

Uma reflexão sobre as práticas atuais da escrita escolar: Alguns apontamentos iniciais.

Mestranda Yara Fernanda Novatzki¹ (UEPG)

Resumo:

Ao observarmos que a escola é um espaço de grande relevância para a sociedade e para a formação pessoal e profissional dos alunos e dos professores, e tendo em vista que a leitura e a escrita são consideradas como pilares de toda formação escolar (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013), notamos que, atualmente, diante das inúmeras mudanças ocorridas, há a necessidade de compreendermos melhor como esses processos, principalmente o de escrita, vêm se desenvolvendo no âmbito escolar. Dessa forma, refletindo sobre essas questões, é que este trabalho tem por objetivo trazer alguns apontamentos referentes a uma pesquisa de Mestrado ainda em andamento, a qual tem por objetivo principal diagnosticar e analisar como está sendo o desenvolvimento dos alunos em atividades e práticas de escrita em dois estágios de aprendizagem: o 5º e o 6º anos em duas escolas públicas do interior do Paraná. Os resultados que se tem até o momento dizem respeito às observações em sala de aula e à coleta da produção escrita de alguns alunos, as quais evidenciam algumas dificuldades no momento do ensino e aprendizagem da escrita. Com a apresentação desses resultados, busca-se realizar uma reflexão acerca das práticas e atividades de escrita, bem como trazer questionamentos aos professores para que o ensino possa ser mais bem desenvolvido. O embasamento teórico para o desenvolvimento dessa pesquisa pauta-se em autores como: Bagno (2013), Rajagopalan (2003, 2010, 2013), Oliveira (2004, 2007, 2009), Britto (2003, 2009), entre outros, os quais discutem questões de ensino, escrita, língua(gem) e políticas linguísticas.

Palavras-chave: educação, escrita, pesquisa de mestrado.

1 Introdução

Pensando sobre o modo como as relações estabelecidas com o ensino escolar se apresentam atualmente, podemos observar que intensas e rápidas transformações de natureza política, econômica, social, cultural e tecnológica também podem ser observadas. Após mais de quinhentos anos de história, notamos que a situação linguística no Brasil passa a ser enxergada por meio das inúmeras situações de contato linguístico ocorridos desde que os jesuítas se estabeleceram por aqui.

Diante de tamanha heterogeneidade, devemos observar que os modos de se compreender a escrita e a língua(gem) desde o desenvolvimento desse contexto histórico vem sofrendo alterações, no entanto, em alguns contextos tais modificações parecem ser disfarçadas diante das exigências advindas desde que o português se tornou vigente, por exemplo, por meio do uso da gramática normativa na escola, vista como o modelo canônico de reproduzir e representar a língua(gem).

De acordo com o que preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino da língua(gem), e também o da escrita, deve ir muito além de ensinar regras e listas de palavras, como comumente vemos na gramática normativa. Para os PCN,

toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (BRASIL, 1998, p.30).

Nesse sentido, notamos que se faz necessário ensinarmos aos alunos a língua viva, aquela que de fato acontece em nosso meio e em nossas diversas situações de uso, a fim de que os alunos possam vivenciar essa língua(gem) e, assim, consigam aproximar a escrita, também utilizada em inúmeros contextos, de suas próprias realidades.

Porém, mesmo que muitas vezes se reconheça tal necessidade, diante da visão de língua heterogênea, “os estudos demonstram que, na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e ideológica, figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão” (CORREA, 2014, p. 19). Essa ideia de língua única, idealizada no imaginário de muitas pessoas acaba por influenciar significativamente nas escolhas e nas ações assumidas diante da sociedade, fazendo com que, muitas vezes, observemos os desdobramentos dessas escolhas nas atitudes de exclusão vivenciadas no dia a dia.

Desse modo, a partir da visão que prevalece, de que a língua deve ser homogênea e de que a norma padrão é a que deve ser seguida, propusemos um estudo¹, ainda em andamento, que tem por objetivo diagnosticar e analisar como está o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades práticas de escrita em dois estágios de aprendizagem: de 5º e 6º anos em duas escolas públicas.

A metodologia desenvolvida para o estudo em questão se pauta em três instrumentos de pesquisa, sendo estes: observação em sala de aula, entrevistas com os professores e equipe pedagógica de duas escolas e, também, análise da produção escrita de alguns desses alunos na passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental.

