

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Maurício SILVA⁹

Resumo: Este artigo trata da concepção de gramática, destacando a prática da escritura gramatical, com base na metodologia proposta pela Historiografia Linguística. O artigo trata também das possibilidades de relacionamento entre gramática e ensino de língua portuguesa, discutindo o estabelecimento de uma norma gramatical no Brasil da passagem do século do século XIX para o XX.

Palavras-chave: Gramática. Português. Historiografia Linguística. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: *The present article analyzes the concepts of grammar, and points out some aspects of the grammatical practice in its writing perspective. Furthermore, it analyzes some methodological aspects of the Linguistic Historiography, and finally it analyzes the possibilities of relation between the grammar and the teaching of Portuguese language, in order to discuss the establishment of a standard grammar in Brazil on the turn of the nineteenth century.*

Keywords: *Grammar. Portuguese. Linguistic Historiography. Teaching of Portuguese language.*

⁹ Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Nove de Julho / UNINOVE, São Paulo, SP, Brasil) maurisil@gmail.com

Introdução

A questão da língua portuguesa no Brasil foi, desde sempre, bastante controversa, dando ensejo a desavenças de toda sorte. Com o despontar de novas teorias linguísticas a partir da segunda metade do século XX – como a Sociolinguística – e com o aperfeiçoamento dos métodos de análise da linguagem, a partir do desenvolvimento de teorias já consagradas – como a Linguística Histórica –, os estudos acerca da questão da língua portuguesa ganharam novo alento: transplantada para diversos continentes, a língua portuguesa torna-se o centro de um conflito real, no Brasil, entre o falante novel e os europeus de modo geral, fazendo com que os registros utilizados nas colônias fossem vistos como espúrios e corrompidos. Como afirma Mattoso Câmara,

[...] a língua colonial era vista, da mesma sorte que os dialetos do território da metrópole, como modalidades espúrias de dizer, fruto e índice de ignorância e bruteza. Tanto na metrópole como nas colônias a língua *standart* é que se visava através da educação e do refinamento do trato social (CÂMARA JÚNIOR, 2004, p.144).

Presentemente, esse conflito adquire novos contornos, desdobrando-se em problemas que vão das diferenças subdialetais no território nacional à questão do ensino da língua portuguesa nas escolas. Porém, qualquer que seja a perspectiva pela qual se busca sua resolução, parece-nos impossível prescindirmos da consideração do papel que a gramática da língua portuguesa desempenha em toda essa discussão.

Historicamente, a gramática conheceu uma gama bastante variada de definições: confundindo-se, a princípio, com a lógica, dela se desvinculou num esforço independentista de marcar território no campo dos conhecimentos humanos, para, em seguida, adquirir estatuto de “ciência” autônoma, passando então a englobar as três vertentes fundamentais da linguística estruturalista: a fonético-fonológica, a morfossintática e a semântica (AUROUX, 1990). Além disso, a gramática pode ainda ser dividida em *histórica* ou *comparativa* (nos limites da diacronia) e *geral* ou *específica* (nos limites da sincronia), esta última confundindo-se, comumente, com a própria idéia de gramática e se subdividindo em *gramática descritiva* e *gramática normativa*.

Ainda numa perspectiva histórica, pode-se dizer que desde a antiguidade clássica, já se assistia – sobretudo na antiga Grécia e em particular na obra de Aristóteles – ao embate, ainda

iminente, entre concepções diversas das funções da linguagem, as quais levariam, na Roma imperial, à consideração da gramática como uma *ars recte loquendi* (STEFANINI, 1994; PEREIRA, 2000; MATTOS E SILVA, 2000), evidentemente considerando *arte* no entendimento clássico de *técnica*. Na Idade Média, quando a gramática surge como destaque no ensino do *trivium* (gramática, retórica e dialética), chegou-se à dicotomia entre uma gramática fundamentalmente “pedagógica”, representada por Donato, e uma gramática essencialmente normativa, representada por Prisciano, mas é mesmo a partir da Era Moderna, em particular com o advento do Renascimento, que se pôde falar em termos de uma consistente e massiva gramatização (AUROUX, 1992), o que redundaria numa distinção mais funcional dos conceitos de normativismo e descritivismo (MATTOS E SILVA, 1997), os quais serão discutidos adiante.

