

# **O PODER SOCIAL DA LÍNGUA: IDENTIDADES FIXAS E ESTEREÓTIPOS SOLIDIFICADOS**

Tatiane Malheiros Alves (IFBaiano)  
[tatiane.alves@guanambi.ifbaiano.edu.br](mailto:tatiane.alves@guanambi.ifbaiano.edu.br)

## **Introdução**

É propósito deste trabalho analisar como se estabelece, na concretude do discurso, a tríade entre língua, processo identitário e fixação de estereótipos em uma sala de aula de escola pública. A pesquisa insere-se no campo das teorizações e pesquisas sobre identidades, registros linguísticos orais e fixação de estereótipos em um ambiente escolar e está alicerçado sobre as bases teóricas da Linguística Aplicada e dos Estudos Culturais. Os sujeitos pesquisados são alunos da turma de 1º Ano da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no *campus* de Guanambi-Ba, no ano de 2012. Nesse ambiente heterogêneo e marcado por choques culturais, as manifestações discursivas dos estudantes revelam traços peculiares dos meios sociais dos quais eles provêm e nos quais eles se encontram inseridos.

Os dados que dão suporte à pesquisa foram coletados mediante observação direta dos alunos em ambiente de sala de aula, por meio de entrevistas estruturadas aplicadas entre professores de diversas áreas de conhecimento e em grupos focais formados com os alunos. Cotejadas, as respostas enunciadas nas diversas situações e pelos diferentes grupos indicam que tanto professores como alunos acreditam na existência de relações diretas entre uso de variantes linguísticas, comportamento e desempenho escolar. Mais precisamente, o uso de variações linguísticas consideradas “inferiores” é frequentemente apontado como entrave à aprendizagem da língua materna e associado a “meios sociais e culturais inferiores”.

## **1. Coerção social e variedade linguística no ambiente escolar**

A concepção de diferença e as pregações de respeito à alteridade, ao contrário do que propõem os PCNs da Língua Portuguesa, não têm servido para amenizar os processos de fixação de estereótipos com base nas variedades linguísticas utilizadas pelos falantes no ambiente escolar.

É papel de todos os estabelecimentos de ensino público ou privado ensinar a norma-padrão da língua ou, no mínimo, criar as condições necessárias para que ela seja aprendida pelos alunos. Não se trata de uma questão meramente pedagógica, mas, sobretudo, política.

Todos os indivíduos têm direito à inclusão social e é por meio da língua que eles podem conseguir ascender-se e abandonar o local inaudível e invisível ao qual estavam submetidos pelo próprio sistema social e político. E isso não será alcançado adotando a pedagogia da facilitação e da negligência, mas partindo do ponto de equilíbrio que aceite o dialeto que o aluno traz consigo e oportunizando-lhe ampliar seu leque de opções linguístico-comunicativas, levando-o a tornar-se, também, usuário da modalidade mais prestigiada, além de impedir que intolerâncias linguísticas lhes sejam lançadas. A essas atitudes concretas e explícitas de preconceito, Leite (2008) prefere chamar de intolerância, à qual a autora suscita que “as diferenças linguísticas relacionadas a esses fatores [externos] unem os homens de mesmo estrato social e separam os diferentes. A linguagem é importante fator de identidade e de segregação porque denuncia diferenças desde que o homem começou a falar”. (p. 26).

O preconceito e a discriminação contra os grupos sociais que, por suas manifestações discursivas, distanciam-se da “norma culta<sup>1</sup>” da língua, encontram respaldo nos meios de comunicação de massa, que ridicularizam sotaques e dialetos e impõem um modelo, a expensas das múltiplas identidades linguísticas que compõem a sociedade brasileira:

Os sotaques são as manifestações mais imediatas da *identidade* linguística dos falantes. [...] No Brasil, como se sabe, a pronúncia-padrão é [...] a que se emprega no Jornal Nacional, da Rede Globo, que é até hoje (infelizmente) um dos programas de televisão mais assistidos do país. O apresentador William Bonner é o locutor-símbolo dessa pronúncia. Pesquisas realizadas por linguistas em todo o Brasil revelaram que uma grande maioria de brasileiros, ao serem indagados de como gostariam de falar, responderam: “Como os locutores do Jornal Nacional”. (BAGNO, 2013).

