

POR POLÍTICAS LINGUÍSTICO-EDUCACIONAIS  
SENSÍVEIS AO CONTEXTO DA TRÍPLICE FRONTEIRA  
ARGENTINA-BRASIL-PARAGUAI<sup>1</sup>.

Isis Ribeiro Berger<sup>2</sup>

**Resumo:** Foz do Iguaçu localiza-se na fronteira com Argentina e Paraguai e caracteriza-se pelo hibridismo linguístico-cultural oriundo do trânsito dos indivíduos entre os três países. Embora a situação de fronteira seja assim caracterizada, as fronteiras simbólicas entre os países são concretizadas em práticas escolares, que muitas vezes acentuam as diferenças entre os indivíduos (HALL, 2008; SANTOS, 2004). A (re)produção do preconceito com relação aos *brasiguaios* na Educação Básica já foi tema de pesquisa neste cenário. Neste artigo apresenta uma discussão que toma por base um caso em que a diferença linguística foi considerada um entrave na produção intelectual de uma estudante do ensino superior residente na fronteira. Assim, verifica-se a importância da implementação de políticas linguístico-educacionais para a fronteira, de forma a integrar e promover atitudes favoráveis em relação à língua e cultura de indivíduos dos países vizinhos.

**Palavras-chaves:** Políticas Linguísticas, Educação, Fronteira, Mercosul.

**Abstract:** Foz do Iguaçu city is located on the border of Brazil with Argentina and Paraguay and one of its characteristics is the cultural and linguistic hybridism due to the transit of individuals across the borders of the three countries. In spite of this characteristic, symbolic borders are made concrete in educational settings and practices which frequently make it evident the differences among the individuals (HALL, 2008; SANTOS, 2004). The re (production) of negative attitudes towards the *brasiguaios* in the Regular Education has already been theme of research and discussion in such setting. This text aims at presenting a discussion based on a verified case in which the linguistic difference was considered a barrier in the intellectual development and written production of an undergraduate student who lives in such region. Thus, it is verified the need for language policies and planning for the education between borders as a means of integrating and promoting favorable attitudes towards the language and culture of inhabitants from the neighbor countries.

**Keywords:** Language Policies, Education, Frontier, Mercosul.

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado em comunicação durante o XII Congresso Internacional do FoMerco (Fórum Universitário do Mercosul), realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em setembro de 2011, no GT: Políticas Linguísticas no Mercosul.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística pela UFSC na área de Política Linguística. Pesquisadora do Projeto Interinstitucional "Observatório da Educação na Fronteira". Professora da área de línguas, da UNIOESTE- Foz.

## Apresentação

Foz do Iguaçu-PR localiza-se no extremo oeste do Paraná, divisa com Argentina e Paraguai. Dado o posicionamento geográfico, bem como a presença de inúmeras comunidades linguísticas distintas, o contexto do município se caracteriza pelo plurilinguismo e intenso hibridismo linguístico-cultural oriundo do ir e vir dos indivíduos pelas fronteiras entre os três países, como também da presença de diversos imigrantes. Embora a situação de fronteira revele um natural entrecruzar de línguas e culturas, as fronteiras simbólicas entre os países são concretizadas em práticas escolares, que acentuam as diferenças entre os indivíduos.

Os discursos dispersos na sociedade e reproduzidos na escola estabelecem os lugares dos outros, as línguas dos outros. Muito mais que separar, a escola os classifica. Santos (2004) evidenciou, neste cenário multicultural e plurilíngue, a (re) produção do preconceito em relação ao aluno brasiguai na Educação Básica, a partir da construção de estereótipos frente a estes indivíduos. Alunos que possuem línguas maternas distintas do português e que, por isso, em suas produções escritas ou na oralidade revelam traços de suas línguas fundadoras são classificados como alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com déficit linguístico e, por isso, menos capazes. As diferenças tornam-se desigualdades e (re)produzem preconceitos de ordem diversa. Louro (2003: 57), neste sentido, afirma:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos \_ tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinha acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

A presença da pluralidade linguística nos espaços educativos, ao invés de agregar, muitas vezes é invisibilizada pela tentativa da homogeneização linguística há muito preconizada no Brasil. E, a escola, ao (re)produzir o discurso “no Brasil se fala português”, acaba por silenciar e excluir as demais línguas não legitimadas por este discurso, diferenciando indivíduos por sua fala e escrita híbridas. Verifica-se, portanto, o papel da linguagem como lugar eficiente na instituição de desi-

gualdades, já que perpassa a maior parte de nossas práticas. Conforme Louro (2003: 65) coloca, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”.