Particularmente sobre a língua portuguesa, a modernidade foi fértil em produções gramaticais, com destaque, em Portugal do século XVI, para Fernão de Oliveira (*Gramática da Linguagem Portuguesa*, 1536), João de Barros (*Gramática da Língua Portuguesa*, 1540), Pero de Magalhães de Gândavo (*Regras que Ensinam a Maneira de Escrever a Ortografia da Língua Portuguesa*, 1574) e Duarte Nunes Leão (*Ortografia da Língua Portuguesa*, 1576) (BUESCU, 1984; BUESCU, 1978; BUESCU, 1983). Já nos séculos XVII e XVIII, destacam-se as obras de Amaro de Roboredo (*Método Gramatical para Todas as Línguas*, 1619), Bento Pereira (*Arte da Gramática Portuguesa*, 1672), Álvaro Ferreira de Vera (*Ortografia ou Modo para Escrever Certo na Língua Portuguesa*, 1631), Jerônimo Contador de Argote (*Regras da Língua Portuguesa*, 1721), Antônio José dos Reis Lobato (*Arte da Grammatica da Língua Portuguesa*, 1770) e outros (FÁVERO, 1996).

No Brasil, a história da gramática é mais tardia, iniciando-se somente no século XIX com, entre outras, a célebre *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa* (1822), de Jerônimo Soares Barbosa, passando ainda pela publicação da *Gramática Portuguesa* (1881), de Júlio Ribeiro, *Gramática Portuguesa* (1887), de João Ribeiro, *Gramática Analítica* (1887), de Maximino Maciel e outros, a maioria deles tendo como referência os pressupostos teóricos positivistas que avançaram século XX adentro e as mudanças promovidas no ensino brasileiro, a partir de 1870, sobretudo com a atuação de Fausto Barreto na direção do Colégio D. Pedro II (LIGHTFOOT, 2000; RAZZINI, 2002; BECHARA, 2007).

O ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil é, portanto, uma história de muitos capítulos. Um desses capítulos inicia-se em 1827, com a promulgação de uma lei que obriga a utilização da gramática da língua nacional no território brasileiro; passando, em 1890,

pela Reforma Benjamin Constant, que valoriza o ensino do português, e, em 1951, pela designação do *Colégio Pedro II* como responsável pela elaboração da proposta de disciplinas que serviram de modelo para os estabelecimentos de ensino secundário no país, resultando na diminuição dos estudos puramente gramaticais e no aumento das práticas de leitura e interpretação; até chegar, nos dias atuais, com, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o incentivo a práticas comunicativas e discursivas.

O Ensino de Gramática da Língua Portuguesa no Brasil

Durante longo tempo, o ensino da língua portuguesa pautou-se por uma metodologia pedagógica que tinha como referência, do ponto de vista teórico, a gramática normativa e, do ponto de vista prático, o exercício mecânico de repetição de normas e regras gramaticais em geral descontextualizados.

Em função do distanciamento que quase sempre existiu entre as diretrizes pedagógicas institucionalizadas e a prática do ensino do vernáculo, os sucessivos dispositivos legais formulados com o intuito de possibilitar uma nova prática pedagógica (como a Nomenclatura Gramatical Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma série de decretos-leis relativos à matéria afim), não resultaram em alteração substancial do esquema escolar tradicionalmente adotado (MOURA NEVES, 1994)

Foi, portanto, somente com o avanço dos estudos da linguagem humana, responsáveis pelo deslocamento de uma abordagem assentada na linguística da palavra para uma abordagem direcionada para a linguística do texto e/ou da situação comunicativa (Linguística Textual, Pragmática, Gramática Funcional etc.), que as práticas pedagógicas de fato avançaram no sentido de promover uma inflexão no processo de ensino do português: passou-se, grosso modo, de um estágio normativista do estudo gramatical para uma abordagem descritivista, como se pode constatar, por exemplo, nos pressupostos teóricos veiculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1986). Com efeito, embora estudos nessa direção já viessem sendo realizados há décadas, não se pode negar o impulso dado à chamada *educação linguística* pelos PCNs, os quais procuraram estabelecer novos protocolos de atuação docente diante dos desafios impostos pelo emprego concreto da língua portuguesa por seu utente nativo, sobretudo no que se refere ao secular ensino da gramática.

