

## INVESTIGANDO O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL DIDÁTICO DA REDE PRIVADA<sup>92</sup>

**Sílvio Ribeiro DA SILVA<sup>93</sup>**  
**Sebastião Carlúcio ALVES-FILHO<sup>94</sup>**

**Resumo:** Este texto apresenta os resultados de um estudo que visou investigar a abordagem que o apostilado do *Sistema Positivo* de ensino faz acerca da análise linguística. Os dados indicam que o apostilado apresenta um apego excessivo à tradição normativa. Além disso, a sistematização dos conhecimentos linguísticos proposta por ele não permite que se construa uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Análise linguística. Ensino/aprendizagem. Apostilado.

**Abstract:** *This text presents the results of a study that aimed to investigate the approach of linguistic analysis in examples used in Sistema Positivo teaching materials (“apostilado”). It also indicates that the “apostilado” is excessively restricted to the prescriptive tradition. Besides, the systematization of linguistic knowledge proposed does not allow a reflection to be built on language nature and functioning and, in special, on Portuguese language.*

**Keywords:** *Linguistic analysis. Teaching/learning. “Apostilado”*

### Introdução

O trabalho aqui apresentado investiga o tratamento teórico-metodológico dado ao ensino de análise linguística (AL) pelo *Sistema Positivo* de Ensino nos exemplares

---

<sup>92</sup> Este estudo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (UNICAMP/IEL/CNPq).

<sup>93</sup> Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto I. Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí (UFG-CAJ). Jataí – GO – Brasil. E-mail shivonda@gmail.com.

<sup>94</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ILEEL). Jataí – GO – Brasil. E-mail cbastian2@gmail.com.

utilizados por alunos do terceiro ano do Ensino Médio<sup>95</sup>.

A pertinência deste estudo está no fato de que o apostilado utilizado pela rede privada de ensino, ao contrário do que acontece com os livros didáticos distribuídos gratuitamente às instituições públicas de ensino, não passa por nenhum tipo de avaliação do governo antes de ser adotado pelas escolas. Por mais que a avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC) contribua para aumentar a qualidade do material distribuído, tem sido relevante o número de escolas, especialmente privadas, que vem optando por adotar apostilas. Por conta disso, tornam-se relevantes estudos como este<sup>96</sup>.

O professor é o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, mas, sem dúvida alguma, o material didático que é utilizado por esse aluno exerce forte influência no aprendizado. Segundo o Guia do PNLEM (2009), em momento algum o material de ensino será um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas, mas poderá ser um bom referencial para ampliar os trabalhos em sala de aula.

O material didático que é utilizado pelas escolas da rede pública de ensino médio passa, obrigatoriamente, pela avaliação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)<sup>97</sup>. Para a realização da avaliação, as instituições de educação superior públicas constituem equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino<sup>98</sup>. Os livros que não apresentam problemas conceituais graves, que seguem o que determinam os dispositivos legais (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros) e que estejam de acordo com o que é proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio são aprovados e distribuídos para essas escolas.

Já o material didático adotado por escolas da rede privada de ensino não passa pela avaliação do Governo Federal antes de ser usado em sala de aula. Por não ser

---

<sup>95</sup> Quatro apostilas são usadas em cada série, sendo uma por bimestre.

<sup>96</sup> Quando o material didático não passa por processo de avaliação, corre-se o risco de surpresas desagradáveis, como o que aconteceu no estado de São Paulo em 2010. Livros didáticos de Inglês distribuídos pela Secretaria Estadual da Educação (não avaliados pelo programa de avaliação do Governo Federal) para cerca de 15 mil alunos de quatro mil escolas indicavam em suas páginas um *site* de aprofundamento do Ensino Médio com *links* para jornais estrangeiros. Ao acessar o endereço eletrônico, no entanto, o que o adolescente encontrava eram mulheres lendo notícias em voz alta enquanto se despiam. FONTE: *Revista Isto É*, nº 2132, ano 34, p. 29/ setembro de 2010.

<sup>97</sup> A partir deste ano, o FNDE adotou a mesma nomenclatura da avaliação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, como utilizamos procedimentos analíticos do antigo sistema, faremos referência à avaliação da forma como era categorizada anteriormente: Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

<sup>98</sup> Informação disponível em [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acessado em 4 de agosto de 2011.

avaliado pelo MEC pode não seguir o que é proposto pelas orientações há pouco mencionadas. Talvez nem chegasse a ser aprovado pelo PNLEM. No site Jornal da Educação, Paiva [2008?] diz que:

Se as apostilas são determinadas por objetivos práticos, imediatos de aprendizagem de conteúdos, os livros didáticos apresentam conteúdos abrangentes que captam o cotidiano brasileiro por meio dos chamados temas transversais. São temas que dão uma perspectiva de totalidade dos problemas apresentados a serem discutidos e refletidos pelos alunos.