No ensino superior não é diferente. Embora a fronteira se caracterize pelo hibridismo linguístico, verificou-se em uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES) localizada na região plurilíngue de Foz do Iguaçu um caso que a diferença linguística foi tida como um entrave na produção intelectual de uma acadêmica, tal qual Santos (2004) verificou na Educação Básica a estigmatização dos indivíduos de linguagens híbridas.

Assim, neste texto apresentam-se reflexões que visam à discussão em prol de uma educação linguística diferenciada para os contextos de fronteira, já que se verificou uma demanda para pesquisas no âmbito da gestão das línguas em contextos educacionais para as regiões fronteiriças. Este texto se constrói a partir do seguinte questionamento:

Como pode ser feita a gestão das línguas nas IES localizadas na fronteira trinacional, visando à promoção do plurilinguismo e a integração linguístico-cultural entre os países do Mercosul?

Esta questão está alicerçada na ideia de que a proposição e implementação de políticas linguístico-educacionais sensíveis às regiões de fronteira podem levar à promoção de atitudes favoráveis e de respeito em relação à língua e cultura dos estudantes oriundos de países vizinhos, Argentina e Paraguai especificamente, contribuindo para a integração mercosulista.

### **A educação como um espaço de gestão linguística: educar sem fronteiras**

Embora as políticas linguísticas figurem recentemente no espaço das reflexões acadêmicas, elas sempre estiveram presentes nas ações dos estados e impérios como forma de exercer controle e atender a interesses políticos e econômicos. Estas políticas linguísticas, ou seja, as “decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007: 11) designadas para prescrever ou influenciar as línguas e variedades de línguas que devem ser usadas para diversos propósitos, são implementadas de diferentes formas a depender do papel que

se espera que tal língua represente na sociedade (WILEY, 1999). A exemplo destes meios de implementação, destaco neste texto o que Cooper (1989 *apud* Wiley 1999) chama de planejamento de aquisição de línguas, uma vez que grande parte dos esforços de planejamento linguístico é voltada para a difusão de uma língua, principalmente por meio da educação. Exemplo disso no Brasil foi a política do regime Vargas que teve como objetivo

[...] ampliar a unificação do país através da língua portuguesa e tentou “nacionalizar” todos aqueles que, sendo estrangeiros (ou descendentes) habitavam no Brasil, através da implementação de uma forte política lingüística que visava a difusão do idioma português no país. (THOMAZ, 2005: 36)

Esta ação tinha como propósito a homogeneização linguística a fim de constituir um ideal de nação em que a língua era um dos elementos da bandeira pátria. Para tanto, a proibição de outras línguas nas escolas que não o português era uma medida necessária para garantir a unidade, para exercer controle. Conforme Magnoli (1997: 15) explica, “a nação ergueu-se sobre a consciência da unidade cultural e do destino de um povo expressa nos símbolos da pátria e apoiada na distinção entre o natural e o estrangeiro”. Hall (2005: 71) acrescenta que “a identidade está profundamente envolvida no processo de representação” e, desta forma, sendo a língua uma forma de representação social e formadora de identidades, as políticas linguísticas adotadas atingiram seu propósito. Imigrantes alemães, por exemplo, aos poucos deixaram de transmitir suas línguas aos descendentes, já que a escola no período da 2ª. Guerra Mundial proibia estas comunidades de exercerem o direito do uso de suas línguas fundadoras em território brasileiro.

Embora a proibição explícita de outras línguas não constitua a realidade de nossos dias, a institucionalização da língua portuguesa como língua oficial do Brasil e reforçada na legislação educacional ainda relega às outras línguas presentes no território um papel secundário ou mesmo a posição de línguas estrangeiras que podem vir a nunca figurarem nos currículos escolares. Exemplo disso encontra-se no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (doravante LDB 9394/96), que determina que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, salvo em comunidades indígenas que

teriam autonomia para a escolha das línguas de instrução em seus contextos (BRASIL).

