

A LÍNGUA(GEM) E O PODER: ESTRATÉGIAS SIMBÓLICAS DE EXCLUSÃO SOCIAL

Clodoaldo Ferreira Fernandes-(UEG)¹

Ariovaldo Lopes Pereira-(UEG)²

Resumo: Este artigo objetiva problematizar a língua materna como estratégias de poder e exclusão social no contexto escolar e versa sobre algumas considerações acerca da linguagem como prática social, considerando que em sua interação, as relações de poder se interpõem e excluem uns em função de outros. Este desenho acadêmico adota uma revisão de literatura e os pressupostos teóricos assumidos transitam por noções de linguagem, discurso e poder a partir das emanções de Bagno; Stubbs e Gagné (2002); Bagno (2006), Fairclough (2001) e Foucault (2007) dentre outros que problematizam a temática em questão. As discussões revelam a importância de refletir sobre o que é língua(gem) e o seu uso na interação social como exercício da cidadania.

Palavras-chave: Discurso. Gramática. Preconceito linguístico.

NO DESATAR DOS NÓS...

A escola é uma instituição detentora de um papel fundamental para a construção da cidadania, pois é a primeira instituição em que o indivíduo se socializa depois da família, no entanto, esse ambiente é um espaço que veicula a tradição (PEREIRA, 2007). Ao longo da história, pode-se afirmar que o ambiente escolar foi pautado pelos espaços de poder, legitimação e construção de saberes, em que há uma relação simbólica, revelada e manifesta e por isso, há lutas de imposições de ideias (CASTRO, 1998) que subjazem na norma e no modelo imposto por quem detém o lugar social de prestígio. Entretanto, convém observar na contemporaneidade, a possibilidade do questionamento em relação às certezas dadas para promover novos conhecimentos. Assim, indaga-se, de que maneira o uso da gramática no ensino de língua materna (LM) torna-se uma estratégia simbólica de poder excludente?

Na atualidade, o poder exercido pelo professor está sendo questionado e o seu saber parece não ter o reconhecimento de outrora, embora, esse mesmo poder no uso de suas

¹ Professor da educação básica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE-GO). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT-UEG). E-mail: aldoff@uol.com.br

² Professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás/Anápolis. Professor do curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás/Anápolis. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. E-mail: arylopes_br@yahoo.com

práticas escolares produzam saberes pedagógicos imediatos (GOMES, 2009), na medida em que não se questiona esse saber produzido, podemos legitimar práticas históricas de discriminação no uso linguístico dos falantes. O professor, nessa perspectiva da produção de saberes, pode construir sentidos, ao trabalhar a gramática normativa, privilegiando apenas um registro linguístico e, assim, excluindo linguisticamente aqueles que não reproduzem esse registro em sua fala. De tal modo, esses sentidos traduzem e representam poder, porque tudo que diz/afirma, torna-se “regime de verdade” (FOUCAULT, 1979), ainda que o pensador francês não mencione em seus estudos a gramática normativa em diálogo com os regimes de verdade, tomamos esse conceito por considerar que as verdades são históricas e localizadas em tempos e espaços distintos.

Esses regimes exercem poder e orientam discursos para que se tornem naturalizados. Como bem afirma Moita Lopes, (2003, p.25), Os discursos “não só representam a vida social, mas também as constituem” e a defesa do ensino normativo da gramática talvez se traduza em discurso reiterado e portanto, naturalizado há séculos antes da era Cristã. Dessa maneira, nas escolas e em salas de aulas podem naturalizar discursos defensores do ensino de gramática sem incluir as outras diversidades linguísticas do alunado, uma vez que ainda se resguarda o estudo da língua de maior prestígio social (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002). Nessa nossa discussão inicial não pretendemos o homicídio da gramática, mas, queremos questionar sobre as outras formas discursivas no uso e interação da língua como prática social e, por conseguinte, modo de ação (FAIRCLOUGH, 2001) que constrói/molda realidades, isto é, problematizamos sobre os diferentes usos dos recursos linguísticos variáveis para a comunicação uns com os outros (ANTUNES, 2009).