Para mostrar como o apostilado em questão trabalha a análise linguística, inicialmente tecemos comentários acerca da mesma, mostrando, dentre outros aspectos, o significado que ela tem para o ensino de língua materna. Na sequência, apresentamos o apostilado em estudo de maneira panorâmica, proporcionando ao leitor o entendimento acerca de como ele é organizado e apresentado ao aluno. Posteriormente, damos início à análise dos dados, expondo de maneira quantitativa e qualitativa a forma como a análise linguística é trabalhada com o aluno. Por fim, procedemos à apresentação de algumas considerações finais, encerrando o texto com as referências bibliográficas dos textos usados ao longo do artigo.

### **A análise linguística**

A partir dos anos setenta do século passado, surgiu uma discussão no Brasil sobre a dificuldade dos alunos em ler e escrever corretamente, de maneira clara e articulada. Uma das prováveis causas dessa dificuldade foi o ensino da gramática tradicional<sup>99</sup> nas escolas da forma como vinha sendo feito. No início dos anos oitenta, foram feitos estudos sobre a variação linguística e a psicolinguística que resultaram na criação de novas perspectivas para o ensino de língua materna (JUNQUEIRA, 2003).

Depois da implantação dessas perspectivas, começou a ser usado na esfera acadêmica o termo “análise linguística” (AL) para se tratar de gramática. Porém, ao longo dos anos, poucas modificações foram notadas na abordagem dada à AL, ao passo

---

<sup>99</sup> Para Ribeiro (2001), gramática tradicional deve ser definida como um híbrido lógico-filosófico-normativo, incapaz, pela heterogeneidade de sua natureza, de oferecer caráter científico e por estar baseada unicamente nas línguas clássicas e, em razão de sua característica idiossincrônica, não poder ser aplicável à multiplicidade das línguas.

que algumas puderam ser notadas na maneira de propor e encaminhar o ensino de leitura e de produção textual<sup>100</sup>.

Historicamente, o ensino de gramática é o foco principal das aulas de Língua Portuguesa, sendo às vezes, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Para Mendonça (2006), nas últimas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem se questionando a validade desse “modelo” de ensino, o que dá força à proposta da prática da análise linguística (AL) em vez das aulas de gramática.

O primeiro pesquisador a usar o conceito de “prática de análise linguística” no contexto escolar foi João Wanderley Geraldi, no texto *Unidades básicas do ensino de português*, escrito em 1981. Neste ano, estava no início um movimento de renovação no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O texto, publicado em 1984, foi amplamente divulgado entre professores e formadores de professores de português. Nesse texto, o autor sugere algumas mudanças na forma de se ensinar Português, com base na concepção de que a língua é uma forma de interação. Por isso, sugere que o ensino da língua deva ser feito com a prática da leitura, da produção de texto e da AL. O autor propõe a prática da AL em sala de aula por julgar que o ensino gramatical só tem sentido se for para auxiliar o aluno na resolução dos problemas referentes ao uso da língua (APARÍCIO, 2006).

Kuhn e Flores (2008, p. 70) afirmam que, ao se adotar a perspectiva da AL no ensino de língua

Há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática de pedagógica inclusiva, que busca através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as

---

<sup>100</sup> Modificações estas que, segundo Silva (2008), podem ser notadas a partir da divulgação dos trabalhos de Vygotsky ([1934]2003) sobre a teoria da aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica; do Círculo de Bakhtin (1929[1981], 1934[1935], 1952-53[1979]) com a teoria dos gêneros do discurso e da interação verbal; de Schneuwly, Dolz e colaboradores com sua proposta didática para o ensino de francês/língua materna. No Brasil, a grande virada no ensino de leitura e produção de textos começou com a divulgação do livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, em 1981. No livro, apesar de o autor já dar os primeiros indícios de que o trabalho com a gramática normativa e descritiva deveria ser substituído por uma abordagem acerca do funcionamento dos elementos linguísticos, poucas mudanças ocorreram na maneira de a escola abordar esses elementos. Infelizmente, até os dias de hoje a virada no ensino ainda não está efetivada em todo o país, já que prevalecem abordagens tradicionais na maior parte das escolas e do material didático usado pelos alunos.

variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão.

O aluno chega à sala de aula com sua competência comunicativa já bastante desenvolvida e, por isso, o dever da escola não é ensinar o que ele já sabe e nem reprimir ou desconsiderar as capacidades de interação já instaladas. Nesse sentido, deve se oferecer ao aluno não o ensino de língua, mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Este trabalho deve ser feito no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008).

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança de foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino (MARCUSCHI, 2008 p. 56).

É objetivo essencial da AL, segundo Geraldi (1997, p. 74)

A reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico utilizado.

