

**Acerca da Relevância Social  
Urgente da Lingüística:  
Ensino de Língua  
Portuguesa e Formação  
Cidadã no Brasil.**

**Resenha da Obra: Correa, D. A.  
(org.). (2007). A relevância social da  
lingüística: linguagem, teoria e ensino.  
São Paulo / Ponta Grossa: Parábola /  
Editora UEPG.**

**Vol 2, No. 1**  
Junio, 2009

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**



## Acerca da Relevância Social Urgente da Lingüística: Ensino de Língua Portuguesa e Formação Cidadã no Brasil.

**Resenha da Obra: Correa, D. A. (org.). (2007). A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo / Ponta Grossa: Parábola / Editora UEPG.**

**Milton Francisco**

Correa, D. A. (org.). (2007).

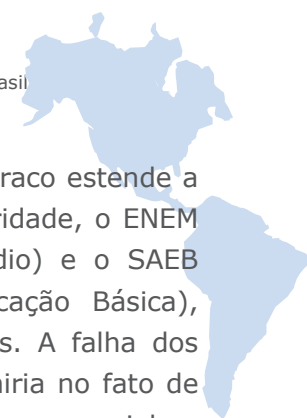
A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino.  
São Paulo / Ponta Grossa: Parábola / Editora UEPG.

Djane Antonucci Correa, lingüista e professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná), organiza um livro provocador, inquietante e incômodo, que pede respostas efetivas concernentes ao ensino de língua portuguesa e à prática dos lingüistas. Em artigos oriundos de eventos ocorridos nessa universidade há poucos anos e permeados por questões de política lingüística, Carlos Alberto Faraco, Maria do Rosário Gregolin, Gilvan Müller de Oliveira, Telma Gimenez e Luiz Carlos Travaglia, situados cada qual na sua experiência teórica e prática, revelam, direta ou indiretamente, a “crise de finalidade” por que passa a lingüística no Brasil (quicá, no mundo, se pudermos ampliar as objetivas). Em contrapartida, apontam caminhos a serem trilhados na seara do ensino de língua portuguesa e da relação entre pesquisa e sociedade. Por esses e outros aspectos que procuraremos destacar, *A relevância social da lingüística* torna-se um livro “da hora”.

Sentimo-nos provocados a mostrar alguns pontos de diálogo (ainda que minimamente) desse livro com a primeira edição da *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, particularmente com o texto dos editores Levinson, Schugurensky e González (2007). Pretendemos, aqui, nada mais que apontar indícios de quanto a prática dos lingüistas e o ensino de língua portuguesa poderiam (ou deveriam) contribuir para a “formação cidadã” de crianças e jovens brasileiros, mediante uma

Educação para a Cidadania Democrática (ECD), considerando que “los ciudadanos democráticos mejores se caracterizan por ser tolerantes, reflexivos y comprometidos con sus metas personales así como colectivas, entre otras características” (Levinson, Schugurensky y González, 2007, p. 6).

No artigo *Por uma pedagogia da variação lingüística*, Faraco relembra as primeiras contribuições da lingüística no Brasil dadas ao ensino do português, ao resenhar brevemente o texto de Aryon Rodrigues, *Tarefas da lingüística no Brasil*, de 1965. Aryon trouxe à baila conceitos e pressupostos da lingüística “inéditos” entre nós, especialmente aqueles relativos à variação e à adequação lingüística, como a idéia de que os falantes adaptam-se às circunstâncias (aliás, idéia cara aos lingüistas, embora sejam mal entendidos e acusados de “tudo vale na língua”). Implicitamente, Aryon propõe que a escola dê aos alunos acesso às variedades cultas do português. Nesse sentido, hoje chegamos ao entendimento da variação como “*continuum*”, que permite melhor apreender a distribuição social das variedades (e, acima de tudo, a dinâmica que rege a intensa inter-relação entre elas) e os pontos em que há estigmatização de formas” (pp. 28-29). Essa distribuição social e essa dinâmica Faraco correlaciona com as práticas socioculturais de escrita: o letramento, processo em que o domínio das formas lingüísticas seria apenas uma das “conquistas”.



