

A (DES)CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO SUPERIOR

THE DECONSTRUCTION OF LINGUISTIC PREJUDICE IN COLLEGE EDUCATION

Alexandre da Silva de Paula¹
Ludmila Fernanda Domingues Pereira²
Raquel Martins Sartori³

Resumo: Na sociedade brasileira, há várias formas de preconceito, como o social, geográfico, etário ou sexual. O preconceito linguístico é uma síntese de um fenômeno social complexo. Em função de sua ocorrência nas instituições de ensino superior, muitos discentes são rotulados como incapazes, inclusive nas universidades. Uma vez que a educação acadêmica consiste num espaço institucionalizado para a formação de sujeitos críticos, é de se impugnar tal realidade. O artigo questiona a aceitação implícita do preconceito no âmbito educacional, em especial no ensino superior. O resultado desta análise aponta para o fato de que o ensino universitário reproduz rígidas fronteiras entre variantes linguísticas, de tal forma que o potencial dos alunos, às vezes, não é reconhecido. Neste sentido, é prudente salientar a função social e política do professor na mediação do preconceito linguístico. Partindo de uma abordagem sociocultural da aprendizagem, o professor deve considerar as singularidades na comunicação e, assim, fomentar a aquisição e o uso adequado da linguagem no meio acadêmico.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico. Ensino Superior. Tolerância. Variantes Discursivas.

Abstract: In Brazilian society, there are various forms of prejudice, such as social, geographic, based on age or sex. The linguistic prejudice is a synthesis of a complex social phenomenon. It takes place in college education institutions, where many students get labelled as incapable, including in universities. As academic education consists of an institutionalized space aimed at the formation of critical individuals, that reality must be opposed. The study questions the implicit acceptance of prejudice in the educational environment, especially in universities. The result of this analysis points at the fact that university education reproduces the rigid boundaries between linguistic variants, thereby affecting the recognition of students' potentialities. In this sense, it is convenient to highlight the professor's social and political function in the mediation of problems related to linguistic prejudice. The social and cultural learning approach should lead the professor to recognize communication singularities and by so doing he or she should encourage the acquisition and use of appropriate academic language.

¹ Doutor em Psicologia pela USP-FFCLRP. Docente no Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV. Psicólogo Escolar no IFSP-Votuporanga. E-mail: aledpaula@outlook.com.

² Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV. Docente na Faculdade de Auriflâma. E-mail: fernandafera@hotmail.com.

³ Mestre em Educação Especial e Doutoranda em Psicologia pela UFSCar. Docente e Coordenadora do curso de Psicologia - Centro Universitário de Votuporanga. E-mail: ra_ms10@hotmail.com.

Keywords: Linguistic Prejudice. College Education. Tolerance. Discursive Variants.

Sobre o preconceito: apontamentos históricos e socioculturais

O preconceito está radicado nas práticas sociais; trata-se de um fato incontestável. Esse fenômeno social complexo é objetivado de forma sutil no cotidiano das relações públicas. Porém, o que é preconceito? Antes de abordar a definição, é coerente destacar que se trata de um tema associado ao conceito de estigma. Para Goffman (1979), o estigma faz referência a um atributo profundamente depreciativo, que na realidade é uma linguagem de relações e não de atributos.

Em termos conceituais, o preconceito “pode ser definido como um pré-julgamento, em geral ingênuo, ligado ao senso comum, a crenças que dão suporte a certezas injustificadas” (MARIANI, 2008, p. 31). O preconceito manifesta-se por meio de múltiplas formas – gênero, etnia, classe social – nos espaços públicos e privados, em gestos e atitudes que conferem singularidades aos indivíduos (GOFFMAN, 1979).

De acordo com Lima e Vala (2004) o racismo, por sua vez, consiste num fenômeno relacional distinto do preconceito. Com efeito, o racismo agrega um processo de hierarquização, exclusão e discriminação de uma categoria social. Essa categoria passa a ser definida como diferente e anormal, tendo como base alguma marca física, a qual simboliza a inferioridade ou desvio.