A AL surgiu para que as aulas de Língua Portuguesa deixassem de lado o tradicional ensino normativo que visava fazer com que o aluno apenas aprendesse as regras que regulam a gramática da língua, enfatizando uma análise de caráter descritivo e classificatório, cujo objetivo central é instrumentalizar o aluno a nomear e classificar elementos da gramática com ênfase na fonética, morfologia e sintaxe. Com a prática da AL, o aluno aprende o que, de fato, necessita para desenvolver sua competência comunicativa, podendo aumentar, ainda, a sua qualidade de vida<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Travaglia (1999) nos diz que o ensino está relacionado à qualidade de vida das pessoas, já que, dependendo da forma como for desenvolvido, fará com que o sujeito viva melhor, compreendendo de forma mais eficaz os significados do mundo e se relacionando social e culturalmente de maneira mais

Em Mendonça (2006, p. 207) temos um quadro ilustrativo que mostra de maneira mais clara algumas diferenças básicas entre o que propõe o ensino da gramática e a AL.

<b>Ensino de Gramática</b>	<b>Prática de análise linguística</b>
Concepção de língua como sistema de estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeitas às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é a ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das atividades metalinguísticas	Trabalho paralelo com as atividades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidade de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos e normativos), apresentados e retomados sempre que necessários.
Centralidade da norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão adequação de efeito de sentido.

**Figura 1: Diferença entre ensino de gramática e prática de AL**

Pelo quadro apresentado pela autora, notamos que, para a AL, a prática metalinguística da gramática não precisa ser totalmente abandonada, mas mesclada com atividades que abordem a perspectiva epilinguística. Outro ponto forte na concepção da AL é o tratamento dado aos fenômenos linguísticos estar associado ao texto, privilegiando os efeitos de sentido, a reflexão e a integração entre os eixos de ensino.

---

eficiente. O sujeito, na concepção do autor, será capaz de se colocar muito melhor perante a sociedade da qual faz parte, utilizando o conhecimento adquirido na escola na consecução de seus objetivos.

## Visão panorâmica geral do apostilado do sistema Positivo de ensino

O Sistema de apostilado Positivo (Ensino Médio) é organizado de forma que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do Ensino Médio um total de 12 exemplares. Cada apostila traz separadas duas partes: Língua e Literatura.

Cada capítulo é dividido em seções nomeadas: *tecendo as ideias* (espaço para a troca de ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado assunto), *entrando na rede* (antecede a leitura de um texto; envolve questões de compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura), *nas malhas do texto* (espaço destinado ao estudo da gramática do texto), *comparando* (apresentação de um novo texto, cuja leitura tem por objetivo um trabalho de diferenciação entre linguagem, função, gêneros ou pontos de vista, ou seja, o enfoque maior aqui está nas diferenças), *relacionando* (introduz um novo texto com o objetivo de proporcionar um trabalho complementar ou de ampliação do sentido do texto principal da unidade), *conhecendo a teoria* (são apresentadas definições gramaticais), *aplicando a teoria* (são propostos os exercícios, cuja função é retomar o conhecimento adquirido na seção anterior), *atividades* (atividades de retomada e aplicação de conteúdos, com seleção de atividades de vestibulares de todas as regiões do Brasil) e *leitura e produção textual* (propostas de produção escrita de gêneros variados).

Mesmo apresentando as seções *conhecendo a teoria* e *aplicando a teoria*, específicas de abordagem gramatical, as considerações acerca desse objeto de ensino aparecem em várias atividades apresentadas nas demais seções.

No que diz respeito à AL, as autoras, Rossana Pacheco<sup>102</sup> e Vera Lúcia Bianchini Martins<sup>103</sup>, dizem que excluir a gramática normativa do processo de aprendizagem significa privar os alunos do seu direito de dominar o padrão da língua como possibilidade de plena participação social, ou seja, significa diminuir ou esvaziar o papel da escola como principal responsável por garantir esse direito.

No que se refere ao ensino de regras gramaticais, de acordo com as autoras, a proposta do apostilado é de que as atividades sejam de reflexão sobre a linguagem, tanto

---

<sup>102</sup> Professora da Escola Superior de Estudos Empresariais e Informática (PR)

na modalidade oral como na escrita. Nessa vertente, a língua, em sua modalidade padrão, é abordada como uma das variedades possíveis, mas não única, já que, como construção social, é um evento que se dá em decorrência da variação cultural evolutiva dos grupos aos quais pertence. Mesmo dizendo que as atividades apresentadas são de reflexão sobre as modalidades oral e escrita, nota-se que inexistem considerações acerca daquela, já que não há propostas de trabalho com os gêneros orais formais públicos.

Na análise dos dados notamos que, na prática, o apostilado passa longe do que as autoras afirmam. Além de inexistir trabalho com a modalidade oral, como já dito, não aparecem de maneira contundente considerações sobre as variedades de uso da língua.

### **Direcionando o olhar sobre os dados**

Antes de dar início às considerações acerca dos dados em análise, convém mencionar que, para Antunes (2007), a relevância histórica dos estudos gramaticais se baseia no fato de que estes propiciaram ao ser humano uma reflexão filosófica acerca dos processos cognitivos que possibilitaram ao homem fazer uso da linguagem. Nessa perspectiva, segundo a autora, o professor de Língua Portuguesa, ao admitir que os manuais de gramática não são o único respaldo para seu trabalho em sala de aula, poderia fomentar o interesse dos alunos por “ouvirem” e “verem” a língua acontecendo nas diversas situações de interação.

