

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COMO FATOR DETERMINANTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vanessa Makohin Costa Rosa (Mestre)¹

Cloris Porto Torquato (Doutora, UEPG)²

Resumo: Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa realizada no contexto duas comunidades rurais, situadas no município de Prudentópolis (PR). Este município foi marcado por processos imigratórios. Atualmente vivem na região descendentes de imigrantes ucranianos, poloneses, italianos, alemães e franceses (GUIL, 2015). Nas comunidades investigadas, a maioria dos moradores é descendente de ucranianos e poloneses. Suas práticas linguísticas configuram-se por repertórios multilíngues, e algumas das línguas faladas pelos moradores são: portuguesas, ucranianas e polonesas. Nesse contexto multilíngue, é importante pensar na formação dos professores; assim sendo, neste trabalho, são analisadas ideologias linguísticas em contexto de negociação de identidades linguísticas de algumas professoras atuantes em escolas multisseriadas que se situam em áreas rurais desse município. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que lecionam em duas escolas multisseriadas nas comunidades investigadas. Destacamos nossa compreensão de que a formação docente é um processo que tem seu início antes dos cursos de licenciatura. A formação docente, como assinala Tardif (2010), tem relação com as experiências vividas por esse/essa docente, com as ideologias linguísticas vivenciadas no decorrer do seu processo escolar, os diferentes discursos que circulam socialmente sobre seus objetos de ensino, os discursos e saberes científicos e os discursos e saberes escolares.

Palavras-chave: Formação docente. Ideologias Linguísticas. Multilinguismo.

Abstract: This paper presents part of a research performed in two countrified communities located in Prudentópolis (Paraná – Brazil), with strongly immigration marks. Ukrainians, Italians, Germans, French and Polish descendants currently live there.(GUIL, 2015). The majority of the population is descendants of Ukrainians and polish. Their language practices present multilingual repertoires and some of the languages spoken by the populations are Ukranian and Polish. In this multilingual context it's important to think about teacher training. Taking that into account the proposed goal is to analyze linguistic ideologies in context of negotiation of linguistic

¹ Mestre em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

² Doutora em Linguística (Unicamp). Professora no Departamento de Estudos de Linguagem e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

identities from the teachers who teach in two multi-serialized schools in the community. We emphasize our understanding that the teachers training education is a process that begins before graduate course. The professional qualifications as Tardif(2010) points out is related to the experiences lived by this professional with the linguistic ideologies experienced in the course during their school time. It is related to different discourses that circulate socially about their teaching subjects and to discourses and scientific knowledges.

Key-Words: Teacher's Academic Education. Linguistic Ideologies. Multilingualism.

Introdução

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2015 e 2017, em comunidades multilíngues, no município de Prudentópolis (PR). Tendo pouco mais de 50.000 mil habitantes, o município é caracterizado pelo processo de imigração. A população é predominantemente descendente de povos eslavos, com destaque para ucranianos e poloneses. Segundo Guil (2015), o município foi formado por esses povos e também por migrantes russos, italianos, alemães e franceses. Tendo em vista sua formação marcada por processos migratórios, a região é multilíngue: a população utiliza diversas línguas portuguesas, ucranianas, polonesas e alemãs (entre outras) nas interações cotidianas.

Diante da diversidade linguística do município, é importante compreender ideologias linguísticas que integram o processo de formação de professores que atuam no contexto. Para isso, este trabalho, sendo um recorte de uma pesquisa etnográfica, analisa depoimentos de professoras entrevistadas em relação à sua formação docente, lembrando que essa formação não ocorre somente nos cursos de licenciatura; antes, ela é uma construção histórica, marcada também por experiências vivenciadas (discursos) na sociedade de modo mais amplo e no contexto escolar mais estrito (discursos e saberes), tanto quanto no contexto acadêmico (discursos e saberes).

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, trazemos uma breve discussão da concepção de língua/linguagem adotada na pesquisa; em seguida, passamos à análise das falas das professoras participantes da pesquisa com o objetivo de

compreender alguns aspectos de sua formação e das ideologias linguísticas que constituem suas próprias ideologias linguísticas e, portanto, sua prática docente.