Faraco esclarece as noções de “normas cultas” e “norma-padrão”, fontes, em parte, de equívocos e confusões (quase sempre fundados na concepção de “língua homogênea”, cujo senso de correção é de maior valia que o de adequação). A primeira noção diz respeito aos usos mais monitorados da língua por pessoas situadas do meio para cima na hierarquia econômica (guardadas as críticas cabíveis a essa expressão), assim, com amplo acesso aos bens culturais, particularmente à educação formal. Trata-se das variedades que de fato essas pessoas praticam – aquilo que é *normal* e recorrente –, por isso, podem ser chamadas “normas cultas reais”. Noutro extremo, estaria a “norma-padrão”, inexistente como uso vivo na sociedade, por isso, um construto lingüístico idealizado, nem um pouco funcional ou praticável, mas instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural na escola ou fora dela. Trata-se de preconceitos que, fundados na “norma-padrão” artificial, desvalorizam variedades da língua portuguesa e seus falantes. Ou seja, vão contra os direitos lingüísticos e humanos dos cidadãos.

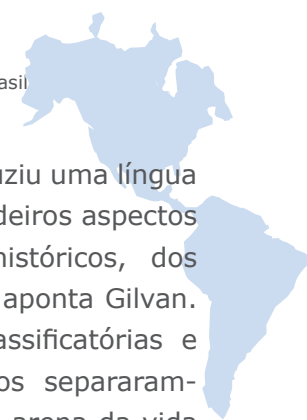
Faraco observa que, embora tenhamos avançado razoavelmente na pedagogia da leitura e da produção de texto, incorporando ao ensino, por exemplo, diferentes gêneros discursivos e o conceito de letramento, “temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação lingüística” (p.42) – aqui, Faraco é revelador, ao assumir uma postura autocrítica! – Ainda não sabemos como inserir a variação no ensino de forma adequada e consistente. A variação geográfica, por exemplo, aparece nos livros didáticos de forma anedótica, reforçando estereótipos, e não esclarecendo diferenças socioculturais ou combatendo preconceitos em relação aos falares rurais. A variação estilística é tratada de modo superficial e insipiente. A variação social, mais complexa que as demais, uma ferida preocupante, os livros didáticos e a escola raramente abordam-

na. A crítica que faz aos livros Faraco estende a dois exames nacionais de escolaridade, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), guardadas as devidas proporções. A falha dos livros, escola e exames se resumiria no fato de considerarem a “norma-padrão” como crucial ao ensino, e não as “normas cultas reais”.

Como poderíamos sair dessa “enroscada” em que nos metemos? O desafio é construirmos “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo que possamos combater os estigmas lingüísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença lingüística” (p. 47). Não será fácil. Mas, ao concluir, Faraco, de forma estimulante, convida-nos a buscar soluções.

Em *O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social*, a contribuição de Gregolin vai no sentido de expor a repercussão dos avanços da lingüística e das transformações do conceito de *língua* ocorrida no ensino de língua portuguesa no Brasil. Fazendo um percurso histórico sobre as concepções de língua que estiveram na base do ensino, do século XIX – momento de independência e de construção de uma *identidade brasileira* – à atualidade, Gregolin esboça os conflitos entre essas concepções e seus reflexos na escola. Em seguida, a autora trata da relação entre documentos oficiais, teoria lingüística e ensino entre os anos 1960 (de governo militar e autoritário) e o final dos anos 1990, enfatizando a visão de heterogeneidade lingüística dada ao ensino, o conceito de textualidade oriundo da lingüística textual e a concepção sociointeracionista de língua baseada nos postulados de Mikhail Bakhtin. Nas entrelinhas, lê-se a distância marcante entre documentos oficiais, teorias e ensino/prática.