Para isso, os conteúdos apresentados pelo material didático devem conter um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente o funcionamento e os mecanismos linguísticos característicos dos diferentes tipos de texto, além de estar relacionados a situações de uso, estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Feitas essas considerações iniciais, devemos, ainda, destacar que, ao selecionar recortes de exemplos para ilustrar nossas considerações, optamos por aqueles que dão indício de um trabalho positivo desenvolvido pelo apostilado. Tal opção se deve ao fato de que é comum encontrarmos diversos estudos que abordam os pontos negativos da proposição de atividades de AL por materiais de ensino e livros didáticos, sendo pouco comuns discussões sobre a positividade dessas proposições. Seguindo a estratégia de apontar as negatividades, este trabalho pouco contribuiria com as discussões acerca do

---

<sup>103</sup> Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC Brasil

tema. No entanto, ao longo da análise e nas considerações finais, fazemos alguns apontamentos críticos em relação a pontos que poderiam ser melhorados.

Em relação ao valor percentual apresentado, ressaltamos que o mesmo se refere ao valor total de atividades encontradas em cada volume, sendo esse valor o seguinte:

Volumes da série	Total de atividades
1	107
2	85
3	54
4	77
<b>Total geral</b>	<b>323</b>

**Figura 2: Atividades apresentadas por cada volume da série e total geral**

Para proceder à análise dos dados, foram utilizadas as rubricas do PNLEM (2009) pertinentes à seção que trata da *metodologia de ensino aplicada às atividades propostas*<sup>104</sup>. Essas rubricas funcionam como categorias de análise<sup>105</sup>. Sabemos que pode acontecer de as categorias serem limitadas, tendo em vista que, provavelmente, pelo fato de o material do ensino privado não passar por processos de avaliação do MEC, não é feito com base naquilo que se espera de um material quando é avaliado. Porém, sabemos que o uso das rubricas como categoria permite uma melhor sistematização dos dados, já que as mesmas direcionam o nosso olhar para aspectos específicos do material didático em observação.

No que diz respeito à rubrica 1, notamos que uma grande parcela das atividades utiliza a metalinguagem apenas com um fim em si mesma, e não como recurso para compreensão do fato linguístico. Esse fato pode ser notado através do quadro abaixo, o qual mostra a primeira rubrica do PNLEM/2009 utilizada como referência de análise, seguida de um exemplo que contempla aquilo que a rubrica propõe.

<sup>104</sup> Esclarecemos que rubricas são os itens discriminados na ficha de avaliação e observados pelos avaliadores no material didático em análise.

<sup>105</sup> São sete as rubricas dessa parte. Porém, para uma delas (As atividades abordam as modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos? (Ou dicotomicamente, como se houvesse limites precisos entre as categorias?)), nenhuma atividade dos quatro volumes é apresentada. Por esse motivo, a rubrica 5 não aparece nas considerações sobre os dados.

Rubrica 1			
As atividades propostas apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato linguístico? (Ou como um fim em si mesmo?)			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
5%	5%	33%	8%
Exemplo			
(Volume 1, Unidade 2, p. 32, nº 4) <i>Na quarta estrofe, há este verso: “E sonham com melhores tempos idos”. Nele, há um deslocamento temporal. Considerando-se o contexto, explique esse deslocamento temporal causado pelo uso de verbos em diferentes tempos.</i>			

**Quadro 1: rubrica 1: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo**

No Manual do Professor (MP), os autores comentam que o objetivo deste tipo de atividade é, dentre outros, aprofundar o estudo da intertextualidade, pois faz com que os alunos dirijam sua atenção para a semelhança entre os títulos de duas músicas (Admirável chip novo/Admirável gado novo).

Para responder ao que se pede no exercício, é necessário que o aluno reflita sobre o efeito de sentido causado pelo verbo em questão e não apenas faça qualquer tipo de classificação gramatical. Mesmo este sendo um bom exemplo de como se deve trabalhar com a metalinguagem em sala de aula, é um tipo de atividade que aparece numa quantidade muito pequena. A grande maioria das atividades trabalha apenas com conceitos normativos isolados, visando apenas à classificação e ao conhecimento de terminologias gramaticais.

Antunes (2003) comenta que a língua existe para ser falada e escrita e as regras gramaticais existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita. Por isso, nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Essas regras só têm validade de acordo com a sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal. A autora ainda cita Fernandes (1994, p. 344) ao dizer que “nenhuma língua morreu por falta de gramáticos. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhuma sobreviveu sem povo”. Ainda segundo a autora, a concentração do ensino de gramática em tópicos de nomenclatura não pode ser considerada o único fator responsável pelos problemas no ensino de língua. Mas, é evidente que esse tipo de trabalho tem seu grau de responsabilidade, pois propicia uma visão superficial do ensino de língua.