Dada a rapidez com que obtêm a informação, filtram-na, interpretam-na e as fazem circular, os *media* dispõem de um irrefutável poder persuasivo. Especialmente a televisão, ao agregar imagem em movimento e áudio, tem um poder de atração que a torna

---

<sup>1</sup> Bagno (2008, p. 29) alerta para que as expressões “norma-padrão” e “norma culta” não sejam niveladas como se sinônimas fossem. Norma-padrão trata-se de regras abstratas e apenas prescritivas, sendo, pois, “um constructo sociocultural, portador-perpetuador de uma ideologia linguística, muito mais até do que um guia normativo para se falar e escrever ‘corretamente’”.

a mais importante alternativa de lazer, entretenimento e fonte de informação e conhecimento dos brasileiros. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2011, 96,9% dos domicílios brasileiros tinham televisão. (FERNANDES, 2011).

Em contenda pela estima geral do público, as emissoras de televisão utilizam-se de formas consagradas pela audiência, que contribuem para alimentar a discriminação e fomentar o preconceito contra falantes. Enquanto as matérias jornalísticas são veiculadas em uma suposta norma culta, as variantes linguísticas ganham lugar nas novelas e nos programas humorísticos normalmente associadas a personagens de origens étnicas, sociais e regionais consideradas inferiores. Nos programas de humor, os “erros de português” cometidos por esses personagens se fazem seguir, na maior parte das vezes, pelos sons de riso, supostamente vindos de um auditório.

Sem qualquer finalidade educativa, os quadros humorísticos e as novelas, com suas caricaturas de pobres, favelados, nordestinos, caipiras etc., contribuem para fixar estereótipos linguísticos e comportamentais rapidamente absorvidos dentro dos próprios grupos afetados. Como salienta Bagno (2007, p. 75), “os preconceitos linguísticos impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo”.

O preconceito linguístico toma corpo nas salas de aula e é, frequentemente, apreendido como galhofa, como um ato isolado, sem maiores consequências, mesmo quando as ações dele resultante se fazem repercutir no noticiário policial. É o que nos ensina a tragédia, noticiada em 01 de maio de 2013 pelo **Portal G1 São Paulo**: um adolescente foi atingido por golpes de arma branca dentro de uma escola na cidade de São Paulo. A acusada usou como argumento de defesa o fato de ter sido discriminada e tratada com termos pejorativos por ser negra e falar com sotaque nordestino. O assessor da Secretaria Estadual de Educação, Felipe Angeli, deu a sua interpretação para o incidente: “aparentemente uma brincadeira que acabou se transformando em uma agressão”.<sup>2</sup>

Para o titular do órgão responsável por elaborar, coordenar, implantar e avaliar as políticas educacionais do estado, o ato de soberbia e desdém em relação à aluna era tão somente uma “brincadeira” que, mal absorvida pela estudante, resultou em agressão

---

<sup>2</sup> **Menor relata ter esfaqueado colega após sofrer bullying, diz polícia.** Disponível em < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/05/menor-relata-ter-esfaqueado-colega-apos-sofrer-bullying-diz-policia.html> >. Acesso em 03 de maio de 2013.

desmedida. A mídia faz repercutir a grita geral de punição à agressora, ao tempo em que naturaliza os atos de discriminação como se fossem brincadeiras de criança.

São ignoradas, assim, as relações sócio-histórico-ideológicas que se encontram no âmago das palavras. Para Bakhtin (2006, p. 34), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Os discursos linguísticos têm participação na construção dos fatos sociais, pois a linguagem tem a competência de representar o que é e o que pensa o homem de diferentes épocas e lugares. Por meio dela se constituem as identidades e são expressas as opiniões sobre o mundo e as pessoas.

Os textos percorrem, pois, uma via de mão dupla: eles constroem a realidade social, ao tempo em que se transformam, em relação dialógica com o enredo social no qual se encontram inseridos. As construções ideológicas subjacentes ao signo linguístico reclamam uma abordagem dos vínculos entre linguagem e sociedade: “a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”. (BAKHTIN, 2006, p. 15).

Como espaço de interação discursiva, a escola é pensada como o lugar onde se constrói o conhecimento, onde se desenvolvem atitudes e se difundem valores que contribuem para a formação do ser. Libâneo, Oliveira e Toshi (2005, p. 117) inferem que “a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”.

Entretanto, os conhecimentos prévios do aluno, principal sujeito do processo educacional, não são considerados como prerrogativas para promover o seu desenvolvimento pessoal, social e político. Para isso, contribui, como salienta Arroyo (2009, p. 123), a postura do professor, “mais forte do que a escola e do que os currículos ainda pesados, que chegam a ensinar e aprender saberes mortos, quando os adolescentes carregam saberes tão vivos, desconcertantes, em suas histórias de vida”.

