

## **ORALIDADE, PROCESSOS IDENTITÁRIOS E ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Tatiane Malheiros Alves\**  
*Rita de Cássia Mendes Pereira\*\**

**RESUMO:** Num 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. Pretende-se, pois, analisar como se estabelece, na concretude do discurso, a tríade entre oralidade, processo identitário e fixação de estereótipos em uma sala de aula de escola pública. 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, o comportamento e o desempenho escolar. Os resultados evidenciam que as manifestações linguísticas traçam contornos identitários, ao tempo em que incitam a fixação de preconceitos, de estigmas e, no extremo, levam à invisibilidade e ao assujeitamento dos falantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estereótipos; Oralidade; Preconceito; Processos identitários.

### **Introdução**

Língua e identidade estão dialeticamente relacionadas e não podem ser pensadas fora do contexto das relações sociais, espaço no qual os discursos se concretizam com flexibilidade e naturalidade. Ao serem entrelaçados, os discursos manifestam ideologias e sustentam uma hierarquia linguística, que estão em estreita correlação com as relações de poder. Língua e linguagem devem ser consideradas como um elemento crucial na análise das relações entre os sujeitos, pois, sobre elas, estruturam-se as identidades sociais, profissionais e pessoais dos interlocutores.

---

\* Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora e Coordenadora do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

\*\* Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp). Professora titular da Uesb.

Ancoradas na contingência e na indeterminação, as identidades são sempre transitórias. Em um contexto de globalização e de constante transformação, os processos identitários são fundamentais ao autorreconhecimento dos sujeitos, mediante a individualização do seu outro e à construção de leituras específicas do mundo. É também por meio do discurso que são fixados estereótipos, replicados, mais ou menos conscientemente, pelos atores sociais.

Diante desses elementos, a Linguística Aplicada muito tem contribuído com abordagens que repercutem no campo educacional e aportam importantes questionamentos sobre os diferentes usos da língua materna, postos em evidência com o processo de universalização do acesso à escola, especialmente a partir da segunda metade do século XX. A chegada à escola de novos atores sociais, com demandas políticas e sociais específicas, e, nomeadamente, advindos de contextos linguísticos diferenciados, reclama dos professores uma reconfiguração do trato com os problemas com a língua materna, agora não mais concebida como fixa e imutável, como propõe a gramática normativa.

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), elaborados no final da década de 1990, representaram, na opinião de Bagno (2007) e Rojo (2000), um avanço considerável no atendimento às demandas da Educação Básica em todo o território nacional. Os PCNs do Ensino Fundamental elencam as competências e habilidades que os alunos devem adquirir e estão direcionados para uma perspectiva sociopolítica que propõe o respeito aos registros linguísticos, considerados inerentes às identidades sociais dos sujeitos. (BRASIL, 1998).

Os resguardos ali propostos são resultantes de uma série de manifestações político-pedagógicas propositivas de uma “democracia linguística” que desaprova a concepção de erros na fala dos sujeitos e deságua em propostas educacionais antenadas com os processos identitários dos alunos. No entanto, passados 15 anos desde a implantação dos PCNs, a maior parte dos professores ainda compartilha a perspectiva de que a língua materna é um organismo fixo e imutável, além de tentar, inocuamente, engessar as identida-

des dos falantes em um processo de gramaticalização que dissocia as práticas linguísticas dos contextos nos quais elas se realizam.

Bagno, atento aos propósitos de uma educação linguística acolhedora, que agregue as alteridades, vale-se de uma pergunta retórica e alerta para o caráter tecnicista e retrógrado do ensino de língua materna que ainda se sustém impositivo e hierárquico:

Por que as outras ciências podem avançar, rever seus conceitos, lançar novas teorias que ajudem a entender os fenômenos e somente nós, da área da linguagem, temos que continuar repetindo imprecisões, conceitos falhos e definições incompletas elaboradas há mais de dois milênios? (BAGNO, 2008, p. 66)

Desconsiderar as circunstâncias históricas do desenvolvimento de uma língua, como se observa em práticas docentes fundamentadas nos princípios da gramática normativa, leva ao desrespeito com as identidades sociais e com as manifestações discursivas orais dos diversos atores que atuam nos cenários das salas de aulas.