Ainda em relação ao percentual de atividades que apresentam a metalinguagem como um fim em si mesmo, Ribeiro (2001) diz que a abordagem do material didático ofertado ao aluno o enxerga como um depositário da língua, não como um usuário dela,

cabendo ao professor o papel de dar explicações e, partindo delas, apresentar ao aluno uma série de exercícios metalinguísticos de fixação.

Acerca da segunda rubrica, aparece em pequena quantidade atividades que a contemplam nos exemplares analisados, como pode ser notado na sequência.

Rubrica 2			
As atividades propostas promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
7%	0%	23%	5%
Exemplo			
(Volume 1, Unidade 2, p. 31, nº 3) <i>No quarto verso da segunda estrofe, o pronome “eles” é utilizado como sujeito. Considerando o contexto da música, explique o efeito de sentido que essa escolha provoca.</i>			

#### Quadro 2: rubrica 2: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Sobre a atividade acima, as autoras do apostilado comentam, no MP, que *o uso do pronome “eles” como sujeito tem a intenção de dar certa imprecisão*. Nesse sentido, vemos que, ao propor tal exercício, elas esperavam que o aluno fosse capaz de refletir sobre o efeito de sentido produzido pelo uso do pronome “eles”.

A forma como a atividade foi proposta pelo apostilado nos dá indício de que o aluno deverá buscar uma reflexão (abordagem epilinguística<sup>106</sup>) a partir de explanações (abordagem metalinguística) feitas anteriormente para ser capaz de elaborar a justificativa para a ocorrência do *pronome*. Fazer isso é positivo, uma vez que desconsidera o ensino meramente transmissivo.

Consideramos que o apostilado apresenta uma quantidade pequena de atividades de cunho reflexivo pelo fato de que seus autores devem compartilhar da ideia de que o ensino de gramática deva ser pautado pela normatividade. Ideia esta que permanece sob o efeito da inércia que atinge o ensino de LP e impede que novas perspectivas teórico-metodológicas sejam adotadas. Isso se explica, segundo Mendonça (2006), porque não é possível para o professor desvencilhar-se, de uma hora para outra, de sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo.

O fato de o apostilado apresentar um pequeno número de atividades que induzem à reflexão do aluno é um ponto negativo. Isso porque, segundo Travaglia (2001), as aulas de Língua Portuguesa se justificam pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. São as atividades de gramática

reflexiva que fazem com que o aluno desenvolva sua capacidade de utilizar a língua nas diversas situações de comunicação.

Mais uma vez, as atividades que contemplam o que propõe a rubrica aparecem em uma quantidade muito pequena.

Rubrica 3			
As atividades propostas consideram os componentes linguísticos, fonético-fonológico, morfosintático, sintático e semântico-pragmático?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
5%	3%	0%	4%
Exemplo			
(Volume 2, Unidade 1, p. 22, nº 1) <i>Dois palavras inseridas no primeiro parágrafo merecem atenção especial: brasileiro e carnavalização.</i>			
a) <i>O diminutivo pode ser usado, dependendo do contexto, com objetivos diferentes. Identifique o sentido buscado para a inserção do “diminutivo brasileiro”.</i>			
<input type="checkbox"/> Pequenez <input type="checkbox"/> Apreciativo <input checked="" type="checkbox"/> Depreciativo <input type="checkbox"/> Intensivo [...]			

**Quadro 3: rubrica 3: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo**

Não existe uma homogeneidade ao longo dos volumes no tratamento dado aos componentes mencionados na rubrica. O componente morfosintático, por exemplo, não foi abordado em nenhuma atividade ao longo dos quatro volumes. Os valores percentuais apontados fazem menção apenas aos componentes sintático e semântico-pragmático, sendo que as considerações de natureza sintática são bastante tradicionais.

O exemplo apresentado induz a uma reflexão por parte do aluno sobre o valor semântico adquirido pela palavra brasileiro quando esta é flexionada no diminutivo. Para se identificar o significado de “brasileirinho”, deve-se levar em consideração o contexto de uso da referida palavra.

Para responder à questão proposta, deve se levar em consideração tanto o aspecto morfológico – no que diz respeito à desinência que transforma brasileiro em brasileiro – quanto o aspecto semântico – no que diz respeito ao efeito de sentido criado pela troca de desinência aliada ao contexto em que isso acontece.

Consideramos lamentável o fato de os componentes linguísticos terem sido tão pouco priorizados. Em relação às considerações feitas sobre o componente sintático, elas seguiram, como dito há pouco, o viés tradicional. A esse respeito, Dresch (2010), coloca que a abordagem que costuma ser feita acerca desses componentes é tão somente

<sup>106</sup> Para Franchi (1987), atividade epilinguística é aquela que leva todo falante/usuário da língua à reflexão sobre a própria linguagem, comparando expressões, promovendo transformações nas mesmas ou ainda

de caráter expositivo-teórico, considerando-os, na grande maioria das vezes, de forma isolada, o que foi percebido em relação à sintaxe.

