



**CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES/AS<sup>1</sup>**

Marcelo Maciel Ribeiro Filho (UEG – Câmpus Inhumas)<sup>2</sup>

Raquel Ribeiro Dos Santos (UEG – Câmpus Inhumas)<sup>3</sup>

Orientadora: Luana Alves Luterman (UEG – Câmpus Inhumas)<sup>4</sup>

**Resumo:** Este estudo almeja apresentar os resultados obtidos do projeto de pesquisa colaborativo (SILVESTRE, 2008) realizado durante a fase de regência do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II, numa instituição federal localizada em ensino em Inhumas. O projeto teve como objetivo desenvolver no decorrer das aulas a habilidade argumentativa e a consciência crítica por meio dos gêneros textuais charge e artigo de opinião, contrapondo ideias. Assim, ao desenvolver os nossos planos de ação, consideramos que a perspectiva do letramento crítico (ROJO, 2009) possibilitaria aos/as<sup>5</sup> alunos/as uma reflexão mais densa sobre a diversidade e a diferença no que se refere às funções sociais e políticas do sujeito em gêneros textuais que focalizam a argumentação pelo letramento crítico. Para tanto, buscamos respaldo nos estudos de Antunes (2010); Brito (2003); BUNZEN (2006); Kleiman (2001); Mattos (2003); OCEM (BRASIL, 2006); Suassuna et. al (2006). O procedimento para a análise dos dados se enquadra no paradigma qualitativo (TELLES, 2012). Os dados aqui analisados advêm de reflexões em diários reflexivos do professor e dos professores em formação inicial. Por fim, o estágio nos possibilitou uma experiência colaborativa e crítica nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio. Como resultado, consideramos que os/as alunos/as conseguiram refletir criticamente a respeito dos gêneros textuais por meio de diversos sistemas semióticos (verbais, não-verbais e sincréticos), visto que o/a professor/a crítico/a-reflexivo/a oferece condições e autonomia aos/as discentes, ao mediar o conhecimento, sem imposição sócio discursiva.

**Palavras-chave:** Estágio de Língua Portuguesa. Letramento crítico. Gêneros textuais argumentativos.

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste estudo foi apresentada, na modalidade apresentação oral, na V Semana de Integração da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas em Junho de 2016, intitulado “uma experiência com a perspectiva do letramento crítico: análise e reflexão sobre a linguagem e os gêneros textuais argumentativos”.

<sup>2</sup> Licenciando em Letras – Português / inglês e Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas.

<sup>3</sup> Licencianda em Letras – Português / inglês e Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Especialista em Docência universitária, pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas. Bacharel em Psicologia pela Universidade Paulista.

<sup>4</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas.

<sup>5</sup> Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) argumentam que “a utilização de nomes e pronomes masculinos não é vista como forma neutra, mas, sim, denota o ocultamento do gênero feminino, sendo, portanto, discriminatória”. Partindo desse pressuposto, nesse texto, haverá marcação de gênero e serão empregados tanto os pronomes para o gênero masculino quanto para o feminino.



### 1. Introdução

É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção da vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos. São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais (MOITA LOPES; ROJO, 2006)

A epígrafe que inicia este texto nos traz uma reflexão sobre o modo que a linguagem deveria ser ensinada na escola e, por conseguinte, como construir a cidadania oportunizando novas/outras experiências em sujeitos críticos que argumentam sobre o que é considerada uma verdade aparente.

Esse relato de experiência visa apresentar os planos de ação de uma pesquisa-ação colaborativa (SILVESTRE, 2008)<sup>6</sup> para o período de regência do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II, disciplina do 4º ano do curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e Literaturas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus de Inhumas.

Antes da realização da fase de regência, passamos por outras duas fases: observação do contexto-escolar e semirregência (fase em que o/a professor/a em formação inicial observa e participa colaborativamente com o/a professor/a supervisor/a da escola-campo um total de 16 horas/aulas, divididas em duas escolas-campos). Após a observação das aulas do/a professor/a regente, temos a autorização para a produção do projeto de estágio que será desenvolvido em sua(s) turma(s).

