

A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: REVENDO CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS PARA “TRANSVER” A AÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.

ALESSANDRA RODRIGUES LUZ (UNIFEI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ).

Resumo

Este artigo parte da seguinte indagação: de que forma a construção histórica da língua portuguesa, como língua oficial do Brasil, serviu aos interesses de dominação da colonização europeia e se reflete hodiernamente nas práticas de leitura e escrita na instituição escolar? Desenvolvemos a questão contextualizando-a historicamente e associando o episódio colonizador às constatações atuais do que se considera um fracasso da escola em levar os estudantes ao domínio efetivo dessas práticas sociais (ler e escrever). Legitimando e ‘oficializando’ apenas o ‘seu jeito’ de entender o mundo e utilizar a língua, o colonizador não apenas deixou de reconhecer as culturas indígenas, seus falares e fazeres como fundantes de nossa cultura, como também promoveu ou pelo menos tentou realizar, o extermínio sistemático dessas línguas como ferramenta de dominação. Além do aspecto político de tal atitude, há que se considerar a concepção de língua (até certo ponto alienante e empobrecedora) que perpassa esse tipo de conduta e orientou, sozinha, por mais de 300 anos, o trabalho escolar. Parece que o peso desses anos ainda cai sobre os ombros da instituição escolar e dos professores. E, por isso, ainda hoje, a concepção discursiva está longe de orientar efetivamente as práticas pedagógicas na maioria das escolas brasileiras. Nesse sentido, é fundamental “rever” e refletir sobre os processos históricos vinculados à construção da língua oficial a fim de que a ação docente possa ser consciente e libertadora; pois será (como sempre o foi) decisiva para que as práticas de leitura e escrita na escola ultrapassem os altos muros escolares e a repetição de modelos para possibilitarem um “transver” do mundo e resultarem numa produção criativa, ciente de sua função histórica enquanto enunciação, discurso, cultura.

Palavras-chave:

leitura e escrita escolares, construção histórica, ação docente.

Introdução

Manoel de Barros sabiamente afirmou que “o olho vê, a memória revê e a imaginação transvê”. Aqui, pedindo licença e ajuda ao autor, para propormos a ideia de que a memória - enquanto conhecimento histórico-crítico do passado - pode ser um importante aliado para “transvermos” a realidade da escola brasileira no que diz respeito às práticas de escrita e de leitura. Para iniciarmos essa breve discussão, apresentamos uma questão de certa forma balizadora: de que forma a ‘invenção histórica da língua oficial’[1] no Brasil serviu aos interesses de dominação a partir da colonização europeia e se reflete hoje nas práticas de produção escrita escolar? Mais especificamente interessa-nos desenvolver essa indagação, contextualizando-a historicamente, e associando as constatações de pesquisadores (representantes de várias correntes teóricas), sobre o que consideram certa impotência ou fracasso da escola em levar crianças e jovens ao domínio da língua escrita, às relações de poder estabelecidas a partir do episódio colonizador, cujos efeitos continuam ativos na atualidade.

Em artigo intitulado “Ciências sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”, o colombiano Santiago Castro-Gómez (2000), desenvolve a ideia da “invenção do outro” como uma necessidade do colonialismo. Tal ‘invenção’,

assim como a da língua oficial brasileira - como veremos adiante - serve a interesses de poder que ocultam, quando não tentam anular, culturas preexistentes submetendo os povos colonizados (neste caso, "os outros") a uma série de normas definidas e legitimadas pelo *conhecimento* e pelo Estado em nome do progresso e da modernidade, cujo pano de fundo é constituído pelos processos de produção capitalista.

Essa invenção do 'outro' tornou-se possível (e ainda hoje podemos perceber isso) a partir de dispositivos e "práticas disciplinadoras" (no sentido trabalhado por Foucault) que contribuíram para a 'construção' e também a dominação do cidadão latino-americano no século XIX. As constituições, os manuais de urbanidades e as gramáticas das línguas compõem esse conjunto de dispositivos voltados para transformar o outro (selvagem) em civilizado, afirma Castro-Gómez.

Considerando essas relações de poder e também que as respostas à questão levantada sugerem um mergulho na história; este texto compõe-se de três partes. Na primeira delas pretendemos uma rápida retrospectiva do processo de introdução da Língua Portuguesa no Brasil - a partir da colonização - e da "invenção" dessa língua como oficial (BERENBLUM, 2003). Na segunda parte, serão apresentadas considerações acerca do ensino, nas escolas brasileiras, da língua oficializada pelo poder do colonizador; as evoluções nas concepções de língua dos professores e a interferência dessas concepções na prática pedagógica dos docentes. Para finalizar as questões propostas, apresentaremos algumas reflexões sobre a importância da escola como espaço de oportunidades para o desenvolvimento de uma escrita criativa e da leitura que gera reflexão, abre espaço para a discussão, a formação humana e a o prazer estético. Uma escola sustentada por uma ação docente capaz de favorecer a autonomia dos educando, capaz de "**transver**" o mundo e, por isso, também capaz de "**transformar**" a realidade da leitura e da escrita no país.