Na última parte do texto, Gregolin procura mostrar a relevância social da



perspectiva discursiva para o ensino de língua, fundamentando-se em M. Pêcheux, M. Foucault e M. Bakhtin. Comenta e exemplifica os conceitos de gênero discursivo, polifonia, pluralidade significativa dos textos, diálogo entre textos e repetição de vozes. Esses conceitos, por exemplo, facultariam a professores e alunos da educação básica observarem como a língua se materializa nos textos e como os discursos (cruciais da/à sociedade) dialogam e “conflituam”. O ensino de língua sob a perspectiva discursiva, defende Gregolin, conduzirá o aluno à reflexão sobre a ordem da língua e seu funcionamento na sociedade. A propósito, democraticamente! Trata-se da formação de cidadãos participantes, de fato, da sociedade via leitura e escrita. Eis o conceito de letramento, já lembrado por Faraco, e tão em voga nas discussões atuais sobre ensino de língua.

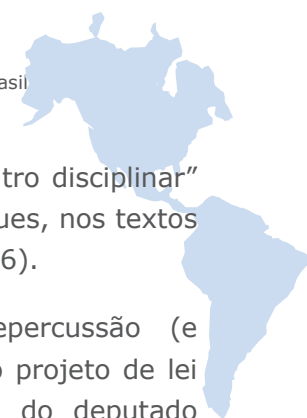
O texto de Gilvan, A ‘virada político-lingüística’ e a relevância social da lingüística e dos lingüistas, é de uma “lingüística altamente autocrítica”. O autor procura se afastar da lingüística e observá-la do ponto de vista do seu funcionamento sociológico. De início, Gilvan atenta para a relação da lingüística com a literatura: ao contrário do que ocorre com a lingüística, escritores e estudiosos da literatura não questionam sua utilidade e relevância social, ainda que haja sérias queixas, por exemplo, de que “o brasileiro não lê”. Os produtores de histórias não param e novos autores arriscam-se na seara. A literatura e os estudos literários vão bem, obrigado; estão embrenhados na sociedade, andam de mãos dadas com a indústria cultural, a televisão e o cinema, por exemplo. Mas a lingüística não, falta-lhe “serventia”, que existiu apenas enquanto a lingüística servia, direta ou indiretamente, ao Estado, enquanto esta fez par com a literatura, até início do século XX.

Ferdinand de Saussure é o marco da separação. Para se constituir como ciência, a lingüística, seguindo o positivismo e imitando a

física do final do século XIX, produziu uma língua higienizada, isenta de seus verdadeiros aspectos sociais, ideológicos, políticos, históricos, dos fazeres, dos usos, das práticas – aponta Gilvan. Voltou-se para as atividades classificatórias e analíticas. Os estudos lingüísticos separaram-se dos homens, da sociedade, da arena da vida política, e, por conseguinte, “caíram em uma armadilha: perderam sua relação com aquilo que move os homens, suas paixões e interesses, sua capacidade de intervir, de criar e recriar continuamente as condições das suas vidas” (pp. 85-86).

Noutro espaço, no confronto com a gramática, a lingüística sai também inferiorizada. Não consegue se sobrepôr àquela em importância para a sociedade e para as relações de poder. Gilvan argumenta que “a gramática é um instrumento de poder muito melhor, muito mais bem-sucedido. Permite controlar mais, classificar mais, excluir mais [de forma exatamente anticidadã e antidemocrática!]. Pode ser centralmente administrada pelo Estado, que, através dela tem instrumentos para controlar a língua escrita e através dela, indiretamente, a língua falada pela população” (pp. 88-89). Essa crítica (ou constatação!) nos remete ao texto de Faraco, especialmente ao tratar da importância que se atribui à “norma-padrão”.