Com a sanção da Lei 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como uma língua natural que goza do mesmo potencial de expressão de outras línguas e que institui a inclusão da língua nos sistemas educacionais, uma grande comunidade linguística que havia, por um longo tempo, sido deixada à margem começa a se integrar nos espaços educativos. Verifica-se, portanto, a educação como espaço profícuo de implementação de políticas linguísticas. Porém, há que se ressaltar que a implementação não se torna eficaz exclusivamente por instrumentos legais como a LDB 9394/96 ou outras leis, mas também por um conjunto de medidas e práticas cotidianas que se apresentam como diferentes espaços de gestão das línguas na sociedade e que, por isso, auxiliam na (re) construção de atitudes com relação às línguas. Citando Lagorio (2011: 28):

Así, el debate sobre Políticas Lingüísticas debe incluir, no solamente los discursos legales, sino, principalmente las prácticas sociales cotidianas que implican actitudes, decisiones em relación a las lenguas, en el micro universo cotidiano, es decir, no solamente las prescripciones normativas de carácter legislativo.

Lagorio (2011: 29) acrescenta ainda os diversos outros poderes que são importantes na implementação das políticas, sejam elas explícitas ou implícitas, tais:

el ejercicio didáctico em sala de clase, inclusive em su relación com el núcleo familiar, el comportamiento de la administración pública em lo que se refiere a la producción y circulación de documentos, las diversas actitudes de los medios de comunicación y los discursos que sobre las lenguas colocan em circulación.

Neste sentido coloca-se, aqui, o caso que incitou a reflexão sobre políticas linguísticas sensíveis ao contexto da fronteira trinacional. Em diálogo com uma professora de um curso de Pedagogia em Foz do Iguaçu que tem em sua turma uma aluna paraguaia em fase de redação de seu trabalho de conclusão de curso, a atitude negativa com relação à linguagem híbrida da acadêmica foi expressa em sua fala. Natural de quem nasceu, cresceu e trabalha na fronteira, a linguagem que contém traços das diferentes línguas (português, espanhol e guarani) foi considerada como “problema de aprendizagem”, apesar da acadê-

mica “possuir boas idéias”, segundo comentário da professora. Ouvir estes comentários de uma docente de um curso destinado à formação professores que atuarão na educação de crianças naturais da situação de fronteira fez gerar preocupações e reflexões. Os casos não se encerram neste, já que práticas cotidianas como as verificadas por Santos (2004) e a estranheza com que professores de escolas localizadas na fronteira Ponta Porá - MS e Pedro Juan Caballero – Amambay (Paraguai) vêm a linguagem “mestiça” de alguns alunos, conforme tem sido verificado no *Observatório da Educação na Fronteira*<sup>3</sup>, constata a delimitação dos espaços das línguas e a (re)produção de atitudes linguísticas desfavoráveis, o que acarreta muitas vezes na criação de estereótipos de alunos com problemas de ordem cognitiva e, por conseguinte, uma educação excludente.

Em se tratando do contexto de Foz do Iguaçu, da fronteira trinacional, o “cenário multilíngüe/multicultural contrasta com as políticas educacionais que geralmente privilegiam a homogeneidade” (SANTOS, 2008: 160), já que o valor atribuído à língua portuguesa em todo o território nacional não condiz com a realidade linguística da fronteira que urge por um olhar diferenciado. Retoma-se, portanto, o primeiro questionamento feito neste texto: Como pode ser feita a gestão das línguas nas instituições de ensino superior localizadas na fronteira trinacional, visando à promoção do plurilinguismo e a integração mercosulista?

O que salta aos olhos, nas IES localizadas na fronteira trinacional Argentina-Brasil-Paraguai \_ espaço naturalmente permeável \_ a contenção do outro, da sua língua e da sua cultura figuram ainda como práticas cotidianas que estabelecem não só o território, mas os lugares e as diferenças entre os indivíduos. O mito de língua pura, de unidade linguística há muito difundido no Brasil e de hibridismo linguístico como desvio precisam ser repensados de sorte que o sistema educacional

---

<sup>3</sup> O projeto é uma iniciativa que se consolida no rastro do importante Programa das Escolas Interculturais Bilíngües de Fronteira assessorado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento Política Linguística (IPOL) desde o princípio, e ao mesmo tempo amplia o campo de observação sobre a fronteira e os processos educativos que lhes são peculiares. Tem o apoio da CAPES (Edital 038/2010/CAPES/INEP Programa Observatório da Educação), sendo concebido em articulação às iniciativas IPOL e desenvolvido em parceria com este Instituto, Escolas de Ensino Fundamental da região de fronteira (Brasil/Bolívia e Brasil/Paraguai) e as Universidades, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

não venha a contribuir para a insegurança linguística de diversas comunidades.