Ao analisarmos as atividades buscando investigar se estas contemplam as variedades linguísticas, constatamos que, mais uma vez, o trabalho apresentado pelo material não se adequa ao que propõe o PNLEM/2009. Abaixo, mostramos um exemplo de atividade que considera que a língua é variável e, portanto, estas diferentes formas de se falar português devem ser valorizadas pela escola.

<b>Rubrica 4</b>			
As atividades propostas contemplam a pluralidade de normas/usos quanto a modalidades, registros e variedades?			
<b>Volume 1</b>	<b>Volume 2</b>	<b>Volume 3</b>	<b>Volume 4</b>
18%	0%	0%	2%
<b>Exemplo</b>			
(Volume 1, Unidade 1, p. 23, nº 17) <i>Leia o texto abaixo e responda à questão:</i>			
<b>Vício na fala</b>			
<i>Para dizerem milho dizem mio</i>			
<i>Para dizerem melhor dizem mio</i>			
<i>Para dizerem pior pio</i>			
<i>Para telha dizem teia</i>			
<i>Para telhado dizem teiado</i>			
<i>E vão fazendo telhados</i>			
<i>ANDRADE, Oswald de. Vício na fala. In. SCHWARTZ, Jorge. Oswald de Andrade. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. p. 26.</i>			
<i>O texto mostra:</i>			
<i>(X) o registro de dois modos de expressão: o falado e o escrito;</i>			
<i>( ) o “vício na fala” como sendo um problema meramente linguístico;</i>			
<i>(X) a comunicação se processando independentemente do nível de linguagem usado;</i>			
<i>( ) o coloquialismo como uma forma de expressão aceita socialmente;</i>			
<i>(X) uma manifestação de busca de aproximação maior entre os dois níveis de linguagem: o coloquial e o culto.</i>			

#### **Quadro4: rubrica 4: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo**

De acordo com as informações contidas no MP, ao propor este tipo de atividade, as autoras pretendem abordar as diferentes perspectivas e concepções de linguagem. Isso de fato acontece, porém numa porcentagem muito pequena de atividades, o que demonstra um apego por parte do material didático a um ensino gramatical normativo que considera a norma padrão como superior em relação às demais variedades. Quando isso acontece, tem-se em mente que a língua seja uniforme e que a norma padrão é melhor do que suas variações que, por consequência, devem ser desconsideradas. No entanto, Antunes (2007, p. 104) defende que “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso”. O fenômeno da variação das normas linguísticas é, segundo a autora, inerente à própria natureza das línguas.

---

investindo as formas linguísticas de novas significações.

Para que não sejam disseminados quaisquer tipos de preconceito, no que diz respeito ao uso da língua, em sala de aula, Bagno (2008, p. 144) propõe que sejam revistas velhas opiniões formadas que ainda dominam o ensino de Língua Portuguesa (LP). Para o autor, “os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, à formação de professores de Português”. Isso porque a aula de LP, na maioria das vezes, está restrita à obsessão terminológica, a paranoia classificatória e ao apego à nomenclatura. Nenhuma dessas práticas serve para formar um bom usuário da língua, tanto escrita quanto falada. É por isso que, segundo Antunes (2007, p. 105), uma das maiores certezas que os alunos têm ao sair da escola é a de que não sabem falar e, muito menos, escrever.

Às baixas ocorrências para esta rubrica, especialmente em se tratando dos volumes 02 e 03, nos quais nenhuma ocorrência foi encontrada, Costa Val & Castanheira (2005) colocam que a questão da variação linguística em material didático (livro didático em especial) parece ser algo muito novo e sua ausência deixa de oportunizar aos alunos a convivência democrática, favorecendo o respeito à diversidade e a tentativa de eliminação do preconceito linguístico, além de ignorar a natureza essencialmente dinâmica e inevitável da linguagem, ou seja, o fato de que as línguas variam, inexistindo sociedade, ou comunidade, na qual todos falem da mesma forma (SILVA, 2008).

O quadro, na sequência, mostra o resultado referente à rubrica 6.

Rubrica 6			
As atividades propostas estão integradas ao texto, considerando o material linguístico como recurso para a construção do sentido? (Ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?)			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
14%	13%	24%	4%
Exemplo 01			
(Volume 3, Unidade 2, p. 31, nº 5) <i>Analizando o refrão da música, é possível notar que os verbos estão sequencialmente separados por vírgula. Explique o efeito dessa sequência para construção temática da música.</i>			

#### Quadro 5: rubrica 6: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Para responder à questão apresentada no exemplo, é necessário que se retorne ao texto e o leia por completo. O trecho a ser analisado não teria o menor sentido se fosse retirado de seu contexto, sendo impossível qualquer tipo de interpretação. Em média, apenas 13% de todas as atividades apresentadas pelos quatro exemplares consideram o material linguístico para a construção do sentido e 87% trabalham com unidades arrancadas de seus lugares de origem que são, na verdade, o texto.