Assim, uma visada, ainda que resumida, dos princípios curriculares estabelecidos

pelos PCNs, direcionados ao ensino da língua portuguesa no Brasil, já esclarece sobremaneira a inflexão produzida no âmbito da educação linguística, apontando, como sugerimos antes, para a mudança de uma perspectiva tradicionalista do ensino gramatical para uma perspectiva pautada na funcionalidade idiomática e na enunciação.

Já na sua apresentação, os PCNs ressaltam a necessidade de garantir ao alunado o acesso aos diversos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, não se esquecendo do vínculo, inalienável, entre esses saberes e a participação social plena. Essa perspectiva amplia o sentido da língua, dando a ela um valor cultural mais extenso, cabendo à escola a revisão de suas práticas de ensino da língua, seja no sentido de oferecer ao aprendiz o domínio pleno e eficaz da linguagem, para efeito de interação social, seja no sentido de respeitar as variantes linguísticas, sempre com o objetivo final de desenvolver a competência linguística do falante:

[...]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 as 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 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p.32).

De fato, mais do que o ensino passivo da gramática da língua – no sentido que esse conceito possa ter de um processo de manipulação descontextualizada de mecanismos metalinguísticos –, o ensino do português deve pautar-se pela eficácia de seu uso nas situações de intercomunicação, pela luta contra a estigmatização das variantes dialetais (MATTOS E SILVA, 2004) e, sobretudo, pelo largo domínio dos processos discursivos.

Nem sempre, contudo, essa ideologia prevaleceu na escola e, particularmente, no ensino da língua portuguesa. Durante muito tempo, pode-se dizer, a educação linguística se limitou – no que compete ao português – às chamadas aulas de *gramática nacional* (PILETTI, 1987), que certamente não dispensava a memorização de regras e normas do nosso idioma. Conceito naturalmente polissêmico, o termo *gramática* adquiriu assim, ao longo do tempo, um sentido que pode variar de acordo com as perspectivas analíticas por meio das quais se

pretende estudá-la. A partir de um levantamento histórico sucinto do conceito de gramática, é possível discutir conflitos e tendências contemporâneas relativas ao normativismo e ao descritivismo gramatical na língua portuguesa, uma vez que – objeto de discussão das primeiras abordagens filosóficas da linguagem humana –, a oposição entre uma gramática normativa e uma gramática descritiva adquiriu perspectivas ideológicas e conceituais diversas, até se afirmar como um dos embates centrais dos estudos linguísticos. Assim, fundou-se, desde a antiguidade clássica, permanecendo até os dias de hoje, uma verdadeira “tradição normativa”, a fundamentar considerações e formulações gramaticais, por intermédio das quais prevaleceriam formas pretensamente corretas de falar (PETTER, 2002).

Numa perspectiva ideológica, a dicotomia entre a gramática normativa e descritiva possibilitou o aparecimento de uma série de estudos, a que podemos chamar provisoriamente, por falta de uma denominação mais precisa, de *paragramaticais*: trata-se de escritos que procuram abordar alguns pressupostos fundamentais da gramática, sobretudo a normativa, bem como discutir sua aplicação no âmbito da educação linguística. Em outras palavras, estudos que procuram questionar não apenas as supostas *regras* gramaticais, mas também a pertinência de sua *prescrição*.

Tais estudos, ao se afirmarem como posicionamentos que – embora nascidos, em sua maioria, de observações teóricas e empíricas de cunho científico – guardam em si considerável apelo ideológico, constituem, no conjunto, uma autêntica *querela gramatical*, em que detratores inveterados do normativismo gramatical não hesitam em terçar armas contra seus obstinados defensores. Sem entrarmos no mérito da discussão e, menos ainda, sem considerar as inúmeras variáveis que a idéia de gramática pode apresentar (como, por exemplo, os conceitos de gramática funcional, que se apóia na funcionalidade e na intercomunicabilidade do discurso, ou de gramática especulativa, que procura explicar o pensamento e a lógica universal por meio da análise da língua), assiste-se, grosso modo, a uma disputa em que, de um lado, colocam-se os adeptos da gramática normativa, adotando uma perspectiva linguística pautada em normas e regras do emprego correto da linguagem; e de outro lado, os adeptos da gramática descrita, que preferem se apoiar numa perspectiva linguística que eleger o uso como fundamento da linguagem.