Ao se pensar em linguagem, em ensino de língua materna, é interessante observar que o ensino ainda está pautado pela gramática normativa e/ou normativista (ineficaz) como bem observam Bagno; Stubbs e Gagné (2002); Bagno (2006) Antunes (2009) e Wall (2009). Nesse sentido, essa normatização da gramática resulta numa prática de ensino improfícua, pois o/a aluno/a inserido nesse processo é compreendido somente como um ser autômato aterrorizado e por isso, assujeitado, posto que não questiona esse saber legitimado e reconhecido socialmente. Assim, compete aos discentes memorizarem algo que não condiz com as suas realidades, ao contrário, a memorização de regras gramaticais os excluem porque delimita quem pertence ao culto/padrão e ao não padrão, ou seja, a prática impositiva da “língua padrão” é um processo histórico que se constitui no delimitar e no uso de múltiplos

elementos de dominação linguística de uma parcela da sociedade em relação aos demais (BAGNO, 2006). Dito de outro modo, sem a devida reflexão sobre as variantes linguísticas perpetuam-se distintas formas de violências: violência linguística, discursiva, social etc.

Para seguir nas reflexões a que se propõe esse artigo, objetiva-se problematizar a língua materna como estratégias de poder e exclusão social no contexto escolar. Para isso, lançamos luz sobre a pergunta inicial movedora desse texto: De que maneira a LM e a gramática normativa tornam-se estratégias de poder e exclusão social no contexto escolar? Antes de seguirmos, faz-se importante salientar a organização dessa escrita, em duas partes, além das considerações iniciais (No desatar dos nós) e considerações finais (Nos fios da (in)conclusão), a seguir: a primeira aborda a linguagem do ponto de vista discursivo, compreendendo que há práticas sociais que se instituem em relações de poder construtivas de significados e realidades na e para a vida social como modo de ação (FAIRCLOUGH, 2001). A segunda parte discute sobre a importância de se desconstruir formas normativistas de ensino da LM promotoras do preconceito linguístico (BAGNO, 2002; 2006), compreendendo a língua como algo em constante movimento, transformação, portanto, não estática, fixa, imutável.

1 A LÍNGUA(GEM) E O PODER NO DISCURSO: ALGUNS NÓS SE DESENROLAM

Faz-se importante compreender que a linguagem está mutuamente imbricada na relação social do sujeito e como prática social é a mediação necessária para a sociabilidade humana. Além de ser interação, esta é também um “modo de ação” (FAIRCLOUGH, 2001), pois “é dotada de efeitos de sentido em função do espaço social e dos sujeitos que o compõem” (OLIVEIRA; FORTES, [2009?] p. 2). Convém observar que a linguagem é uma ferramenta realizadora de ações individuais e sociais, e a sala de aula, torna-se um cenário relevante para a concretização dessas “ações”, já que através da interação professor-aluno/a e aluno-aluno/a os saberes são construídos e ressignificados. Nesse sentido, ao pensar em linguagem, discurso está imbricado nessa compreensão, pois de acordo com Fairclough (2001) o discurso como ação, faz com que as pessoas ajam com e sobre o mundo na interação também entre outros sujeitos, construindo o mundo em significados, isto é, construímos significados pela ação discursiva em que estamos inseridos culturalmente e posicionamos de formas diferentes como sujeitos sociais.

Para Bakhtin (2004), a linguagem torna-se de fundamental importância na interação social e a sua compreensão se faz necessária, porquanto é através da linguagem que se evidencia a ideologia. Nesse sentido, pensar em linguagem perpassa uma amplitude, não circunscrita somente em léxicos ou palavras descontextualizadas, mas, a partir da linguagem, refletimos sobre os jogos discursivos que se imbricam nas relações humanas. Nessa interação, há sempre outros sujeitos que se inter-relacionam e que trazem outras vozes, outros diálogos, outros discursos. Conforme Cardoso (2010, p. 126), o discurso é visto por Fairclough como “uma prática política e ideológica: a primeira porque o discurso pode reproduzir ou transformar relações de poder, a segunda, pois o discurso é capaz de constituir, naturalizar, manter e transformar os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