## **2. Identidades e estereótipos: entre a mobilidade e a fixidez**

A língua sempre percorreu caminhos que garantiam aos seus falantes a ascensão ou o declínio social. Desde a Grécia antiga, é possível observar registros de que a soberania de uma variação linguística sobre outras outorgava a seus falantes prestígio e notoriedade. Obviamente, a língua grega era volteada de honras e aceitação por ser considerada perfeita do ponto de vista tradicional e suave do ponto de vista sonoro. As variações

decorrentes do grego eram denominadas de bárbaro, uma espécie de onomatopeia que indicava jocosamente a maneira como a variação desprestigiada era pronunciada, uma espécie de burburinho gago, *bar bar bar*. Desse modo, como destaca Bagno, o que, inicialmente, era um rótulo cunhado para designar o modo demeritório de falar passou a ser utilizado para designar “as próprias pessoas que assim falavam, e é por isso que até hoje, no Ocidente, usamos *bárbaro* com o sentido de ‘rude, grosseiro, incivilizado, agressivo, feroz’. E é de bárbaro que provêm nossas palavras *brabo* e *bravo*”. (BAGNO, 2013a).

Para explicar as bases causais do preconceito, Pereira (2002) adita fatores como a dominação social, a integração das ameaças e a hierarquização. As ideologias de dominação utilizam de diversos recursos para legitimar e convencer a sua superioridade diante dos outros grupos. Essa atitude percorre duas vertentes: de um lado, os grupos inferiorizados pelas massas aceitam a condição ínfima a que são submetidos como se essas diferenças tivessem origem sobre-humana, admitem-se, pois, a opressão e o fomento às políticas públicas de hierarquização social; de outro, os grupos que, filiados ao lema dos revolucionários franceses, promovem conflitos a fim de levar a cabo os muros que cerceiam o contato entre os sujeitos.

A teoria da integração das ameaças reconhece e isola os fatores que desencadeiam o preconceito. Esses fatores podem ser visíveis, ou seja, reais ou, simplesmente, simbólicos. E, à medida que as atitudes preconceituosas se dissipam, os fatores são ocultados e retirados da sociedade, no entanto, há casos em que os fatores reais não podem ser dissimulados, como por exemplo, um falante da língua que não domina a variante urbana de prestígio não pode ser privado de pronunciar e comunicar utilizando a fala, dessa forma o sujeito não se esquivava de atitudes preconceituosas, pois as razões que incitam o preconceito estão explícitas. Somado aos fatores reais e simbólicos, tem-se o afetivo. Nessa situação, os sentimentos de incomodidade, hesitação e dúvidas são expressos formalmente pelos membros do *in group*<sup>3</sup> que veem sua variação linguística como superior e conduzem a uma defesa ou proteção de contato com os membros do *out group*. (PEREIRA, 2002).

Duckitt (1992) organizou uma hierarquia dos fatores que concorrem para produzir o preconceito. Como se dispusesse em degraus, ele situa, no topo da pirâmide, as

---

<sup>3</sup> “*In group*” e “*out group*” são termos utilizados por Corona e Nagel (1978) para indicar os membros do próprio grupo respectiva e antagonicamente àqueles que se encontram, no imaginário popular e por razões diversas, excluídos do círculo de referências.

inclinações genéticas e evolutivas. Se os sujeitos se puserem de acordo com essa proposição, não há como diluir os preconceitos e a discriminação, pois, inevitavelmente, os caracteres hereditários e evolutivos concernem os sujeitos. Tal pressuposição torna-se incoerente quando se trata de preconceito linguístico, pois, como ressalta Bagno, “todos os seres humanos são dotados das mesmíssimas capacidades cognitivas”. (BAGNO, 2013a).

Afastando-se, pois, das predisposições genéticas e aproximando-se das crenças que vagueiam com relação às características genéticas e evolutivas, Carvalho (1997, p. 13) nos aponta que, por exemplo, a não aceitação da deficiência física “tem raízes históricas e culturais, fortaleceram-se no tempo, no equívoco compartilhado e transmitido culturalmente”. Tal qual ocorre com a língua, que alicerçada sobre bases retrógradas e descontextualizadas, ainda perdura como instrumento de poder e segregação atribuindo aos falantes capacidades sociocognitivas diferenciadas.