As propostas oficiais direcionam a uma ininterrupta ação do professor como mediador em um trabalho efetivo e reflexivo com/sobre a língua(gem). Para a execução dessa ação, esse profissional terá de romper com um modelo de ensino tradicional, no qual é definido como protagonista enquanto o aluno é encarado como um receptor, um ser passivo. No sentido contrário a esse modelo, os novos PCNs indicam que cabe ao professor, no ambiente da sala de aula, fomentar situações para que os alunos percebam a linguagem nas mais diversas situações de uso e possam refletir sobre os efeitos que as escolhas sintáticas ou lexicais podem causar no interlocutor. Espera-se que o aluno seja capaz de identificar a funcionalidade da gramática nos textos e de articular a língua (oral ou escrita) para fazer-se compreender e agir com seus interlocutores. A língua deve ser compreendida como um elemento pragmático, capaz de promover a interação do aluno com o meio. É essa a perspectiva que nos impulsiona a refletir sobre as práticas de oralidade e sobre a importância dessas práticas nos processos de demarcação de identidades e fixação de estereótipos no espaço escolar.

As dissonâncias sobre o ensino da “língua materna”, a transitoriedade e as contingências dos processos identitários no Brasil contemporâneo foram os elementos motivadores para a investigação sobre perfis identitários e fixação de estereótipos em um contexto escolar. Foi considerado como elemento chave para o desenvolvimento dos processos de afirmação identitária e de difusão de estereótipos o uso de variações linguísticas nas interações cotidianas entre alunos e professores.

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; toma como objeto de investigação os alunos primeiranistas dos Cursos Técnicos Integrados em Agroindústria e Agropecuária que ingressaram na Instituição no primeiro semestre de 2012.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se desenvolveu mediante a observação dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa e, complementarmente, mediante a aplicação da técnica de grupo focal não só com os discentes, mas também com os docentes que compõem o quadro efetivo do IFBaiano, *campus* Guanambi, e que, nos anos de 2012 e 2013, atuaram, em disciplinas das diversas áreas de conhecimento, nas turmas contempladas pela investigação.

### **Coerção social e oralidade no ambiente escolar**

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

É importante registrar que 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 tele-

---

<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’”.

visão, ao agregar imagem em movimento e áudio, tem um poder de atração que a torna 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.

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 este-reótipos 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”.

Na sociedade atual, é imperativo conceder ao sujeito a faculdade de se expressar oralmente e possibilitar-lhe o gozo dos direitos civis e políticos. É por meio das práticas discursivas que o sujeito transforma-se e é capaz de transformar a sociedade na qual se encontra inserido. Para Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 167), a oralidade “determina o ser humano enquanto sujeito no mundo em que vive”. Ressalta Freire e Macedo (1990, p. 100),

[Os] educadores jamais devem permitir que a voz dos alunos seja silenciada por uma legitimação deformada da língua padrão. A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo.

Bakhtin considera a interação verbal como o “motor das transformações sociais”. Por meio dela se manifestam as relações de dominação e as resistências. As mudanças no campo da ideologia acarretam mudanças linguísticas, circunstância natural dos signos, sempre vivos e moldáveis às condições físicas e sociais: “A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 17). Nesse sentido, a língua concretizada por meio da fala está indissociada do contexto social e deve ser valorizada no espaço escolar minimamente como um recurso de comunicação.

Diante das limitações em torno das práticas discursivas orais, 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 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

---

<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.

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 indissolvelmente 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”.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, este se encontra particularmente distante de qualquer possibilidade de construção e compartilhamento de saberes, como revela Almeida (2002, p. 17):

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social [...]. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e bron-

cas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias.

De um modo geral, professores e alunos não conseguem aliar as suas experiências linguísticas ao aprendizado da própria língua. Disso, resultam os altos índices de retenção e abandono, principais indicativos do fracasso escolar. Em conjunto, a repetência e a evasão contribuem para afastar os sujeitos da escola, pois aqueles que não conseguem progredir sentem-se como se não fossem naturais do próprio país onde nasceram, como se a incapacidade de dominar a própria língua materna os tornasse um verdadeiro estrangeiro em terras nativas.

### **Esteretótipos, Preconceito e Invisibilidade**

A língua é um importante recurso comunicativo que, conduzida por atos individuais voluntários, faz parte das práticas sociais e contribui para sustentar o poder de determinados grupos.