Do ponto de vista foucaultiano, como entende Brandão (1994, p.37), o discurso é “o espaço em que saber e poder se articulam”, uma vez que quem fala, fala de algum lugar e valida o que é dito, posto que seja reconhecido institucionalmente. Portanto, esse discurso que veicula saber e que passa por verdadeiro é o gerador do poder, porquanto é “um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2000, p.146). É nessa linha de pensamento que se acredita na existência de uma escola capaz de ‘transportar verdades’. Dessa forma, ao veicular um discurso de “verdade” sobre a Gramática Tradicional (GT) como uma prática redentora e promotora de ações do ‘bem escrever’ e ‘bem falar’ (como defendem alguns), excluem-se outras possibilidades linguísticas que, a maioria dos educandos está familiarizada. Dessa maneira, as verdades podem ser impostas e não questionadas, uma vez que já se transformaram em discursos naturalizados e, portanto, históricos. Não discutir do ponto de vista (sócio) linguístico (discursivo) sobre a língua, é negligenciar a inclusão, é favorecer uma elitização, que já se faz evidente no processo educacional, tanto discursiva quanto pedagogicamente. Afinal, “a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...]” (BRASIL, 1997, p.32).

Por conseguinte, não seria inocente afirmar que a escola poderá privilegiar discursos excludentes relativos à variedade linguística na medida em que não se discute sobre as variantes da língua e seus diferentes usos comunicativos. Nesse sentido, tendo em vista que o ambiente escolar reproduz a sociedade e que a sociedade exige/legitima a norma padrão, todas as outras formas de transitar na língua seriam uma ‘injúria’, pois se percebe o rebuscar

da linguagem a partir do viés gramatical como forma de poder já na literatura clássica, uma vez que muitos gramáticos basearam-se na literatura para perpetuar as regras gramaticais (MARCONDES, 2008). Assim, a escola como (re)produtora da sociedade, conforme afirma Neves (2003, p. 68) mencionando Matos e Silva,

não é mais do que um instrumento de reprodução da sociedade em que está inserida, como tão bem demonstram Bourdieu e Passeron (1982), e o privilégio de um padrão normativizador, segundo a variante socialmente dominante, é uma poderosa peça dessa engrenagem ideológica.

Diante da citação acima, percebe-se que a escola “reproduz o que a sociedade é do lado de fora” (FERNANDES, 2012, p.6), ou seja, a sociedade é excludente com quaisquer formas não normativas, não aceitas como o modelo. Uma norma erudita poderá ser uma norma desvinculada do real, na medida em que esses discursos e práticas sociais são ‘outorgados’ a poucos, visto como se compreende a partir da leitura de Bagno (2006), na maioria das vezes uma parcela ínfima da população tem acesso ao modelo hegemonicamente propagado.

Seguindo essa rota de raciocínio, compreende-se que há uma distância entre o real e o ideal no falar e escrever do povo brasileiro, embora reconheçamos que a classe ‘letrada’, burguesa e elitista tente usar estratégias formais da língua em contextos próprios. Percebe-se que a língua “padrão”, “cultura”, “erudita”, são normas que em dado momento se instituíram e não foram questionadas. Segundo Bagno (2006); Cardoso (1999) e Lima (2006) os estudos gramaticais surgiram desde a época dos gregos, latinos e medievais, há mais de dois séculos antes de Cristo. Portanto, a GT é aceita e exigida como modelo de ‘falar bem’, ‘escrever bem’, no entanto, nesses padrões, deixam-se outras formas discursivas de fora do contexto escolar e social, promovendo uma invisibilidade linguística, evidenciando que as formas de comunicação, caso não sejam normativas, nunca devem ser mencionadas, porque necessitam ser apagadas, já que não soam bem ao ouvidos.

Assim sendo, a escola pode ser promotora das lutas de classes, e isso é fomentado também através da linguagem, já que, por meio dos jogos de poder entre uma língua aceita e outra subalternizada, percebe-se um reconhecimento pautado por uma classe elitista e burguesa. Para Wall (2009), dominar a língua é governar as pessoas e servir ao interesse de quem governa/domina, pois

não é à toa que a imposição de uma língua para uma determinada sociedade é algo imprescindível para o processo de dominação, pelo fato de as suas instituições poderem realizar o domínio também do campo da construção do pensamento. Deste modo o domínio poderá ser mais eficaz (MEDEIROS, 2010, p.64).

