

IMPROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS ESCRITO: (DES) IDENTIFICAÇÕES COM ESSA LÍNGUA MATERNA

BRITO, Florisa de Lourdes (UFU)¹

RESUMO

Expressar-se em linguagem escrita é uma habilidade imprescindível em nossa sociedade, ainda hoje, malgrado as importantes transformações socioculturais, especialmente decorrentes da revolução tecnológica das últimas décadas. Contudo, avaliações diversas, aplicadas a brasileiros escolarizados, evidenciam um alto índice de improficiência em termos de escrita. Abordamos o tema com embasamento na Pragmática e no movimento denominado Linguística Crítica, analisando textos produzidos por sujeitos graduados. Destacamos o aspecto da (des) identificação do sujeito com essa modalidade da língua, apresentada como materna, mas consideravelmente distinta da linguagem dos primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; português; identificação.

RESUMEN

Expresarse en lenguaje escrito es una destreza imprescindible en nuestra sociedad, todavía hoy, despecho los importantes cambios socioculturales, sobretudo resultantes de la revolución tecnológica. Sin embargo, distintas evaluaciones comprueban que una gran parte de los brasileños escolarizados no demuestran proficiencia en expresión escrita. Tratamos sobre este tema a partir de los aportes de la Pragmática y el movimiento denominado Lingüística Crítica, analizando textos producidos por sujetos graduados. Destacamos el aspecto de la (des)identificación del sujeto frente a esta lengua, la cual, aunque presentada como materna, se halla muy distinta a la lenguaje de los primeros años de edad.

PALABRAS CLAVE: escrita; portugués; identificación.

1. Introdução

Nos mais diversos contextos, proliferam dizeres estereotipados como: “português é a língua mais difícil que existe”; “o povo não sabe português”; “escrever é difícil demais”. No que tange ao primeiro desses clichês, podemos afirmar que nosso idioma oficial não oferece dificuldades extraordinárias, pois, na realidade, as línguas são mesmo complexas, inexatas, cada uma com suas especificidades. A propósito do segundo, a difusão da variedade padrão, culta, é que se vê limitada, mas esta também não é uma particularidade de nosso país. Finalmente, em relação à escrita, sabemos tratar-se de uma habilidade factível ao ser humano em geral, independentemente de qualquer talento excepcional – cabe ressaltar que não nos referimos à redação literária.

Pesquisas linguísticas vêm demonstrando a impertinência de certas categorizações dicotômicas das línguas, tais como: primitivas/evoluídas, simples/complexas, entre outras. De fato, a comparação entre idiomas revela tanto semelhanças quanto particularidades. Assim, embora alguns agrupamentos sejam possíveis, é impraticável a demarcação rígida de fronteiras ou mesmo o estabelecimento de hierarquizações. Além disso, parece razoável supor que haja uma espécie de identificação natural entre um povo e a língua que lhe é própria, uma vez que o ser humano já nasce imerso na linguagem. Todos esses fatores tornam paradoxais os lugares-comuns mencionados acima.

Por outro lado, grande parte dos brasileiros escolarizados não demonstra proficiência quanto à modalidade escrita de português. Frequentemente, aponta-se a improficiência linguística como causa importante do baixo índice de aprovação em concursos públicos, vestibulares e exames da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), dentre outras avaliações. Esses resultados são amplamente divulgados pelos meios de comunicação, que não se limitam a informar, mas chegam a produzir enfáticas reportagens, algumas vezes assumindo um tom dramático, outras vezes satirizando.

O interesse da mídia reflete, ao mesmo tempo em que reforça, o caráter prestigioso da expressão escrita. Quem não escreve adequadamente se sujeita a um importante fator de exclusão social, pois sabemos que: as seleções para o serviço público, de modo geral, incluem o quesito redação; mesmo na esfera privada,

¹ florisa_brito@yahoo.com.br

frequentemente solicita-se ao candidato a uma vaga de emprego que redija; o acesso aos cursos de nível superior, ao menos quando se trata de processo seletivo, exige a habilidade de escrever; vencendo essa etapa e almejando a pós-graduação *stricto sensu*, mais uma vez é preciso demonstrar proficiência na escrita. Ou seja, muitas vias de acesso a bens socioculturais permanecem fechadas aos que não produzem uma escrita conforme aos padrões socialmente consagrados.