Os indivíduos são (in)conscientemente impelidos a relacionar, analisar ou avaliar a fala do outro ou o grupo ao qual o outro pertence. Empreita complexa e que pode recorrer em injustiça e em falso juízo decorrentes de uma desigualdade linguística e cultural. Valendo-se de uma investigação histórica e literária, torna-se legítimo afirmar que ajuizar e classificar simploriamente e com impropriedade determinadas variações linguísticas ou mesmo os grupos aos quais essas variações estão vinculadas é uma praxe humana.

Paralelamente, os falantes da língua, por meio dos registros linguísticos que lhes concedem ou não o prestígio social, são alvo de processos estereotípicos ao tempo em que, por tautocronismo, a própria língua contribui para sustentar o poder de determinados grupos sociais, ou seja, a língua assume ativa ou passivamente o papel na construção dos estereótipos e do preconceito.

Pereira acrescenta que fatores de ordem social, afetiva e cognitiva respondem pelas principais fontes das práticas preconceituosas, da fixação de estereótipos e das atitudes discriminatórias:

Entre os fatores sociais podemos destacar as injustiças sociais, o senso de identidade social, a conformidade e o suporte institucional. No caso dos fatores emocionais, podemos nos referir à frustração-agressão e à personalidade autoritária, enquanto no caso dos fatores cognitivos podemos identificar a categorização, os estímulos que capturam a atenção e a atribuição de causalidade. (PEREIRA, 2002, p. 80)

No encaço desses episódios, 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 onomatopéia 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, 2013).

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 ínfera 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 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, 2013).

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 enalço das variações linguísticas conduzem o sujeito-discriminado à invisibilidade social, ao silenciamento e, no extremo, a agressões violentas.

### **Os estereótipos fixam-se como são rochas e as identidades desmancham-se no ar**

---

<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.

Numa classe, composta por 30 alunos, com idade entre 14 e 23 anos, há apenas dois que são egressos da rede particular de ensino. Um deles, denominado aqui como Ares, afirmou ser a turma heterogênea, logo “ninguém fala errado aqui, a gente fala diferente um do outro”. Ares tem 17 anos, reside na sede da cidade de Guanambi, branco, filho de pai comerciante e mãe servidora pública municipal. O discente tem uma notória facilidade em articular-se oralmente e por escrito, fato que é observado pelos próprios colegas. Além disso, Ares, nesta turma, é uma exceção devido às condições sociais. O adolescente, diferentemente de metade da turma, é natural e reside na zona urbana, representa apenas 6,5% dos egressos de escola da rede particular inscritos na turma Alfa. Todos esses fatores contribuem para que sejam sustentadas, no imaginário dos outros adolescentes, concepções que superestimam a capacidade de Ares, fazendo-o inclusive ser eleito como líder da turma e representante dos interesses da totalidade.

Na sequência do colóquio, Ares afirma que um dos fatores dessas diferenças linguísticas é a condição social: “quem é pobre, fala mais errado”. A esse processo, Pereira (2002, p. 51) denomina de “**homogeneidade** na atribuição de características aos alvos dos estereótipos”, por silogismo, todo pobre tende a falar “errado”.

Nesse sentido, nota-se que Ares se esquivava dessa dupla identidade entre a pobreza e o falar errado, mostrando que “o outro” o é, não ele. Bakhtin (2006) defende a impossibilidade de pensar o ser humano distante dessa interação com outro e acrescenta que as identidades são construídas e estabelecidas nesse entrementes de si com outrem. Ares utiliza do discurso prolapado pelo professor e pela mídia sobre o respeito às diferenças e aponta para a possibilidade de comunicação calcada na informalidade.

Bakhtin facilita a compreensão dessa relação entre o que se pensa e o que se fala:

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo [...] mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. [...] esse sentido, *toda atividade mental é exprimível*, isto é, constitui uma expressão potencial. [...] Assim, não existe um abismo entre a atividade psíquica interior e sua expressão, não há ruptura

qualitativa de uma esfera da realidade à outra BAKHTIN (2006, p. 50).

Ares, em pouco tempo de conversação, verbaliza, sem obstáculos, o que realmente pensa sobre os registros linguísticos desprestigiados socialmente e confirma com segurança a relação entre língua, identidades e fixação de estereótipos vexados ou suntuosos.