Portanto, uma possível compreensão que se faz acerca da língua, dessa língua imposta pela sociedade e legitimada pela escola é de que esta dita erudita, culta, padrão, serve mais para excluir do que para promover inclusão (BAGNO; STUBBS; GANÉ, 2002); (BAGNO, 2006), favorece a guetização e deixa os efeitos/eventos comunicativos que se dão nas práticas sociais totalmente fora do circuito social. Ao não reconhecer a ‘língua desviante’, reconhece somente uma elite que segrega, explora e dita o que é aceito linguisticamente. Deste modo, o ensino de língua materna deve compreender que não pode pautar somente “as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p. 24).

2 PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA: SÃO POSSÍVEIS ALGUMAS EXCLUSÕES?

A escola é uma instituição de fundamental importância. É a ponte entre conhecimento e a vida, prepara para o mundo do trabalho e possibilita o exercício da cidadania. Essa instituição reflete o pensamento da sociedade e legitima o que esta exige dela e como instituição que veicula poder e disciplina corpos (FOUCAULT, 2007) a partir da lógica do normativo/norma, faz uso de diferentes mecanismos para favorecer uns e excluir outros em seu espaço, sobretudo a partir da linguagem ocorrem as exclusões.

Sobre a norma culta, Bagno (2006, p.105) assevera que “não é difícil perceber que a norma culta- por diversas razões de ordem política, econômica, social, cultural, - é algo reservado a poucas pessoas no Brasil”. Então, onde está essa norma culta que ninguém alcança ou que não está à altura nunca do que ela exige? Deste modo, podemos afirmar que a norma culta tradicionalmente está ligada aos literatos, através das normas literárias e a língua escrita está vinculada também à tradição conservadora da gramática normativa e aos ideais linguísticos inspirados no português de Portugal, já que está ligada à opção dos grandes escritores ligados à regra sintática latina, nada mais (BAGNO, 2006). Como bem afirma Bagno, “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por

um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano” (BAGNO 2001, p.36). Na medida em que o professor e a escola não reconhecem a língua ou a variedade da língua desse discente, haverá uma exclusão e a educação estará a favor de uma elitização que anula e não permite outras formas de comunicação e diferentes recintos.

Na perspectiva apresentada até agora pensamos a língua/discurso como atributos constituinte de práticas identitárias (MOITA LOPES, 2003; 2006) isto é, por meio também da representação de grupos, as pessoas se afinizam ou se excluem. Não aceitar a língua do outro e privilegiar apenas uma forma de uso da língua no contexto escolar é negar direitos, é uma atitude de invisibilidade do indivíduo, uma vez que “essa postura nega não só o indivíduo, mas toda a sua comunidade linguística, e isso é atitude de exclusão”. (CERVEIRA, 2012, p. 5), afinal, quem se sentirá bem em ter as suas identidades negadas nos lugares em que transita?

Faz-se relevante ressaltar os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante (PCN) acerca do avanço em relação à noção de erro e ao ensino de língua no Brasil, já que reconhecem a variedade linguística do aluno/a. Sobre isso, esses documentos arrolam sobre a importância da

ressignificação da noção de erro para admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de **reflexão sobre a linguagem** e para o **trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita**. (BRASIL, 1997, p.18-grifo nosso)

Entende-se que não tem sentido a escola ainda promover em suas práticas de produção textual, textos descontextualizados, que não condizem com a realidade própria vivenciada pelos discentes. Dessa maneira, o ensino de língua materna subjaz a noção de erro/correção/punição que muitas vezes incapacita o discente e constrói efeitos de sentido de incompetência nesse aluno (BAGNO, 2006). Essa prática de ensino parece contrariar inicialmente as propostas dos PCN, uma vez que afiança sobre o ensino ser direcionado através da “reflexão sobre a linguagem” e com “textos reais”. Compreende-se que “textos reais” são textos com efeitos/eventos comunicativos próximos da realidade que circunda esse sujeito e que seja capaz de torná-lo indivíduo de sua cidadania sem ser apagado das suas formas linguísticas particulares.