Salientamos que as observações em sala de aula já foram realizadas e que as entrevistas dos professores e da equipe pedagógica das duas escolas, municipal e estadual, já foram desenvolvidas e envolveram 10 participantes. Com relação às produções escritas, vale destacar que duas coletas já foram realizadas, faltando ainda mais duas a serem desenvolvidas. Essas coletas foram agendadas em épocas diferentes do ano, pois, a partir de tais coletas, temos como objetivo observar como está o desenvolvimento dos alunos com relação às atividades de escrita.

Destacamos, no entanto, que para este trabalho fizemos um recorte referente à discussão teórica, a fim de que alguns apontamentos iniciais pudessem ser elencados e discutidos.

2 Língua(gem), escrita e escola: Algumas contradições

Por meio dos fatos históricos observados na constituição e no desenvolvimento do português do Brasil, podemos notar que as ações que foram desempenhadas nesse sentido nos evidenciam o modo como as políticas linguísticas² se desenvolveram aqui, sendo o decreto do Marquês de Pombal um desses principais exemplos.

A partir desse decreto, foi estabelecido que o português falado aqui se tornasse a língua única oficial do Brasil. Dessa forma, podemos perceber que as escolhas realizadas para este fim foram desempenhadas pelo Estado, o qual detinha o poder para dominar e escolher aquilo que era entendido como sendo o melhor para toda a população, nem que diante dessa postura uns fossem

¹Este estudo faz parte de uma dissertação de Mestrado em fase de desenvolvimento, o qual tem como título: “Para compreender melhor as atuais práticas de escrita escolar do aluno no 5º e 6º ano do ensino fundamental”.

²O termo “política linguística é entendido nesse trabalho como sendo “a arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativos à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013. p. 21), tendo como objetivo interferir nos fatos linguísticos, ou seja, o termo é utilizado para se referir às diversas atividades de caráter político que giram em torno da língua(gem).

mais privilegiados que outros.

A relação de poder que se estabeleceu nos evidencia, dessa forma, que a língua(gem) carrega consigo um imenso poder de dominação e de representação diante da sociedade e dos sujeitos, pois a língua, segundo Rajagopalan (2003, p. 93), “é muito mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer coisa, uma das principais marcas de identidade de uma nação, de um povo. Ela é uma bandeira política.”

Desse modo, podemos observar que uma hierarquia se estabeleceu e se estabelece por meio da língua(gem), na qual quem a domina de modo mais coerente e correto, agindo segundo as normas estabelecidas pelo Estado, ou diante de outras instituições que carregam consigo o poder e, ainda, diante do “bem falar e escrever”, recebe maior valorização em relação aos que têm pouco acesso ao conhecimento esperado, visto que somos julgados por meio daquilo que somos e dos modos como estamos inseridos na sociedade ou em outros âmbitos, sejam eles quais forem. Dessa forma, podemos compreender que ao produzirmos língua(gem) estamos produzindo ações, agindo por meio das palavras de acordo com intenções próprias e apropriadas a certos contextos.

Essa valorização foi reforçada a partir do momento em que a escrita tida como a correta, como a coerente, aquela que está dentro dos padrões previstos, tornou-se consagrada, ou seja, a partir da elevação do status da escrita, a fala recebeu menos importância e foi tendo menos valorização, pois era por meio da escrita que havia a possibilidade de fixar no papel aquilo que era realizado por meio da oralidade, assim, a escrita passou a ser vista como um mecanismo de poder.

Além desse fato, o idealismo de uma língua única contribuiu e foi reforçado quando se introduziu o uso da gramática normativa da língua portuguesa, limitando, dessa forma, também a escrita a uma forma padrão e única. Com a introdução das primeiras gramáticas da língua portuguesa, por volta do século XVI, houve a fixação de uma ortografia oficial, a qual devia ser seguida (FARACO, 2008), o que tornou o modelo pedagógico empregado extremamente normativo, prevalecendo, então, a ideia do certo e do errado, desconsiderando-se, dessa forma, tudo aquilo que era diferente do padrão.

Atualmente, mesmo vivendo em um mundo ultrassaturado de informações e diante das inúmeras transformações ocorridas, em que, “num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p.68), vemos que, ainda assim, a ideia do monolinguismo se faz presente, principalmente nas escolas, lugar em que se perpetua o discurso hegemônico que prega tal homogeneidade. Essa voz incessantemente reiterada acaba por tornar a noção de língua insustentável, pois não condiz satisfatoriamente com as necessidades contemporâneas, já que estamos diante de novas formas de língua(gem) e de escrita.

