, da maneira como é abordada, desconsiderando as variações e apresentando como única forma de interação, ela despreza muita riqueza que a diversidade do nosso povo tem, e ignora suas alarmantes desigualdades sociais. É interessante observarmos nessa tentativa de padronização a que se pretende a língua padrão, a linguagem dos livros didáticos. Nesse sentido Marcuschi (2000) destaca a quase inexistência da oralidade nos livros didáticos, o que mostra que estes priorizam o trabalho

com a norma padrão escrita, que é, como já dissemos anteriormente, apenas uma das muitas variedades da língua.

Como estes são produzidos a nível nacional e geralmente por editoras de uma determinada região economicamente mais desenvolvida, como o sul-sudeste, não abordam aspectos regionais da língua. E os professores, que o têm como principal recurso bibliográfico – conforme veremos adiante nos resultados da pesquisa – não trabalham, portanto, tais aspectos em sala de aula.

Concluindo nosso questionamento, vemos o quanto a idealização da norma padrão é carregada de opressão e falta de respeito para com a língua do povo desprestigiado social e economicamente. Mas por ser tão perpetuada pode levar a grandes agressões na identidade de um povo. Sobre isso, citamos Bortoni-Ricardo (2004:33):

> Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social.

Por isso a escola, o ensino de português não pode limitar-se a uma única variedade da língua, sob pena de não cumprir seu real objetivo, ou seja, segundo Bagno (2002:52):

> (...) levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA

Num primeiro momento faz-se necessário que compreendamos variação linguística como um conjunto de possibilidades de manifestação do todo que é a língua. Cada uma dessas possibilidades não é melhor nem pior que as outras, mas como próprio nome diz, é uma variedade. Dessa forma, a norma padrão escrita é uma variedade da língua, assim como o falar caipira ou nordestino também o são.

Com essa “evolução” da concepção de língua, as teorias linguísticas vêm causando profundas transformações na maneira de se conceber o ensino de português nas escolas. A

gramática normativa tem passado por um árduo processo de teste científico: tem sido criticada, comparada com a realidade. E o que se verifica é que ela

> (...) não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, de dedução de regras, a partir de observações da realidade sensível, de crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc (Bagno:2000:21).

Ou seja, a gramática tradicional não contempla os critérios de um saber científico. Portanto, sua utilização como objeto de ensino de português vem sendo questionada pelos estudos linguísticos mais recentes, como os sociolinguísticos. Eles defendem a inclusão das variações linguísticas em sala de aula como forma de possibilitar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos frente ao maior número possível de situações comunicativas. E para isso, propomos neste trabalho que as variedades da modalidade oral da língua passem a fazer parte das possibilidades de escolha do professor de língua materna.

Sendo assim, o currículo da disciplina de português contaria com a presença não apenas da modalidade escrita oficial, ou seja, da modalidade "autorizada", aquela que é publicada em meios legitimados pela sociedade, como clássicos da literatura, jornais e revistas produzidos numa determinada região do país, porém de alcance e renome nacional, livros etc.

Mas também estaria no currículo escolar a modalidade escrita "não-autorizada", como textos produzidos pelos próprios alunos ou por pessoas da comunidade, bem como da modalidade oral, tanto aquela que é considerada formal, por acontecer em contextos formais públicos (apresentação científica, discurso etc.), quanto a que é considerada informal, como é o caso, por exemplo, da poesia popular, dos mitos, lendas, parlendas, cordel etc.

Um sinal visível dessa mudança está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que são as diretrizes oficiais da educação no país e que já apontam para um ensino de língua mais abrangente, aberto aos demais níveis de linguagem e contextos de comunicação. Os PCN definem a linguagem como

> (...) uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto

> numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta. (PCN, 1997: 23, vol. 2 – língua portuguesa).

E quanto à oralidade, os Parâmetros também sinalizam um grande avanço no que diz respeito à adequação da linguagem a cada situação comunicativa, o que seria o domínio da competência linguística. Vejamos o que os PCN dizem sobre a fala:

> A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCN, 1997:32, vol. 2 – língua portuguesa).

Dessa forma, está mais do que comprovado que o objetivo do ensino de português não é mais o domínio da norma padrão – através do estudo da gramática tradicional – apenas, e sim de todas as variedades possíveis e necessárias para que o aluno possa usufruir a linguagem em instâncias privadas e públicas, tanto na forma oral ou escrita, e interagir, sem prejuízos, em todas as circunstâncias comunicativas a que for exposto, fazendo valer seu direito e exercer sua cidadania.

No entanto, apesar de até mesmo nos PCN já estar consolidado esse avanço nas concepções de língua e de ensino de língua, o que podemos perceber é que na prática, no dia-a-dia em sala de aula, pouca coisa mudou. Conforme Bagno (2002:14),

> Quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem – apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998).