Abaixo das predisposições genéticas, Duckitt (1992) posiciona os padrões sociais, organizacionais e intergrupais de contatos e de normas que delineiam as relações no *in group*. Neste campo, pode-se situar os princípios, as prescrições e as condições sociais capazes de marginalizar os falantes da língua portuguesa que não dominam a variante urbana de prestígio. Nessa dissensão, também é possível explorar uma abordagem histórica que explique por que os preconceitos linguísticos ainda são tão ativos na sociedade atual, que, paradoxalmente, tem tratado, com frequência, sobre temas que põem em foco a equidade social.

A fixação de estereótipos linguísticos conduz à discriminação que é corporificada, conforme Pereira (2002, p. 88), por meio da rejeição verbal e da evitação. Comentários corrosivos e chistosos enunciados no encalço das variações linguísticas conduzem o sujeito-discriminado à invisibilidade social, ao silenciamento e, no extremo, a agressões violentas.

Paralelamente e no mesma direção dos estereótipos cavalgam as identidades que se constroem e se desfazem com ampla e natural facilidade. As identidades são líquidas e, portanto, tomam a forma do continente e se adequa a todas as condições de tempo e clima. Nesse sentido, pois, o sujeito nunca é absolutamente completo ou uno, não há uma identidade fixa ou determinada pelos fatores externos, mas, sim, um constante movimento identificatório construído paulatinamente por influência dos aspectos sociais que transcendem os limites da faixa etária, do gênero, da etnia, etc.

Inevitavelmente, as identidades são formadas por contingência. Só é possível identificar quem se é, tomando-se para si quem não é. Desse modo, os preconceitos linguísticos ressurgem nas salas de aula de maneira natural como se não se tratasse de julgamentos, mas de constatações que tornam clarividentes as lindeiras que segregam as identidades e dissociam “eu” e “eles”. Para Silva (2012, p. 82), “dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar”.

Nascedouras nas caravelas cabralianas, essas fronteiras segregacionistas foram legitimadas também no primeiro documento histórico que conferiu ao Brasil uma Certidão de Nascimento, a Carta de Pero Vaz de Caminha. Assim como no espaço escolar, os colonizadores portugueses demarcavam as identidades e atribuíam para si o pronome “nós” e para os silvícolas, “eles”. Ainda segundo Silva (2012, p. 82), a substituição dos sintagmas nominais pelos vocábulos em primeira ou terceira pessoas não são simplesmente categorizações gramaticais, mas notórias disposições dos sujeitos indicando as relações de poder que ocupam.

Tal qual ocorre nas salas de aula com os falantes de língua materna. Determinar quem são “nós” e quem são “eles” é conferir a um sujeito ou a um grupo uma identidade fixa e essencialista, imputando para si as condições favoráveis de poder e, para o outro, é relegada a condição de coexistência.

### **3. Eu sou o que eu falo? Quem somos afinal?**

A investigação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, doravante denominado IFBaiano, no *campus* localizado na cidade de Guanambi, Distrito de Ceraíma, região da Serra Geral, distando 690 km da capital do Estado da Bahia, Salvador. No local onde hoje funciona o *campus* já existia, desde 31 de julho de 1993, a Escola Agrotécnica Antônio José Teixeira, destinada à oferta do Curso Técnico em Agropecuária.

Buscou-se organizar e apresentar uma turma e suas respectivas concepções de língua e identidade e, por fim, os pareceres dos professores sobre o mesmo tema. Os nomes apresentados são fictícios para preservar a integridade dos participantes. Os alunos são sujeitos comuns que por vezes não têm voz na sociedade, pertencentes a classes sociais baixa e médio-baixa; não obstante, são sujeitos reais que demonstram sentimentos diversos diante dos comportamentos sentenciadores operados pelas próprias

manifestações linguísticas e que podem contribuir, por meio dos seus relatos, para uma pedagogia crítica de ensino e aprendizado de línguas.

Nesse contexto, os alunos da “Turma Alfa” ficaram, inicialmente, desencorajados e com receio de fazer confissões sobre a relação entre Língua, Identidade e Preconceito estabelecida com colegas e professores; posicionaram-se utilizando de “discursos prontos” e “politicamente corretos”. No entanto, à medida que os discursos eram desdobrados, as declarações iam tomando um aspecto mais próximo da realidade e configurando-se com mais legitimidade.