Na sequência, o aluno Apolo, egresso de escola pública, advindo de uma cidade menor que Guanambi-Ba, filho de pai lavrador e mãe dona-de-casa, com renda familiar de 1,5 salários mínimos, mostra que é alvo de críticas e escarnecimento por parte do aluno Ares quando se trata da sua manifestação linguística. Apolo contesta a representação que lhe é imputada por Ares e afirma sua identidade ao esclarecer que não é “burro” como o colega disse ao censurar sua maneira de falar e escrever.

Moita Lopes (2006) propõe como solução, ao tratar da sexualidade - outro assunto polêmico que se faz presente no espaço escolar -, a emancipação dos currículos, com a inclusão de propostas que possibilitem aos sujeitos repensar suas práticas discursivas que ultrajam e eliminam, a fim de estabelecer uma convivência equilateral com as diferenças:

As escolas têm um papel a desempenhar na transformação de práticas sociais de exclusão e essas não podem ser mais pensadas somente em termos de classes sociais se quisermos que as pessoas sejam capazes de agir discursivamente na socioconstrução dos significados através dos quais e pelos quais vivem. O mosaico do qual somos constituídos é muito mais intrincado do que normalmente se pensa (MOITA LOPES, 2006, p. 127).

O aprendizado se constrói pela linguagem e é por meio dela que a interação própria do contexto é explicitada. Os sujeitos constroem e revelam suas identidades nesse dialogismo que mana na dualidade entre as variações linguísticas e as relações de poder.

Ares, ao alcunhar o colega com a impolidez de “burro”, manifesta sua superioridade em presença dos demais, que logo é rechaçada pelo aluno Hefesto ao tomar o turno e afirmar que nota diferenças entre os discentes matriculados na rede privada de ensino e

os alunos da rede pública: “aluno de escola particular se acha, fala diferente, é tudo ‘filhinho de papai’”.

Bagno (2008, p. 79-81) atenta para o fato de que a escola é espaço privilegiado de construção de objetos científico-pedagógicos esteados sobre “representações, ideologias, preconceitos, mitos, superstições, crenças tradicionais, folclore etc.” Embasado nos princípios da Sociolinguística, ele afirma que “onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação social”. A autoridade que julga é a mesma que condena ou que confere honras e méritos. Ao ser chamado de “filhinho de papai”, Ares ampara-se na prerrogativa de só ter estudado em escola particular por ter sido bolsista.

Os conflitos identitários aparecem e se desfazem a depender do contexto. Silva (2012, p. 96-97) esclarece que a “identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...] A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”.

Em outra turma, a aluna Ártemis revela:

**(Ártemis, 16 anos):**

Eh:: assim... eu... noto do/dois dialetos bem diferentes... aqui e em São Paulo... Quando eu vivia em São Paulo... lá o preconceito era muito grande quando chegava uma pessoa daqui da região... do Ceará... nordestino... preconceito... eh... principalmente quando... pelo que ela fala... também aconteceu assim... ah... ele é baiano... não come mais nada não... só farinha mesmo tá bom... e:: muitas vezes eu perdia a paciência... uma vez teve uma briga na escola porque eu briguei com uma menina porque ela tava fazendo isso com uma pessoa... aí... justamente pelo fato da minha mãe ser baiana... não pode deixar isso acontecer... mas quando cheguei aqui... o caso mudou de/de lado... as pessoas realmente elas não/... elas... têm preconceito com a pessoa simplesmente porque a pessoa é de outro lugar... eh... com o meu érrre principalmente porque quando eu fico... eh... você não vê muito aqui agora mas quando eu fico brava... o érrre sai... vou sair puxando o érrre pra tudo que é lado... mas, quando eu cheguei aqui... o por::ta ((referência ao R retroflexo alveolar vozeado))), era mais aguçado ainda... então as pessoas

tinham normalmente muito preconceito... ficavam me zuando... enchendo o saco... eh... justamente por causa disso<sup>4</sup>.

Ártemis sente-se lisonjeada por poder falar e ser ouvida acerca de um tema tão nevrálgico que exala naquele ambiente: o preconceito. Para tanto, a aluna recorre à narrativa da própria experiência pessoal e argumenta que a diferença e o preconceito existem também quando se trata de pessoas advindas de cidades e regiões diferentes.