Diferente da situação da lingüística, a dos lingüistas é sobremaneira melhor, graças à atuação (sem se munirem exclusivamente dos artefatos teóricos) que têm, por exemplo, em extensões no ensino fundamental, em formação de professores em exercício, em comunidades de minorias lingüísticas. Atuando ao lado de governos e grupos socialmente instituídos, muitos lingüistas (re)descobriram a vida em sociedade! Essa atitude é sinal de que estamos para assistir a uma “virada político-lingüística”: os esforços intelectuais dos lingüistas devem desembocar, enfatiza Gilvan, “na construção da sociedade dos direitos lingüísticos, do plurilingüismo, do



respeito à diversidade, da gestão democrática dos conhecimentos gerados historicamente em todas as línguas do mundo” (p. 90). Em suma, se retomado seu veio sociológico e político, a lingüística volta a ter “serventia”!

O foco aqui, em grande medida, é sobre uma área de estudo e trabalho ainda pouco conhecida no Brasil, a *política lingüística*, a qual, na perspectiva dos lingüistas, considera os sentimentos lingüísticos dos falantes, e, por isso, tem muito a dizer ao Estado. Nesse sentido, “la creación de la política educativa debe en sí misma adaptarse más a la democracia, volverse más dialogante en relación con las diversas comunidades de usuarios para las cuales se está construyendo la democracia” (Onetto, *apud* Levinson, Schugurensky y González, 2007, p. 7).

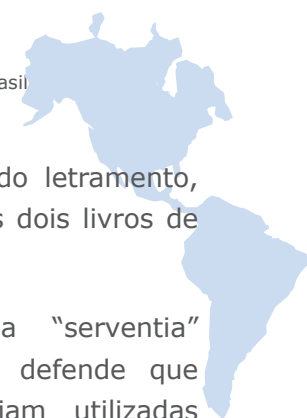
Em *A relevância social dos estudos da linguagem*, Telma Gimenez faz de forma interessante um breve histórico da lingüística aplicada (LA) no Brasil, mostrando, a partir de vários autores, sua “tentativa” de se desvincular da lingüística. Sua reflexão desemboca numa postura de LA que atualmente “parece estar mais sintonizada com aportes teóricos que levam em conta os contextos de uso da língua e as relações com aspectos sociais mais amplos” (p. 103), uma LA que valoriza sobremaneira o uso concreto de língua e as relações sociais complexas. Isto é, a LA se apresenta “com melhores credenciais do que a lingüística para fazer o diálogo com a população em geral, e, assim, convencê-la da relevância de seus achados” (p. 103). Esse diálogo, aliás, tem muito a ver com a urgência da lingüística em se relacionar com aquilo que move os homens, suas paixões e interesses, como bem atenta Gilvan.

Há razões para essa condição alcançada pela LA, ela soube se relacionar de forma positiva e produtiva – procurando acolher as demandas sociais contemporâneas relativas à “formação cidadã” – com outras áreas das humanidades, como a antropologia, sociologia,

história e psicologia. Esse “encontro disciplinar” é explorado, por diferentes enfoques, nos textos organizados por Moita Lopes (2006).

Gimenez relembra a repercussão (e quantas reações!) alcançada pelo projeto de leis dos estrangeirismos, de autoria do deputado federal Aldo Rebelo (datado de 1999). Explora especialmente a repercussão na mídia nacional da *Cartilha do politicamente correto* (Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2005), a qual figurou como imposição de uma educação lingüística, ainda que representantes do governo argumentassem que não. A *Cartilha* foi rejeitada, por exemplo, nos principais jornais impressos do Brasil, e retirada urgentemente de circulação, pois simbolizava, no mínimo, um mundo antidemocrático. Pautando-se, em parte, na observação empírica de que, tanto no caso dos estrangeirismos, quanto no da *Cartilha*, os lingüistas e a mídia estabeleceram uma parceria rentável, Gimenez argumenta que a mídia faz ecoar as preocupações da população e contribui para a definição do objeto da LA, das questões de linguagem de fato socialmente relevantes. Seria, sem dúvida, uma parceria de grande valia para políticas e planejamentos lingüísticos, que passariam a ocorrer certamente em consonância com os sentimentos lingüísticos dos falantes. Nesse sentido, lembremos Calvet (2007), para quem as políticas lingüísticas serão tão exitosas quanto mais estiverem em consonância com os sentimentos lingüísticos da população das variadas comunidades.