Neste sentido, questiono:

É possível pensar em integração latino-americana negando o entrecruzar das línguas nas fronteiras como um processo natural? É possível pensar em integração mercosulista sem recorrer a políticas linguísticas pontuais que atendam às demandas educacionais das fronteiras?

Entendendo a educação, portanto, como um espaço de gestão linguística, estes questionamentos propõem pensar que medidas poderiam ser adotadas como forma de promover práticas não excludentes em contexto de fronteira, logo, com vistas à integração. Exemplos como o *PEIBF - Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira*, que objetiva a integração linguístico-cultural e a dissolução da fronteira como marco da diferença, bem como a implantação da *UNILA - Universidade de Integração Latino-Americana*, que em sua proposta possui projeto político-educacional bilíngüe em português e espanhol, são indicativos de que a união é possível se as diferenças não forem acentuadas em detrimento das igualdades. Além destas iniciativas, também o projeto *Observatório da Educação na Fronteira*, constitui um importante passo no sentido de aprofundar as discussões e o entendimento da fronteira e das questões linguísticas e educacionais a ela relacionadas.

Com base nisto, ressalta-se que não se pretende aqui aludir ao uso de línguas híbridas como línguas de instrução, mas repensar o tratamento que é dado a estas línguas em práticas escolares e que, conforme já colocado, não estão dissociadas de um conjunto de outras variáveis sociais que reforçam as crenças sobre as línguas. Outro ponto que se faz necessário considerar é que por integração leia-se não a busca da homogeneidade linguística ou assimilação de uma cultura pela outra. Ao contrário, integração é entendida aqui como a união de esforços, articulações diversas no sentido de promover uma representação regional consistente com base no entendimento e respeito mútuo.

Como as práticas de sala de aula são orientadas por discursos circundantes, já que os professores não estão imunes aos contextos sócio-históricos em que ensinam (WILEY, 1996: 132) uma proposta seria repensar, por exemplo, os currículos dos cursos. No caso de Pedagogia, curso em que foi verificado

o caso narrado, seria uma medida a implementação de disciplinas específicas em suas grades curriculares como *Educação na Fronteira* ou, ainda, que incluam questões de ordem linguística de fronteira nas ementas de suas disciplinas de *Fundamentos e práticas de ensino da língua portuguesa*. Esperar-se-ia, com isto, promover maiores debates acerca das especificidades da educação em contextos sociolinguisticamente complexos como o é a fronteira, a natureza social das línguas e seu papel na formação das identidades coletivas e individuais. Calvet (2002: 12) coloca que “a história de uma língua é a história de seus falantes”, portanto, ao levar estas reflexões para a sala de aula que não só nos Cursos de Letras, o raio de ação e reflexão sobre os papéis da língua(gem) na sociedade poderia ser aumentado.

Outra proposta de medida seria as instituições de ensino superior público e privado promoverem de forma constante, como parte de suas atividades extraclasse como componente curricular, intercâmbios entre professores de instituições dos países vizinhos, aos moldes do PEIBF e do *Programa Professor Visitante Estrangeiro* do Mercosul Educacional de forma que os acadêmicos conheçam outros olhares, outras formas de pensar a sociedade em outra língua. Esta iniciativa existe em uma instituição de ensino superior público de Foz do Iguaçu \_ não incluindo a UNILA que já traz isto vívido em sua proposta \_ porém, seus resultados são ainda tímidos e muito pontuais. Mesmo o PEIBF, modelo de projeto com vistas à integração, não é implementado de maneira expressiva na fronteira trinacional que abrange três cidades onde as possibilidades de intercâmbio seriam extremamente ricas (Ciudad del Este, Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu).

Estas hipóteses de medidas se fundamentam na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* que, em seção que versa sobre a Educação, prevê que esta “deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas do mundo todo” (OLIVEIRA, 2003: 33). Mas, também, no entendimento de que, como outras formas de planejamento linguístico, as medidas educacionais não podem ser discutidas isoladamente, sem levar em conta questões de ordem sociopolíticas, já que o planejamento está relacionado ao propósito mais amplo da educação, que é a socialização (WILEY, 1996). Neste sentido, repor-

to-me à Oliveira (2005: 89) quando afirma que

Manter o foco de atenção exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas lingüísticas e confiar exclusiva ou prioritariamente nelas para manter e desenvolver a vida das línguas é abrir mão de obter resultados concretos na reversão, por exemplo, de uma tendência à perda lingüística, ou no aproveitamento de usos concretos da língua em questão na sociedade que podem ser potencializados – planejados – para obtenção de melhores índices de proficiência para grupos específicos. Em conjunção com estes fatores de funcionamento das línguas em diversas instâncias extra-escolares é que o ensino pode dar o melhor de si.