Desse modo, muitos dos discursos que circulam na escola são tomados como consensos, pois estão diretamente relacionados aos discursos hegemonicamente construídos e reiterados na sociedade. Esses discursos hegemônicos, de acordo com Pinto (2014, p. 62), “não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos. Eles circulam em contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local”.

Dessa forma, forças de poder são adquiridas a fim de sustentar as hegemonias que circulam na escola e também socialmente. Nesse sentido, podemos notar que discursos que condicionam que há a supremacia da escrita em relação à fala, a inculcação de que há uma língua e uma escrita padrão a serem seguidas e de que quem domina a leitura e a escrita são consideradas pessoas letradas, por exemplo, são constantemente reafirmados em sala de aula, transformando-se em

consensos e coerções.

Um exemplo que podemos mencionar refere-se ao ato de escrever na escola. Escrever nesse meio significa, muitas vezes, escrever para que o professor possa atribuir uma nota ou observar como anda o desenvolvimento do aluno em relação à escrita. Ou seja, restringe-se o texto ao espaço da sala de aula, em que não se sabe ao certo, se o professor será realmente o leitor daquele texto. Sendo este, então, usado como um pretexto para se dizer como os alunos estão escrevendo, ou não.

Nesse sentido, indo ao encontro das ideias de Ferrarezi Jr (2014), precisamos

desvincular a ideia da ‘escrita na escola’ da ideia da ‘redação escolar’. A escrita na escola precisa ser a escrita-na-e-para-a-vida, assim como a leitura tem que ser. Sem trabalhar essa escrita vinculada com a vida, não vejo como é possível fazer com que o aluno valorize sua escrita e veja nela qualquer tipo de utilidade. Além disso, é preciso desvincular a ideia de escrita na escola de maniqueísta de que apenas a ‘escrita padrão’ serve para fins de registro escolar. A escrita do Facebook, as escritas cifradas dos diários pessoais, as múltiplas formas de escrita que nossa sociedade alimenta precisam ser trabalhadas pela e na escola também. Um dos maiores pecados da escola em relação à escrita, aliás, tem sido exatamente este: o de desprezar as múltiplas formas de escrita alimentadas na sociedade. (FERRAREZI JR, 2014, p. 83-84).

Ou seja, parece que a escola está indo na contramão dessas transformações ao insistir em manter a escrita estagnada e presa a um único padrão, distante da realidade vivenciada pelos alunos.

Além disso, esse discurso ostentador da homogeneidade, desenvolvido também pelas práticas de ensino, tem apagado, muitas vezes, a ideia da diversidade e da heterogeneidade da sociedade (MONTEAGUDO, 2011), sendo reforçado, dessa forma, por meio da repetição dos atos de fala³, segundo termo utilizado por Austin (1962), proferidos pelos professores em sala de aula.

A gramaticalidade vivenciada nesse espaço escolar acaba sendo, segundo Correa (2014),

uma edificação que, uma vez enunciada, remete a um conjunto de possibilidades de utilização da língua, ou melhor, das práticas linguísticas. Essa gama de usos tem, ou deveria ter, a norma padrão como uma baliza, mas não como recurso para imobilizar a ‘língua’ numa relação diretamente proporcional a essa norma. (CORREA, 2014, p. 26).

Desse modo, a **baliza** que deveria ser a norma padrão acaba se tornando o foco principal do ensino do professor, o qual é incumbido de inculcar nos alunos, por meio de atos de fala repetidos, esse uso. Sendo assim, o que muitas vezes ocorre é que o uso acontece por ele mesmo, a gramática é desenvolvida por ela mesma, sem nenhum tipo de reflexão que faça com que o aluno perceba que essa é uma construção que acontece diariamente em nosso cotidiano.

Diante de atitudes desse teor, podemos notar que “discursos e práticas são performativos, ou seja, produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis⁴” (PINTO, 2012, p.173). Segundo Pinto, esses “discursos hegemônicos sobre língua no

³Este termo proposto por Austin (1962) é entendido como: atos de fala - “não somente dizem sobre o mundo, mas fazem algo no mundo. Não descrevem a ação, praticam-na” (OTTONI, 1998, p. 37). Ou seja, língua(gem) significa ação.