A reação dos ouvintes ao som retroflexo alveolar vozeado que marca o dialeto paulista da estudante indica a inexistência de marcas linguísticas intransponíveis:

Na verdade, estabelecem-se limites de acordo com determinadas conveniências. É o que nos mostram os estudos de Atlas Dialetais em que não se encontram linhas precisas de demarcação de dialetos, mas apenas certas áreas de maior concentração de um determinado conjunto de características. Assim, é difícil dizer onde acaba o dialeto nordestino e começa o caipira, ou o carioca, e a distinção do falar gaúcho (TRAVAGLIA, 2008, p. 43).

O confronto entre identidades linguísticas de base regional deve-se à ignorância sobre as inúmeras variações dialetais na imensa dimensão territorial do Brasil. E ele é potencializado pela obstinação, sustentada pelo sistema escolar, de se trabalhar e tornar legítima somente a norma culta da língua, desvendando todos os seus meandros e conceitos, em prejuízo de outras formas de expressão, desprestigiadas no ambiente escolar, mas perfeitamente adequadas a determinadas situações. Como resultado, os alunos mostram-se alheios à pluralidade regional, social e cultural que a língua comporta e utiliza das especificidades linguísticas para imputar sobre seus falantes estereótipos jocosos que hostilizam as identidades de origem do sujeito.

No cenário escolar, os atores sociais são instados a avaliar constantemente os outros e a si mesmos. As interações discursivas levam os sujeitos a pensar de que maneira estão sendo vistos e, principalmente, ouvidos. Silva (2012, p. 91) esclarece: “É aqui que a

<sup>4</sup> Tomamos como base as normas de transcrição do Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC/SP) no. 338 EF e 331 D2. Cf. em PRETI (1999).

representação se liga à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação”.

O diálogo torna-se, pois, ponto de conflito por ser a mola mestra na formação da consciência e dos respectivos construtos identitários. A identidade do sujeito, segundo Brait (2006, p. 123), “se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade”. Bauman (2005, p. 19) adverte, entretanto, sobre a constante edificação maleável das identidades – identidades que “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” - e alerta para a necessidade de defesa das “primeiras em relação às últimas”.

As identidades são assumidas e ressignificadas diante da necessidade que têm os falantes de se apropriar de padrões, que se impõem na constituição complexa e heterogênea das identidades. No conjunto discursivo que se organiza no espaço escolar, as interações entre interlocutores de identidades dessemelhantes levam à construção do si e do outro. Destarte, as interações discursivas não podem ser isoladas das relações sociais e ideológicas que se encontram no âmago das palavras. Valendo da assertiva bakhtiniana que atribui à palavra uma carga ideológica, a representatividade lexical já seria razão suficiente para concebê-la na essência das construções ideológicas subjacentes ao signo linguístico, que reclama uma abordagem dos vínculos que existem entre linguagem e sociedade. Isso significa que os textos percorrem uma “via de mão dupla”. Eles constroem e transformam a estrutura da língua, ao tempo em que se transformam como parte do enredo social.

### **E os professores? O que pensam?**

Como procedimento parcial da pesquisa, dedicamo-nos a analisar as imagens e discursos de professores chamados a pensar sobre a relação entre língua, identidade e representações.

Provocados por um curta-metragem intitulado *Chico Bento: na roça é diferente*, no qual estavam em foco os estereótipos rurais e urbanos<sup>5</sup> e a partir do qual todos foram motivados a (re)pensar o papel da linguagem na construção do ser e na representação dos outros que os circundam, os professores puderam refletir sobre vários aspectos que envolvem diversidade e concepções linguísticas.

As narrativas e exposições subjetivas dos professores revelam marcas das suas próprias identidades, das suas formações acadêmicas e dos seus campos de atuação profissional. Woodward (2012, p. 56) esclarece que “a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais” e acrescenta que as identidades e os sistemas simbólicos são peças-chave na construção e nos sentidos atribuídos aos processos identitários. Os docentes, pois, pronunciam-se sob o ângulo que as suas “lentes de alcance” abrangem.

As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições [...]. A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional. [...] O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade” (WOODWARD, 2012, p. 56).

Ao tratar das identidades e das representações dos alunos tomando por base os registros linguísticos que aqueles adotam nas interações comunicativas; os docentes deixam emergir as marcas dos seus próprios processos identitários, entendidos aqui como construção social, cultural e histórica.

Vejamos, a título de ilustração, a maneira como a professora Adriana expõe, no grupo focal, suas percepções acerca das semelhanças entre o curta-metragem fictício e pictórico e a realidade social e linguística do IFBaiano Guanambi:

---

<sup>5</sup> Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1x3pjQsT5BE>>. Acesso em 08 jul 2013.

