

ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA FALANTES DO PORTUGUÊS

Prof^a Dr^a Maria Ceres PEREIRA
Universidade Federal da Grande Dourados

RESUMO:

O propósito deste artigo é de refletir sobre o ensino de língua portuguesa para falantes de português tendo em vista as seguintes questões: a) nosso país tem dimensões continentais e diversos grupos de diferentes origens etno-lingüísticas, em consequência, há variações lingüísticas significativas de norte a sul; b) há um descompasso entre o português ensinado na escola e privilegiado por ela e o português que o aluno traz para a sala de aula; c) ensinar o “português escolar” para quem fala esta língua, que em diversos contextos, desafia o professor a ensinar que modalidade? desenvolver que habilidades? Como se situa a questão do ensino de gramática, quais as exigências? As reflexões que se colocam neste artigo se amparam em pesquisadores da área.

Palavras-chave: sala de aula; ensino de português; mito do monolingüismo.

ABSTRACT:

The objective of this article is to reflect upon the Portuguese Language Teaching to Brazilian Speakers of Portuguese. It is necessary for many reasons: A) our country has continental dimensions and many groups of diverse etnolinguistics backgrounds, consequently there are linguistic varieties. B) there is no similarity related to the Portuguese taught at schools (high variety) and the Portuguese spoken by the students (low variety). C) How to teach the Scholar Portuguese (High Variety) to non-standard Portuguese Speakers? How to develop the writing, speaking and reading abilities? How do schools deal with the teaching of grammar? What is its demanding? The reflections presented in this article are based upon researchers of applied linguistics

Keywords: Classroom; Portuguese teaching; Monolingual myth.

1. O Ponto de Partida

Discutir ensino de língua portuguesa para “falantes nativos” é um desafio que nos põe ante a polemizar pelo menos estas questões: a) qual é a língua do “falante nativo do português”? b) que português ou “portugueses” é este que se fala de norte a sul de um país tão grande? c) que objetivos se estabelecem ao ensino de português? Estas perguntas serão recuperadas particularmente na seqüência deste trabalho.

Para tentar “responder” a estas questões, faz-se necessário abordar a tipificação do contexto brasileiro como sociolinguisticamente complexo cf. Cavalcanti, M.C. (1999) e Pereira, M.C. (2000). Segundo as autoras, o Brasil desde o seu descobrimento teve uma história de, pelo menos, uma situação de bilingüismo. Digo desta forma, porque,

desde seu nascedouro, no país houve a coexistência de várias línguas indígenas de troncos lingüísticos diversos. Muitas destas “sobreviveram” em sua modalidade falada, outras foram suplantadas pelo português como língua do colonizador.

Partindo de uma perspectiva histórica, o país viveu vários momentos com recepção de grupos étnicos diversos: 1) período colonial em que negros falantes de línguas, hábitos, costumes, cultura próprios – radicalmente diversos das línguas praticadas no país; foram trazidos 2) período imperial com a chegada de outros grupos étnicos, prioritariamente europeus com especificidades que os caracterizavam e os diferenciavam completamente dos grupos aqui já instalados; 3) No século XX, período da 1ª e 2ª guerra mundiais, novamente, o país passou a receber mais imigrantes europeus e também orientais, japoneses 1908 e sírio-libaneses. (muitos deles constituídos de pessoas que buscavam novas perspectivas de vida Seus sonhos da terra própria, cultivável que lhes dessem condições de prosperar). Diante do exposto, certamente, o Brasil não é um país monolíngüe como se quer vê-lo. Há, em seus limites, a convivência de várias línguas vistas como minoritárias. Temos cenários indígenas onde línguas são conservadas ainda que, muitas delas, na modalidade oral, embora haja outras já descritas. Há também línguas alóctones resultantes da imigração, tais como o alemão e o italiano, ucraniano, etc... Devido à amplitude territorial percebemos falares regionais distintos, próprios de cada comunidade de fala. Portanto, precisar qual variedade de português a ser ensinado é um desafio.

Nesta direção, o desafio para o docente está não só em ter que se preocupar com a questão da diversidade lingüística, além disso, deve se preocupar com uma variedade de português a que podemos chamar de português étnico. Decorre daí a pergunta – que português é este que pretensamente se fala de norte a sul do país? Essa indagação remete a uma discussão das variedades deste português que, na rua se realiza de uma forma (popular), na escola de outra, o português escolar, (culto, padrão).