Bakhtin ([1952-53]1979) nos diz que as atividades que trabalham com análise de frases descontextualizadas não consideram que existe um locutor que proferiu a oração, em determinada situação, em resposta a outra fala e antecipando a reação de seu ouvinte; ou seja, não consideram que essa oração é um enunciado. O autor ([1929]1981) ainda considera que toda oração, quando não localizada em um determinado contexto, não apresenta significado.

A gramática, segundo Cheron (2004), precisa ser estudada/ensinada a partir da visão interacionista, e, por isso, não pode perder de vista o texto, considerado o centro do processo de ensino/aprendizagem. A autora ainda comenta que, inserida nesse processo, a gramática não pode ser vista de forma isolada, recortada, como um fim em si mesma.

Antunes (2007) considera que as análises de frases soltas, descontextualizadas, não devem deixar de ser trabalhadas em sala de aula, mas devem permanecer em segundo plano. Em primeiro lugar, devem estar as análises de textos para o entendimento do que foi dito, ou melhor, do que foi feito com o que foi dito e como isso foi possibilitado, sob que formas linguísticas e sob qual composição textual.

A questão sobre a língua ser considerada de forma descontextualizada foi também colocada por Bakhtin ([1929]1981, p. 96), para quem

O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

No que diz respeito ao fato de as atividades apresentadas articularem as três unidades básicas do ensino de LP propostas por Geraldi (1997), encontramos essa ocorrência em apenas 22% das atividades apresentadas pelos quatro volumes analisados. Na sequência apresentamos um exemplo de atividade em que AL e a leitura, atreladas, contribuem para a formação da competência comunicativa do aluno.

Rubrica 7			
As atividades propostas desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
56%	97%	76%	83%
Exemplo 1			
<p>(Volume 4, Unidade 1, p. 11, nº 5) <i>Leia este texto:</i>  <i>No novo catecismo das empresas, um trainee deve ter as mesmas qualidades dos diretores e gerentes, que por sua vez precisam saber ouvir e usar a internet como os trainees, que precisam ter a mesma disposição de se superar do presidente, que precisa trabalhar com equipes do mesmo jeito que os trainees, gerentes e diretores e vice-versa.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Você. N.10, abr. 1999. Adaptação.</i></p> <p>a) <i>Aponte duas propriedades do texto que contribuem para um efeito circular.</i>  b) <i>O termo vice-versa é necessário no contexto em que aparece?</i></p>			

#### Quadro 6: rubrica 7: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

O exemplo acima exige que o aluno retorne ao texto para identificar a possível leitura proposta pelas autoras do apostilado. Para isso, deverá levar em conta aspectos gramaticais, fazendo com que AL e leitura estejam, de certa forma, articuladas para a resolução do exercício.

Apesar de o exercício mostrado como exemplo cumprir seu papel, no que diz respeito à articulação entre leitura e AL, a grande maioria das atividades apresentadas pelos quatro exemplares desconsidera qualquer tipo de articulação entre as três unidades básicas do ensino de LP. A respeito dessa desarticulação entre as atividades de AL, leitura e produção textual, Neves (2002, p.225-226) nos diz que

A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma gramática organizatória. A partir daí, já se entende que produção de texto e gramática não são atividades de se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referência e conjunção – que não estão na natureza básica de cada uma, portanto, na sua “gramática”.

#### Considerações finais

A partir da análise feita, comprovamos que a abordagem feita pelo apostilado para o ensino de gramática, em geral, não propõe situações de uso efetivo da linguagem que mostrem ao aluno que a língua materna a ser aprendida tem uma finalidade prática

que não seja tão somente a realização de exercícios em classe e avaliações no final de determinado período.

Foi possível perceber que o material perpetua uma prática de desenvolvimento de atividades de gramática já cristalizada nos manuais de gramática tradicional, confundindo essa prática com ensino de Língua Portuguesa. A maioria das atividades tende a desfavorecer a formação da ZPD<sup>107</sup>, uma vez que são pouco comuns situações em que o aluno é levado a construir conhecimento a partir das indicações do apostilado a serem comple(men)tadas pelo professor.

Dessa forma, os resultados vão ao encontro do que foi concluído por Costa Val e Castanheira (2005) em estudo sobre os materiais didáticos. Segundo as autoras, os resultados encontrados por elas indicam uma alta tendência de permanência da tradição gramatical e uma baixa frequência de atividades direcionadas ao texto e ao discurso. Em Bunzen (2010) também encontramos a indicação de baixo número de exploração de conhecimentos discursivos nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2007. Assim, notamos coincidência na forma de abordar a gramática no material avaliado pelo Governo Federal e naquele que não passa por processos de avaliação pública e formal.