1. Revendo a história: quando muitas línguas se tornam uma

A compreensão dos processos de formação das línguas nacionais, neste artigo o Português, e de sua relação com a construção coletiva das identidades das nações parece ser fundamental para construção do pano de fundo sobre o qual o ensino das línguas se estrutura. Em comentário de Goulart *apud* Berenblum (2003) as línguas, assim como as variedades linguísticas, por serem fortes marcadores de poder social, são importantes termômetros para avaliar tensões, mudanças, preconceitos e manipulações; além de servirem como elemento de controle da vida social pelos grupos hegemônicos. Partindo dessa visão, não é possível conceber como "*natural*" a consolidação de um ou outro idioma como o representante oficial da identidade de um país. É preciso considerar ângulos fundamentais dessa 'oficialização', ou como dissemos no início deste texto, dessa 'invenção'. É preciso considerar aspectos sociais, históricos, econômicos e, principalmente, aspectos de poder; uma vez que as línguas nacionais são sempre construções semi-artificiais e, às vezes até virtualmente inventadas porque "as nações necessitam de unidade e essa unidade - cultural e lingüística - possibilita a identificação dos indivíduos como cidadãos. É nesse processo que se difunde de maneira oficial a idéia de *língua materna*" (BERENBLUM, 2003: 24).

Dito isso, vamos à "nossa língua oficial". No momento da chegada dos portugueses ao Brasil existiam entre 1200 (ORLANDI, 1990) e 1.500 (SILVA, 2004) línguas diferentes faladas por cerca de 5 milhões de indígenas. Hoje, existem apenas 180

línguas indígenas, cada uma delas falada por uma média de 200 pessoas. A pergunta é: por que e como essas línguas desapareceram?

Entre outras coisas, porque os interesses da colonização e da catequização jesuíta precisavam essencialmente do estabelecimento da comunicação com os indígenas. No início, a diversidade de línguas faladas no Brasil representou um obstáculo à difusão da língua portuguesa e à utilização do latim para a catequese, o que levou os missionários ao estudo dos idiomas indígenas e ao conseqüente surgimento de línguas de contato ou línguas francas[2]. O padre José de Anchieta foi o responsável, em 1595, pela sistematização dessas línguas e publicação da primeira gramática brasileira. Entretanto, como a preocupação dos jesuítas era o estabelecimento de uma escrita - para o idioma indígena - que servisse aos propósitos da evangelização; as suas interpretações particulares modificaram o tupi - língua indígena que dominava a costa do atual território brasileiro - e acabaram por enquadrá-lo nos modelos da gramática ocidental (BERENBLUM, 2003). Tem início aí, ainda que de maneira superficial, o longo processo de devastação das línguas nativas para atender aos interesses da dominação.

Nesse contexto, e sucessivamente, cada vez com mais veemência, a ação direta do império português age para impedir o uso da língua geral/franca nas escolas; numa atitude política voltada para tornar o português o idioma mais falado do Brasil. A propagação e a afirmação da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas e, posteriormente, também das africanas só faz reforçar o poderio do império sobre a colônia e facilitar a dominação. Uma das ações mais conhecidas para ratificar as intenções portuguesas é o estabelecimento, em 1757, do Diretório dos Índios - decreto que proibia o uso da língua geral em toda a colônia. Assim, os índios não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa. Essa ação, junto com o aumento da população portuguesa no Brasil, tem um efeito específico que ajuda a levar ao declínio definitivo da língua geral no país. O português que já era o idioma oficial do Estado passa a ser também a língua mais falada no Brasil.

Em 1759 um decreto do Marquês de Pombal torna obrigatório o ensino do Português nas escolas e para isso tornou-se também necessário o estabelecimento de uma rede de ensino para esse fim, uma vez que os jesuítas expulsos já não podiam servir aos propósitos educacionais. "Mudam as condições de produção do saber lingüístico, privilegiando-se o estabelecimento do português como língua obrigatória e proibindo-se o uso do tupi nas escolas" (BERENBLUM, 2003, p. 66). Parece válido salientar aqui a importância de se perceber as relações intrínsecas entre o português e as línguas indígenas e africanas que conviviam no Brasil colônia assim como a atualidade de suas representações: as línguas indígenas e africanas entram na relação como línguas de povos considerados primitivos que devem ser ou civilizados (no caso dos índios) ou escravizados (no caso dos negros). Ou seja, não há lugar digno para essas línguas e principalmente para seus falantes.