As autoras citadas argumentam que o racismo tem relação com a “crença na distinção natural entre os grupos [...] porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes” (LIMA; VALA, p. 402). Na sociedade brasileira, essa realidade problemática, em relação ao racismo e ao preconceito, permanece nas relações sociais e institucionais. Com efeito, racismo e preconceito surgem associados, como faces de um mesmo problema.

Situando a discussão nas relações de gênero e poder, historicamente a sociedade brasileira foi marcada pelo patriarcalismo na cultura familiar. À mulher cabia uma posição submissa e sujeita aos mandos do homem. Na contemporaneidade, outras formas de preconceito tem causado preocupação, como o preconceito contra homossexuais. Contudo, é

evidente que todas as formas de preconceito acarretam sentimentos de inferiorização e intimidação.

Na história brasileira, o preconceito existe desde quando os senhores de engenho passaram a proibir os cultos religiosos dos escravos. Como não havia reconhecimento da religiosidade africana, essa cultura gerava estranhamento e, por meio do autoritarismo, sua expressão foi proibida e considerada profana.

Em termos educacionais, durante os séculos XVII e XVIII o adestramento das crianças crioulas se fazia pelo suplício, não aquele das punições exemplares, reservada a seus pais que eram escravos, mas pelo suplício do dia a dia, realizado nas pequenas humilhações⁴ e grandes agravos à saúde física e mental (GÓES E FLORENTINO, 2008).

Na sociedade pós-colonial, as funções das crianças negras eram de um ‘mané-gostoso’, manejado à vontade dos filhos dos senhores; apertados, maltratados e judiados. Por sua vez, o aluno de classe popular deveria demonstrar uma obediência pronta e cega; assim, a aparência de indocilidade ou o menor atraso eram considerados crimes (FOUCAULT, 2009).

A título de punição, considerava-se:

[...] toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve, a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa (FOUCAULT, 2009, p. 172).

Nesta direção, Wacqüant (1999) afirma que, no Brasil, há uma tendência histórica de controlar os miseráveis pela força, tradição oriunda da escravidão e dos conflitos agrários, que se fortaleceu durante a ditadura militar, quando a opressão contra a “subversão interna” estava disfarçada de repressão aos delinquentes. Diante desse aparelho repressivo, é possível vislumbrar, também, o preconceito linguístico, com suas raízes na cultura brasileira. Com efeito, esse problema deve ser combatido como uma faceta de um mal social e histórico, com múltiplos desdobramentos nas instituições de ensino superior.

Preconceito e mal-estar nas instituições de ensino

A maior parte dos estudantes já vivenciou situações em sala de aula em que alguém é ridicularizado devido à maneira de falar ou de escrever. Seja como sujeito que satiriza ou é satirizado pelo outro, o convívio com tais situações cotidianas provoca mal-estar e nos instiga

⁴ Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, serviam para tudo: eram bois de carro, cavalos de montaria, bestas de almanjarras, burros de liteiras e de cargas mais pesadas. Por outro lado, as meninas eram objeto de abuso sexual, principalmente por meio de práticas sádicas (FREYRE, 2006).

a refletir criticamente sobre a função dos educadores diante desses acontecimentos. Outra situação, bastante recorrente, é a reação jocosa dos telespectadores diante do perfil de certos personagens ao desempenhar papéis de nordestinos, homossexuais, negros, empregadas domésticas, dependentes químicos, interioranos (caipiras) etc. Esses personagens seguem estereótipos que, muitas vezes, geram indignação devido aos papéis secundários que reproduzem o fracasso.

Segundo Crochík (20063), embora o preconceito seja um fenômeno com dimensões psicológicas, o que motiva um sujeito a agir com preconceito pode ser encontrado ao longo de seu processo de socialização. Neste sentido, a escola ocupa lugar fundamental para combater a disseminação dessas práticas na vida em sociedade. É um fato que, no Brasil, o preconceito encontra-se arraigado nas formas de dominação, sendo camuflado por discursos que legitimam a desigualdade e a exclusão perversa. Neste contexto, muitas instituições públicas reproduzem ideologias com objetivo de camuflar as contradições sociais, “[...] justificando a opressão e exploração de seres humanos como naturais e necessárias, visando à manutenção das relações de poder” (LANE, 1995, p. 62).