A proposta do projeto de pesquisa-ação colaborativo era articular texto, língua e discurso nos planos de ação. Assim, trabalharíamos a interdisciplinaridade dentro da disciplina de Língua Portuguesa, contemplando outras disciplinas escolares, além de perceber a língua portuguesa como uma só disciplina. As atividades desenvolvidas foram centradas diretamente nos/as alunos/as, fazendo-os/as terem contato com um texto, (des)construindo sentidos e produzindo diferentes efeitos a partir do que se lê.

---

<sup>6</sup> Nesse texto, optamos por utilizar o termo pesquisa-ação ao nos referimos ao projeto de estágio. Entendemos por pesquisa-ação como um estudo que é realizado pelos/as atuantes do contexto educacional como intenções de promover mudanças por meios de planos de ação, neste caso, os planos de aula. Além disso, a colaboração permite uma reflexão mais sistemática caso a reflexão contribua significativamente como argumentam Pessoa e Borelli (2011).



Deste modo, procuramos desenvolver em nossos planos de ação duas perguntas de pesquisas para nos guiar no planejamento, sendo elas: 1) De que modo desenvolver nos/as alunos/asa habilidade de argumentação e a consciência por meio dos gêneros textuais *charge* e *artigo de opinião*? 2) Em que medida os nossos planos de ação podem desconstruir os sentidos do senso-comum na leitura dos textos dos/as alunos/as?

Este estudo foi baseado nas discussões e estudos acadêmicos que tratam de formação de professores/as (ANTUNES, 2010; BRITO, 2003; BUNZEN, 2006; KLEIMAN, 2001; MATTOS, 2003; OCEM, 2006; SUASSUNA et. al, 2006). Telles (2002, p. 114) considera que as pesquisas (colaborativa, pesquisa ação, etnográfica, estudo de caso, entre outras) que se enquadram no paradigma qualitativo “partilham uma concepção de verdade enquanto algo co-construído pelos[/as] agentes da pesquisa e buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos[/as] participantes da pesquisa”. Nossas análises envolveram essa abordagem.

Este relato de experiência está dividido em introdução, discussão teórica, contexto do local em que o projeto de pesquisa-ação colaborativo foi desenvolvido, análise dos dados, e por fim, as conclusões da experiência do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II.

### 2. Discussão teórica

O texto *O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística* trata do modo como a língua portuguesa é trabalhada nas escolas, centrada como sistema /código, dando ênfase à norma padrão e utilizando a literatura apenas como exemplo de bom uso da língua portuguesa. Atividades de leitura e escrita são reduzidas à identificação de informações ou mensagens na superfície, vedando qualquer possibilidade de construção de novos sentidos do que está sendo dito.

Suassuna et. al (2006, p. 230) argumenta que, “quando se propõe que o ensino de língua portuguesa gire em torno de textos, tem-se sempre em mente a sua diversidade de tipos, gêneros e configurações”. O texto traz uma crítica às concepções de linguagem e ensino, que têm na norma padrão seu cerne de trabalho. A forma proposta pelos/as autores/as de utilização da literatura em sala de aula talvez seja a mais correta de se



## Anais do Simpósio de Prática e Ensino de Línguas – SIMPEL

trabalhar. Além do que está escrito, existem várias informações que determinam as condições de existência do texto, como contexto histórico, discursos que atravessam e contribuem para a formação do texto literário. Ler para valorizar os múltiplos efeitos de sentido deve ser o principal objetivo do/a professor/a em relação a seus/suas alunos/as, pois só assim serão capazes de construir novos dizeres e não se tornarem apenas repetidores de ideias.

Sendo assim, decidimos nos utilizar da charge como nosso texto principal, pois, além da interpretação, ela também abre possibilidades de análise do contexto em que o/a aluno/a está inserido. Não basta apenas ler a charge, é necessário também estar atento aos sentidos que a atravessam, como o momento histórico e cultural e observar que certos sentidos podem ser dados apenas pela subjetividade do/a leitor/a (orientação política, público a quem costuma dirigir-se, etc.).

No tocante à produção de texto, é necessário falar brevemente sobre a definição de texto. No capítulo *Noções Preliminares de Texto: fundamentos e práticas*, Antunes (2010) traz noções sobre o que é textualidade e texto. A textualidade é definida pela autora como qualquer ação de linguagem que tenha função comunicativa. Já o conceito de texto é tratado pela autora como tudo o que falamos e escrevemos em situação de comunicação. Mas, para ser considerado texto, o conjunto de palavras precisa apresentar elementos como coesão, coerência, informatividade e intertextualidade. Assim, um texto precisa seguir caminhos durante a sua construção para que efetivamente cumpra uma função comunicativa, provocando assim uma resposta.