Para fins didáticos a seguir as perguntas iniciais serão retomadas.

2. Qual a “Língua do Falante de Português”?

Conforme posto anteriormente, o país é, linguisticamente falando, um país plural e, nesse sentido é preciso trazer outra pergunta capciosa: mas, a língua do falante do português, não é o português? Para polemizar esta questão, quero refletir sobre situações em que o sujeito é nascido no Brasil, logo, é brasileiro, contudo a língua que fala não é o português. Em outras situações, a língua pode ser o português permeado por outra língua. Há ainda uma outra situação, a distância entre a língua portuguesa do grupo social e aquela privilegiada pela escola. No primeiro caso, em que os falantes embora brasileiros não falam português, certamente o mais radical, os exemplos podem ser extraídos de alguns estudos. Jung: 1997, em sua dissertação de mestrado, apresentou recortes de sala de aula em que observava os eventos de letramento. Em um destes recortes mostrou que a comunidade rural bilíngüe alemão/português levava para o interior da sala de aula, a língua alemã predominantemente usada na comunidade de fala.

A seguir vejamos alguns exemplos extraídos do evento de letramento intitulado *und dann ein risquinbo hier:*

6. Micheli – *Der “e” un der “r”/ musste der “e”/ um der “x”, dan musste ein risquinbo hier machen, quel? Dann musste wieder der “e” machen (pausa) der “r” und dann ein risquinbo hier.* (a letra “e” e o “r” (pausa) daí você precisa fazer o “e” (pausa) daí o “x”, daí precisa fazer um risquinbo aqui, certo? Então novamente precisa fazer o “e” (pausa) o “r” e um risquinbo aqui)

(Jung:1997:112)

Outro exemplo:

Jorge: quero explicação// como faz isso aqui?

Sérgio: Isso, isto, ali ta escrito no discurso direto no discurso indireto

Jorge: Uhum.

Sérgio: O Alce falou: estamos aqui para decidir o que faremos com o tigre. O Alce colocou

Jorge: *nicht so schnell expliquire* (não explique tão rápido).

Sérgio: que estavam ali para decidir o que fariam com o tigre. *Dann musst mann hier* (você precisa escrever aqui) / um grup um grupo grit gritou: morte para o tigre, vamos massacrá-lo // tem que explicá o resto também? / Um grupo gritou, nós mataremos o tigre, vamos, nós vamos massacrá-lo, *musst mann hier schreiben* (você precisa escrever aqui), und hier (e aqui) Dona tartaruga entro na discussão, e concorda com o raposo, de forma alguma concordarei com a violência. Dona tartaruga *musst dann hier hin schreiben*, (Dona tartaruga você precisa escrever aqui) entrô na discussão, *musst hier* (precisa aqui)... (Jung 1997: 114)

Estes alunos são brasileiros, filhos de brasileiros de ascendência alemã. As famílias da comunidade rural observada têm preservado a língua alemã na modalidade oral passando-a geração após geração pela oralidade. Em alguns casos, o português entra no repertório lingüístico pouco tempo antes de as crianças ingressarem à escola. E, na maior parte dos casos o português falado é caracteristicamente étnico cf Cavalcanti: 1999 e marcado pelo ritmo (sotaque) e, pela troca de sons sonoros pelos surdos em alguns contextos.

Ao olharmos para os dados trazidos da pesquisa de Jung, várias questões se colocam. No primeiro caso – Micheli, a aluna da escola rural freqüentada por falantes de alemão, para construir sentido a partir do texto dado em português, utilizou a língua de seu cotidiano – alemão. Dirigiu-se à professora, também falante de alemão, para perguntar a colocação de algumas letras.