**Adriana:** A gente percebe aqui... que mudou bastante... né?:?... assim, a: / o método, a postura que você tem que tomar com o aluno... mudou bastante no sentido do ensino médio hoje:.... ele/ tem mais alunos que é da cidade do que é do campo... então... o:.... a postura que você tem... por exemplo... com o menino do subseqüente tem que ser uma... e a postura com o médio também... não só por causa da diferença de idade... né?:? que tem... adulto e adolescente...tem que ter métodos diferentes / métodos diferentes (de lidar com a pessoa)... e::mas também com relação à linguagem deles... né? (dos nossos do) subseqüente (xxx) não tem tanta ba::se... falam... errado... né? e a gente procura também... passar isso... né? a maneira como eles tem que se comportar... como eles tem que falar... em relação ao que vão fazer na entrevista... e no...no... ensino médio já por ter e::essa:... clientela... né? do aluno...eles já::sabem falar mais corretamente...né? tem uma base melhor... então a postura da gente tem que ser:: diferente... uma coisa que me chamou a atenção... foi essa questão da:: da violência... porque a gente trabalha com animais... e a gente sabe que com animais... né? mais ainda ainda com cavalo... a gente tem que ser... tem que ser na... no carinho... como ele falou ali... né?... porque antigamente não... tinha só a questão da doma tradicional...com violência... *et cetera*... hoje tá mudando... essa relação... justamente por você ter um animal que vai confiar mais em você... né? não é... comparando... mas acaba sendo da mesma forma com o adolescente... eu acho... né? porque quanto mais você bate de frente, mais você... eh:::... grita... fala... não sei quê... (xxx) mas a gente tá vendo que o professor... né... e eu pessoalmente mudei bastante em relação a isso... né?... procuro conquistar... ainda mais que a nossa disciplina é uma disciplina ((olha para a professora ao lado que também é da área técnica, como se buscasse confirmação)) é da área técnica... que a maior parte deles vêm buscar a parte do ensino médio que é de qualidade... né?

A partir da sua percepção da sala de aula, a docente indica uma elevação, nas turmas retratadas, do número de jovens oriundos do meio urbano. Com efeito, o número de alunos que reside no espaço urbano matriculado no IFBaiano é superior ao de alunos que tem residência fixa na zona rural. Esse fenômeno está associado ao processo de aceleração urbana que afeta o país. Dados do Censo Demográfico 2010 indicam que, cerca de 84% da população vivia na zona urbana e apenas 16% na zona rural, enquanto, no ano 2000, a população urbana estava na média de 81%. Vários setores da sociedade têm pro-

curado envidar esforços para atender às demandas do atual cenário sociopolítico brasileiro decorrente dessa expansão urbana.

Para a professora, o perfil dos estudantes matriculados nas turmas do Ensino Médio Integrado tem mudado – hoje, no campus, “tem mais alunos que é da cidade do que é do campo” – e são necessárias atenção e sensibilidade para lidar com eles. A ascendência urbana é, na compreensão da depoente, garantia de que todos esses alunos têm mais “base” e, pois, “sabem falar mais corretamente” e o papel da escola, , em especial, dos professores de língua materna, deve, pois, ir além de assegurar as habilidades e competências de leitura e escrita. Por outro lado, assim como os alunos, a professora reforça a ideia de que os registros linguísticos que não desfrutam de prestígio social estão vinculados à origem (rural ou urbana) dos indivíduos.

A professora menciona, ainda, que, no Curso Técnico na Modalidade Subsequente<sup>6</sup>, os alunos trazem históricos negativos, o que seria resultado de um processo de ensino negligente e precário. No conjunto, ao tempo em que aponta para a necessidade de discussão acerca da educação linguística no Brasil, a docente reforça a compreensão sobre as contingências sociais que estandardizam os usos linguísticos. Pressupõe-se que está afinada com os debates recentes sobre a desigualdade histórica no acesso à educação e, também, com as controvérsias em torno da educação linguística oferecida aos estudantes. Entretanto, temas que envolvem a linguagem e as atitudes linguísticas não podem ser abordados apenas a partir dos estudos da língua em si e por si. A linguagem é um elemento social e, como tal, está imbuída de valores ideológicos: “Por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra a sua ideologia”. (LEITE, 2008, p. 14).