É, portanto, no sentido de 'desnaturalizar' o processo de criação de uma única língua oficial que ganha sentido promover o debate sobre os caminhos percorridos na 'invenção' da palavra oficial: "modo de silenciar tantas memórias e tantas línguas e tantas falas e tantos falantes, num tempo em que os discursos hegemônicos defendem um modo global e uniforme de estar no mundo" (GERALDI *in* BERENBLUM, 2003: 15).

Voltando à especificidade da língua, o Brasil segue as tendências européias de gramatização e regulamentação das línguas nacionais e surge em 1789 o primeiro dicionário monolíngue de português. Num quadro um pouco mais complexo, surgem nessa época o *bom* e o *mau* português: estigmas ligados diretamente a

condicionantes como classe social, posição, poder, entre outros. Talvez possamos ter aí uma possível explicação para as estratificações e os pré-conceitos que ainda hoje vivenciamos nas escolas quanto à escrita, à fala e ao uso da norma padrão culta da língua ou do que Soares (2001) chama de "dialeto de prestígio".

Depois da Independência, tanto a necessidade de homogeneização quanto a criação de uma identidade para os brasileiros ficam mais urgentes para as classes dominantes. É a partir de então que as discussões em torno da língua tornam-se frequentes, assim como sua gramatização torna-se mais importante para a construção da identidade cultural do Brasil. Em decorrência disso, no ano de 1827 uma lei obriga os professores a alfabetizarem em língua nacional.

A escola, então, é, cada vez mais, cenário para a consolidação da língua oficial e para a homogeneização das culturas coexistentes no Brasil e não o espaço para o reconhecimento da diversidade. Por outro lado, ao promover a homogeneização, a instituição escolar configura-se, já naquela época, como "aparelho ideológico do Estado" (ALTHUSSER, 1985). O que significa dizer que, nesse caso, "a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais" (SAVIANI, 2003: 22).

2. Ação docente e concepções de língua: reflexões e interfaces

Passamos agora a apresentar algumas questões referentes às concepções de língua que perpassaram e ainda hoje fundamentam o ensino do português em nossas escolas.

Cada uma das concepções aqui consideradas apresenta relações e interfaces com as correntes pedagógicas predominantes em cada período histórico da educação brasileira e, assim como essas correntes, as concepções de língua orientam o trabalho do professor e sua prática de sala de aula. Antes de aprofundarmos essas considerações, cabe afirmar que as três concepções de língua: como sistema, como instrumento de comunicação e como discurso não se excluem mutuamente, apesar de, no processo de evolução, terem sido apresentadas e vivenciadas quase que de forma isolada e particular. De acordo com Soares[3], é fundamental que se considere ao mesmo tempo, a especificidade e a indissociabilidade dessas três concepções para que se renove a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa.

Como já afirmamos no início deste texto, após a chegada dos portugueses, a língua dos colonizadores conviveu por muito tempo com as línguas indígenas nativas e depois com as línguas francas. Nesse período, por cerca de 250 anos (de 1.500 a 1.750), não havia ensino sistemático do português. Trabalhava-se, nas escolas, apenas o latim. Esse, por sua vez, pedagogicamente dividido em gramática e retórica. A esse tipo de divisão corresponde a concepção de língua apenas enquanto sistema de grafemas e fonemas organizados a partir de uma estrutura padrão que deve ser seguida universalmente pelos usuários. E nesse sentido é também um sistema que desconsidera quase totalmente os aspectos culturais inerentes às línguas e aos grupos sociais que as constroem num processo dialético.

A essa concepção corresponde uma prática pedagógica voltada ao ensino da gramática normativa e, na maioria das vezes, uma pedagogia tradicional centrada no professor e cujo papel, como sinaliza Saviani (2003: 7), "é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente".

Em 1759, com a obrigatoriedade do ensino de português e a expulsão dos jesuítas - conforme já apresentamos anteriormente - a coroa portuguesa obriga-se "à criação da primeira rede leiga de ensino (circunscrita a uns quantos filhos-família); quando coube ao Marquês de Pombal fazer a política de interesse linguageiro" (HOUAISS, 1992: 101). O ensino da gramática da língua portuguesa é então incorporado ao ensino gramatical do latim e à retórica junta-se o ensino da poética. A concepção de língua como sistema continua permeando as práticas pedagógicas. É importante salientar aqui que o trabalho com a produção escrita nessa concepção limita-se aos aspectos formais e estruturais da língua, não abrindo, portanto, espaço ao exercício da escrita criativa. Fato esse condizente com os encaminhamentos metodológicos pertinentes à pedagogia tradicional.