A língua como algo inacabado, está em diferentes interações, em processos de (des)construção, mutabilidade, movimentos. Para a sociolinguística, a língua

é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, mutante, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. É uma atividade social, um trabalho coletivo, produzido por todos os seus falantes, cada vez que eles se interagem por meio da fala ou da escrita. (CHAGAS, 2012, p.1)

Compreendemos que a língua está em constante evolução e sendo assim, muda o tempo todo, e quem a modifica, são os falantes (na maioria das vezes marginalizados na e pela sociedade), pois estes talvez saibam o momento certo de ir adiante nas relações comunicativas porque percebem a necessidade de novos usos lexicais correspondentes aos diversos usos da língua(gem). Dito de outro modo, os falantes podem alterar alguns recursos linguísticos na interação entre a fala e a escrita como economia de tempo na comunicação.

Assim, nessa compreensão elicitada ao longo dessas discussões, por ora, interrompemos essa escrita cujo objetivo foi citado nas considerações iniciais. Nossa intenção nessa interrupção é deixar lacunas para que outras reflexões venham desestabilizar as “verdades” a partir do pensamento aberto e questionador. Deste modo, propomos os fios (in)conclusivos como forma de incitar novas maneiras de pensar a língua(gem) pela qual interagimos construindo/formando realidades.

NOS FIOS DA (IN)CONCLUSÃO...

A partir das leituras arroladas, percebemos que o sujeito discursivo se posiciona por meio de diferentes discursos. Isso propõe-nos pensar numa possibilidade dentre tantas de compreender a linguagem e a sociedade de certo ponto de vista discursivo. Nesse sentido, essas reflexões aqui demonstram que o indivíduo está imbricado em redes complexas, teias discursivas de poder que se interpõem. Dessa maneira, percebe-se que os discursos colonizados ao longo da história são legitimados, pois que circulam, transformam, se contradizem, construindo e reforçando práticas sociais excludentes, no caso, como foi mencionada ao longo da escrita, a imposição de uma norma padrão, que não considera outras formas de comunicação do falante.

Para Bakhtin (2004), a linguagem é uma interação social, e a comunicação é um constante processo interativo, em que as várias vozes vão constituindo os discursos dos outros falantes. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e por isso, esta é “moldada pela ideologia”. Ou seja, ao escrever, falar, em suas tessituras vão sendo tecidas a sociedade, a família, a escola, enfim, as organizações que ao longo das experiências são interagidas e concomitantemente aos lugares sociais, moldam-se as ideologias. E, nesse sentido, essas marcas subjetivas não podem ser ignoradas no contexto escolar, pois fazem parte da construção desse sujeito.

A escola tem uma relevância notória, porque agencia a cidadania, no entanto, ao se pensar nessa instituição, recorre-se ao pensamento de Saviani (2001), para refletir sobre de que maneira há uma pedagogia social que não reproduz as práticas legitimadas das classes dominantes. Para ele, o educador falha na compreensão de seu aluno na medida em que não se reflete que este deve ser visto como um sujeito concreto, uma vez que estão imbricadas relações sociais e subjetividades que não podem ser desvinculadas do contexto educativo. Nessa perspectiva, o discente não pode ser compreendido como uma abstração, um corte, contendo somente uma compreensão objetiva da realidade.

Ao impor uma norma linguística hegemônica, esquece-se de outras possibilidades de comunicação desses/as alunos/as. Esse espaço da pedagogia da gramática constrói implicitamente, que, aquele/a que não segue a regra do ‘bem falar e escrever’, é excluído, pois que não segue a norma, não é modelo, não é motivo para ser visível, não é ‘culto’, ‘bem letrado’, não é o centro, por isso, é invisível, é ex-cêntrico (fora do centro). A escola torna-se um local impregnado de um sistema capitalista que disputa o conhecimento e a sua apropriação; esta não pode formar pessoas alienadas de suas práticas sociais, mas sim, fomentar a criticidade e a compreensão das relações sociais que o cercam, no entanto, o que ocorre parece ser o inverso. Sendo assim, o/a aluno/a, ao ter mecanismos democráticos que o/a coloque nos espaços de poder e reconhecimento que circulam na sociedade é um sujeito emancipado, que pensa, (des)constrói e transforma o lugar que está inserido, fazendo escolhas.