Assim, embora determinados teóricos considerem que a escola deva desempenhar o papel de ensinar a língua padrão, a fim de que o aluno alcance esse nível de linguagem, registro aliás que ainda denota maior prestígio social (BECHARA, 2000), alguns estudiosos

da linguagem preferem condenar como preconceito a não-incorporação de construções gramaticais próprias da oralidade ou de um falar mais atual e, por conseguinte, contrário ao que prescrevem as gramáticas tradicionalmente normativas, o que, no limite, faz emergir não outra língua ou outra gramática, mas uma concepção renovada de padrão linguístico:

[...] haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga (POSSENTI, 1996, p.41).

No final das contas, o que o autor propõe é não abandonar de vez o ensino da gramática, mas alterar prioridades, adotando como conteúdo curricular nas escolas apenas fatos linguísticos que os alunos ainda não sabem ou deveriam saber no domínio do registro culto e, não, toda a gramática normativa.

Para autores que defendem um ensino gramatical assentado na experiência real (leia-se, em determinados contextos, oral) da linguagem, a gramática normativa revela-se particularmente preconceituosa, na medida em que, ideologicamente, impõe-se como *lugar de representação* das contradições presentes numa sociedade dividida entre os que supostamente sabem a língua e os que tentam aprendê-la, mas – e isso é o que realmente importa – sem procurar resolvê-las. Instrumento linguístico que se apóia, basicamente, na *regularidade*, a qual é alcançada por meio do emprego de *exemplos* (NEVES, 2002), a gramática normativa não representa apenas a determinação de regras preceptivas a partir do *uso* que se faz (ou que se deveria fazer) da língua, mas passa a ser também uma questão de *quem* a usa, já que a adoção de preceitos linguísticos normativos aponta para o estabelecimento incondicional de regras a partir do modelo dos *clássicos* do idioma lusitano.

Com a mudança, presentemente, da perspectiva linguística que passa da abordagem da linguagem verbal indo, primeiro, da palavra para a frase e, depois, da frase para o texto, houve uma mudança também no enfoque do ensino do português, que passou da gramática normativa para competência pragmática, uma vez que, como já se disse,

[...]as gramáticas que nos explicam as construções frasais mostram-se inadequadas para a descrição da combinação dessas unidades [frásicas] num contexto mais amplo [...] Embora as frases façam parte do texto, a análise minuciosa de cada uma delas em nada contribui para a nossa compreensão do texto global (TATIT, 2002, p.187).

Conclusão

Em um de seus estudos sobre o ensino de língua portuguesa, Soares (2004) afirma que tanto a perspectiva gramatical (dos anos 1960) quanto a perspectiva instrumental (dos anos 1970) do ensino do português têm sido, ultimamente, questionadas por concepções da aprendizagem da língua materna que recebem contribuição de outras áreas do conhecimento (Psicolinguística, Análise do Discurso etc.), resultando em ganhos consideráveis para o alunado (SOARES, 2003).

Com efeito, pelo que foi visto até aqui, atualmente a tendência pedagógica, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, se faz no sentido de privilegiar perspectivas interdisciplinares e, sobretudo, as atividades epilinguísticas (em oposição às metalinguísticas), muito mais apropriadas à utilização da gramática descritiva – e, sobretudo, funcional – da língua do que a normativa.

Nesse sentido e pensando de forma prática, pode-se dizer, grosso modo, que, presentemente, faz-se necessário substituir o ensino da teoria gramatical por atividades de leitura e produção de textos (BRITTO, 1997), o que confere à gramática um valor instrumental, isto é, mais um meio do que um fim.

Paulo Freire, numa de suas mais sutis reflexões sobre a educação, nos alerta sobre a necessidade de se respeitar “[...] a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia” (FREIRE, 2009, p.60). Não é outra atitude que o professor consciente de seu papel como educador, sobretudo o professor de língua portuguesa, deve ter, reconhecendo a necessidade de, por um lado, respeitar a herança cultural e linguística do aluno e, por outro lado, esforçar-se por tornar seu cabedal de conhecimento, nesse âmbito, ainda mais extenso e profundo. Como afirma Moura (2002), é imprescindível, nesse contexto,

[...] criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso de linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (MOURA, 2002, p.335).