Complementa Faraco (2008, p. 65):

Ainda nos atrapalha enormemente o espírito aristocrático que, no século XIX, quis nos impingir certa norma lusitana como nossa

---

<sup>6</sup> O curso técnico subsequente, ou pós-médio, é voltado aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio e buscam a formação técnica. O curso tem duração de dois anos e confere ao formado o diploma de técnico de nível médio.

norma-padrão e tachou de “incorretos” muitos dos nossos usos cultos normais. E, mais grave: não conseguimos ainda assimilar conceitualmente os efeitos das mudanças que têm alterado profundamente a cara da nossa sociedade, em especial suas repercussões sobre nossa realidade linguística.

O problema da hierarquização de determinados registros linguísticos ultrapassa os dispositivos da gramática normativa e vincula a norma culta à escolarização, ao letramento e à superação do analfabetismo funcional. Essa perspectiva se confirma nas considerações da Adriana, para quem os alunos matriculados no curso Subsequente “não têm tanta base” e “falam errado”.

Durante a sessão do grupo focal, a professora Júlia, de Língua Portuguesa, trouxe à discussão a experiência de uma apresentação de alunos do 3º Ano para tratar do preconceito que paira sobre as falas e comportamentos dos discentes:

Com relação à linguagem... ficam mais quietos... tímidos... isolados do grupão... do grupo da cidade... esse grupo da cidade é ousado... ousa fazer... faz... inclusive... eh::... tem... a gente já teve experiência com uma turma aí do terceiro ano e eles... eh... percebi agora que eles possuem muito maior... eh... quando fizeram de fato uma avaliação do outro grupo... eles realmente tiveram a oportunidade de falar e expuseram o conhecimento empírico... ou se... ou mesmo deles assim... eh... algo que nós não temos... como é que eu posso falar?... eh... que eles não... eles... são... sabem do potencial... mas tem um certo receio de expor... porque talvez... o grupo não... às vezes eles se sentem tímidos perante os outros. Há um bullying velado.

As observações de Júlia foram alvo de intervenção da professora Marisa: “Ou nem tanto... eu acho que a chacota... ela é bem (xxx)”.

Leite (2008, p. 20) alerta para que os termos intolerância e preconceito não sejam tratados como sinônimos: “Um exame um pouco mais detido [...] pode mostrar que *preconceito* é a ideia, a opinião ou o sentimento que pode conduzir o indivíduo à intolerância”. A autora acrescenta que o preconceito está associado ao campo da abstração; a intolerância, a situações mais concretas, pois se trata de comportamentos e reações explícitas; o

preconceito pode nem mesmo se revelar. Seguindo raciocínio semelhante, Pereira (2002, 77) contrapõe o preconceito à discriminação, nomeando o primeiro como “atitude injusta e negativa” e o segundo como “comportamento manifesto” geralmente advindo de pessoas preconceituosas.

A professora Júlia considera que a intolerância mutila a capacidade de interagir e se comunicar do sujeito e pode ser irreversível. Efetivamente, o comportamento moldado pelo preconceito pode levar ao aniquilamento dos sujeitos sociais, na medida em que leva ao cerceamento da capacidade de utilização da língua materna, essencial à sua atuação no espaço em que se encontra inscrito. Pereira (2002, p. 90) destaca os efeitos, “embora não claramente discerníveis”, do preconceito sobre a “autoestima dos membros das categorias sociais mais discriminadas”.

O relato da professora revela a exclusão do sujeito do *in group*, entendido como “estrangeiro” que não foi capaz de assimilar os padrões sociais dominantes. Leite (2008, p. 35) explica:

A assimilação acontece quando o “estrangeiro”, leia-se o “diferente”, incorpora as características culturais (a língua, os costumes, as crenças) do grupo que o acolheu e passa a viver em conjunção com a cultura adotada. Se o estrangeiro não assimilar a cultura do grupo acolhedor, pode formar-se contra ele um sentimento de exclusão, de rejeição e discriminação.

O silêncio que acomete o sujeito falante é percebido por Júlia como resultado de ações construídas ou reforçadas a partir de conceitos e teorias linguísticas obsoletas, mas ainda presentes nas salas de aula. A experiência parece indicar que o aluno, que não se conforma ao padrão, está fadado às agressões físicas e morais sustentadas por preconceitos e estereótipos.

