

O QUE FALAR “PORTUGUÊS” QUER DIZER. PARA UMA HISTÓRIA SOCIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.



WHAT SPEAKING “PORTUGUESE” MEANS. TOWARDS A SOCIAL HISTORY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL.

Léo Mackellene G. C.¹

Resumo: Ao longo da história do Brasil, “falar bem” a língua portuguesa transformou-se em sinônimo de “inteligência. Essa associação não se construiu nem à toa, nem espontaneamente. O presente artigo tem o objetivo de contribuir para uma história social da língua portuguesa e seu ensino no Brasil, buscando desvelar uma possível ontogênese das práticas sociais pedagógicas deste ensino, considerando o papel da literatura na formação das mentalidades, desde a catequese anchietana até a poesia parnasiana, que estabeleceram modelos de comportamento linguístico a serem seguidos e que, portanto, passaram a ser valorizados pela principal instância de consagração da sociedade letrada, a escola. O ensaio parte da língua como recorte da realidade, como forma de compreensão do mundo, mais do que como meio de comunicação, e alcança o campo dos Estudos Culturais, mais especificamente, dos estudos pós-coloniais e sociolinguísticos. A literatura, por sua vez, está aqui considerada em sua expressão catequética, barroca e parnasiana, não apenas em sua acepção estética, mas como parte de um processo de inculcação de certos valores culturais europeus que implicariam — como implicaram —, necessariamente, no abandono sistemático e contínuo de todas as outras formas culturais dos povos subalternizados, os indígenas que aqui viviam, sua cultura e sua língua, e os africanos para cá trazidos à força. Para tanto, discute-se com Celso Pedro Luft (2002) e Marcos Bagno (1999; 2008), João Adolfo Hansen (2006), Darcy Ribeiro (1995), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003), Arno e Maria José Wehling (1999) e Albert Memmi (2007). Conclui que o professor de língua portuguesa corresponde hoje, salvaguardadas as devidas proporções, ao sujeito letrado que, desde Anchieta, intenta impor a língua portuguesa não simplesmente como uma língua ideal, mas como a única língua possível, transformando-a, por fim, num verdadeiro instrumento de dominação e exclusão social.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; antropologia histórica; violência simbólica.

Abstract: Throughout the history of Brazil, “speaking well” the Portuguese language became synonymous with intelligence. This association was not built haphazardly nor was it born spontaneously. This article aims to contribute to the social history of the Portuguese language and its teaching in Brazil, seeking to unveil a possible ontogenesis of the pedagogical social practices of this teaching, considering the role of literature in the formation of mentality, from Anchieta catechesis to the Parnassian poetry who established models of linguistic behavior to be followed and which,

¹ Doutorando em “Educação Brasileira” pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em “Literatura e Práticas Sociais” da Universidade de Brasília (UnB). Editor-chefe do Setor de Publicações da Faculdade Luciano Feijão (FLF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8595232206199496>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2054-1202>. E-mail: leomackellene@gmail.com

therefore, came to be valued by the main instance of consecration of the literate society, the school. The essay starts from language as a part of reality, as a way of understanding the world, rather than as a means of communication, and reaches the field of Cultural Studies, more specifically, post-colonial and sociolinguistic studies. Literature, in turn, is considered here in its catechetical, baroque and Parnassian expression, not only in its aesthetic meaning, but as part of a process of inculcating certain European cultural values that would necessarily imply — and indeed they did— a process of systematic and continuous abandonment of all cultural forms of the subalternized peoples, the indigenous populations who lived here, their culture and their language, and the Africans brought here by force. For that, it discusses with Celso Pedro Luft (2002) and Marcos Bagno (1999; 2008), João Adolfo Hansen (2006), Darcy Ribeiro (1995), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Paulo Freire and Sérgio Guimarães (2003), Arno and Maria José Wehling (1999) and Albert Memmi (2007). It concludes that the Portuguese language teacher corresponds today, safeguarding the due proportions, to the literate subject who, since Anchieta, has tried to impose the Portuguese language not simply as an ideal language, but as the only possible language, transforming it, finally, into a real instrument of domination and social exclusion.

Keywords: portuguese language teaching; historical anthropology; symbolic violence.