A pesquisa conduzida por Nunes e Camino (2011); realizada num contexto universitário, buscou ampliar o olhar sobre o fenômeno do preconceito racial, a partir da relação entre os diversos tipos de inserção na sociedade. Os autores indicam que os resultados confirmam a “idiossincrasia de como o preconceito é expresso no Brasil, onde a população, em sua grande maioria, reconhece a presença do racismo, mas não admite responsabilidade nesse processo” (p. 141).

Segundo Pereira, Torres e Almeida (2003, p. 96), “o preconceito atualmente é constituído por vários discursos que pregam a defesa irrestrita dos valores igualitários do pós-modernismo e, ao mesmo tempo, opõe-se às políticas sociais coerentes com esses valores”. Nas universidades públicas e privadas, podemos afirmar que ocorre um preconceito sutil, mas institucionalizado, como uma posição contrária aos direitos das minorias raciais, “dessa forma, infere-se a influência dos fatores psicossociais ao preconceito racial praticado no Brasil” (NUNES E CAMINO, 2011, p. 114).

O preconceito linguístico, por sua vez, abarca diversas formas de discriminação com graves repercussões na convivência escolar, considerando que depreciar a fala de um indivíduo consiste em cometer, ao mesmo tempo, preconceito social, geográfico ou étnico. O preconceito linguístico, no debate acadêmico atual, consiste numa temática recorrente, abordada por linguistas e psicólogos sociais que objetivam “valorizar e conscientizar a

existência das variedades *dialetais* brasileiras, pois a língua portuguesa como qualquer outra língua é heterogênea e mutável” (SILVA, 2007, p.118).

No contexto universitário, essa realidade tem alcançado dimensões cada vez mais preocupantes e muito visíveis. Alguns docentes não encontram recursos para interferir nesse fenômeno; ao contrário, eles podem interagir com os discentes por meio de rótulos e estigmas, salientando aspectos negativos e erros no vocabulário formal. Em contrapartida, os alunos também contestam a linguagem elaborada e refinada com a qual os professores se comunicam; muitas vezes, eles podem reagir negativamente quando o docente emprega novas palavras, na tentativa de ampliar o vocabulário em sala de aula.

Essa realidade aponta para o caráter bilateral do preconceito linguístico, ou seja, pode acontecer do professor em relação ao aluno e vice-versa. Além disso, constata-se que, na interação professor-aluno, algumas fronteiras demarcam relações desiguais entre o saber acadêmico, que abarca o rigor da ciência, e um saber consensual, caracterizado como inferior. Num período de crise educacional, esse “outro” que desvia da norma culta é representado como fracasso da escola pública. Joffe (1999) propõe que a degradação do outro consiste numa estratégia de eliminar o mal-estar nas instituições; nesse caso, deve-se considerar que esse aluno é o símbolo da força profana no meio intelectual.

Segundo Bohoslavsky (1981), nas tarefas de ensino e aprendizagem, o papel do professor, seja como líder democrático, autocrático ou laissez-faire, prevalece à noção de vínculo de dependência por parte do aluno. Onde ocorrem as assimetrias no poder, “o professor sabe mais que o aluno; deve proteger o aluno no sentido de que este não cometa erros; pode julgar o aluno; pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; pode definir a comunicação possível com o aluno” (p. 358). Desse modo, segundo Bleger (1984, p.58) “a imagem realizada do professor onipotente e onisciente perturba a aprendizagem, em primeiro lugar a do próprio professor”.