Nesse contexto, aos professores cabe a adoção de metodologias que possam levar à desconstrução dos velhos paradigmas e à construção de uma nova realidade, na qual os alunos possam ser ouvidos e respeitados, independente da inscrição no *in* ou no *out group*. Um passo significativo seria dado, no sentido do abrandamento das dissonâncias e rejei-

ções, se as múltiplas falas dos jovens fossem entendidas como resultantes do longo e complexo processo histórico que levou à construção do português brasileiro.

Os relatos e opiniões de docentes e discentes permitem traçar um quadro mais ou menos preciso do contexto social e linguístico do IFBaiano e concluir que professores e alunos, em sua atuação cotidiana, não se encontram afinados com os debates recentes sobre diversidade cultural e linguística que predominam nos textos normativos e de orientação pedagógica advindos da academia e consolidados em política de Estado.

### **Considerações Finais**

O contato com a bibliografia nos levou a assumir as concepções indicativas do caráter dinâmico e cambiante das identidades de sujeitos sociais e históricos e a perspectiva de que as “identidades” são marcadas por variações linguísticas, a partir das quais o indivíduo constrói e modifica a concepção de mundo, apreende o seu próprio papel e o papel do outro no meio social. As prescrições advindas da ciência linguística rejeitam qualquer tratamento da língua a partir das ideias de homogeneidade, estabilidade e congelamento no tempo. A língua admite variações que não devem ser tratadas como erros.

Os relatos de discentes e docentes convergem para o mesmo campo de significados e reflexões e as práticas sociais marcadas pela intolerância e pelo preconceito acumulam-se em um e outro grupo, reforçando-se mutuamente. Pode-se inferir, inclusive, que a recorrência de práticas discursivas durante a formação do sujeito-aluno pode contribuir para a consolidação de ideias preexistentes. Com efeito, observa-se certa congruência entre os discursos dos docentes e os enunciados dos alunos.

Os agentes escolares não podem ser privados de entender que a prática social da língua não deve por si só ser indicativo da identidade do sujeito, mesmo porque as identidades são construídas num processo contínuo. A categorização e inserção das pessoas em grupos homogêneos e monolíticos é um exemplo do poder que tem a língua de sedimentar as desigualdades. Mas os registros linguísticos utilizados pelos sujeitos não são o caminho mais indicado para definir quem são e como vivem.

Já na chegada a um novo ambiente escolar os alunos são, frequentemente, rotulados, a partir de supostas identidades de base étnica, regional ou social, às quais se agrega um horizonte de expectativas quanto ao desempenho. Para aqueles de origem rural ou oriundos de grupos sociais inferiorizadas, é como se o futuro já estivesse prescrito – um futuro de frustrações e fracassos – restando-lhes apenas conformar-se com a situação. (BAUMAN, 2005). Eles podem aceitar os estereótipos e as coerções, acomodando-se aos padrões, ou resistir.

À escola, cabe 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.

## ORALITY, PROCESSES IDENTITY AND STEREOTYPES IN BASIC EDUCATION

**ABSTRACT:** In a heterogeneous environment, marked by cultural differences, the discursive manifestations of students reveal peculiar features of social place from which they come and where they belong to. It is intended, therefore, to analyze how is established, in the concreteness of speech, the triad between language, identity process and fixing stereotypes in a classroom of public school. The answers listed in different situations and by different groups indicate that both teachers and students believe that there is a direct relationship between the use of linguistic variants, behavior and school performance. The results show that linguistic manifestations map identity contours at the same time they are urging the establishment of prejudice, stigma and, in the extreme, they lead to invisibility and the subjection of the speakers.

**KEYWORDS:** Stereotypes; Orality; Prejudice; Processes Identity.

### Referências:

ALMEIDA, Milton José. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. p. 10 a 16.

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.

ASSUNÇÃO, Cláudia Adjuto de Araújo de. MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso. DELPHINO, Rosângela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-178.

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.

\_\_\_\_\_. *Pequeno glossário do racismo linguístico*. (2013). Disponível em: < [http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/pequeno-glossário-do-racismo-linguistico.html](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.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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. *Identidades 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.
- PRETI, Dino. (org) *O discurso oral culto*. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2).
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- 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.
- TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez. 2008.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

*Recebido em 29/04/2014.  
Aprovado em 26/08/2014.*