Introdução

Quando um aluno escuta de seu professor que ele fala errado, que não sabe falar, e que, portanto, conclui o professor, ele é “burro”, qual o impacto disso sobre o aluno? Precisaríamos entrevistar alguma amostra significativa para entender este impacto. Do lado do professor, no entanto, que elementos estão implicados para que esse professor considere esse aluno como “burro”? De que “burrice”, afinal, está-se falando?

Em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, o personagem Fabiano envolve-se injustamente numa querela com um “soldado amarelo” e acaba preso. Fabiano é um tipo humilde – como o são as principais personagens do chamado “Romance de 30”: pobres, nordestinos e analfabetos – “tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia” (RAMOS, 1994, p. 27), diz o narrador, “o vocabulário dele era pequeno”, continua. E, justamente por não poder/saber se explicar, não consegue dizer da injustiça a que fora submetido para, assim, poder defender-se e, quem sabe, libertar-se da prisão.

Era bruto, sim senhor, nunca havia aprendido, não sabia explicar-se. Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito? [...] Às vezes, largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... (RAMOS, 1994, p. 36).

diz o narrador. É uma árdua e difícil reflexão que o personagem faz reconhecendo-se, e, ao se reconhecer, reconhecendo, na verdade, uma forma de poder que se impõe sobre si

e que manifesta na língua toda uma condição histórica e social responsável para que ele esteja ali naquela condição. Compara-se, inclusive, ao Seu Tomás da bolandeira, “pessoa de consideração [que] votava” (RAMOS, 1994, p. 36), diz ele. Reconhecendo nele um homem superior, já que “lia livros e sabia onde tinha as ventas” (RAMOS, 1994, p. 36). Fossem perguntar a ele, diz o narrador, que, neste momento, confunde-se com o personagem, ele “contaria aquela história. Ele, Fabiano, um bruto, não contava nada” (RAMOS, 1994, p. 36), explode ele em pensamento já dentro da cela.

Seria Fabiano “burro”? Sob que perspectiva ele poderia ser considerado “burro”? Antes, poderia ser ele considerado “burro” só por não saber articular argumentos capazes de livrá-lo daquela situação?

O presente artigo, em feitura de ensaio, tem o objetivo de contribuir para uma história social da língua portuguesa e seu ensino no Brasil, buscando desvelar uma possível ontogênese das práticas sociais pedagógicas deste ensino, considerando o papel da literatura na formação das mentalidades, desde a catequese anchietana até a poesia parnasiana de Olavo Bilac, que estabelecem modelos de comportamento linguístico a serem seguidos e que, portanto, devem ser valorizados pela principal instância de consagração da sociedade letrada que é a escola.

O ensaio parte da língua como recorte da realidade, e, portanto, como forma de compreensão do mundo, mais do que como mero meio de comunicação, e alcança o campo dos Estudos Culturais, mais especificamente, dos estudos pós-coloniais e sociolinguísticos. A literatura, por sua vez, está aqui considerada em sua expressão catequética, barroca e parnasiana, não em sua acepção estética, mas como parte de um processo de inculcação de certos valores culturais europeus que implicariam – como implicaram –, necessariamente, no abandono sistemático e contínuo de todas as outras formas culturais dos povos subalternizados, os indígenas que aqui viviam, sua cultura e sua língua, e os africanos para cá trazidos à força.

Para tanto, discute-se com Celso Pedro Luft (2002) e Marcos Bagno (1999; 2008), João Adolfo Hansen (2006), Darcy Ribeiro (1995), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003), Arno e Maria José Wehling (1999) e Albert Memmi (2007). Conclui que o professor de língua portuguesa corresponde hoje, salvaguardadas as devidas proporções, ao sujeito letrado que, desde Anchieta, intenta impor a língua portuguesa não simplesmente como uma língua ideal, mas como a *única* língua possível, transformando-a, por fim, num verdadeiro instrumento de dominação e exclusão social.