Estar apto a empregar a variedade linguística de prestígio, nos contextos em que é exigida, é um direito de todos, numa sociedade que se afirma democrática. Portanto, nada mais justo que a escola – espaço coletivo destinado a promover a socialização e a evolução do ser humano – manter a oferta desse conhecimento, ano após ano. Entretanto, o ensino de português na escola regular não tem propiciado, à maioria dos estudantes, a proficiência em escrita nessa língua, que demonstre, no mínimo, expressão coerente e emprego adequado da norma padrão. O índice de aproveitamento insatisfatório tende a permanecer, sem limitar-se, especificamente, à rede pública ou privada, ao emprego de um método *x* ou de um método *y*. Sendo assim, deve existir algo mais, além do que possa ser compreendido em termos de *metodologia* ou *didática*, implicado no notório insucesso da aprendizagem de Língua Portuguesa em nossas escolas.

2. Um círculo de recusas

Obviamente, algumas práticas pedagógicas podem contribuir para os maus resultados em termos de escrita. Podemos destacar, a título de exemplo, o uso generalizado, desde os primeiros anos escolares, de material impresso reproduzido, limitando a atividade do aluno ao preenchimento de lacunas e à marcação de alternativas, basicamente. Nessas condições, são escassas as oportunidades de exercitar a habilidade de escrever, mesmo que em nível de frase ou de cópia – o que ainda seria insuficiente para promover a proficiência em escrita. Porém, a perspectiva de nossa discussão é outra: situa-se no espaço da identificação/desidentificação entre sujeito e língua(gem).

Analisando a tensão decorrente das relações de poder, no contexto de aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, Borges (2004, p. 11) afirma que a escola trata o aluno como “ser fora da linguagem”, enquanto o aluno “se reconhece, ainda que de forma inconsciente, como ser de linguagem”. Consideramos que esse *reconhecer-se*, muitas vezes, permanece mesmo inconsciente. Entretanto, é notável a produtividade linguística desses *seres de linguagem*, do ponto de vista da oralidade. Ao mesmo tempo, é frequente ouvi-los afirmar que *detestam* português. Naturalmente, a rejeição refere-se às atividades relativas à Língua Portuguesa na escola, e não ao idioma em si.

O Brasil é um país visivelmente multicultural, situação decorrente das circunstâncias históricas, e favorecida pela grande extensão territorial. Motta-Roth (2003), referindo-se ao ensino de língua estrangeira, postula a necessidade de compreendermos a nossa cultura e a do outro. Consideramos análoga a questão do ensino de português no Brasil. Não só devido ao multiculturalismo já mencionado, mas também porque o multilinguismo, mesmo que não seja reconhecido oficialmente, é uma realidade brasileira. Existem numerosos idiomas em nosso país: falados por comunidades indígenas, bem como por imigrantes e seus descendentes (incluindo-se os que foram trazidos contra a vontade ou ludibriados), todos integrantes desta mesma nação. Além disso, é preciso considerar as variações dialetais no interior da denominada língua portuguesa.

Segundo Colello (entre 2001 e 2010), a escola espera do aluno a assimilação de um *status* ao aprender a língua escrita, enquanto essa mesma expectativa pode provocar uma resistência à aprendizagem, pela recusa em assimilar “um mundo que não é o seu”. Temos em conta que esta recusa decorre, pelo menos em parte, de uma outra que a precede, nesse inevitável confronto entre a linguagem assumida pela escola e as outras pelas quais os estudantes já vinham se constituindo. Melhor dizendo, pode ser que o embate se instaure no momento em que a escola impõe uma visão de linguagem única ao aluno, sem oferecer-lhe uma possibilidade de agregação, de acréscimo, mas acenando com uma alteração definitiva e inevitável.

De acordo com Bagno (2009, p. 50-51), em virtude de um processo de idealização da língua, “português... passa a designar exclusivamente esse ideal abstrato de língua certa, essa ‘norma oculta’ que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente.” Nessa perspectiva, observamos duas sérias distorções: a língua do cotidiano é desvalorizada – havendo quase uma interdição – enquanto, paradoxalmente, a forma *prescrita* se coloca como inacessível. Ainda de acordo com Bagno (2009, p. 17), o que agrava ainda mais os prejuízos decorrentes dessa situação, é o fato de que “a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano”. Desta forma, além de enfrentar barreiras nas vias de acesso aos bens socioculturais, quem não for hábil em português padrão, especialmente exigido na

modalidade escrita, é desvalorizado perante a sociedade, criticado por “não saber escrever”; mesmo quando, apesar dessa *carência*, consegue ascender na escala social.