Somente assim, o aluno poderá alcançar o conhecimento pleno do idioma, por meio do qual atingirá sua liberdade política e psicológica. Libertando-se das amarras de um ensino opressor e excludente, o aluno se desalienará por completo, tornando-se um cidadão pleno,

consciente de sua cidadania. Como afirmou o *gramático* Luft (1985), apoiando-se em Freire (2009), faz-se cada vez mais urgente, na atual conjuntura educacional brasileira, um autêntico *ensino libertador*:

[...] *um ensino libertador, a libertação pela palavra*: será esse o grande objetivo a ser perseguido em nossas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade (LUFT, 1985, p.110).

Não sem razão, essa consciência crítica do ensino da língua materna passa por uma revisão do modo como a linguagem é trabalhada em sala de aula, mas também e talvez, principalmente, da maneira como a gramática é instrumentalizada por docentes e discentes, num processo constante de renovação de seus sentidos e numa persistente tentativa de levar o aluno a se tornar um usuário consciente das possibilidades da língua e um cidadão pleno de sua capacidade comunicativa, o que ele conseguirá tomando para si a condução e o domínio de suas faculdades linguísticas.

Referências

AUROUX, Sylvain. De la 'technê' au calcul: la question de la scientificité de la grammaire. *In*: NIEDEREHE, H.-J. and KOERNER, K. **History and Historiography of Linguistics. Studies in the History of the Language Sciences**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, Vol. 51: 3-17, 1990.

_____. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas, Unicamp, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Liberdade? Opressão?** São Paulo, Ática, 2000.

_____. A Tradição Gramatical Luso-Brasileira. *In*: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; e MARQUESI, Sueli Cristina (orgs). **Língua Portuguesa: Pesquisa e Ensino**. São Paulo, EDUC, 2007, p.29-41.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos. Ensino de Língua x Tradição Gramatical**. Campinas/São Paulo, ALB/Mercado de Letras, 1997.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. **Gramáticos Portugueses do Século XVI**. Portugal, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

_____. **Babel ou a Ruptura do Signo. A Gramática e os Gramáticos Portugueses do**

Século XVI. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.

_____. **Historiografia da Língua Portuguesa. Século XVI.** Lisboa, Sá da Costa, 1984.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Línguas Europeias de Ultramar: o Português do Brasil. **Dispersos.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As Concepções Linguísticas no Século XVIII. A Gramática Portuguesa.* Campinas, Unicamp, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2009.

LIGHTFOOT, David. How Long was the Nineteenth Century. **Delta. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.** Unicamp, Campinas, Vol. 16, Número Especial: 81-98, 2000.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna.** Porto Alegre, L&PM, 1985.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no Ensino de Português: A Língua que se Fala X a Língua que se Ensina.** São Paulo/Bahia, Contexto/UFB, 1997.

_____. **Tradição Gramatical e Gramática Tradicional.** São Paulo, Contexto, 2000.

_____. **“O Português são Dois”... Novas Fronteiras, Velhos Problemas.** São Paulo, Parábola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MOURA, Denilda. Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. *In:* URBANO, Hudinilson. **Dino Preti e seus Temas.** São Paulo, Cortez, 2001.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática na Escola.** São Paulo, Contexto, 1994.

_____. Heranças: a Gramática. *In:* BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa. Uma Visão em Mosaico.** São Paulo, Ecuc, 2002, p.43-52.

PEREIRA, Marcos Aurélio. **Quintiliano Gramático. O Papel do Mestre na Instituição Oratória.** São Paulo, Humanitas, 2000.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. *In:* FIORIN, J. Luiz (org.). **Introdução à Linguística.** São Paulo, Contexto, 2002, p.11-24.

PILETTI, Nelson. Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação,** Universidade de São Paulo, São Paulo, Vol. 13, No. 02: 27-72, jul.-dez. 1987.

POSSENTI, Sírio. **Por Que Não Ensinar Gramática na Escola.** Campinas, Mercado de Letras, 1996.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. *A Antologia Nacional e a Ascensão do Português no Currículo da Escola Secundária Brasileira*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, No. 35: 59-71, Jul. 2002.

SOARES, Magda. Novas Perspectivas do Ensino da Língua Portuguesa: Implicações para a Alfabetização. *In*: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003, p.99-114.

STEFANINI, Jean. **Histoire de la Grammaire**. Paris, CNRS, 1994.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. *In*: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo, Contexto, 2002.