Induzido, no debate, a falar, sobre “erros de português”, o aluno Hermes declara que eles são frequentes entre as pessoas “do campo” e exemplifica, apontando para a colega Hera que utiliza o lexema “froles” ao invés da variante culta “flores”. Sem detença, Hera ao ser “incriminada” toma o turno e confirma o que já se observara durante as aulas: “É por isso que fico calada, fico com medo de falar e todo mundo começar a rir; igual quando eu falo *pren-drive*”.

A discente assume que acumula o peso da condição de negra, filha de pai lavrador e mãe doméstica, com renda familiar de meio salário mínimo, egressa de escola pública e residente e domiciliada no Sítio Curral Novo, o papel do outro a eleger fazer-se inaudível diante dos “eus” que, no discurso e na prática, recusam-se a ser como ela.

As identidades não são intrínsecas ao indivíduo. Segundo Moita Lopes (2006, p.37), elas são “construídas no discurso” e “emergem na interação [...] agindo em práticas discursivas particulares”. Assim, o sujeito-aluno, ao apontar a colega como transgressora de regras gramaticais, impõe o seu poder sobre os outros, define um conjunto de caracteres concebidos como ideal para a turma e considera como agressão exterior tudo que excede a esse modelo.

A queda da autoestima e o conseqüente silenciamento da adolescente que “fala errado” resultam de um comportamento coletivo que naturaliza a crença na homogeneidade da língua em um contexto escolar marcado pela presença de múltiplas identidades.

Na sequência, a aluna Héstia pontua sua percepção sobre as diferenças entre os sujeitos rurais e urbanos e afirma que “há diferenças entre o povo da roça e da cidade, quando eles vão ao banco, a gente percebe isso”.

Héstia, neste momento, refere-se, de maneira generalizada, ao comportamento das pessoas que não têm afinidade e não são conhecedoras das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial, aquelas que saem da zona rural e se dirigem ao



perímetro urbano, mas não conseguem acompanhar a dinamicidade dos movimentos que concernem os centros comerciais.

Observa-se, pois, que Héstia tem em seu imaginário uma representação fixa e estereotipada dos sujeitos rurais, isso fica mais evidente quando a aluna acrescenta que: “aqui na escola, quando a gente fala errado ou faz alguma coisa errada, a gente ouve logo: ‘só podia ser mesmo da roça’”.

As pessoas refletem diferentes concepções estereotípicas. Héstia, ao ser provocada sobre a representação que faz das identidades de origem rural, remete-se instantaneamente à ideia do homem do campo inserido em um ambiente eminentemente urbano e tecnológico – o banco.

Além disso, o termo “roça” que, objetivamente, significa uma propriedade agrícola no português brasileiro, assume, no discurso de Héstia, uma categorização depreciativa, i.e., o sujeito que pratica alguma atividade vexatória é automaticamente julgado e caracterizado como provindo do meio rural.

Desconsidera-se, pois, que o homem do campo não é somente um sujeito ignorante ou ingênuo bem como se desconsidera também que o campesino não seja mais alheio às benesses do ambiente urbano. Ao atribuir a todas as pessoas que cometem algum ato falho a alcunha de “da roça”, o percebido não está considerando que o “homem da roça” traz consigo experiências e ensinamentos valiosos e que o ambiente rural há muito já deixou de ser aquele lugar decadente e marcado por privações.

#### **4. Quem são os meus alunos?**

Os professores desempenham um papel importante na construção das identidades no espaço escolar; ao sancionarem-nas ou aprovarem-nas, colaboram para que sejam construídos e alterados os processos identitários. Em um espaço tão heterogêneo quanto a escola, os vários falares e as identidades que se constroem e se revelam estranheza e causam rejeição.

Questionados sobre a forma como lidam com as variantes consideradas desprestigiadas, 48% dos professores disseram que, ao ouvir o aluno infringir a gramática normativa, prontamente, corrige-o e ensina-lhe a falar corretamente – afinal, essa é, também, sua atribuição. 35% dos entrevistados declararam que, em situações desse tipo, procuram mostrar ao aluno que existe outra possibilidade, mais formal, sem desconsiderar, entretanto, o seu discurso inicial. 4% dos entrevistados asseveraram que

repreendem o aluno e fazem-no ver que está incorrendo em erro. Os 13% restantes preferem não intervir nessa realidade e optam por não se manifestar, acabam, pois, privando o aluno do seu direito de tomar conhecimento das funcionalidades e da variante culta da língua materna.

A maioria dos professores, 52% do total, portanto, compartilham de uma postura autoritária, que deprecia e nulifica a fala de dezenas de sujeitos. Dessa forma, o professor deixa de ser um mediador do conhecimento e assume uma postura impositiva.