Língua Portuguesa e Formação do Sujeito Colonial

A língua – toda e qualquer língua – é muito mais que simplesmente um “meio de comunicação”, como dizem, no geral, os livros de português, os compêndios de gramática e os manuais de redação. A língua é, antes, uma forma de compreender o mundo. Sim, ela media a relação entre as pessoas e constrói os conceitos pelos quais temos acesso à realidade em nossa volta, influenciando, inclusive, a forma como nos compreendemos, como lidamos com o outro – a partir de sistemas de classificação do mundo (de coisas e de pessoas etc.) próprios da faculdade de linguagem, reforçando (por relações de identidade/alteridade) os laços sociais entre os indivíduos de uma mesma comunidade linguística. Mas, mais do que tudo isso, a língua é uma forma de domínio. A língua é onde as relações de poder se manifestam de maneira mais sutil, quase invisível. Dentre as outras manifestações humanas com essa mesma característica, no entanto, é, a língua, talvez, a mais poderosa porque é capaz de fazer com que um indivíduo se autossugestione no sentido de considerar-se, ele próprio, um “burro”, “um bruto”, como Fabiano o fizera, na alegoria construída por Graciliano Ramos, como o aluno do exemplo inicial, que teria sido chamado pelo seu professor de língua portuguesa de “burro”, poderia se considerar.

No dia 13/01/2015, o portal G1 de notícias publicou uma matéria com a seguinte manchete: “529 mil alunos ficaram com nota zero na redação do Enem 2014, diz MEC”². Esse dado, que representa, segundo a mesma reportagem, 8,5% dos candidatos participantes, pode ser associado à porcentagem dos alunos “burros” que fizeram a prova?

A Lei de Diretrizes e Bases³, Lei nº 9.394/96, estabelece em seu Art. 26, § 1, que “os currículos [...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Em seu Art. 32, § 3, a lei orienta que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa”, embora assegure “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Mas destaca, em seu Art. 36, inciso I, que “[...] a língua portuguesa como instrumento de

² Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>. Acesso em 20/04/2015.

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 20/04/2015.

comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. É salutar para nossa discussão que se perceba que no Art. 26, a língua portuguesa é a primeira disciplina a ser mencionada, e que, no Art. 36, a LDB a reconhece – e não outra – como “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania”, ainda que tenha legitimado, no art. 32, a utilização das línguas maternas indígenas nas comunidades respectivas.

Essa supremacia da língua portuguesa se manifesta na distribuição das cargas horárias ao longo do ano letivo no Ensino Básico. O *Guia de Educação*⁴, da editora Abril, aponta como carga horária mínima para os primeiros anos do Ensino Fundamental de 5 a 9 aulas por semana de língua portuguesa, enquanto que as demais têm 2 aulas por semana. No Ensino Médio a situação não é muito diferente. O Colégio João XXIII⁵, na Vila Prudente, em São Paulo, distribui 5 aulas semanais para cada ano do Ensino Médio, enquanto que Física, Química, Biologia e História têm, em média, 3, e Filosofia e Sociologia, 1. Considerando que o indivíduo passa, em média, 12 anos de sua vida na escola – 2.400 dias letivos, portanto, se levarmos em conta que o ano letivo da Educação Básica tem 200 dias, de acordo com a LDB – podemos fazer um cálculo simples para concluir que, nestes 12 anos, o aluno foi submetido a, em média, 10.000 horas de aulas de língua portuguesa.

Apesar desse volume de aulas, as dificuldades são imensas. Veja-se o resultado desastroso do Enem 2014. Tais dificuldades vão desde aspectos gramaticais (como concordância, regência, ortografia etc.) até aspectos textuais (como paralelismo, coesão, coerência, continuidade etc.). Por que isso se dá? Por “burrice” dos alunos? Por incompetência – e, portanto, “burrice” – dos professores?

Celso Pedro Luft (2002), em seu *Língua e liberdade*, pergunta

Por que os professores em geral não capacitam melhor os alunos para a comunicação oral e escrita? Porque, em vez de fazê-los trabalhar INTENSAMENTE (*sic*) com sua gramática interior, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo, pretendem impor-lhes *Gramática*, teorias e regras. Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo (LUFT, 2002, p. 21).

⁴ Disponível em http://www.obratecnologia.com.br/obra/portffolio/guia_educacao/materia7.shtml. Acesso em 20/04/2015.

⁵ Disponível em <http://www.colegiojoao23.com.br/ensino-medio/distribuicao-de-carga-horaria-semanal-ensino-medio/>. Acesso em 20/04/2015.