Isto posto, fica mais fácil entender o porquê da dificuldade dos/as alunos/as produzirem textos realmente críticos em sala de aula. Apesar de o senso comum considerar a escrita como representação fiel e elegante da língua, a produção de texto esbarra em entraves no que tange aos elementos mencionados no parágrafo acima. O/a discente, mesmo ao discorrer sobre assuntos cotidianos, acaba tropeçando na organização textual de suas ideias. Nas palavras de Mattos (2003, p. 62), “o/[a] produtor/[a] apresenta dificuldades em linearizar seus conhecimentos devido às restrições técnicas da produção textual escrita que no momento da sua elaboração passa a ser objeto de uma reorganização, adequando-se às regras (...) daquele sistema linguístico (...)”.



## Anais do Simpósio de Prática e Ensino de Línguas – SIMPEL

Então decidimos não usar as charges somente como base para responder a questionamentos de cunho objetivo de interpretação de texto, mas também como fonte de inspiração para que os/as alunos/as pudessem expressar suas impressões/visões e assim ter uma real noção de suas próprias práticas discursivas a partir da reflexão de si e das materializações linguísticas subjetivas alheias. Procuramos sempre atender a dispositivos explicitados nas Orientações Curriculares do Ensino Médio:

[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006. p. 18).

Brito (2003) diz que é preciso focar o desenvolvimento de habilidades e competências buscando o uso social da língua iniciado em casa e no convívio social. É uma concepção apoiada em Chomsky e em sua teoria da competência e desempenho. Franchi (1988, *apud* Brito, 2003) apresenta três tipos de atividades a serem desenvolvidas com a língua: “as atividades linguísticas (língua no contexto social), as atividades epilinguísticas (tipicamente escolares, pois envolvem recursos da língua que não são usados socialmente) e as atividades metalinguísticas (sistemizam e descrevem a gramática da língua, abordado frases e palavras que compõem os textos”.

Ao contrário do que a maioria dos/as professores/as de Língua Portuguesa pensa, o ensino focado no uso (desempenho) contempla “os fenômenos gramaticais [...] como objetos de observação, descrição e categorização e são essenciais para o estudo do discurso” (Brito, 2003 p. 100). Dessa maneira, o ensino tem como objetivo desenvolver as habilidades discursivas.

Segundo Kleiman (2001), a leitura precisa permitir que o/a leitor/a aprenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos. Ou seja, nós, como professor e professora de Língua Portuguesa, não podemos nos ater à mera decifração de signos linguísticos, é preciso ir além, tendo em vista que a mera decifração não faz do/a leitor/a um sujeito ativo em sua prática de leitura.



### 3. A Instituição de Ensino em que foi desenvolvido o projeto de pesquisa-ação colaborativa

O período de estágio teve início em 14 de março de 2016 com a observação de duas escolas-campo: uma instituição federal de ensino médio e uma instituição pública militar de ensino médio, ambas em Inhumas, o que possibilitou conhecer a estrutura, a rotina. Fomos recebidos/as pelo professor e pela professora de língua portuguesa das respectivas escolas, que responderam as nossas perguntas sobre a educação linguística de Língua Portuguesa. Em comum, as escolas-campo possuem boa infraestrutura.

A partir dos aspectos observados, tais como estrutura, corpo docente e discente e regimentos da escola, foi possível fazer algumas reflexões sobre a realidade das escolas-campo. Ao analisar a estrutura do Instituto Federal de Goiás, instituição de ensino em que desenvolvermos o nosso projeto de pesquisa-ação colaborativa, percebemos que ele atende a necessidade de todos/as os/as alunos/as e professores/as. A escola encontra-se em perfeitas condições. Boa parte dos/as alunos/as usufrui da biblioteca, pois esta possui um bom acervo literário, livros didáticos, revistas, jornais, revistas em quadrinhos, revistas e livros científicos que também atende aos/as discentes do nível superior, entre outros.