Por sua vez, Travaglia, em *A relevância social dos estudos lingüísticos e o ensino de língua*, argumenta que uma ciência – seja ela humana ou exata, pura ou aplicada – torna-se socialmente relevante por sua utilidade para os indivíduos e os grupos sociais, ou seja, pela utilidade das descobertas científicas e a permanência das mesmas na sociedade. Nessa perspectiva, questiona, cutucando nossa ferida, agora aberta: “O que nós, lingüistas temos



feito para dar relevância social à ciência com que trabalhamos?” (p. 115). Pensando na LA – parcialmente composta de teoria pura –, sua utilidade parece evidente: sua contribuição está no ensino (o que nos remete, em maior ou menor medida, aos demais textos comentados aqui), na tradução, na informática, no tratamento de patologias da linguagem, na terminologia, na exegese de textos, entre outros “setores”. No caso da teoria pura, muita coisa está por fazer.

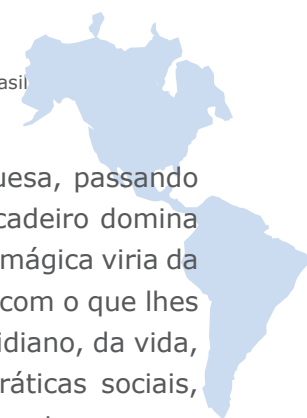
Na seqüência, Travaglia esboça duas propostas de atividades fundamentadas na semântica argumentativa (tida como teoria pura), como exemplo de aplicação teórica no ensino de língua portuguesa: uma voltada ao ensino de gramática, outra à leitura. Nesse processo, cabe ao professor conhecer a teoria e elaborar atividades para o aluno, conforme o nível intelectual deste. Tais atividades conduziram as “pessoas a perceber os fatos, recursos, processos, estratégias envolvidos na argumentação e a aprender sobre eles, mas sem conhecimento teórico” (p. 125); teriam como propósito “ampliar o domínio que os falantes têm da língua e sua competência comunicativa ao utilizar os recursos da mesma, compreendendo e produzindo textos, o mais possível, adequados à situação concreta de interação comunicativa” (p. 133).

Sua proposta nos remete a duas obras de Rodolfo Ilari (2001, 2002) – *Introdução à semântica* e *Introdução ao estudo do léxico* – nas quais o estudante de Letras e o professor do ensino básico encontram atividades diversas aplicáveis a seus alunos. São análises, por exemplo, de textos publicitários e jornalísticos, histórias em quadrinho, charges e tiras, piadas, provérbios e letras de música, que exploram os vários conceitos da semântica e da pragmática de forma leve, e, sobretudo, que podem contribuir para uma leitura crítica do mundo – uma prática social – por parte dos alunos. Essas análises podem, por certo, contribuir também para a

atividade de escrita no âmbito do letramento, embora esse não seja o foco dos dois livros de Ilari.

Fazendo-nos lembrar da “serventia” apontada por Gilvan, Travaglia defende que as descobertas lingüísticas sejam utilizadas no ensino, tornando-se, assim, socialmente significativas e pertinentes. Nesse sentido, nos convida a mostrar às pessoas, que se utilizam tão naturalmente da língua(gem), “que é preciso um domínio mais consciente dessa língua(gem) para, nas situações de interação, ser membro ativo na equipe do eterno jogo da semiotização do mundo e assim ter presença e relevância na vida de uma sociedade e cultura” (p. 134). Suas palavras vão ao encontro da educação cidadã e democrática enfatizada por Levinson, Schugurenky y González (2007).