Consideramos extremamente importante que os sujeitos aprendam a norma culta, porque dominar ou não esse conhecimento faz enorme diferença quanto aos papéis sociais que o indivíduo estará apto a desempenhar. De acordo com Possenti (2009, p. 18-19), “os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever”. De fato, é injustificável que apenas alguns privilegiados aprendam uma determinada modalidade da língua, quando esta se mostra socialmente indispensável. Portanto, é preciso promover o esclarecimento que promova uma motivação consciente para esse aprendizado, atuando em duas frentes: mostrando que o padrão é forjado na rede das relações sociais – não significando superioridade linguística; e propondo a norma culta como um conhecimento perfeitamente acessível a ser acrescentado, em vez de acenar com uma *correção* por substituição a uma forma *errada* de linguagem. Além disso, é importante abordar as questões linguísticas de maneira contextualizada. De acordo com Morin (2004, p. 40), a compartimentalização do conhecimento em disciplinas provoca a perda das “aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais”. Sendo assim, é indispensável que a língua seja vista a partir de suas expressões autênticas e relacionada aos mais diversos conhecimentos, de tal forma que os estudantes compreendam a relevância da proficiência linguística para o saber em geral.

Concordamos com Possenti (2009) sobre o ensino de gramática na aula de português, considerando que o problema está no modo como se dá este ensino, desvinculado de um uso atual e diversificado da língua e, ainda, na ênfase excessiva aí colocada, em detrimento de outras questões relevantes que devem ser abordadas. A inexactidão da língua, sua rica diversidade e seu incontornável entrelaçamento com as forças ideológicas, são aspectos importantes quase sempre ignorados.

Também não se justifica generalizar a adoção de certas práticas, sacralizar o seu uso, ou submeter-se a um programa irrevogável traçado previamente, tendo em vista que as prioridades e o grau de relevância alteram-se conforme os contextos. Rajagopalan (2003, p. 18) convida-nos a refletir sobre “quais os motivos e programas secretos que estão por trás de certas teorias e que as ajudam a ganhar destaque e aceitação quase que instantâneos entre os membros da comunidade acadêmica e mesmo fora dela.” De fato, nota-se que alguns conteúdos, ou mesmo autores, conquistam espaço nos currículos, sem que se questione a sua pertinência, ou se avalie os efeitos de sua presença. De todo modo, há menor probabilidade de aprendizagem, se o aluno não se identifica com essa língua(gem), mantendo um distanciamento: seja por duvidar que esse saber lhe é possível, seja como forma de preservação da língua(gem) que o constitui.

A questão da identidade e da diferença evidencia-se na posição prestigiosa da norma culta, em relação às demais variedades de português. Silva (2000, p. 3) postula que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam ... as operações de incluir e de excluir ... se traduzem ... em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence ...”. Assim, uma variedade de língua, que num dado momento é elevada à posição de *a língua*, e isto por razões não linguísticas, exerce uma superioridade hierárquica sobre as outras, relegando-as à condição de *diferenças*. Tal supremacia é construída e mantida nas interações sociais, as quais se processam por meio da própria linguagem. Neste caso, a língua é ao mesmo tempo o *alvo* e a *arma*, tornando ainda mais complexas as implicações, e potencializando os efeitos perversos do processo de incluir à custa de excluir.

Austin (1990), postulando que dizer equivale a agir, distingue três tipos de atos linguísticos: locucionários, ilocucionários e perlocucionários. “Os atos dos três tipos consistem na realização de ações.” (AUSTIN, 1990, p. 92). O autor identifica o ato locucionário com “um conjunto de coisas que fazemos ao dizer algo ... o que equivale, a grosso modo, a proferir determinada sentença com determinado sentido e referência.” (AUSTIN, 1990, p. 95). Quanto ao ato ilocucionário, de acordo com Austin (1990), o dizer é a própria realização, mediante proferimentos dotados de certa força convencional, os quais se relacionam a comprometer-se, ordenar ou prevenir, dentre outras possibilidades, como é o caso de dizer “eu aceito” durante um ritual de casamento. Finalmente, no que concerne ao ato perlocucionário, fazemos algo **por** dizer algo, por exemplo, convencer, persuadir, surpreender, impedir.

Segundo Austin (1990), todo ato linguístico provoca consequências, quer sejam ou não intencionais ou – em certa medida – previsíveis. Contudo, os atos perlocucionários caracterizam-se por **produzir** efeitos, que jamais podem ser totalmente evitados, previstos ou controlados. Ou seja, **por dizer algo**, algo sempre acontece, até mesmo se não tiver havido a menor pretensão ou previsão nesse sentido.