Em 18 de março de 2016, iniciamos a fase de semirregência, no IFG. Foi observado um total de doze aulas em diferentes turmas, porém conseguimos apenas participar das aulas de um dos professores de língua portuguesa da instituição federal, nas turmas de 1º A (técnico em Agroindústria), 1º B (técnico em Química), 3º B (técnico em Química) e duas aulas em uma disciplina optativa que reagrupava os/as alunos/as do 3º A (técnico em Informática) e 3º B. As aulas eram ministradas de acordo com o modelo que consideramos transdisciplinar, ou seja, seguiam a explicação dos tópicos gramaticais sempre viam após a articulação do texto. Pudemos notar também que, apesar de tratar de uma Instituição de Ensino, em que os/as alunos/as ao mesmo tempo em que cursam o ensino médio, também estão se formando em um curso técnico, a disciplina é a prioridade, muitas das turmas apresentavam o comportamento de alunos de escolas comuns, ou seja, barulhentos/as, apáticos/as, porém muitos/as deles/as se mostraram interessados/as e participativos/as.



O nosso projeto de pesquisa ação-colaborativa é intitulado *Análise e reflexão sobre a linguagem: gêneros textuais argumentativos*. Atendendo ao pedido do professor regente das turmas do 1º ano A e B, trabalhamos os tópicos que estavam previstos no plano de curso: texto verbal, não-verbal e misto; tipologias textuais argumentativas; elementos da textualidade e texto e contexto.

Por fim, corroboramos com Bunzen (2006), “uma prática de ensino voltada para produção de textos, para o processo de elaboração de textos, contribui para a ampliação de nossa própria concepção de língua, linguagem e das práticas de letramento presentes na escola”. Portanto, acreditamos que a nossa contribuição será de extrema importância para o desenvolvimento da consciência crítica nos alunos/as.

#### 4. Um olhar sobre os dados

Durante o nosso período de regência, tivemos uma grande expectativa em relação à nossa metodologia. A proposta inicial do projeto de estágio seria um trabalho que envolveria gêneros discursivos e *blog*. Porém, por falta de ferramentas técnicas, mudamos a nossa estratégia para a realização do projeto.

Desenvolvemos então, em nossos planos de ação, atividades que explorassem o letramento crítico dos/as alunos/as. Os recursos semióticos utilizados foram slides contendo imagens com linguagem verbal, não-verbal e misto, cópias de textos e vídeos.

As atividades envolvendo os slides foram trabalhadas em praticamente todas as aulas. Primeiramente, utilizamos esse recurso para apresentar os tipos de linguagem. Antes da nossa explicação, perguntávamos aos/as alunos/as qual(is) linguagem(ns) era(m) possível(is) encontrar na imagem. Acreditamos que, ao questionar o/a aluno/a sobre o conteúdo, antecipamos um conhecimento prévio, resultados de estudos em anos anteriores, e somente no fim da exibição de todas as imagens conceituamos o conceito de linguagem.

Além dessa atividade, também por meio de slides problematizamos a questão do preconceito social e racial. Nem todos/as os/as alunos/as participaram da socialização das questões que estavam sendo ali levantadas. Percebemos que houve em uma das turmas diferentes posicionamentos: notamos que uma aluna negra em nenhum momento participou da problematização respondendo os questionamentos ou



## Anais do Simpósio de Prática e Ensino de Línguas – SIMPEL

complementando/intervindo na fala dos/as colegas/as de turma. Ainda nesse momento de problematização, também percebemos que outra aluna da mesma turma, aparentemente sem interação com os/as colegas, se posicionou, bastante, sobre as questões abordadas sobre inclusão/exclusão social.

Sempre, em cada aula, pedíamos aos/às alunos/as para que produzissem um comentário crítico sobre o tema que estava sendo tratado na aula. Acreditamos que por meio da problematização podemos iniciar o processo de reflexão, autoquestionamento e, às vezes, mudanças sócio-identitárias.

Nas aulas seguintes, tentamos aprofundar as questões sociais trabalhando com o gênero artigo de opinião. Fizemos a leitura de diversas formas: silenciosa, coletiva e uma que consideramos ser crítica, pois, após a leitura, os/as alunos/as tiveram de se posicionarem sobre os argumentos que estavam sendo levantados no artigo de opinião, podendo, assim, auxiliá-los/as na construção do seu/sua próprio texto. A temática deveria abordar as questões sociais e étnicas, focalizando a inclusão/exclusão. Ao final desta atividade, pedimos para que os/as alunos/as destacassem os marcadores discursivos mobilizados para a escrita de seu/sua artigo de opinião.