Essa “aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo” tem desdobramentos sérios no aluno, posto que, uma vez tendo ouvido de sua professora que “não sabe falar”, o mais comum de acontecer é que ele se recue no seu silêncio, imaginando que, se ele fala errado, os pais, que lhe ensinaram a falar e com os quais mantém um convívio linguístico cotidiano, também não sabem, e, mais ainda, que se eles – seus pais e ele – falam, como se espera, uma variação linguística própria da comunidade onde vivem, e falam errado, muito provavelmente a própria comunidade fala errado. Contudo, a relação entre falar e pensar, já demonstraram os psicolinguístas, é muito íntima, no sentido mesmo de que as palavras são as engrenagens do pensamento, os mecanismos da mente. Sendo assim, ao deduzir que ele, seus pais e a comunidade onde vivem falam errado, não é muito difícil chegar à conclusão de que a comunidade, seus pais e ele próprio pensam errado. Ora, se pudéssemos, agora, rascunhar um conceito para “burrice”, esse conceito passaria por “não saber pensar” ou “não pensar certo”, isto é, “pensar errado”.

Não se pode perder de vista que a língua portuguesa no Brasil é uma língua que tem um passado ligado à colonização e, portanto, traz à tona o peso histórico de ser a língua do opressor. Marcos Bagno (1999), em seu *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?*, aponta expressões que, repetidas por aí, até por professores de língua portuguesa e dos cursos de letras, fazem parte do que ele chamou de “mitologia do preconceito linguístico”. O “mito 2”, por exemplo, aponta que “brasileiro não sabe português. Só em Portugal se fala bem português”, ou ainda o mito 4, que diz que “as pessoas sem instrução falam *tudo errado*”, ou, pior ainda, o mito 8, segundo o qual “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Todas essas expressões dão a ver o grau de desconhecimento da realidade linguística do país, tanto no que se refere ao seu aspecto sincrônico quanto diacrônico. Para quem tem olhos treinados para ver, ouvidos atentos para ouvir, tais expressões – e outras tantas – dão a ver relações de poder, dão a ver efeitos, ainda hoje, da colonização.

Celso Pedro Luft (2002) também corrobora esse pensamento. Segundo ele,

Não podemos persistir num ensino que gera como produto final afirmações tolas (que se ouvem até de pessoas cultas) como “português é a língua mais difícil do mundo”, “não sei português” ou “neste país todo mundo fala errado” (LUFT, 2002. p. 12).

Mas, como pode um aluno odiar a sua própria língua? Como poderia o estudante não gostar da língua em que ele pensa, com a qual ele se comunica, pela qual ele se expressa? Afirmações como essa são expressões cristalizadas que querem nos dizer algo diferente do que dizem: antes de dizer do sentimento que o aluno teria por tal matéria, essas afirmações dizem de como anda o ensino desta disciplina, de como os professores a têm tratado e de como os alunos a encaram.

A língua portuguesa no Brasil tenta ser imposta desde Anchieta, e, se hoje a falamos, falá-mo-la de um jeito todo próprio (apesar da mesóclise). É, contudo, uma língua estrangeira. E é bem possível que os problemas de língua portuguesa que encontramos na escrita e na fala dos alunos (e até de alguns professores) devam-se justamente a isso.

José de Alencar, já em 1872, no prefácio de seu *Sonhos d'Ouro*, já perguntava: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pêra, o damasco, a nêspera?” (ALENCAR, s/d *apud* MENEZES, 2006, p. 19).

O colonizador europeu, que subjuguava todos os outros povos pela força, se reconhecia e se fazia reconhecer pelo colonizado como único povo com cultura. Como pele de uma cultura e da maneira como ela vê e lida com a realidade, a “língua-verdade”, no Brasil (e nas outras colônias portuguesas), era a língua portuguesa, e a “comunidade sagrada” era a comunidade cristã que fala essa língua.

No poema “À Santa Inês”, de Pe. Anchieta (2004, p. 34-38), escrito para ser cantado pelos índios, por ocasião da chegada da sua imagem ao Brasil, o poeta diz

Cordeirinha linda,
como folga o povo,
porque vossa vinda
lhe dá lume novo.

[...]

O pão, que amassastes
dentro em vosso peito,
é o amor perfeito
com que Deus amastes.
Deste vos fartastes,
deste dais ao povo

por que *deixe o velho*
pelo trigo novo.

[...]

Oh que doce bolo
que se chama graça!
Quem sem ela passa
é mui grande todo
homem sem miolo
qualquer deste povo.”