1. Adotando uma perspectiva de linguagem

Hoje, no Brasil, segundo Maher (2013), são faladas mais de 222 línguas, no entanto, ainda está vigente a ideologia de que somos um país monolíngue. Essa ideologia visava/visa estabelecer uma unidade e uma homogeneidade nacional, silenciando o multilinguismo e o multiculturalismo que nos constitui. Nesse mesmo sentido afirma Oliveira (2009):

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimento e desconhecimento são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o ‘conhecimento’ de que no Brasil se fala o português, e o ‘desconhecimento’ de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (OLIVEIRA, 2009, p. 20)

Muitas vezes os sujeitos (inclusive no contexto acadêmico) desconhecem as línguas aqui faladas, contribuindo para manutenção da ideologia do monolingüismo. Segundo essa ideologia, apenas uma língua é reconhecida pelos falantes como própria e representativa da Nação, sendo “única” e “homogênea”, de modo que outras línguas são silenciadas. Essa ideologia do monolingüismo é parte do projeto de construção da constituição e unificação do Estado-Nação. Diante disso, a Nação é pensada e organizada como monolíngue. No entanto, o que caracteriza o nosso cenário sociolingüístico brasileiro é o multilingüismo. Oliveira (2009) e Maher (2013) assinalam que, como parte desse processo de construção da nação brasileira, tivemos inúmeras formas de repressão das diversas línguas aqui faladas. Dentre estas, destacamos as línguas dos imigrantes.

Embora tenham sido forçados a silenciar suas línguas étnicas, esses imigrantes têm o multilingüismo como parte de sua identidade, de modo que tendem a resistir a abdicar de suas línguas. Esse processo de resistência pode ser observado em

Prudentópolis (PR). Entendemos que o estudo desse contexto de multilinguismo e de hibridização linguística pode ser mais produtivo se mobilizarmos uma concepção de linguagem que não veja a língua como sistema homogêneo e que envolva pensar a linguagem em relações sociais, históricas e culturais marcadas por relações de poder.

Desse modo, torna-se relevante estudar as línguas em uma perspectiva dialógica. Estudar as línguas nesta perspectiva é compreender que as línguas se constroem nas relações dialógicas entre sujeitos social, histórica e culturalmente situados e que esses sujeitos são construídos na e pela língua/linguagem (BAKHTIN, 2015). Partindo desta perspectiva, compreendemos que podemos estudar de modo mais adequado as línguas se o foco estiver nos seus usos na sociedade, que são múltiplos e complexos. Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana pode ser aproximada da proposta de César e Cavalcanti (2007) de olhar para os múltiplos usos e as múltiplas línguas, de modo que se procura focalizar

[...] sob o manto da ‘língua’ a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a ‘unidade’ na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as ‘misturas’, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa ‘unidade sistemática da língua’ ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61-62)

Uma vez que os sujeitos usam inúmeras línguas sociais (BAKHTIN, 2015), procuramos entendê-las, junto com César e Cavalcanti, por meio da metáfora do caleidoscópio que

[...] inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que possa ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Isso nos remete um olhar sobre a língua(gem): não é possível entendê-la de modo ‘estático’, olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentam/(des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45)

Assim, entendemos que a linguagem está no e constitui o social e é carregada de valores e ideologias. Para o Círculo de Bakhtin, a língua é prática social, se constitui na

e como interação nas relações sociais. Assim, é necessário estudar as línguas sociais nos seus vários contextos socioculturais de produção e circulação.

A língua (...) nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. Os elementos fechados e abstratos da língua no interior desses diferentes horizontes são completados por conteúdos semânticos e axiológicos e soam de modo diferente. (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Na visão deste autor, a língua é entendida como cosmovisão, como ideologicamente preenchida, de modo que sua pluralidade diz respeito não aos aspectos estruturais, mas uma pluralidade de “horizontes verboideológicos sociais”, horizontes valorativos pelos quais os sujeitos se orientam socialmente. Esses conjuntos de valores são constituídos nas e para as relações sócio-verbais.

A perspectiva de língua de César e Calvacanti (2007) pode ser aproximada dessa visão bakhtiniana, uma vez que essas autoras afirmam que precisamos pensar a língua nas práticas discursivas e ter como base construtos teóricos que possibilitem estudar a linguagem de sujeitos arraigados em contextos culturais. As autoras afirmam que assim é mais produtivo pensar a língua como conjuntos híbridos, que os sujeitos põem em ação para agir na sociedade, que é complexa e heterogênea.

Diante do exposto, compreendemos língua/linguagem como conjuntos de valores, cosmovisões, portanto, como línguas sociais que se constituem nas interações sociais, as quais são cultural, social e historicamente constituídas e situadas. Considerando que as línguas são ideologicamente preenchidas a partir das posições valorativas dos sujeitos envolvidos na interação, entendemos que também os sujeitos posicionam-se valorativamente em relação às línguas uns dos outros e às suas próprias línguas. Essas posições, por sua vez, configuram-se como ideologias linguísticas.