Depreendemos, das idéias do autor, que o fato de apresentar, no contexto escolar, um conjunto de conhecimentos denominado *português* – em vez de mencioná-lo como uma variedade de português, entre outras – induz à interpretação de que *esta é a nossa língua*. E, se essas regras constituem o português, e

ainda, se não as dominamos, não sabemos português, isto é, não sabemos a língua materna, na qual estivemos imersos todo o tempo. Assim, o ato linguístico – continuamente repetido – de nomear uma **variedade** como *português* e, simultaneamente, como **língua materna**, torna-se fortemente perlocucionário num contexto linguístico heterogêneo.

Derrida (2005) trata de “atos performativos”, esclarecendo que não se refere àqueles específicos “atos de linguagem performativa”² postulados por Austin (citado no parágrafo acima). Explicita que a questão é de “legitimidade”³, pois esses atos são capazes de produzir “uma verdade cujo poder se impõe às vezes para sempre”.⁴ São ações capazes de estabelecer algo como legítimo. Eis o que ocorre, a nosso ver, quando se apresenta uma variedade como a língua *certa*, a *verdadeira língua*. A assimilação dessa construção cultural chega a produzir absurdos como “detesto português”(detesto a minha língua, esta mesma em que me expresse neste momento... esta em que posso falar do que gosto e do que detesto?).

De acordo com SILVA (2000, p. 78), as “relações de poder” são perceptíveis no contexto da sala de aula. Segundo o autor, “não basta a tolerância, não basta respeitar a diversidade cultural; mais que isso, é preciso levar em conta a identidade e diferença como produtos culturais”. Muitas vezes, nem mesmo um bom nível de tolerância é atingido. O preconceito é evidente nas referências aos que falam “errado”, “muito errado”, “mais errado do que os outros”; ou mesmo “esquisito”, quando a divergência regional se faz notar. SILVA (2000, p. 78) pondera que “identidade e diferença são produzidas ‘no contexto de relações sociais’, por ‘atos de linguagem’”. Portanto, seja em tom hostil ou jocoso – de um modo geral – as diferenças são desvalorizadas, apontadas negativamente, em contraste com uma identidade naturalizada; ainda que, via de regra, esse *modelo* de língua(gem) permaneça inatingível também aos que se julgam aptos a criticar.

Segundo Tavares (2002, p. 121), a “relação entre o sujeito e sua língua materna estrutura sua relação com o seu Eu, com os outros e com o saber”. A autora discute “(des)identificações” que levam o sujeito a se sentir “impotente” diante da língua estrangeira, criando obstáculos à aprendizagem. Segundo a autora, “para que alguém aprenda uma língua, é preciso estabelecer processos de identificação com tal língua”. (TAVARES, 2002, p. 17). A interferência da relação do sujeito com a língua materna, quando se trata de aprender língua estrangeira, é algo reconhecido atualmente. Consideramos que a falta de identificação, quando a língua é explicitamente outra, pode culminar na recusa, deixando ao sujeito uma possibilidade de permanecer *abrigado* em sua própria língua. Já no caso em que se trata da língua apresentada como materna, mas, de fato, diverge da linguagem primeira dos sujeitos, a situação pode ser mais confusa, porque *a língua* é *essa*, não há outra. Sendo assim, dentre os que não se identificam, alguns tendem a resguardar a língua que percebem como sua, procurando *evitar* (ainda que não tenham consciência disso) a aprendizagem de outra que a suplantaria; enquanto outros assimilam a rejeição sugerida pelo contexto escolar sem, todavia, libertarem-se do estigma de haver aprendido *tudo errado*, julgando-se incapazes de aprender *o certo*. De um e de outro modo, obstrui-se o caminho para a aprendizagem.

3. Considerações finais

A modalidade escrita da língua, sem dúvida, precisa ser ensinada na escola: **porque** sua aprendizagem não se dá, normalmente, pelo simples convívio, como é o caso da oralidade; e **para** viabilizar, no que concerne ao fator linguagem, o acesso aos bens socioculturais. Entretanto, apresentar uma variedade linguística diferente daquela em que o aluno se constitui, sem esclarecer que se trata de uma possibilidade a mais, dificulta o processo de identificação necessário para que o estudante permaneça interessado e confiante em relação a aprender. Por um lado, em decorrência da homogeneidade postulada, o estudante é levado a crer que aprendeu *errado* a própria língua, o que abala a sua confiança em aprender. Por outro, o fato de apontar essa língua como *a língua, a correta, a normal*, contribui para manter estigmatizadas as outras formas de português, dentre as quais, via de regra, aquela por meio da qual ocorreram os primeiros contatos com a língua(gem); o que tende a gerar resistência, na medida em que ameaça desarraigar aquela percebida, até então, como a língua própria. Muitas dificuldades poderiam ser evitadas, pelo simples reconhecimento de que se trata de um acréscimo, e de que é perfeitamente acessível.