O ensino pautado na “gramática normativa e excludente” é a música ainda tocada em grande parte das escolas brasileiras, pois a sociedade está cheia de termômetros para aferir o quanto o indivíduo a domina. Mas, considerando os artigos de *A relevância social da lingüística*, poderíamos lembrar aqui – em linhas bastante gerais, é verdade – atividades que o professor de língua portuguesa desenvolveria em prol de uma educação cidadã e de direitos. Provavelmente já conhecidas, mas não efetivamente praticadas. Acerca da reflexão de Faraco, os alunos poderiam trazer para a sala de aula diferentes textos escritos e gravações diversas da língua falada. Leriam, comparariam, descobririam, tirariam suas conclusões do uso lingüístico, de como é nossa língua portuguesa e como suas variedades funcionam nas diferentes esferas sociais, particularmente na sua cidadezinha, bairro ou metrópole. Ao mesmo tempo, observariam e viveriam, o quanto possível, as práticas sociais envolvidas em cada texto (gênero discursivo), inclusive identificando a adequação de uma ou outra variedade lingüística. Essa atividade muito provavelmente colocaria os alunos, poderíamos



dizer, no epicentro sociolingüístico da escrita culta do momento.

Em relação à perspectiva discursiva proposta por Gregolin, poder-se-ia desenvolver uma atividade com os mesmos textos da atividade anterior. Nesse caso, o professor chamaria a atenção dos alunos, por exemplo, para o conflito de vozes presente no texto e entre textos, a materialização da língua portuguesa em cada um deles, os efeitos de sentido, a postura assumida pelos indivíduos ao escrever e ao ler, o que poderia, inclusive, incorporar a proposta de Travaglia. Essa atividade seria muitíssimo enriquecida se os alunos fossem provocados a também inserir sua voz na sociedade, escrevendo seu texto como forma de “confronto” com as demais vozes e se colocando, segundo suas competências e habilidades, no mesmo patamar dos demais autores.

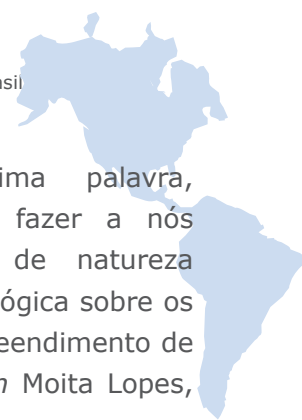
Consoante a essas atividades, uma prática pedagógica plausível no ensino básico seria a pesquisa, a busca do conhecimento, o ensino via pesquisa (Oliveira, 2000). Uma prática em que o professor, apesar de suas leituras e experiências, não seria o detentor do saber nem teria verdades absolutas a passar aos alunos. Trata-se de uma prática de criação conjunta de dúvidas e questionamentos (especialmente oriundos dos alunos), em que algumas luzes se acendem, enquanto outras nem piscam, porque algumas dúvidas se mantêm, crescem. Trata-se de uma prática de encantamentos, vislumbrações e descobertas, em que o professor seria o orientador, mas sem dizer explicitamente o que fazer, como fazer, como ser, o que é. Cá entre nós, no ensino é a vez do aluno. Nesse processo, em linguagem adequada a cada grupo de alunos, o professor os provocaria acerca de conteúdos socioculturalmente relevantes e contextualmente situados.

Com o ensino via pesquisa, o risco que se corre (arriscaríamos dizer) é de os alunos se

encantarem com a língua portuguesa, passando a dominá-la como o artista no picadeiro domina pratos, argolas e pinos. Toda essa mágica viria da aproximação que passariam a ter com o que lhes pertence, com o que lhes é do cotidiano, da vida, dos fazeres na sociedade, das práticas sociais, diferentemente da distância torturante com que enxergam a “gramática normativa e excludente”. Na verdade, o ensino via pesquisa vai de encontro ao poder controlador, aos concursos e a uma parte bastante significativa da mídia. Portanto, temos à frente, sem dúvida, uma guinada árdua. Mas, vai ao encontro da democracia! O ensino via pesquisa, assim como as atividades lembradas anteriormente, culminariam no exercício social da “formação cidadã”.