Ademais, há que se ter em mente que a relação entre política e planejamento lingüístico é complexa já que implica no constante ajuste entre as decisões e as medidas adotadas à execução, que pode enfrentar diversas barreiras e nunca serem concretizadas (ARNOUX, 2011). Em se tratando destas dificuldades, recorro aqui ao exemplo da legislação educacional para o ensino de língua estrangeira. A LDB 9494/96 propõe que a língua estrangeira moderna seja escolhida “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996) e, em consonância a esta ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam para o ensino de língua estrangeira (BRASIL, 1998) orientam que:

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. (BRASIL, 1998: 23)

O que se verifica, no entanto, é que apesar do discurso legal legitimar a possibilidade de inserção de outras línguas nos currículos, as medidas adotadas para a educação pública contradizem este discurso: todos os 29 colégios estaduais de Foz do Iguaçu atendidos pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) ofertam a língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e, quanto ao espanhol (uma das línguas oficiais do Mercosul), sua oferta se dá exclusivamente no Ensino Médio, visando atender a legislação vigente (Lei 11.161/2005), já que os colégios teriam que adequar suas grades curriculares em um prazo de no máximo cinco anos desde que a lei foi sancionada (algo que também não se verifica). Desigualdades culturais garantem a continuidade da distribuição de mais recursos para o inglês do

que para outras línguas, como foi possível perceber no último concurso público para docentes de LEM do Estado do Paraná que destinava mais vagas para docentes de inglês, do que para outras línguas.

Tanto a fala da professora do curso \_ no nível das práticas e atitudes, portanto, no nível do micro \_ como a oferta das línguas nas escolas \_ no nível do discurso legal e implementação por meio de ações dos governos, logo, um nível macro \_ evidenciam práticas homogeneizantes, excludentes e que não condizem com a proposta de macro integração regional. De um lado, o português como língua oficial encharcado do discurso da identidade linguística da nação brasileira (limitando sua fronteira linguística com os países vizinhos) e, de outro, a soberania da língua inglesa na Educação Básica, em detrimento de uma das línguas oficiais dos países do bloco regional, o espanhol.

Dados os exemplos e argumentos expressos neste texto, retomo um dos questionamentos levantados, deixando em aberto para reflexão, já que, conforme aponta Kumaravadivelu (2001: 557) “um trabalho em andamento dificilmente facilita uma conclusão” e o trabalho e entendimento das e pelas fronteiras acaba por iniciar:

É possível pensar no macro processo de integração regional sem recorrer a políticas linguísticas pontuais que atendam às demandas educacionais das fronteiras e que propiciem a integração local e situada?

## REFERÊNCIAS

ARNOUX, E. N. *Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional*. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (Orgs) **Línguas, Políticas e Ensino na Integração Regional**. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora: 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

———. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei no. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Disponível em:

< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) >  
Acesso em 20 ago 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 ago. 2005.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In: **Tesol Quarterly**. v.35/4, 2001, p. 537-560.

LAGORIO, C.A. *Políticas Linguísticas: História, Estado Y Región*. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (Orgs) **Línguas, Políticas e Ensino na Integração Regional**. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora: 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade de educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAGNOLI, D. **O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil**. São Paulo: UNESP; Moderna, 1997.

OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercados de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: Ipol, 2003.

\_\_\_\_\_. *Política Linguística na e para além da Educação Formal*. In: **Estudos Lingüísticos**. XXXIV, p. 87-94, 2005.

SANTOS, M. E. P. *O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. Campinas, 2004. Número de páginas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguagens híbridas: uma perspectiva discursiva*. In: **Trama**. Colegiado do Curso de Letras; Cascavel: Edunioeste, v. 4 n. 7. p.159-165. 1º. sem 2008.

*Isis Ribeiro Berger*

THOMAZ, K. M. **A língua portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização lingüística.** Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

WILEY, T. G. *Language planning and policy.* In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. **Sociolinguistics and Language Teaching.** USA: Cambridge University Press, 1996.

**Enviado em: 10/08/2011 - Aceito em: 11/09/2011**