Só em meados do século XX é que o latim foi abolido dos currículos das escolas brasileiras. O ensino da língua portuguesa dividia-se então em duas partes: estudos de gramática e estudos de textos (antologias); ambos ainda orientados pela concepção de língua como sistema. "A produção escrita dos alunos era pouco explorada e até 1.950 só eram incorporados às antologias os gêneros literários de autores clássicos mortos, o que garantia à língua um caráter pouco contemporâneo" (SOARES, op.cit.).

Entre 1.940 e 1.960, houve a constituição dos sistemas nacionais de ensino. Sua organização, de acordo com Saviani (2003: 5), "inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Esse direito decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia".

Esse processo trouxe à escola uma clientela que não tinha origem nas classes sociais mais altas, e por isso não possuía conhecimentos mais profundos sobre a norma padrão da língua portuguesa. Para atender a essa nova demanda, os livros didáticos passam a unir gramática e texto e a apresentar tanto exercícios quanto notas de rodapé para explicar detalhes da língua. A concepção de língua ainda é a de sistema, entretanto começa a se desenhar um movimento de articulação entre gramática e texto - gramática para entender o texto e sobretudo o texto para entender a gramática.

Após mais de quatrocentos anos de uma pedagogia (mesmo que não escolar no início) orientada pela concepção de língua unicamente como sistema, entre 1.960 e 1.970 a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação passa a fazer parte das discussões de educadores e pesquisadores. Tais discussões culminam com a lei 5692/71 que institui novas nomenclaturas à disciplina de português nas escolas: Comunicação e Expressão (1ª a 4ª série do ensino fundamental) e Comunicação em Português (5ª a 8ª série do ensino fundamental). A lei impõe a mudança conceitual e o ensino do português passa a ter suporte na teoria da comunicação, o que gerou uma radical modificação nas aulas. Gêneros escritos como charges, jornais, revistas, histórias em quadrinhos etc; que jamais haviam feito parte das práticas escolares são introduzidos nos livros didáticos e com eles há também uma transformação significativa nas práticas de produção escrita dos alunos. A escrita criativa começa a ser mais valorizada em decorrência da visão de que o papel fundante da língua é promover a comunicação.

Só a partir de 1.980 é que o ensino de língua no Brasil começa a sofrer influência de ciências linguísticas como Sociolinguística, Linguística Textual, Semântica, Teoria da Enunciação e Análise do Discurso. Tais influxos levam a um aperfeiçoamento da concepção anterior de língua e ao início de trabalhos e pesquisas sobre práticas discursivas e de letramento. A gramática é ainda aplicada no ensino do português, mas não de forma unicamente normativa.

A concepção de língua como discurso é, portanto, bastante recente e talvez por isso suscite dúvidas nos professores de português. Sobre essa base conceitual, o esquema da comunicação sofre alterações importantes dentre as quais a consideração dos ruídos, que passam de elementos a serem eliminados à parte essencial do processo comunicativo. Da mesma forma como tem início a consideração de aspectos inerentes ao papel histórico-social do sujeito e do momento em que a comunicação se estabelece.

A escrita nessa concepção é tida, tanto quanto a leitura, como prática social e, portanto, como atividade discursiva que exige interações para a construção de sentidos. Por isso, as práticas de produção escrita na escola procuram, se orientadas por essa corrente conceitual, permitir ao aluno ir além do consumo de idéias e da simples aplicação de regras gramaticais superando os modelos e as imposições que desconsideram o caráter histórico e cultural da língua. Entretanto, esse direcionamento, apesar de bastante difundido no ambiente escolar e nas teorizações mais recentes nessa área, não tem sido efetivamente implementado na escola.

Mas não há dúvida de que as práticas discursivas precisam integrar-se ao cotidiano escolar e à prática pedagógica de professores - em especial os de português - afim de colaborarem no processo de formação de autores e leitores capazes de criar sentidos e recriar sensações.