Como bem enfatizam Levinson, Schugurensky e González (2007, p. 5), “la ECD necesariamente supone la creación de nuevos valores, disposiciones, destrezas, conocimientos y prácticas. No es sorprendente, entonces, que términos tales como valores, ética, normas, formación de opiniones y competencias tengan un lugar destacado en los programas de ECD. Dichos programas buscan inspirar profundos compromisos con la democracia en los cuales los valores y conocimientos fundamentales apuntalen la acción reflexiva”.

Tanto pela alarmante “crise de finalidade” balizada pelos autores, cada qual a seu modo, quanto pelos possíveis caminhos a serem trilhados, *A relevância social da lingüística* figura como um conjunto de artigos a serem lidos por professores e estudantes das Letras, pois os estudantes do ensino básico (para sermos específicos) aguardam nossa contribuição direta no sentido de fazê-los pessoas mais conscientes do próprio uso de língua(gem) para, assim, ter presença e relevância na vida da sociedade e cultura – para relembarmos Travaglia. Se, de fato, nós, professores, lingüistas, estudantes, defendemos que um dos deveres dos políticos, empresários, profissionais liberais, por exemplo,



seja promover uma melhor qualidade de vida dos indivíduos e grupos sociais diversos, cabe-nos também participar dessa tarefa. Cabe-nos, a nosso modo e alcance, voltar nosso trabalho intelectual e prático – ou minimamente o olhar teórico e acadêmico – para as questões sociais, sobretudo as que afligem quaisquer grupos socialmente desfavorecidos, ainda que parte significativa da academia ache que não!

Permitam-nos uma última palavra, de terceira mão, “[Precisamos fazer a nós mesmos] perguntas rigorosas de natureza política, metodológica e epistemológica sobre os interesses a que serve todo empreendimento de pesquisa” (Roman, 1993, p.78, *in* Moita Lopes, 2006, p. 13).

## Referências bibliográficas

---

- Bakhtin, M. (1985). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (2005). *Cartilha do politicamente correto*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.
- Calvet, L.-J. (2007). *As políticas lingüísticas*. Prefácio G. M. de Oliveira. Tradução I. de O. Duarte, J. Tenfen, M. Bagno. São Paulo / Florianópolis: Parábola / IPOL.
- Ilari, R. (2001). *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto.
- Levinson, B. A. U., Schugurensky, D. y González, R. (2007). *Educación para la Ciudadanía Democrática: un nuevo imperativo para las Américas*. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (Canadá; Chile; Estados Unidos da América)*, 1(1): 1-9. Disponível em: <<http://www.ried-ijed.org/spanish/articulo.php?idArticulo=1>> Acesso em: 20 jun. 2008.
- Moita Lopes, L. P. (org.). (2006). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, G. M. (2000). *A pesquisa como princípio educativo*. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=233>> Acesso em: 20 jun. 2008.
- Onetto, F. L. (2007). *Educación en valores democráticos: la historicidad de la democracia como apertura de las narraciones*. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (Canadá; Chile; Estados Unidos da América)*, 1(1): 86-96. Disponível em: <<http://www.ried-ijed.org/spanish/articulo.php?idRevista=1&idArticulo=9>> Acesso em: 20 jun. 2008.
- Rebello, A. (1999). *Projeto de Lei n. 1676/99. Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa e dá outras providências*. República Federativa do Brasil: poder Legislativo, Brasília. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/ed14/PROJETO%20DE%20LEI%20Aldo%20Rabelo.doc>> Acesso em: 20 jun. 2008.
- Rodrigues, A. (1966). *Tarefas da lingüística no Brasil*. *Estudos Lingüísticos (São Paulo)*, 1 (1): 4-14.
- Saussure, F. (1970) *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.