Os estudos de ideologias linguísticas constituem, segundo Blommaert (2006), um campo próprio desde as “últimas décadas do século XX”. Combinam contribuições da etnografia linguística e dos estudos sobre ideologia nas ciências sociais. Segundo este

autor, o campo tem se constituído com influências também da antropologia linguística, da análise do discurso e da sociolinguística.

Os estudos de ideologias linguísticas voltam-se para os valores implícitos e explícitos que os falantes associam às línguas (suas e de outros), para os modos como as línguas são usadas, para os valores que os falantes atribuem uns aos outros em função das línguas e dos modos de usos dessas línguas e para as relações de poder que constituem e nas quais se constituem esses valores (WOOLARD, 1998). As ideologias linguísticas são carregadas por outras ideologias sociais que estão presentes nos diferentes grupos sociais e que de algum modo orientam esses grupos internamente e na relação com outros grupos, entendendo que podem ser múltiplos e fluidos os elementos/critérios que constituem esses grupos (BLOMMAERT, 2017).

2. A formação das professoras: as experiências como fator determinante

É importante entender que a formação das professoras vai além da formação oferecida nos cursos de licenciatura, pois se dá ao longo das experiências de ensino, desde aquelas como alunas na educação básica àquelas obtidas na formação profissional. Tardif (2010) menciona que o saber docente é um saber social. Desse modo, a prática docente mobiliza um conjunto plural de saberes:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p. 36).

O saber do/da professor/a vai se (re)construindo mediante as experiências vivenciadas. Assim, observa-se nesta pesquisa que a formação profissional docente envolve toda a trajetória escolar. Envolve ainda os diferentes discursos que circulam socialmente sobre o objeto de ensino, bem como os discursos que circulam exclusivamente no contexto escolar. No que se refere à questão linguística, as experiências linguísticas na trajetória escolar e as ideologias linguísticas integram a formação e os saberes docentes. Por isso, buscamos investigar as ideologias linguísticas

que integraram/integram as formações e os saberes docentes de quatro professoras em escolas multisseriadas da zona rural de Prudentópolis (PR).

Essas quatro professoras, quando crianças, eram moradoras de comunidades rurais do município; são descendentes de ucranianos, e uma tem ascendência polonesa. Todas tiveram como primeira língua a língua ucraniana e iniciaram seu processo de escolarização com repertório limitado da língua portuguesa. Há alguns anos, naquele contexto, era normal as crianças chegarem à escola com pouco uso da língua portuguesa, pois as comunidades rurais mantinham-se relativamente fechadas, e os pais utilizavam sobretudo as línguas imigrantes, como afirma uma das mães participantes da pesquisa de mestrado.

A gente vivia isolado aqui, aqui onde só falava a nossa língua ucraniana, depois que fomos pra a escola tivemos que aprender o brasileiro, mas antigamente a gente não gostava de falar o português, porque não tinha onde usar, só falava na escola, agora todos devem saber falar o português, porque tá tudo muito moderno, as crianças desde bebê vão pra cidade, têm televisão, rádio, luz, agora é bem diferente de antigamente, (Entrevista realizada dia 01/06/2016).

As experiências dessa mãe são compartilhadas pelas professoras participantes da pesquisa, uma vez que vivenciavam os mesmos contextos de comunidades rurais na infância. Assim, destacamos que os usos da língua portuguesa se restringiam à escola. As professoras, durante a pesquisa, relataram experiências semelhantes.

De acordo com o relato acima citado, foram determinantes para a manutenção dos usos das línguas imigrantes os fatos de as comunidades rurais serem relativamente fechadas e de os sujeitos se deslocarem o mínimo possível para a área urbana. Os usos das línguas imigrantes eram mantidos em diferentes contextos: na igreja, na casa, em festas, nas interações entre os moradores, enfim, nas interações realizadas dentro da comunidade. Porém, na escola, por esta ser “brasileira”, predominava o uso da língua portuguesa, que era/é a língua oficial. Com a interação cada vez mais constante com o centro urbano, com o acesso a tecnologias, à televisão, ao rádio, etc., essas práticas linguísticas vêm se modificando e assim promovendo novos usos e reavaliações das línguas portuguesa e ucraniana.