No segundo caso, ainda na mesma escola, tratava-se de uma interpretação de texto, uma fábula, certamente apresentada em português, pela professora. Os alunos ao interpretá-la automaticamente, de forma imperceptível para eles passam do português para o alemão. Percebe-se que o aluno Jorge inicia a discussão em português com seu colega Sérgio. Todavia, a passagem do português para o alemão só ocorre quando Sérgio explica, em português. Jorge, sentindo dificuldade em entender, solicita que a explicação ocorra mais devagar. Para isto sinaliza ao seu colega a questão da língua, pois não faz a solicitação em português, mas sim em alemão. A indicação é a de que o problema de entendimento estaria mais na questão da língua do que no conteúdo. Sérgio entende a

mensagem de Jorge e, então, passa a alternar alemão e o português. Percebe-se que a alternância das línguas é permeada por mudanças de código (code switching), por interferência entre as línguas como no caso de *expliquire* – esta palavra assim como outras vem sofrendo este tipo de acomodação lingüística, em que uma palavra de origem portuguesa recebe as terminações alemãs e é incorporada ao léxico alemão (namorire é outro exemplo). Nestes casos outro estudo de caráter sociolingüístico poderia detectar a direção da evolução deste alemão rural, na maior parte das vezes, restrito à oralidade.

Se o estudo de Jung mostrou estas situações em sala de aula, o estudo de Teis: 2007 mostrou, igualmente, em sala de aula em contexto indígena – avá-guarani outras questões de língua e descompasso entre a língua contemplada pela escola e do contexto social dos alunos. Vejamos:

A1 – *Cha ajapota petéi kamiom'i*

(eu vou fazer um caminhãozinho)

A2 – Japapo ro koa laope mba'emo ra'agã opytata iporã tuvichave.

(Se a gente fizer deste lado (o desenho) vai ser maior)

A1 – Peaiko kamiom rape

(Esse aí é o caminho do carro)

(05/10/2006)

O diálogo acima é longo, tratava-se de uma negociação entre o aluno 1 e 2 enquanto realizavam uma tarefa da sala de aula. A tarefa consistia em dispor placas de trânsito em uma pista. Os enunciados estavam em português e as crianças deveriam desenvolver a atividade em pares. Apesar de os comandos estarem em português, as crianças se sentiram à vontade em transitar do português para sua língua, guarani, e o diálogo acaba por envolver mais de dois alunos. E, novamente como no primeiro exemplo, trata-se de crianças índias, brasileiras, nascidas em um país cuja língua oficial é o português. Todavia, apesar de se viver um mito do monolingüismo cf Cavalcanti: 1999, o bilingüismo é uma realidade conforme se pode ver nos dois casos. No caso das crianças avá-guarani a primeira língua não é o português, esta língua entra em seus repertórios lingüísticos via escola – fase inicial – jardim de infância na própria aldeia. Período este, destinado à familiarização com a escola e, principalmente com a língua majoritária do entorno social – o português. Nesta fase, a professora é índia, falante de guarani. Na medida em que vão se apropriando do português, o guarani vai declinando e o português, por sua vez, ganhando espaço maior. Neste ínterim, caberia uma discussão de tipologia de educação bilíngüe e, ao mesmo tempo, de política lingüística que trouxesse questões de manutenção e deslocamento de línguas minoritárias. Todavia, por não ser este o objetivo deste trabalho, não serão explorados neste momento.

3. Que português é este falado de norte a sul de um país tão grande

Se pudemos observar questões de sala de aula no caso da pesquisa de Jung:1997 e de Teis: 2007 poderemos associar a outras realidades lingüísticas, no caso, típicas do português étnico. Dizendo de outra forma, do português falado por “brasileiros”

representantes de grupos étnicos distintos. E, para ilustrar o exemplo trazido procede de contexto indígena. Trata-se de uma fala de um cacique avá-guarani, igualmente presente nos registros colhidos por Teis. Vejamos o recorte abaixo:

E outra coisa também ele contava /o pai/ tem pescador e daí veio o padre (...) daí o padre falo assim pros índio: “será que eles nunca ia na igreja?” Aí ele falou asi: “Eu não fui a sua igreja” // E o padre falou: “Então ce não tem vida/ cê perde a vida e tudo a coisa” // Você foi a escola?” “Na escola também não” // Então você ta perdido/não foi na igreja e não foi na escola/ você ta perdido/ e aí foi. Olharo asi que o barco tava afundando/ né // Tão aí os índio começo perguntá pro padre: “ O padre, você sabe nada?” // O padre falo que no // “Então agora você também ta perdido / agora você vai morre porque não sabe nadá / tá perdido / ai ele conto asi // O barco afundo // (risos) Acho que o pai dele conto assim // Muita coisa pra gente contá. (Cacique em 18/10/2006 sg. Teis:2007)