Esses obstáculos à aprendizagem resistem ao longo do tempo e diante das metodologias mais diversas, seja num ambiente escolar autoritário ou liberal. Algumas pesquisas têm relatado o sucesso de projetos, ou intervenções pedagógicas, para a facilitação da aprendizagem de língua portuguesa na escola. Por exemplo, Silva (2006) apresenta um estudo de caso em que alunos “defasados” (de 6ª série) trabalham

² Original em francês, tradução nossa. *L'actes de langage performatif*.

³ Original em francês, tradução nossa. *Légitimité*.

⁴ Original em francês, tradução nossa. *Une vérité dont la puissance s'impose parfois à jamais*.

com exercícios didáticos baseados nas noções de gênero e texto. Há pesquisas que tratam de projetos a partir de rótulos de produtos conhecidos, ou de elaboração coletiva de um jornalzinho, e muitas outras possibilidades. Talvez o grande mérito dos projetos em geral seja a convivência diferenciada que eles instauram, a interação harmoniosa em torno de um objetivo comum; porque os alunos são levados, de alguma forma, a se envolver. E só pode haver envolvimento, se não houver (ou se for rompida) a barreira erguida pela recusa à linguagem do outro. Ou seja, Talvez a barreira comece a ser abalada já no momento em que se propõe um trabalho assim, por ficar demonstrada uma disposição para a aproximação.

Outro ponto interessante a considerar é que os projetos costumam ser mais bem aceitos do que propostas inovadoras para as aulas (que não estejam atreladas a um projeto específico). Quem sabe seja assim devido à expectativa de solução para um problema agudo localizado – como é o caso de uma turma com diagnóstico de sérias dificuldades de aprendizagem – como uma medida drástica em caráter excepcional. Já, quando se trata de propor uma mudança de perspectiva, de adotar por princípio a diversidade linguística em harmonia e ao mesmo tempo promover o acesso à modalidade escrita da língua(gem), as resistências são muitas.

Deixando à parte as exceções, o aluno depara-se, na escola, com uma língua denominada *materna*, mas que lhe é estranha. *Descobre*, pela via escolar, que havia aprendido *errado*. Encontra dificuldades, que não podem justificar-se pelo argumento de tratar-se de um outro idioma. É compreensível que se instaurem conflitos, manifestos ou interiorizados, tais como: será que é minha essa língua? Quem sabe eu prefira o **meu** jeito *errado*, rejeitando o *certo* que **não é meu**.

Geralmente, as tentativas de instaurar uma prática diferenciada, de começar uma mudança na maneira de lidar com a *língua materna escolar*, encontram resistência, em todos os níveis: dirigentes escolares, colegas e alunos. Pretender a legitimidade, bem como a convivência harmoniosa das diversas variedades de português, suscita julgamentos que desqualificam o profissional: “não domina o conteúdo”; “não sabe exigir o que é certo”; “isso não é aula de português”. Muito embora esteja em voga a educação inclusiva, o combate a vários tipos de preconceito e o reconhecimento das minorias, essa tendência não parece abalar o estigma da língua(gem) *não certa*.

Em suma, nota-se um distanciamento, ou mesmo rejeição, de boa parte dos alunos em relação ao português ensinado na escola, que não é, de fato, a língua materna – se assim considerarmos a língua(gem) dos primeiros anos de vida – pelo menos da grande maioria dos brasileiros. O ensino é disponibilizado, mas falta um tratamento adequado da diversidade linguística e cultural, e o esclarecimento sobre a *conveniência* e a possibilidade de expandirmos nosso saber linguístico sem necessidade de abdicarmos do que já sabemos. Nestas circunstâncias, pouco se aprende; e alardeia-se que “ninguém aprende”, o que não cessa de contribuir para a interposição de uma barreira à aprendizagem.

Referências bibliográficas

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BORGES, R.R. **Eventos de escrita em Língua Materna: a escola e o processo de construção de identidade linguística**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/PDF/TRABALHO0089.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29silvia.htm>-Alfabetização e Letramento Repensando o Ensino da Língua Escrita.htm>. Acesso em: 22 Jul. 2010.

DERRIDA, J. **Histoire du mensonge: prolégomènes**. Paris: L’Herne, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2004.

MOTTA-ROTH, D. **‘Nós’ e os ‘outros’**: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, W. R. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos**: um estudo de caso. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000384752>>. Acesso em 12 fev. 2010.

TAVARES, C. N. V. **Do desejo à realização**: caminhos e descaminhos na aprendizagem de língua estrangeira. 2002. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2002. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/PDF/TRABALHO0048.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.