Um dos fatores que contribui para essa realidade é a formação ultrapassada da maioria dos profissionais que atuam hoje, mas que depois de tanto tempo longe da universidade – os que possuem formação acadêmica –, ou depois de tanto tempo de prática docente sem muita ou nenhuma orientação pedagógica eficaz, não detêm conhecimento acerca das novas teorias linguísticas em vigor. Certamente "aprenderam, na Universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação" (Castilho, 1998:12 *apud* Bagno, 2002:15).

Por outro lado, os profissionais mais novos, recém formados, que tiveram contato com as novas teorias linguísticas durante a graduação podem até estar cheios de boas intenções e ideias, ao iniciarem sua experiência no magistério, para reformular o ensino de português, contudo o choque com as estruturas arcaicas e rígidas tanto do sistema educacional, quanto da sociedade, é muito forte. E eles sentem muita dificuldade em converter tais teorias em prática pedagógica. Acabam cedendo às práticas comuns e engessadas do ensino de português a que colegas professores, superiores, alunos e suas famílias estão acostumados. Ou seja, ao ensino de gramática pela gramática.

Uma ou outra vez esses professores tentam um exercício novo, diferente como constatamos em nossa pesquisa que será detalhada mais adiante, mas acabam atropelados pelo pouco tempo que a burocracia educacional lhes deixa, priorizando o preenchimento de diários, boletins, fichas que dizem acompanhar e favorecer o desenvolvimento do aluno, mas que na verdade, por não estarem ligadas diretamente à prática do professor acabam por dificultar seu trabalho, ao invés de facilitar.

Sendo assim, indagamos: é aprendendo a identificar as classes de palavras, conjugar os verbos em seus tempos e modos, fazer análise sintática, e decorar uma lista imensa de exceções gramaticais que os alunos vão aprender a se comunicar com desenvoltura e de maneira competente? Será que os alunos conseguem realmente aprender as tarefas citadas na

pergunta anterior? E se conseguem, essa é a maneira mais viável, interessante e eficaz para o professor trabalhar a norma padrão e para o aluno aprendê-la?

Uma questão que deve ficar bem clara é que os alunos devem manter sim contato com a norma padrão nas modalidades escrita e falada da língua, uma vez que as modalidades formais de comunicação são expressas nessas modalidades, mas também devem manter contato com outras variedades da língua a fim de dominá-las e saber interagir em situações comunicativas em que elas estiverem presentes.

O mais importante é que nenhuma variação é superior ou inferior, mas, como o próprio nome já o diz, é uma variação de um todo – a língua portuguesa (brasileira) por nós internalizada –, e que ninguém, nenhum falante dever ser estigmatizado por não dominar a variação mais difundida e sim, poder escolher entre as mais variadas possibilidades de uso da língua sempre que solicitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura revisada evidencia-se que estudo dos tópicos gramaticais ainda ocupa um lugar de destaque em nossas salas de aula, nas aulas de português. Por isso, o estudo com outras variedades da língua não encontra ambiente receptivo, uma vez que sua inclusão no currículo de português comprometeria o *status* da gramática normativa. Seria necessário um repensar dos objetivos do ensino de português e das concepções de gramática e de língua adotadas pelo professor. Bem como, uma revisão de seus conceitos sobre escola e sociedade. Cientificamente, a fala possui o mesmo *status* da escrita, e ao contrário do que estávamos acostumados a pensar, elas não constituem entidades antagônicas. Os estudos linguísticos têm mostrado que a fala dispõe de organização lógica tanto quanto a escrita, e que também apresenta graus de formalidade. Dessa forma, podemos concluir que a fala é sistematizável, e que, portanto, constitui-se em objeto de análise científica e pode ser incluída no currículo escolar. Ressaltamos, contudo, que essa tarefa requer conhecimento linguístico e que a fala não deve ser considerada superior ou inferior à escrita, pois ambas constituem modalidades de representação linguística e guardam entre si muitas relações. Por isso, torna-se difícil imaginar o trabalho com a oralidade dissociado da escrita. Por fim, o cerne de toda a questão sobre a inclusão da oralidade como item legítimo do currículo escolar reside na concepção de língua adotada pelo professor e pelo sistema educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada*. In BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Série Aula, vol. 1.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira e. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____ (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____, STUBBS, Michael & GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BELINTANE, Claudemir. *Linguagem oral na escola em tempo de redes*. Vol. 26, n. 1. São Paulo: Educ. Pesqui, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br. Acesso em: 04 Out 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação *em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. vol. 2. Brasília: MEC, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada"*. In DIONISIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: Os Níveis de Fala: Um estudo Sociolinguístico do Diálogo na Literatura Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ROJO, Roxane (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social*. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. Série Princípios. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

WEEDWOOD, Bárbara. *"The concise story of linguistics"*. Tradução de: BAGNO, Marcos. São Paulo: Parábola, 2002.