Observe que os trechos que reproduzi em destaque procuram construir uma atmosfera propícia a que o indígena “deixe o velho”, ou seja, sua cultura, seus costumes e

sua língua, “pelo trigo novo”, isto é, a cultura e os costumes portugueses, dentre eles a língua. É verdade que os jesuítas eram verdadeiros defensores da cultura e dos costumes indígenas, tendo o cuidado, inclusive, de elaborar – como Anchieta, que escreveu *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* – compêndios sobre as línguas dos nativos, procurando preservá-las. A despeito disso, a maneira como lidavam com as línguas indígenas acabavam por adaptá-la aos modelos conceituais e formais da cultura e da língua portuguesa.

Quanto à mudança dos modelos conceituais, é emblemático o exemplo citado por João Adolfo Hansen (2006), em seu “Anchieta: poesia em tupi e produção da alma humana”. Ainda que toda a poesia e o teatro do Pe. Anchieta fossem escritos em Tupi, tal produção literária servia como instrumento crucial não apenas para a conversão do chamado “gentio” ao cristianismo, mas para a produção de sua alma. Em seu artigo, Hansen diz que essa poesia em tupi “se apropria da oralidade selvagem descontextualizando suas significações” (HANSEN, 2006, p. 18). No *Auto de S. Lourenço* (1592), continua o teórico, os personagens-demônios têm os mesmos nomes dos chefes indígenas que guerrearam contra os portugueses na chamada Confederação dos Tamoiós, Aimbirê e Guaixará. Além dessa identificação direta, outro elemento simbólico associa a cultura indígena ao demônio: no auto, somente Aimbirê e Guaixará falam em tupi.

Ora, se a construção das representações sociais de determinado grupo étnico se baseia no “tornar o estranho *familiar*”, quando se trata de substituir um conjunto de representações por outro – na relação colonizador-colonizado – o processo se dá pelo inverso, ou seja, a imposição se baseia no “tornar *estranho* o familiar”. É isso o que se quer dizer quando Hansen aponta que a poesia em tupi “descontextualiza as significações” da cultura indígena.

Além dessa ressignificação, digamos, personificada, uma ainda mais poderosa estava em ação, pois lidava com a ressignificação dos elementos profundos da estrutura social das representações tribais. Segundo João Adolfo Hansen, o jesuíta “se apropria estrategicamente de termos tupis para reclassificá-los por meio de noções cristãs” (HANSEN, 2006, p. 19). Assim, diz o autor,

o termo *Tupána*, *Tupã*, que em tupi era o nome genérico de ruídos da natureza, como trovões, e que passa a ser usado significando nada menos que a substância metafísica incriada de uma das Pessoas da Trindade, Deus-Pai. Caso de *anhagá*, termo que nomeava espíritos do

mato, apropriado como nome unificador da ausência de Bem, o diabo cristão. Ou de *ánga*, princípio vital, reclassificado com o nome para o princípio cristão de unidade e coerência espirituais da pessoa, a alma (HANSEN, 2006, p. 19).

Dessa forma, o indígena sofria uma completa reestruturação de sua *utensilagem mental*⁶ que, aos poucos, ia tornando-o tão europeu quanto qualquer outro europeu – ao menos mentalmente; e embora não se transpusesse nunca em um, o que significa que jamais seria reconhecido como um.

Quanto à mudança dos modelos estruturais, João Adolfo Hansen diz que a produção da alma do “gentio” era eficaz quando o próprio “eu” do enunciado dos versos se confunde com o “eu” da enunciação. O “eu” do poema recitado, do texto memorizado para a representação do auto, era o “eu” de uma pessoa católica, “dotada de interioridade anímica, memória do Bem e culpa do mal” (HANSEN, 2006, p. 20). Obrigados a recitar o poema ou a ditar o texto, esse “eu católico” ia sendo assimilado pelo eu que recitava/ditava. Hansen diz que, ainda que fosse escrito em tupi, o poema impunha, através da metrificação em redondilha menor, “uma medida, uma acentuação, um sistema de pausas, um ritmo e, principalmente, a forma de uma respiração católica” (HANSEN, 2006, p. 20), que submete a própria dicção do indígena, transformando-a, ressignificando-a, gerando no “gentio” uma “memória artificial” através da qual passa a enxergar os de sua etnia e a si mesmo.