Nas entrevistas, as professoras relataram suas experiências de aprendizagem da língua portuguesa. A professora Silmara afirmou: “aprendi o português na escola³”. Esta professora é filha de descendentes ucranianos e poloneses moradores da área rural de Prudentópolis e é falante das línguas ucraniana e portuguesa. Na entrevista, afirmou que passou a infância e parte da juventude na comunidade rural. Mora atualmente na área urbana. Sua experiência de aprendizagem do português foi assim narrada em um trecho da entrevista:

[...] foi difícil, eu não lembro assim muita coisa, mas é depois nasceu minha irmã caçula e ela não falava quase nada em ucraniano, tipo ela entende tudo, mas ela não fala quase nada, por causa que ela não consegue, porque daí meus irmãos mais velhos, eles não queriam ensinar o ucraniano pra ela não sofrer na escola, como todos nós sofremos, porque foi bem difícil, então primeiro a professora teve que ensinar, foi com a professora que a gente aprendeu, com os colegas, eu e todos os meus outros irmãos, a minha irmã mais nova não, porque daí é por insistência dos irmãos mais velhos que já sofreram na escola foi ensinado mais o português⁴. (Entrevista realizada no dia 25/08/2016).

Silmara se refere ao processo de aprendizagem da língua portuguesa na escola como um processo marcado pelo sofrimento. E não apenas ela sofreu, mas também seus irmãos. Assim a professora assinala que o sofrimento não é uma perspectiva exclusiva sua, mas marcou outros estudantes (como seus irmãos mais velhos). A língua portuguesa, obrigatória no contexto escolar, silenciou a língua ucraniana. Além disto, parece que a língua ucraniana (a língua de casa) se caracterizava como um elemento que dificultava aprender a língua portuguesa (a língua da escola).

Essa professora teve os seus usos linguísticos da língua ucraniana restringidos no contexto escolar, já que comenta que na escola falava-se mais o português. Isso pode ser o que configura a formação linguística da professora para atuar hoje nas escolas. Em sua prática, esta professora utiliza apenas a língua portuguesa. Tendo essa experiência de sofrimento, tenta configurar a escola como um espaço de uso da língua portuguesa, mesmo sabendo que seus alunos podem falar outras línguas além da portuguesa. Ela provavelmente faz esta escolha com vistas a evitar que as crianças, ao se deslocarem

³ Pergunta: Em que momento e onde você aprendeu a falar a língua portuguesa? Entrevista realizada no dia 25/08/2016.

⁴ Pergunta realizada: Como foi esse processo de aprendizado da língua portuguesa?

para escolas na zona urbana, passem pelo mesmo sofrimento que ela e seus irmãos vivenciaram.

A professora Marlene, filha de descendentes de ucranianos moradores da área rural do município, falante do ucraniano e português, passou a infância e parte da juventude na comunidade rural. Essa professora, agora moradora da área urbana, tem a sua docência voltada para práticas linguísticas exclusivamente em língua portuguesa. Também teve a experiência de aprender o português na escola marcada pelo sofrimento: “eu sofri no começo, mas aprendi rápido o português⁵”. No entanto, conseguir “aprender” rápido a língua portuguesa permitiu minimizar seu sofrimento. No decorrer da entrevista, afirmou que sua professora não permitia o uso da língua ucraniana em sala de aula; os alunos deveriam aprender e falar somente o português.

A professora Gabriele, filha de descendentes ucranianos moradores da área rural de Prudentópolis, falante de ucraniano e português, também passou sua infância na área rural; na juventude, foi estudar na área urbana e atualmente reside na área rural. Aprendeu a falar português na escola; estudou o antigo ginásio em um colégio interno na área urbana. Ela comenta que, mesmo sendo um colégio de freiras⁶, falava-se muito pouco o ucraniano. A professora, no ano de 2016, usa muito pouco da língua ucraniana no espaço de sala de aula.

A professora Cássia, filha de descendentes ucranianos moradores da área rural de Prudentópolis, passou a infância e a juventude na área rural; é falante de ucraniano e português e reside atualmente na área urbana. Também aprendeu a falar português na escola. Ela relata que a professora ensinava os alunos a falar o português, mas que a sua prática estava aberta para o uso da língua ucraniana. Essa experiência de ter as duas línguas no contexto escolar proporcionou uma formação um tanto diferente das outras professoras.

[...] a professora falava mais o ucraniano com nós, só quando não dava pra usar o ucraniano é que ela usava o português, e assim ela ensinou falar em português, mas

⁵ Pergunta: Como foi esse processo de aprender o português na escola? Entrevista realizada no dia 25/08/2016.