⁴Iterabilidade entendida aqui como uma “propriedade que obriga o ato de fala a repetir o conhecido, necessariamente deslocando-o”, como nos diz Pinto (2012, p. 173).

Brasil”, foram herdados da Modernidade colonial⁵ (MIGNOLO, 2003), e atualmente têm enfrentado, “nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste” (PINTO, 2012, p.171). Dessa forma, podemos observar que embates são produzidos mediante os atos de fala realizados, os quais acabam sustentando contradições e consensos em torno da escrita e da língua(gem),

Os atos de fala que circulam dentro da escola vão ao encontro do que nos alerta Pinto (2012) a respeito de três hegemonias que se desenvolvem em torno da língua no âmbito escolar, sendo elas:

A unidade linguística (variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. Essas hegemonias remetem a três modelos interpretativos da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte principal de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de civilização). (PINTO, 2012, p. 174).

Tendo em vista os modelos hegemônicos que são empregados na escola e na sociedade, de um modo geral, e diante de novos modelos de interação, podemos visualizar, por meio das abordagens de Pinto (2012), que duas contradições se estabelecem em relação a esses discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. Sendo elas:

A primeira contradição é operada por mudanças de projeto do sistema mundo/moderno/colonial: por um lado, a ênfase nos grandes centros mercadológicos atua em direção oposta ao controle nacionalista do modelo romântico alemão, na medida em que torna transnacional qualquer ação (econômica, social, cultural, política, linguística); por outro lado, as forças de subjetivação do consumismo (satisfação imediata, provisoriedade, insegurança e fragilidade) e da textualidade digital (rapidez, fragmentação, excesso e lacunas) atuam contra os modelos filológico e evolucionista, na medida em que ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade). [...] A segunda contradição é operada pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno, a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) que mantém a concepção temporal linear e, assim, os mesmos três modelos consolidados no século XVIII como parâmetros discursivos para se falar de língua. A persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança. A mídia e a instituição escolar, por exemplo, insistem que a oralidade e a diglossia são situações pré-civilizatórias. (PINTO, 2012, p. 176-177 – grifos do autor).

Entendemos, dessa modo, que o controle nacionalista desenvolvido e perpetuado seja pelo Estado, escola e/ou universidades, tem disputado espaço com os grandes centros mercadológicos, os quais ameaçam a estabilidade e a linearidade com que a escrita e a língua(gem) são vistas atualmente mediante tal embate. Assim, a escrita monolíngue padronizada vai de encontro à perseverança do projeto moderno, o qual ocorre silenciosa e anonimamente, de modo que prevalece

⁵ O termo “diferença colonial”, abordado por Mignolo (2003), é entendido aqui como sendo a “insistência nos padrões de conhecimento e organização estabelecidos no contexto colonial e a conseqüente subalternização dos conhecimentos, das línguas, das culturas, das organizações sociais dos povos colonizados” (PINTO, 2014, p. 67). Nesse sentido, a permanência nesses padrões nos impede, de certa forma, de os questionarmos, fazendo, então, com que o poder, sustentado por esses padrões, permaneça ainda na contemporaneidade.

a ideia do monolinguismo e criam-se, então, as contradições em torno da língua(gem).

Podemos observar, assim, que os modos como se têm pensado a língua(gem) e a escrita atualmente, diante da entrada de novos padrões globalizados e multimidiatizados em diversos contextos, incluindo a escola, têm estado em conflito com as hegemonias que se estabelecem na sociedade, pondo à prova, desse modo, a visão única de língua(gem) e de escrita, e, até mesmo, do que seja ensinar ou falar a língua portuguesa. (PINTO, 2014).

Esse conflito entre os discursos (realidade X imaginário) tem abalado a centralidade da escola, pois “ela não é a única instância de articulação dessas ideias” (PINTO, 2014, p. 59), visto que essas ideias sobre língua atualmente têm sido questionadas e há uma fragmentação estrutural, em que a forma de se compreender a língua(gem) e os modos de escrita se ampliaram. Sendo assim, mesmo que a escola ainda seja vista como o centro do ensino de línguas, segundo uma visão normativa e homogênea, não podemos ignorar que há a circulação de diversos discursos sobre língua também em outros espaços, os quais são tão significativos quanto a escola.