Dessa forma, diz o estudioso, os valores do colonizador se impunham de maneira não simplesmente ideológica, como um conjunto de conceitos abstratos que o colonizado assume, mas “produz simultaneamente o corpo, a percepção, a respiração, a alma e os valores católicos” (HANSEN, 2006, p. 21), europeus, portanto, ou seja, “catequiza o tupi materialmente na sua própria língua” (HANSEN, 2006, p. 21), porque impõe sobre o indígena um comportamento diretamente vinculado ao *sermo cristianus*, construindo sobre si toda uma outra identidade, que se manifesta, inclusive, na recusa de si e na tentativa de ser o outro.

Diz Darcy Ribeiro (1995), em seu *O povo brasileiro*,

o ser normal [dessa comunidade que se formava no Brasil] era aquela anomalia de uma comunidade mantida em cativeiro, que *nem existia para si*, nem se regia por uma lei interna do *desenvolvimento de suas potencialidades*, uma vez que *só vivia para os outros* e era *dirigida por*

⁶ O termo *utensilagem mental* é utilizado por João da Rocha Pinto (2002, p. 13), em seu artigo “O olhar europeu: a invenção do índio brasileiro” para referir-se aos modelos mentais de representação social, de cultura.

vontades e motivações externas, que o queriam degradar moralmente e desgastar fisicamente para usar seus membros homens como bestas de carga e as mulheres como fêmeas animais.

[...]

[Na empresa escravista], qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro para ser ninguém (...); depois, para ser o outro. (RIBEIRO, 1995, p. 117-118. Grifo nosso).

Quando um professor, portanto, diz que seu aluno “não sabe falar”, quando, a partir disso, emprega sobre ele a pecha de “burro” – e mais, quando o próprio aluno o assume – está, portanto, perpetuando essa mesma condição de domínio herdada da colonização, posto que ele, o professor, acredita que é preciso ensinar-lhe uma língua que, na verdade, pertence ao outro, enquanto a língua do próprio aluno (não só se tratando das línguas indígenas ou africanas, nem só se tratando das línguas gerais que aqui se formaram pelo contato de diversas culturas, também europeias, mas também se tratando de processos de dialetação da língua portuguesa, seja por influências culturais, étnicas, históricas ou sociais) é rebaixada e rechaçada das aulas, transformando-se em motivo de chacota entre os profissionais da língua, os professores, e entre os usuários da língua, seus colegas. Nossa língua é, quando muito, um “dialeto”, quando pior: um erro, um desvio do padrão, linguagem coloquial, popular. Segundo Marcos Bagno, em entrevista à *Caros Amigos*, isso é “fruto do nosso processo colonial, a tentativa das nossas elites desde sempre de se afastar do vulgo, do populacho, da negriada, da indiada e criar uma casta branca superior, europeizada” (BAGNO, 2008, p. 34).

A África ensinando a gente é um livro organizado por Paulo Freire e Sérgio Guimarães onde constam várias entrevistas com intelectuais, escritores e professores envolvidos no processo de alfabetização em língua portuguesa na África, em Angola, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Um dos entrevistados é o próprio Paulo Freire, para quem

Do ponto de vista do colonizador, os colonizados não tinham história antes da sua chegada à terra dos colonizados. Nesse sentido, os colonizados deveriam agradecer aos colonizadores o fato de eles terem posto os colonizados na História. Da mesma forma, os colonizados não tinham cultura antes da chegada dos colonizadores. A língua dos colonizados sempre foi chamada de dialeto, e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência, a técnica e as artes. A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura (FREIRE, 2003, p. 43-44).

Uma história da “burrice” – entendida a partir do critério da língua –, portanto, é a história da colonização, a história do Ensino de Língua Portuguesa como instrumento de exclusão social, ou de distinção social, a “lenta afirmação de uma cultura portuguesa no Brasil” (WEHLING; WEHLING. 1999, p. 288), o sufocamento das culturas autóctones dos povos que já estavam aqui e dos povos para cá trazidos à força.