⁶ A igreja católica de rito ucraniano era e é uma das responsáveis pela manutenção da língua ucraniana na região.

não deixou de falar o ucraniano, mesmo depois que aprendemos o português, a gente falava quase só o ucraniano na escola. (Entrevista realizada dia 27/07/2016).

Entendemos que é importante assinalar que a professora Cássia, diferentemente das demais, usava a língua ucraniana na escola. Esse uso parece estar marcado pela sua experiência pessoal como estudante. Assim como a língua ucraniana era valorizada e autorizada em sua experiência escolar, a professora Cássia valoriza e afirma os usos dessa língua na sua prática docente. E então compreendemos que a sua experiência escolar de uso e valorização das línguas faladas na comunidade reflete na sua prática profissional no ano letivo de 2016.

Enquanto as professoras que relataram sua escolarização e aprendizagem da língua portuguesa marcadas por sofrimento não usam a língua ucraniana na escola, a professora que a usava na escola quando era aluna também a usa agora, na condição de professora com seus alunos. Os usos linguísticos das professoras junto aos seus alunos são carregados pelas suas experiências escolares. E constituem, por sua vez, experiências significativas para os alunos.

As três professoras que tiveram seus usos da língua imigrante “desvalorizados” e “deslegitimados” em função da ideologia do monolinguismo na escola têm suas práticas profissionais em diálogo com essas experiências vivenciadas no contexto escolar e parecem consolidar essa ideologia. A escola, para elas, se configura como o espaço da língua portuguesa, como se construiu na política de monolinguismo relacionado ao nacionalismo brasileiro. Sendo a escola uma instituição de ensino brasileira, trabalha-se e usa-se unicamente a língua “legítima” da nacionalidade brasileira. As demais línguas faladas na comunidade têm o seu espaço nas outras práticas da comunidade, mas não na escola.

Aqui se evidencia o que Tardif (2010) aponta: a história de vida dos professores (principalmente a socialização escolar) é de suma importância para a formação profissional; a formação do professor inicia-se com a sua própria relação com a escola, os professores “de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (p. 79).

3. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre as ideologias linguísticas em contexto de negociação de identidades linguísticas de algumas professoras atuantes em escolas multisseriadas que se situam em áreas rurais do município de Prudentópolis (PR), sendo que este contexto social rural mais amplo é marcado pelo multilinguismo, enquanto que a escola é marcada pela ideologia do monolinguismo.

As professoras participantes da pesquisa são descendentes de ucranianos e poloneses e usam as línguas portuguesas e ucranianas na comunidade. A escola tem o seu funcionamento regido pela língua portuguesa, porém uma das professoras transforma este ambiente em um espaço caracterizado pela pedagogia culturalmente sensível, ao usar a língua ucraniana em sala de aula.

Nesta pesquisa, observamos que a formação linguística e profissional das professoras foi sendo construída juntamente com a sua caminhada escolar. Estas professoras refletem na prática o que vivenciaram como alunas: as professoras que tiveram os usos das línguas imigrantes “restringidas” em contexto escolar caracterizam o ambiente de sala de aula como espaço do uso exclusivo da língua portuguesa, mantendo a ideologia do monolinguismo. Uma das quatro professoras participantes vivenciou um processo distinto de escolarização; sua professora permitia e usava a língua ucraniana em sala de aula. Em sua prática, compartilha da metodologia utilizada por sua mestra, transformando o ambiente de sala de aula em um espaço caracterizado por uma pedagogia culturalmente sensível, aberta ao multilinguismo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BLOMMAERT, Jan. Language Ideology. In: Keith Brown, (Editor-in-Chief). **Encyclopedia of Language & Linguistics**, Second Edition, volume 6, pp. 510-522. Oxford: Elsevier, 2006.

_____. Society through the lens of language: A new look at social groups and integration. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, paper 207, 2017. https://www.academia.edu/31499762/WP207_Blommaert_2017_Society_through_the_lens_of_language_A_new_look_at_social_groups_and_integration

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CALVACANTI, Marilda, C; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 45-66, 2007.

GUIL, Luiz Francisco. **As linhas de Prudentópolis**. Curitiba: Arte Editora, 2015.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117-134, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Plurilinguismo no Brasil**: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, v. 1, p. 19-26, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. (eds.). **Language ideologies: practice and theory**. New York: Oxford University Press. 1998. pp. 3-47.