O abandono da onipotência e a superação do narcisismo permitem a indagação sobre o conhecimento, além da ruptura com estereótipos entre professores e alunos (BLEGER, 1984). De acordo com FERRARI e SEKKEL (2007, p. 642), “tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças”. Esse trabalho de reflexão e crítica justifica-se pela complexidade e heterogeneidade crescente das linguagens e saberes dos discentes, que se objetivam na sala de aula.

Em termos históricos, segundo Spósito (2001), no início da década de 90, dentre as metas educacionais adotadas pelo Estado, buscou-se a redução dos índices de evasão e

fracasso escolar nas periferias, bem como uma maior participação dos membros da comunidade e familiares de alunos, por meio de conselhos de pais e mestres ou outros dispositivos de gestão.

A autora citada argumenta que a ideia da participação e abertura democrática foi uma tentativa de operar as “práticas exemplares” na educação e, assim, neutralizar a violência que era compreendida como um reflexo do isolamento da escola na relação com seu contexto sócio-comunitário. Essa abertura tem alcançado as instituições de ensino superior, na esferas pública e privada. Devido às políticas de incentivo ao ingresso no ensino superior, em uma mesma sala de aula podem ser encontrados tanto alunos que possuem expressão oral e verbal cultas como alunos que se comunicam fora dos padrões linguísticos vigentes, cometendo incorreções na fala e, mais ainda, na redação científica.

Logo, afirma-se a necessidade de amenizar e combater, na comunidade acadêmica, posturas preconceituosas do ponto de vista da linguagem empregada ou por qualquer motivação. A discussão proposta nesta revisão teórica envereda, portanto, para a tolerância em torno das variantes linguísticas, porém, sem desconsiderar os norteadores dos padrões acadêmicos. Desta forma, o artigo confirma os pressupostos de uma educação inclusiva, no sentido de contribuir com os desafios atuais dos educadores universitários e, ao mesmo tempo, fortalecer a diversidade discursiva e cultural em sala de aula. Propõe, sobretudo, a manutenção do rigor necessário para a formação científica dos discentes, reconhecendo o potencial no desenvolvimento intelectual de cada sujeito, para além dos rótulos ou profecias autorrealizadoras.

De fato, nos últimos anos, acompanhamos a transformação da escola em uma instituição democrática. Assim, presencia-se o ingresso, à escola, de pessoas das mais variadas origens e níveis cognitivos. Tal diversidade causa estranheza quando há restrições para conviver com a diversidade. Nesse vértice, emergem questionamentos que logo assumem *status* de preconceito, manifestados na violência física e psicológica, discriminação, humilhação, *bullying*, inclusive crimes hediondos (homicídio, estupro, etc.).

Todavia, a escola é uma instituição que reflete aquilo que é inerente à sociedade: suas contradições ou paradoxos. Segundo Spósito (1998), observa-se o esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social, bem como o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola na formação de novas gerações. O aluno que frequenta as escolas públicas atravessa este período histórico definido por incertezas e rápidas transformações, as quais repercutem diretamente no significado que ele atribui à educação.

Por outro lado, Patto (1985, p. 126) chama atenção para o mito da deficiência da linguagem, como dispositivo que mascara e dissemina relações objetivas de dominação. As deficiências “assumiriam várias formas, desde a pobreza de vocabulário e tendência a frases curtas e monossilábicas, até deficiências sintáticas e gramaticais”. A autora argumenta que muitos estudos partem do princípio de que as classes subalternas são portadoras de deficiências generalizadas, com destaque para a deficiência verbal, a qual explicaria os fracassos econômicos e sociais dessa população.

Para Goffman (1979), na medida em que o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências que ele tem algo que o torna diferente. Deixamos de considerá-lo como comum a nossa experiência, reduzindo-o a algo estragado, mau, defeituoso, perigoso e diminuído. Com efeito, a função social e política das instituições de ensino podem atrelar-se à promoção de um pacto coletivo, em prol do diálogo com as diferenças discursivas e intelectuais que se objetivam num território dinâmico, em mudança e atualização.