Inicialmente partindo das particularidades do português falado pelo cacique, percebe-se o uso do discurso direto, o mesmo não se vale do recurso do discurso indireto para referir à fala de outrem. A ordem sintática do português, normalmente, é sujeito/verbo/objeto, todavia, a ordem usada pelo cacique, no início de sua fala, não é essa – *E outra coisa também ele contava / o pai/...* No português tido como padrão, a ordem seria – *O pai também contava outra coisa*. Na forma colocada, ele e pai são a mesma pessoa do discurso, contudo, por estar em uma ordem indireta, o cacique sentiu a necessidade de explicitar que era o “ele” de seu discurso – o pai.

Há elementos culturais em jogo como os saberes do grupo indígena e os saberes dos não indígenas – o padre. Se um deles está correndo risco de vida por conta de questões culturais como a igreja e a escola; o outro, por sua vez, corre risco por não dominar peculiaridades do contexto indígena, no caso, saber nadar (o que, certamente, não é somente de conhecimento indígena, mas nesta fala traz este argumento forte na questão da “salvação”).

Podemos pensar em situações não tão extremas quanto às apresentadas: de imigração e indígenas. Podemos refletir sobre questões estabelecidas em continuum rural-urbano; mais escolarizado e menos escolarizados. Nessa direção Bortoni-Ricardo: 2005 traz exemplos de sala de aula (usando P- para professor e A – para aluno) como se poderá observar a seguir:

P. Espera um pouquinho, Agnaldo. Deixa seus colegas sentarem por favor. Gente, num escolhe a mesma leitura que o colega lê não, ta?
A – Eu iscuí, mai ei escuieu (xxx)
P – Aí cê escolhe outro, ta?
A – Não, essa aqui eu to lenu deusde onti
P – Agnaldo, sem encostá na parede, ta? Bem bonito.

Este é o episódio 8 do capítulo: *Varição lingüística e atividade de oralidade e letramento*

em sala de aula, p 195. Neste episódio pode-se perceber o desafio lingüístico a que o professor está submetido. As falas de seus alunos nas duas intervenções mostram que os mesmos provêm de um continuum menos escolarizado e, provavelmente, menos urbano e de nível sócio-econômico menos privilegiado. Por outro lado, mostra elementos regionais marcados como *lenu* por *lendo*. Conforme Silva: 2001 a questão do padrão e não-padrão nem sempre é algo definitivo e igual em todos os lugares e regiões. Segundo a autora:

Vale a pena dizer que as características das variantes padrão e não-padrão nem sempre relacionam-se ao que é previsto pela gramática tradicional como correto. No português de Belo Horizonte, por exemplo, a terminação “-ndo” das formas de gerúndio é pronunciada como “-no”: comeno, fazeno. (...) Este fenômeno amplamente difundido entre os falantes, temos que a redução de gerúndio faz parte da variante padrão em Belo Horizonte. (Silva: 2001 – 12)

Esta discussão é própria na medida em que, há uma predisposição em aceitarmos que o padrão é algo extensivo a todas as comunidades de fala, não usar o padrão preestabelecido permite julgamentos negativos em relação ao falante. Todavia, conforme Silva apresenta, o padrão pode ser indicativo de verdade em um contexto, mas não em outro.

Diante destas questões o que se coloca é o que ensinar em termos de língua portuguesa tendo em vista estas diversidades. E, nesse sentido passa-se a última pergunta levantada no *ponto de partida*.