Por fim, a última atividade trabalhada foi o vídeo da *youtuber* Jout Jout prazer. No vídeo intitulado *O que ouvi sobre eleições*<sup>7</sup>, por meio de coleta de dizeres de outras pessoas, ela mostra que nem sempre é preciso se posicionar contra ou a favor de determinado tema. Desse modo, pedimos para que os/as alunos/as fizessem uma pesquisa com pessoas fora do âmbito escolar, os/as indagando sobre o que pensam sobre inclusão/exclusão. A nossa proposta foi mostrar que nem sempre as pessoas terão o mesmo conceito sobre determinado assunto e que por meio de diversas opiniões é possível construir a nossa posição social sobre o tema que está sendo discutidos. Ao fim da aula, reforçamos com os/as alunos que nem sempre o nosso posicionamento será o ideal: nem sempre precisamos estar a favor ou contra determinado assunto, e que a neutralidade é também uma forma de parecer sobre um tema/assunto. Acreditamos que a neutralidade pode ser entendida de duas formas: a primeira é uma forma de afirmação e uma medida de proteção com a intenção de não exposição. A segunda é que o sujeito neutro ainda não tem uma opinião formada sobre o assunto em tela.

<sup>7</sup> Vídeo disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=klcB1FkUzVk>> Acesso em 18 mar. 2016.



### 5. Considerações finais

Para a realização do projeto de pesquisa-ação na escola-campo, contamos com a ajuda do professor supervisor, regente, que nos acompanhou durante todas as aulas. Inclusive, durante a fase de semirregência, ele disponibilizou tempo para troca de ideias para as atividades com o intuito de adequar o conteúdo proposto pela Matriz Referência dentro da nossa proposta.

Sobre a professora orientadora do estágio, tivemos grande ajuda. Percebemos a dedicação em nos orientar antecipadamente, inclusive aos finais de semana, pois precisávamos realizar a regência logo no início do ano. A professora nos fez refletir sobre a nossa proposta inicial, pontuando os nossos erros, assim como o que estava adequada a proposta maior do estágio: articular língua, texto e discurso.

Em relação ao projeto de pesquisa-ação, consideramos que recebemos um *feedback* que nos fez repensar e reelaborar as nossas aulas, assim como reconsiderar o modo de apresentar e desenvolver o conteúdo. O professor da escola-campo nos acompanhou nas doze aulas da fase de regência e sempre, ao fim, ele destacava os pontos positivos e negativos. No entanto, ele focalizou somente os aspectos relativos à prática e plano de aula, não tecendo comentários sobre a resposta dos/as alunos/as ao conteúdo, problematizações levantadas, uso do material e produção dos/as alunos/as.

Acreditamos que o estágio de Língua Portuguesa e Literaturas II podia ter sido melhor. Destacamos alguns fatores que indicam falha na realização nas nossas aulas: insegurança em relação ao conteúdo e as atividades; ansiedade; e não alcançamos os objetivos das nossas aulas, assim como o objetivo do projeto de pesquisa-ação.

Acreditamos que a proposta inicial (gêneros discursivos e o blog) iria contribuir bem mais para a formação crítica do aluno. Além disso, iríamos promover interação e colaboração entre os/as discentes. No entanto, a ideia que foi desenvolvida focalizou questões que os/as alunos/as não estavam à vontade para trabalhar/responder/refletir, ou nós não estávamos confiantes/suficiente para problematizar tais questões no estágio deste ano.



## Anais do Simpósio de Prática e Ensino de Línguas – SIMPEL

### 6. Referências

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITO, E. V (Org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino; 2). 01ed.São Paulo: Parábola, 2006, v. 01, p. 227 – 244.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas: Pontes 2001.

MATTOS, J. M. O texto escrito no contexto escolar. In: BRITO, E. V. (Org.) *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência. 2003. (p. 61-93)

PESSOA, R. P; URZÊDA FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012. p. 57-80.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Editora Edelbra, 2012.

SILVESTRE, V. P. V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2008.

SUASSUNA, L.; et. al. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino; 2). p. 227 – 244.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas: UCPel, v.5, n. 2, p. 91-116, 2002.