“A norma culta, tida como norma padrão, deveria auxiliar na formação de uma sociedade monolíngue e consciente da estrutura funcional da língua, no entanto, em uma sociedade como a brasileira, tem se tornado um problema” (SILVA, 2007, p. 118). Abolir as formas de preconceito é uma realização utópica; porém, a escola, na qualidade de instituição formadora de cidadãos, pode conscientizar os indivíduos sobre os prejuízos sociais que a prática preconceituosa representa.

Da (des)construção do preconceito linguístico ao reconhecimento de saberes

Segundo Bagno (2006), o preconceito linguístico traduz a valorização da língua ensinada nas escolas, explicada pelos gramáticos e catalogada nos dicionários como única língua apta a ser denominada língua portuguesa.

É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão [...]. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano linguístico, atores não-nordestinos expressam-se num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum no Brasil, muito menos no Nordeste. (p. 44).

De acordo com o citado acima, existem muitos mecanismos de exclusão social no Brasil; porém, o preconceito linguístico é, sem dúvida, um dos mais contundentes, pois cria uma espécie de deboche perante a exteriorização do pensamento. Além disso, de acordo com Callou (2008, p. 59):

Parte-se do princípio de que a escola tem por objetivo ensinar a língua materna, objetivo que à primeira vista pode parecer claro e simples. Entretanto, o objeto de ensino não está claramente definido, já que qualquer língua apresenta variações e é necessário conhecer o seu funcionamento para explicar a intercompreensão, não obstante as variações.

Assim, quando se propõe a ensinar a língua materna, é necessário considerar as duas posturas possíveis. Pode-se adotar uma perspectiva normativa e purista, que concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior, igualando o uso padrão àquele que está descrito nas gramáticas e nos dicionários. Essa orientação tende frequentemente a ignorar e rejeitar certos usos que não estão de acordo com a norma padrão, não só os da criança, mas também os da sociedade.

Por outro lado, adotar uma perspectiva sociolinguística e funcional é admitir a coexistência de variedades de uso e não igualar a norma culta à norma padrão. Essa postura possui o mérito de considerar o código como um meio e não como um fim. (CALLOU, 2008). A primeira postura mencionada garante a continuidade do preconceito linguístico, endossada por uma prática de ensino excludente, voltada a valorizar mais os meios do que a apropriação da linguagem. A segunda postura possui ligação estreita com uma aprendizagem interacionista e significativa, pois apresenta todas as formas de se comunicar e orienta a mais adequada para cada situação, mostrando-se verdadeiramente libertadora.

O preconceito, independentemente da forma como se manifesta, sempre surge diante das diferenças. Procurar as causas desse preconceito e taxá-lo de “errado” não é algo que agrega ao debate, “é algo que encontramos em nosso cotidiano, e ele se disfarça para tornar a variabilidade linguística um erro (SILVA, 2007, p.125)”, sobretudo, o preconceito linguístico consiste num problema de ampla repercussão na educação; trata-se de um fenômeno social digno de debates e pesquisas para maior compreensão de suas causas e consequências no cotidiano escolar.

Ainda há um longo caminho a percorrer. As mudanças que precisam ocorrer em relação ao preconceito linguístico não estão apenas no nível superior, mas em todos os níveis da educação. Existe uma relação bastante estreita entre linguagem e pensamento, por isso não se pode negar a relevância de valorizar a forma como o discente se expressa, pois, assim, o mesmo se torna produtor de ideias e não mero reproduzidor de impressões alheias.

Para que o ensino do português seja bem sucedido, é necessário acabar com o preconceito linguístico e valorizar a bagagem cultural levada à sala de aula (...), deve-se abrir espaço para discussões, debates, produção e interpretação

de textos e, finalmente, acabar com o ensino metódico que subestima o aluno (POSSENTI, 1996, p. 45).

Todo discente que adentra uma sala de aula de ensino superior traz uma bagagem cognitiva e um arcabouço conceitual pautado em saberes pré-científicos, formados em sua vivência e, sobretudo, ao longo de seu processo de inserção social e cultural. Uma vez tendo dominado a aquisição da linguagem oral, certamente será capaz de aprender a linguagem escrita e a norma culta de ambas.