Para discutir questões de “língua padrão”, Cagliari: parte da idéia de que todas as variedades lingüísticas têm suas especificidades. E, nesse sentido, há variedades tidas como de maior prestígio e de menor prestígio. Assim, a variedade usada pelas pessoas de escolarização mais alta, que são economicamente melhor situadas, portanto, os representantes dos segmentos hierarquicamente melhor situados, têm a sua variedade alçada a categoria de variedade padrão – o *dialeto padrão*. Todavia, há que se ter clareza de que determinar a variedade padrão não é algo taxativo, fechado e homogêneo para todos os grupos sociais. Diz-se desta forma porque, partindo do que coloca Cagliari e, concordando com ele, o que é padrão para uma comunidade de fala pode não ser para outra. Um exemplo próprio é a redução de gerúndio como no caso de *lenu* e *falannu*. Nas demais regiões brasileiras, certamente esta variedade não é tida como padrão; mas para a região de Belo Horizonte, visto que é regra para praticamente todos os falantes daquela comunidade de fala, indiscutivelmente é regra – é uma variedade padrão. A questão lingüística aqui colocada reflete aspectos da sociedade dividida em classes, seus valores, suas atribuições de status. Nessa perspectiva, usar uma variedade não padrão como no caso de “iscui” por escolhi pode gerar um julgamento negativo extensivo ao falante. Toda esta discussão tem relação com questões regionais, por exemplo:

No Rio Grande do Sul é uma marca regional o uso do pronome pessoal/tratamento, no caso – tu; a não elevação das vogais de e para i dos curitibanos, por exemplo, ou a não palatalização do t antes da vogal i. No entanto não é uma marca do português brasileiro como a queda do r em verbos no infinitivo que parece ser comum a todas as classes sociais e grupos escolarizados ou não.

4. Que objetivos se estabelecem ao ensino de português?

Cagliari: 1995 aponta como objetivos do ensino do português:

O objetivo mais geral para o ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida (...) O professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos (...) qual o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos (...) (Cagliari:1995 p 28)

O autor aponta uma direção para o ensino de língua portuguesa aos professores que é a de levar para a sala de aula as possibilidades de uso oferecidas pela língua e, as implicações pragmáticas destes mesmos usos. A sociedade estabelece condições melhores ou piores para seus membros tendo em vista um conjunto de fatores: cor da pele, tipo físico, inclusive a variedade de fala. Esta perspectiva exige que o professor tenha um olhar sensível às construções e interações que se processam em sua sala de aula. Os exemplos extraídos das pesquisas de Jung, Teis e Bortoni-Ricardo referidas neste artigo, mostram que, muitas das situações ocorridas no interior da sala de aula passam de modo imperceptível ao professor. (porque também é um membro daquela comunidade e não percebe o code-switching, ou a utilização de mais de uma variedade de português em sala, tendo em vista que também o faz intuitivamente).

Assim, seria desejável que se inserissem elementos de usos e de funcionalidade da língua para a sala de aula a fim de provocar desestabilidade a um tipo de trabalho orientado por um único material didático. É preciso atenção para as diversas variedades da língua e criação de dinâmicas através das quais os alunos possam perceber tais variações, entender o seu significado e suas implicações, sem, contudo, estigmatizar ainda mais estas variedades trazidas pelos alunos. Não podemos perder de vista o tipo de sociedade que temos – hierarquizante e dividida em classes cujos interesses se voltam para o grupo detentor do maior prestígio, poder de decisão e de determinação de valores. Estas relações perpassam o ensino da língua e o professor pode ou não incorporar estes elementos em sua prática, dependendo de sua decisão política de perceber a língua enquanto elemento social, portanto sujeito à valorização ou estigmatização no interior desta comunidade. Ou do contrário, pode acreditar que a língua é apenas um sistema de códigos que deve ser aprendido, através da memorização e aplicação de regras em todos os ambientes sociais escolares ou não, tendo em vista a existência de apenas dois atributos para a produção linguística do falante o certo e errado.

Tendo em vista a questão do objetivo de ensino do português, posso trazer outra situação perpassada por questões de ensino de gramática. O pressuposto é de que se em nossa região (Dourados/MS) falamos o português e, se os índios estão em contato próximo e constante, esta também deve ser a língua deles. No entanto, não é isso o que se percebe,