3. Leitura e escrita: para transver o mundo e renovar a escola

Retomando a pergunta que iniciou este texto, acreditamos terem ficado ao menos relativamente explícitas as razões pelas quais concebemos atualmente o ensino de português de determinada forma e não de outra. Assim como as razões pelas quais não é interesse das classes dominantes que as práticas discursivas (de leitura e escrita) façam parte do cotidiano escolar, mas que o ensino da gramática normativa continue dominando as aulas de português como o item mais importante, mesmo depois de termos entendido que o *sistema* não é o componente único do ensino de uma língua e que, portanto, não pode ser o fundamento primordial que orienta as concepções e práticas escolares. Nesse sentido, buscamos mais uma vez a contribuição de Costa Val (2004) para refletir sobre as práticas pedagógicas orientadas exclusivamente pela norma padrão sem considerar as tensões sociais e os aspectos histórico-culturais inerentes à língua. Segundo a autora, "A ideologia dominante quer fazer crer que há sempre um jeito certo para fazer as coisas: um jeito certo de enxergar e interpretar a realidade, um jeito certo de pensar. A partir daí buscam-se as receitas, as fórmulas, as fôrmas." (COSTA VAL, 2004: 124)

Elegendo e 'oficializando' como certo e legítimo apenas o '*seu jeito*' de entender o mundo e utilizar a linguagem (ou a língua), o colonizador não apenas deixou de reconhecer as culturas indígenas e africanas, seus falares e fazeres, suas línguas como fundantes de *nossa* cultura, como também promoveu, ou pelo menos tentou realizar, o extermínio sistemático e proposital dessas línguas durante a colonização como forma de dominação - da qual permanecem resquícios ativos na escola ainda em nossos dias. Exemplo disso é o desrespeito às variedades linguísticas diversas da norma padrão culta e, por conseguinte, aos falantes/escreventes dessas variedades, o que se caracteriza também como uma forma de opressão e exclusão.

A concepção de língua enquanto discurso ainda parece estar longe de orientar efetivamente as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras no que se refere ao

ensino da língua portuguesa, mas é fundamental perceber que essa corrente conceitual é decorrência de aprofundamentos teórico-metodológicos que trouxeram à luz a visão da língua não como uma entidade autônoma do contexto que a gerou: ela é sempre social e historicamente determinada. Talvez por isso, Costa Val (2004) alerte para o perigo de uma supervalorização da forma textual e do decorrente descuido com outros componentes essenciais à dimensão enunciativa e interacional do texto.

É provável também que o peso de quase 500 anos de uma concepção de língua até certo ponto alienante e empobrecedora ainda permaneça sobre os ombros da escola e dos professores. Não é fácil mudar a rota e estabelecer novos objetivos, esses mais complexos do que a simples reprodução descontextualizada de regras gramaticais. A ideia, buscando apoio em Possenti (1996), é fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos consolidados e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos e sentidos na qual o professor não é a única fonte autorizada de informações.

Nesse sentido a contribuição docente é decisiva para que a escrita ultrapasse os altos muros escolares e as fôrmas para simbolizar efetivamente uma produção criativa, ciente de sua função histórica enquanto enunciação, discurso, cultura.

Por fim, há que se atentar para um perigo iminente, semelhante ao "psicologismo" que acometeu a Escola Nova: entender a prática pedagógica orientada pela concepção de língua enquanto discurso como o abandono e a condenação sumária da gramática normativa. Afinal, como afirma Possenti (1996: 17), "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido". Não se trata, portanto, de abandonar a gramática, mas de entender que insistir em ensinar mais a metalinguagem que a própria língua em seus aspectos enunciativos pouco colabora para o processo de aquisição e domínio linguístico numa perspectiva discursiva. Assim, ler e escrever não podem ser tarefas extras; já que se constituem em atividades essenciais ao ensino da língua.

É nesse sentido que ousamos imaginar, sonhar com novas formas de construir autoria, provocar a escrita e instigar à leitura fugindo de algumas "estabilidades" que a escola teima em perpetuar.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português - encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERENBLUM, Andréa. A invenção da palavra oficial - identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violéncia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reinaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto*. 3ª ed. Porto Alegre: ed. UFRGS, 2004.

HOUAISS, Antonio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

MORENO, Alejandro. *Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades em el ámbito social*. In: LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Cortez, 1990.

_____. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras/ ALB, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, Osmar de. BOHN, Hilário I. (orgs.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.

[1] Utilizamos essa expressão parafraseando Andréa Berenblum na obra referenciada neste artigo.

[2] As chamadas línguas francas eram híbridas e tinham por objetivo facilitar a comunicação entre missionários e indígenas.

[3] Minicurso "O ensino do português hoje: fundamentos e sua tradução em uma prática renovada", ministrado por Magda Soares durante o II Congresso de Integração das Licenciaturas da Universidade do Planalto Catarinense, em 21/09/04.