Ora, se abrissemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: que todos os que falam sabem falar. Pode ser que falem de formas um pouco peculiares, que certas características do seu modo de falar nos pareçam desagradáveis ou engraçadas. Mas isso não impede que seja verdade que sabem falar (POSSENTI, 1996, p. 29).

Reconhecer que o preconceito linguístico não deve ocorrer em nenhum dos níveis de ensino, principalmente no superior, é um primeiro passo para as mudanças. Mas, além disso,

[...] é urgente rever o quadro de ensino de língua que temos: os alunos, por um lado, considerando que ‘aprender português é muito difícil’; por outro lado, as lamentações do professor: ‘Por que os alunos não aprendem, não transferem as informações para seus textos, apesar de meu esforço? Mais valeria ao professor questionar-se sobre para que serve o que eu ensino aos alunos. Por que português é difícil na escola, se os alunos já falam completamente essa língua? Para responder a essas e outras questões, o professor deveria, antes de tudo, atentar, observar com cuidado o que falam, como falam, o que escrevem, como escrevem os seus alunos para redimensionar seus objetivos e propor formas adequadas de atingi-los (MURRIE, 1993, p. 19).

Com efeito, a reflexão sobre a prática docente é fundamental para combater o preconceito linguístico do meio universitário. Sendo assim, o universo acadêmico, como grande produtor de conhecimento na emancipação e cidadania crítica, que se irradia para a sociedade com intenção de melhorá-la, precisa se aproximar da realidade dos discentes. O contato com as diferenças não pode representar o encontro com a anormalidade ou algo que incomoda, promovendo a formação de conjecturas e preconceitos. Tolerar o preconceito linguístico na escola é caminhar na contramão da escola democrática, aberta a todos os sujeitos.

Segundo Jovchelovitch (2004), o saber é uma atividade que deve ser entendida em relação ao contexto do qual deriva. A dinâmica da forma representacional lhe permite a variação e a capacidade de conter as racionalidades necessárias à variedade infinita de

situações socioculturais que caracterizam a experiência humana. Desta forma, a autora argumenta que o saber é um sistema de representações simbólicas ligadas aos contextos e aos modos de vida.

O saber é sempre obra de uma comunidade humana e, assim, deve ser entendido no plural. Ao investigarmos a transformação e apropriação de saberes nas variações linguísticas, os potenciais e perigos inseridos na comunicação entre formas de saber, há uma contribuição ao entendimento dos dilemas enfrentados por comunidades cujos saberes e modos de vida estão expostos à contínua ameaça e destruição pelo preconceito (JOVCHELOVITCH, 2004).

Numa abordagem sociocultural, as representações sociais agregam a linguagem e os saberes compartilhados no coletivo; sobretudo, consideram o homem como um sujeito histórico, capaz de elaborar significados em sua relação com outro e com o mundo vivido. Ocupa-se com os processos de internalização, objetivação e ancoragem, ou seja, como os homens conhecem a realidade em sua vida cotidiana, produzindo sentidos e representações sobre a linguagem, a vida e o trabalho “a vida não teórica ou pré-teórica, o conhecimento que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (BERGER; LUKCMANN, 1969, p.30).

Portanto, diante desse referencial teórico e epistemológico, afirma-se a possibilidade de pensar as variações linguísticas, não a partir da categorização e exclusão das diferenças, mas como representações sociais de conhecimentos associados à comunicação. Ancoragens e objetivações de experiências vividas no processo de aquisição de saberes, aplicados à inserção numa comunidade verbal e letrada. Segundo Marková (2006), trata-se de um conhecimento que não é tomado como dado absoluto, independente dos movimentos dialéticos que desestabilizam padrões vigentes.