A conclusão a que se chega ao final da análise do *corpus* é que a maioria das atividades apresentadas aos alunos não parte do uso efetivo da língua, o qual deve ser entendido, segundo Silva (2010, p.955) como

O exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem [...] configurando-se como uma prática que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada.

Em relação ao professor usuário deste material, é preciso que ele não se esqueça de que não deve haver separação entre atividades de leitura, produção e gramática, por mais que a metodologia de trabalho proposta pelo apostilado desconsidere isso, como pudemos perceber na análise dos dados. Da forma como são organizadas as seções de leitura, produção e gramática, as atividades acabam sendo voltadas a professores que não estejam interessados em práticas renovadas de ensino, o que não poderia ocorrer.

Vale comentar, por fim, que, apesar de termos apresentado exemplos ilustrativos que abordam o objeto de ensino de maneira positiva, segundo as categorias de análise

---

<sup>107</sup> Segundo Vygotsky ([1933]1988, p. 97), ZPD “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes”.

usadas, as baixas ocorrências para isso mostram o perfil que o apostilado traz para as considerações acerca da gramática.

Para uma melhor percepção do perfil geral do apostilado, apresentamos, por fim, uma tabela com os valores percentuais de ocorrência de cada rubrica, englobando os quatro volumes usados pelos alunos do terceiro ano, para ser possível visualizar que a prática de uso da linguagem nas atividades apresentadas pelo material está direcionada muito mais para uma abordagem metalinguística.

Rubrica		Ocorrência <sup>108</sup>
1	As atividades propostas apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato linguístico? (Ou como um fim em si mesmo?)	13%
2	As atividades propostas promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas?	9%
3	As atividades propostas consideram os componentes linguísticos, fonético-fonológico, morfossintático, sintático e semântico-pragmático?	3%
4	As atividades propostas contemplam a pluralidade de normas/usos quanto a modalidades, registros e variedades?	5%
6	As atividades propostas estão integradas ao texto, considerando o material linguístico como recurso para a construção do sentido? (Ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?)	14%
7	As atividades propostas desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais?	78%

**Tabela 1: Rubricas usadas como categoria de análise e ocorrência percentual envolvendo os quatro volumes da série**

Esperamos que este estudo forneça subsídios para um novo pensamento sobre a análise linguística, possibilitando uma nova maneira de olhar o seu ensino e refletir sobre ele não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis de aprendizagem.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. Tese de Doutorado. UNICAMP – Campinas, 2006.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

<sup>108</sup> Não custa lembrar que o total geral de atividades do apostilado é de 323.

BAKHTIN, M. (1934-35). **Questões de literatura e estética**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1975.

\_\_\_\_\_. (1952-53). Os gêneros do discurso. In \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

BRASIL/MEC/SEB/FNDE. **Catálogo do programa nacional do livro didático para o ensino médio**: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2008.

BUNZEN, C. S. Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: M. da G. COSTA VAL (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 87-110.

CHERON, M. M. **Linguística aplicada ao ensino de gramática em língua materna**: o processo de diagnóstico em uma quarta série. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2004.

COSTA VAL, M. da G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª à 4ª série). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (org.) **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

DRESCH, M. O currículo da disciplina de língua portuguesa na escola: a questão da gramática. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2010, Évora. **Anais...** Évora: Universidade de Évora. p. 111-130, 2010.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In **Almanaque 5**, São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 9-26.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

JUNQUEIRA, F. G. C. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar**: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa. Dissertação de Mestrado. PUC – RIO, 2003.

KUHN, T. Z. ; FLORES, V. N . Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, v. 43, p. 69-76, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PACHECO, R.; MARTINS, V. L. B. **Ensino Médio. 1ª Série, 3º e 4º Volumes**: Língua Portuguesa/Emerson Marcos Furtado, Carlos Walter Kolb, Vanderlei Nemitz... [et al.]. – Curitiba, SP: Positivo, 2007.

PAIVA, M. **O mundo das apostilas**, *Jornal da Educação*, Brasil. (<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/artigos/o-mundo-das-apostilas>), [2008?]. Acessado em 28/07/2008.

PRADO, A. C.; DAL PIVA, J. (Des) Educação – livro didático direciona alunos para site pornográfico. **Revista Isto É**, São Paulo, nº 2132, ano 34, p. 29, 22 de setembro de 2010.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola eis a questão. **Linguagem e ensino**, v. 4, nº 1, p. 141-157, 2001.

SILVA, S. R. da. **Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar**: o papel do livro didático de português e a atuação do professor. 2008. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

SILVA, J. R. L da. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNL D**: normatividade e textualidade. 2008. 285f. Dissertação (Mestre) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2008.

SILVA, N. I. da. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, nº 4, p. 949-973, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In HILGERT, J. G. et alii (org.). **Formando uma sociedade leitora**. Passo Fundo, RS: EDIUPF (Editora da Universidade de Passo Fundo), 1999. p. 237-242.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1933). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.