As práticas ideológicas insurgem na educação na maioria das vezes através do mascaramento da realidade. Discursos são contraditórios, intencionais e algumas vezes manipuladores. De acordo com Ponce (1986), a burguesia não “cria” e “modifica” sem a certeza de que haverá “alimento” (assujeitamento, silêncio, invisibilidade) no futuro para o

monstro famélico chamado Capitalismo. Todavia, contrariando a educação presa às “circunstâncias do destino”, é possível que haja nos espaços escolares as reflexões que tragam vozes aos ‘mudos sociais’ para que as narrativas sejam (re)contadas e a vida plena e emancipada (re)escrita no livro da existência histórica, cultural e social.

Portanto, diante das rotas discursivas dos estudiosos movimentados nesse texto, compreendemos que por vezes a escola está impregnada de um discurso de inclusão, mas um discurso mascarado, ideológico, excludente discursivamente, mesmo quando se afirma inclusiva. Dessa maneira, a educação deve ser refletida no sentido de compreender o ser humano cultural, histórico, social, pedagógico, respeitando a sua subjetividade e distintas maneiras de ensinar/aprender. Sem sermos prescritivos, incitamos aos docentes um debate profícuo que busque a compreensão do passado, presente e futuro, para que a humanidade possa usufruir do conhecimento construído de forma reflexiva, emancipatória e libertadora em diferentes épocas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 103-105.

BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas - SP: Unicamp, 1994.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001a.

_____. *Preconceito Linguístico*. 44 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método Sociológico da Ciência da Linguagem*-tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 19-41.

CARDOSO, A.C.S. Linguagem, discurso e ideologia. *Linguagens e Diálogos*, v.1, n.1, p. 122-127, 2010 Disponível em: <<http://linguagensdialogos.com.br/2010.1/textos/09ens-AnaCarolina.pdf>> Acesso em: 10 jul.2012.

CASTRO, M. de. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito*. Rev. Fac. Educ. vol. 24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998.

CHAGAS, C.E. *O papel social da língua: o poder das variedades linguísticas*. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/soletras/16/o%20papel%20social%20da%20lingua%20o%20poder%20das%20variedades%20linguisticas.pdf>> Acesso em: 12 jul.2012.

CERVEIRA, M.C. *Concepções de Linguagem e Língua: implicações para o ensino de língua materna*. Disponível em <<http://www.fama.br/revista/letras/images/stories/artigo%20marilia%20revisado%20concep%20linguagem%20e%20lingua.pdf>> Acesso em: 12 jul.2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 16ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERNANDES, C. F. *As maneiras (im)postas de ser na contemporaneidade: sexualidades "desviantes" no contexto escolar*. Diário da Manhã/opinião pública, Goiânia- Goiás, p. 6. 15 jun. 2012.

GOMES, G.R. *A relação saber-poder e a constituição dos sujeitos professor e aluno em aulas de Português*. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MARCONDES, I. L. *Os Consultórios gramaticais: um estudo de preconceito e intolerância linguísticos*. 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade de São Paulo, 2008.

MEDEIROS, R.A.B. *Linguagens e aprendizagem da Matemática na EJA: desafios, Preconceito linguístico e exclusão*. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências e Matemáticas)- Universidade Federal do Pará, 2010.

MOITA LOPES, L.P. *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das letras, 2006.

NEVES, M. H. M. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, H. C. FORTES, L.A *linguagem enquanto prática social no espaço prisional*. [2009?] Disponível em: <<http://itaporanga.net/genero/gt2/7.pdf>> Acesso em: 02 jul.2012. II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais- Culturas, leituras e representações.

PEREIRA, A. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. 2007.280f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2007.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 7ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 34ed. revista Campinas,SP: Autores Associados, 2001.

LIMA, S.N.de. *A decisão de ensinar (ou não) a gramática teórica: depoimentos de professores de rede pública*. 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, 2006.

WALL, D. V.D. *Gramática e o ensino da Língua Portuguesa*. IX Congresso Brasileiro de Educação-EDUCERE-III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Anais eletrônicos. Out. Paraná, 2009. p. 983-994.