Trabalhando no Curso de licenciatura indígena – Teko Arandu, o tema da aula de língua portuguesa (como se fosse para falantes nativos) era a formação do diminutivo. Durante a explicação, o professor comentou que o diminutivo, do ponto de vista semântico e discursivo, é um traço da fala feminina, além de indicar apenas o tamanho de um objeto. Na ocasião, uma professora índia, aluna do curso dirigiu-se a mim

perguntando se isto era verdade. A resposta foi afirmativa. Em seguida a aluna disse que em seu grupo étnico isto não acontece; ou seja, que no guarani este sufixo não é um traço da fala feminina. O diminutivo existe, mas não usado nos contextos em que ocorre em português. E, então acrescentei outra informação, a de que o diminutivo não somente pode caracterizar a fala feminina, pode também expressar carinho, atenção, mas pode também significar ironia. Tendo entendido, ou demonstrando que o entendimento acontecera, as perguntas cessaram e a atenção a aula foi recuperada. São sutilezas da língua que ao ensiná-la podem passar despercebidas, invisíveis, porém fazem parte dos usos e da competência comunicativa do sujeito. Não ter estas questões presentes, em decorrência do ensino descontextualizado, vago e limitado, pouco se informa e muito pouco se educa no aspecto social do uso das variedades lingüísticas. A aluna em questão é professora de uma escola destinada a alunos indígenas, participa de cursos, de reuniões, de debates com a sociedade não índia e mesmo assim, o português continua sendo, para ela, uma segunda língua. Somos assim, levados a uma situação extremamente desafiadora, a ponto de nos levar a repensar o ensino de língua portuguesa em escolas onde a diversidade se faz presente a partir de falantes de variantes lingüísticas como as exemplificadas ao longo deste texto. As variações em áreas de fronteira, nos núcleos de (i)migração onde as línguas e cultura são preservadas, nos cenários indígenas em que suas línguas são mantidas exigem um ensino específico da língua portuguesa. Ensinar português, portanto é uma tarefa que vai além dos estudos das regras congeladas e muitas vezes ultrapassadas da gramática, (afinal, a título de exemplo, como é possível o pronome você não ser considerado um pronome pessoal, mas como pronome de tratamento, embora o uso da língua já o tenha transformado). É preciso trazer para as aulas de língua portuguesa, enquanto materna ou segunda língua, suas funções, competências, usos sociais e suas implicações. Parece ser esta a nossa tarefa enquanto formadores de professores que, certamente, atuarão nestas áreas com características lingüísticas próprias. Do contrário, basta comprar um compêndio didático de gramática, distribuí-lo aos alunos e a tarefa do ensino da língua estará realizada.

Olhar para a sala de aula e suas diversidades sugere que o trabalho didático-pedagógico enfatize o respeito às variedades lingüísticas, pois, segundo Cagliari:1995 p. 84

Um aluno na escola não pode chegar à conclusão de que seus pais são “burros” porque falam errado, não pode achar que as pessoas de sua comunidade são incapazes porque falam errado, não têm valor porque falam errado (...) esses preconceitos, de tanto serem ensinados geração após geração estão profundamente enraizados na sociedade, na escola, em tudo. Mas isso deve ser mudado.

E acrescentaria que, para efetivamente mudar, é preciso um trabalho verticalizado de inserção social com os acadêmicos na graduação. E isto é possível através de estímulo e participação em projetos de iniciação científica, nas Práticas de Ensino, hoje com carga horária maximizada. Propiciar este envolvimento com as comunidades diversas, suas escolas, professores e alunos das escolas públicas resultará em uma formação mais plena, capaz de assumir o espírito de mudança e, nas palavras de Erickson: 2001, assumir a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S.M. (2005) *Nós cheguem na escola, e agora?* Parábola. São Paulo/SP
- CAVALCANTI, M.C. (1999) *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. In: REVISTA DELTA. Pp 385-418. São Paulo/SP
- CAGLIARI, L.C. (1995) *Alfabetização & Lingüística*. Scipione. São paulo/SP
- ERICKSON, E (2001) Prefácio. *Cenas de Sala de Aula*. COX, M.I. e ASSIS-PETERSON, A A (orgs.). Mercado de Letras. Campinas. SP
- JUNG, N.M. (1997) *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Dissertação de mestrado. IEL/Unicamp.
- PEREIRA, M.C (2000) *No Oeste paranaense língua e aprendizagem em contextos sociolinguisticamente complexos*. Relatório de pesquisa PRPPG. Unioeste. PR.
- SILVA, T. C. (2001) *Fonética e Fonologia do Português*. Contexto. São Paulo. SP
- TEIS, M. A (2007) *Escrita e Letramento com alunos avá-guarani: aulas de reforço*. Dissertação de mestrado. Programa de mestrado em Letras/Unioeste. PR