Nesse sentido, notamos que um embate se sustenta, pois são vetores de forças distintas que conduzem as noções de língua(gem) e de escrita para lados diferentes. De um lado, temos o consenso instaurado de que há uma língua e uma escrita únicas e, de outro, os novos modelos de interação que nos conduzem para o questionamento dessa “verdade” que nos foi imposta por meio dos atos de fala, visto que, atualmente, as opiniões fixas e fechadas não mais dão conta de atender as necessidades individuais e coletivas advindas com as transformações ocorridas.

Essa ideia vai ao encontro do que nos diz Pinto (2012), pois,

fora da escola a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2012, p.177).

Dessa forma, o aluno entra num impasse, pois precisa adquirir hábitos diferenciados conforme o ambiente em que está localizado. Para o aluno, tudo isso se torna uma grande confusão, pois precisa aprender a lidar com as diferentes situações e, como muitas vezes não lhe é ensinado que há mais de um modo de se expressar, falar ou escrever, e que uns são tidos como mais “corretos” e aceitos que outros, os alunos ficam perdidos e aceitam que não sabem escrever, já que não dominam as regras da gramática e os modos de escrita utilizados por eles são desconsiderados. Observamos, assim, que contradições relacionadas à língua(gem) e à escrita são estabelecidas na escola, fato que torna esse processo de ensino e aprendizagem ainda mais distante dos alunos.

Conclusão

Como pudemos perceber anteriormente, alguns consensos e contradições se fazem presentes em sala de aula, reforçando, desse modo, algumas ideologias advindas desde séculos atrás. Uma das formas de enfrentarmos a permanência dessas ideologias coloniais e dos paradoxos diante da centralidade dos “modelos interpretativos modernos–nacionalista, filológico e evolucionista”, segundo Pinto (2014, p.72), é nos aproximarmos da polifonia recombinate a que está exposta nossa “língua nacional”. Essa polifonia vai de encontro à ideologia monolíngue que se estabelece

no Brasil. Aproximarmos-nos da polifonia recombinante e entendermos a língua(gem) como polissistemas, como Monteagudo (2011), mesmo sendo um grande desafio, será uma forma de compreendermos do que e como, afinal, está sendo formada a língua portuguesa aqui no Brasil.

Nesse sentido, podemos perceber que o cenário que nos é apresentado em relação ao desenvolvimento e evolução do entendimento de língua(gem) e de escrita é bastante complexo e desafiador, pois estamos diante de uma síntese paradoxal em que os discursos hegemônicos, herdados do passado histórico, enfrentam forças contrárias diante das práticas identitárias contemporâneas que têm se configurado atualmente. (PINTO, 2014). Dessa forma, a ideologia monolíngue tem encontrado resistência diante da polifonia recombinante a que está exposta a língua nacional, bem como os novos modelos de interação têm encontrado dificuldade para conquistar espaço em meio ao discurso tradicional de uma língua e uma escrita únicas.

Observamos, de um modo geral, que o âmbito escolar ainda tem muito a repensar e refletir no quesito ensino e aprendizagem da escrita e da língua(gem), de modo que, novas atitudes precisam ser tomadas a fim de que caminhos mais emancipatórios possam ser criados mediante as novas interações, as novas línguas(gens), os novos suportes e os novos modos de escrita que visualizamos atualmente. Esse passo, no entanto, precisa ser dado conjuntamente, com o intuito de que todos os envolvidos com a educação possam ser beneficiados.

Referências Bibliográficas

- 1] AUSTIN, John L. **How to do Things with Words**, Oxford, Oxford University Press, 1962.
- 2] BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- 3] BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- 4] BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF. 1998.
- 5] BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- 6] _____. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009, p.15-29.
- 7] CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- 8] FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- 9] FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- 10] MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In.: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.
- 11] OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: FARACO, Carlos Alberto [et.al.]; CORREA, Djane Antonucci (Orgs.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, Ponta

Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 79-93.

- 12] _____. **Línguas como patrimônio imaterial** (on line). Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> . 2009. Acesso em: 20 de abril de 2014.
- 13] _____. **Política linguística, política historiográfica**: epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). 2004. 222f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP, 2004.
- 14] OTTONI, Paulo Roberto. **Visão performativa da linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.
- 15] PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. In.: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p. 61-74.
- 16] _____. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 171-180, 2012.
- 17] RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In.: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2013.
- 18] _____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão de ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 29-36 e 71-76.

i **Autor(es)**

Yara Fernanda NOVATZKI, Mestranda.
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Departamento de Letras Vernáculas
yarafernandan@hotmail.com