Uma parte considerável dos professores entrevistados (35%) afirmaram que o aluno que se percebe falante de uma variação linguística, tende a permanecer silente por receio de se expressar e de ser tolhido no ato comunicativo. Esses professores não percebem que a sua própria postura contribui para reforçar o processo de performatividade. Salienta Silva (2012, p. 93):

Ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.

Os esforços empreendidos na busca por um ensino que valorize o indivíduo, sua cultura e sua identidade são muitos. O ensino de língua materna destina-se a preparar o aluno para se comunicar, para entender e fazer-se entender nas mais diversas situações. Dominar a própria língua é um recurso incontestável ao acesso às demais áreas do saber. Logo, o ensino de Língua Portuguesa não deve furtar-se à tarefa de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e das competências linguísticas, ponto de partida para a comunicabilidade e acesso às demais áreas do conhecimento. Todavia, os indivíduos são ainda classificados de acordo com a facilidade ou dificuldade de se expressar na norma culta. Aqueles que, por essa classificação, ocupam a condição de inferioridade manifestam, frequentemente, desinteresse pelos conteúdos programáticos e pela própria escola e, o que é mais preocupante, tende a calar-se com receio das censuras e dos comentários jocosos.

Pode-se considerar esse silenciamento como uma das consequências dessas ações autoritárias que afetam a autoestima dos falantes, levando o sujeito a atitudes que indicam depressão e exclusão escolar.

## **Considerações Finais**

O desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da norma padrão vem acompanhado de mudanças profundas na relação do sujeito com a sociedade, já que essas novas competências e habilidades possibilitam a inserção em um novo sistema de valores e a adoção de novos padrões de comportamento.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu discutir importantes conceitos erroneamente arraigados nas salas de aula e no imaginário docente.

Os alunos mostraram-se profundos admiradores da norma culta da língua compreendida como passaporte para a realização pessoal, social e para a construção de um futuro profissional promissor, como se a inserção e o êxito no mercado de trabalho dependessem do domínio da variante urbana e de prestígio da língua materna. Movidos pelo anseio de se apropriar da língua padrão, desejo esse continuamente reforçado pela escola, pelo mercado de trabalho e pela mídia, os alunos tendem a se afastar de outras possibilidades linguísticas marcantes de seus processos identitários.

Os professores reproduzem discursos nos quais os estereótipos, os preconceitos e a intolerância tomam corpo e afetam, em especial, os agrupamentos sociais mais distantes do uso do padrão normativo urbano da língua. Esses agrupamentos sociais são tratados como um único bloco, sem variações de membro para membro. Aos sujeitos é negada a transitoriedade das identidades, tomadas como fixas e inatas.

À escola, cabe, pois, estimular e interferir positivamente frente às possibilidades de resiliência, promovendo debates sobre a complexidade e importância da língua como instrumento de poder e de reafirmação das desigualdades; ou, em toda sua grandiosidade, beleza e complexidade, como meio de expressão da diversidade cultural.

## Referências

ARROYO, Miguel. Escola, vida nova. In: **Causos do ECA: sua história é a nossa história!** – O Estatuto da Criança e do Adolescente no cotidiano. São Paulo: Fundação Telefônica, 2009. Disponível em [http://www.promenino.org.br/Portals/0/Biblioteca/PDF/Causos\\_do%20ECA\\_5.pdf](http://www.promenino.org.br/Portals/0/Biblioteca/PDF/Causos_do%20ECA_5.pdf). Acesso em 19 ago 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramática de bolso do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pequeno glossário do racismo linguístico.** (2013a). Disponível em: < <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/pequeno-glossario-do-racismo-linguistico.html>>. Acesso em 03 jun 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

CARVALHO, Dione L. A educação matemática dos jovens e adultos nas séries iniciais do ensino básico. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos.** Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n. 6, p. 11 a 24, dez, 1997.

CORONA, Lúcia C. Guimarães. NAGEL, Lízia Helena. **Preconceitos e estereótipos em professores e alunos.** Petrópolis: Vozes, 1978.

DUCKITT, John. **Psychology and Prejudice, a Historical Analyses and Integrative Framework,** University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa, American, 1992. Psychologist, October.

FERNANDES, Elisângela. **Mais de 730 mil crianças e jovens estão fora da escola.** (2011). Disponível em < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/mais-730-mil-criancas-jovens-estao-fora-escola-648772.shtml>>. Acesso em 24 abril 2013.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos.** São Paulo: E.P.U., 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73 a 102.