Com efeito, “[...] é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade” (MARKOVÁ, 2006, p. 27). Sendo assim, entre considerar as representações dos saberes, no desempenho linguístico, como sintoma de uma deficiência verbal do discente ou como manifestação de diferenças presentes na sociedade, adota-se a segunda alternativa (PATTO, 1985). É necessário reconhecer que, em vez de manifestar o preconceito pelas várias formas de expressão, é coerente a busca por novas oportunidades de comunicação e experimentação no convívio com a diferença.

Considerações Finais

O presente artigo aborda a temática do preconceito linguístico considerando pressupostos que envolvem a educação inclusiva, a democratização do ensino superior e a legitimidade dos diferentes saberes que emergem no debate acadêmico, especificamente nas variantes discursivas. Argumenta em prol de uma análise crítica a respeito das forças instituídas que camuflam o preconceito no âmbito educacional.

Segundo Joffe (1998), as crises criam a possibilidade de uma experiência transformadora. Por ameaçar a ordem e a harmonia subjetiva, as mudanças e a instabilidade, podem ser perigosas e potencialmente poluidoras, refletindo uma cisão, um “nós” correto e um eles, “desordenado”, como partes de um processo de classificação em que os indivíduos se defendem contra o caos. A crise atribuída à escola pública brasileira tem relação com as contradições históricas dessa sociedade, onde o preconceito está enraizado.

Ao mesmo tempo em que se afirma uma escola para todos, constata-se, na prática, uma escola seletiva que categoriza, normatiza e classifica os sujeitos, operando cisões e padrões entre o "nós" e o "eles". Conclui-se que o preconceito em suas múltiplas manifestações é pernicioso ao contexto educativo, pois contradiz a tendência moral da humanidade para a integração universalista ferindo os valores humanos e a alteridade pacífica, a partir de fatos arbitrários que oprimem a força vital da raça, classe ou gênero (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

Neste sentido, este artigo busca a promoção de mudanças na prática docente em relação à maneira de avaliar as formas heterogêneas de expressão trazidas para o ambiente educacional. O tema, certamente, perpassa a educação pela ótica da inclusão, e a ética, em face da diversidade cultural no ensino superior. Pretende-se fomentar reflexões que interfiram na humilhação daqueles que não dominam a língua, de tal forma que os alunos não sejam hostis e demasiadamente contestadores, devido à forma com que os professores se comunicam ao empregar o rigor do vocabulário.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2006.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**. v. 10, n. 1, 2002.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1969.

BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BOHOSLAVSKY, R. H. A Psicopatologia do Vínculo Professor-Aluno: o Professor como agente socializante. In Patto, M. H. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, pp. 320-41.

BRITTO, L. P. L. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. (Org.), **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 135-154.

CALLOU, D. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário**, n. 36, p. 57-73, 2008.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FERRARI, M. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, p. 636-647, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p.177-191.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

JOFFE, H. Degradação, desejo e o “outro”. In: ARRUDA, A. (org.), **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.109-148.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social: saber, comunidade e cultura. **Psicologia e sociedade**. Porto Alegre, v.16, n.2, p.20-31, 2004.

LANE, S. T. M. A Mediação Emocional na Constituição do Psiquismo Humano. In: LANE, S. T. M. e SAWAIA, B. B. (orgs), **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.55-63.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 36, 27-44, 2008.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MURRIE, Z. F. **O ensino de português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1993.

NUNES, A. V. L.; CAMINO, L. Atitude político-ideológica e inserção social: fatores psicossociais do preconceito. **Psicologia e Sociedade**, v. 23, n. 1, 2011.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PEREIRA, C., TORRES, A. R. R. e ALMEIDA, S. T. O estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.1, 95-107, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mundo de Letras, 1996.

SILVA, L. M.. Preconceito: linguístico ou social? **Soletras (UERJ)**, v. n 13, p. 119-129, 2007.

SPOSITO, M. P. A Instituição Escolar e A Violência. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

WACQUANT, L. The Zone. In: LINS, D. (org.), **Cultura e subjetividade**. São Paulo: Papirus, 2002, pp. 49-68.