Arno Wehling e Maria José Wehling, no livro *Formação do Brasil Colonial*, apresentam que havia um “condicionamento social e político na cultura colonial. Uma sociedade [...] voltada para fora, valorizando a cultura europeia como o padrão a atingir” (WEHLING; WEHLING. 1999, p. 285), gerando, assim, uma “cultura literária voltada para a simples reprodução e sobretudo livresca, na qual se desprezavam a realidade circundante e a experiência, a favor do que diziam os livros” (WEHLING; WEHLING. 1999, p. 285). Em *Retrato do colonizado*, Albert Memmi (2007), nascido na Tunísia sob o poder francês, escreve um relato revelador disso. Segundo ele,

Se eu era inegavelmente um nativo, como então se dizia, tão próximo quanto possível do muçulmano em função da insuportável miséria de nossos pobres e da língua materna [...], a sensibilidade e os costumes, o gosto pela mesma música e pelos mesmos perfumes e a cozinha quase idêntica me levaram a tentar apaixonadamente me identificar com o francês. Em um grande impulso que me levava na direção do Ocidente, que me parecia o modelo de qualquer civilização e de qualquer cultura verdadeiras, voltei alegremente as costas ao Oriente, escolhi irrevogavelmente a língua francesa, vesti-me à italiana e adotei com deleite até mesmo os tiques dos europeus. [...] [Tal] constitui o esqueleto de toda sociedade colonial. Nós nos víamos apenas um degrau acima de nossos concidadãos muçulmanos. Nossos privilégios eram irrisórios mas bastavam para nos dar um pequeno e vago orgulho e para nos fazer ter a esperança de não sermos mais assimiláveis à massa dos colonizados (MEMMI, 2007, p. 19).

Ora, é a mesma condição do intelectual no Brasil colonial – e que se perpetua até hoje. E como se legitimam os tais privilégios desta “elite” de que fala Memmi em seu relato? “Só há um meio”, diz ele, “rebaixando o colonizado para engrandecer a si mesmo, recusando aos nativos a qualidade de homem” (MEMMI, 2007, p. 29), chamando-o de “burro”, fazendo com que ele se autorreconheça como um “bruto”, tal como Fabiano, na narrativa de Graciliano Ramos.

Em meu livro *A cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire: considerações sobre alfabetização e letramento*, na seção “Cultura letrada e exclusão social”, da Unidade III, recupero a fala de Antonio Cândido em seu “literatura de dois gumes”, segundo o

qual, o intelectual, na colônia, é “peça eficiente do processo colonial”. Quando o livro, monumento de toda e qualquer língua com tradição escrita, se impõe sobre a massa de iletrados da sociedade colonial, o impacto dessa imposição é devastador. Ocorreu “uma supervalorização da cultura livresca (cultura do dominador) em detrimento de uma cultura local mais ligada à oralidade e às práticas sociais dos indígenas e mestiços que formavam (e ainda formam) a maior parte da população brasileira” (MACKELLENE, 2013, p. 80), pois continha, o livro, aquilo que deveria ser considerado verdade – inclusive com o capital simbólico de que gozava a Igreja Católica, delegando à Bíblia a legitimidade sobre toda a verdade a respeito da origem e do sentido do homem no universo; em detrimento das mitologias indígenas ou africanas. Tudo o que deveria ser considerado verdadeiro, por todos, estava ali, no papel. Não foi difícil deduzir daí que tudo o que não estivesse no papel era, lógica e “naturalmente”, falso. Por extensão, os textos, impressos em língua portuguesa, davam à língua do colonizador o *status* de “correta”, em detrimento das línguas indígenas e africanas.

Ítalo Calvino, num artigo intitulado “A palavra escrita e a não-escrita”, defende a ideia de que

o homem que não dominava a leitura podia ver e escutar muitas coisas que hoje não somos capazes de perceber: a trilha dos animais selvagens que caçava, os sinais da aproximação de vento ou chuva. Ele podia saber as horas do dia pelas sombras das árvores ou as da noite pela posição das estrelas no horizonte. E no que respeita à audição, ao olfato, ao paladar e ao tato, sua superioridade em relação a nós é inquestionável (CALVINO, 2000, p. 143-144).

Como todas essas habilidades não serão consideradas como “conhecimento” pela empresa colonial, sobre esse homem pouco afeito à cultura letrada – “naturalmente” excluído dela – pesa a pecha de “burro”, de “bruto”, em contraposição aos conhecimentos (ditos) refinados da cultura europeia e sua língua, no caso, o português. Eram, na visão de Sérgio Buarque de Holanda (1995), em seu *Raízes do Brasil*, “dois mundos distintos que se hostilizavam com rancor crescente, duas mentalidades que se opunham como ao racional se opõe ao tradicional, ao abstrato o corpóreo e o sensível” (HOLANDA, 1995, p. 78).

Ainda hoje, no âmbito do senso comum – e, ao contrário do que se possa pensar, reconhece-se a presença desse senso comum facilmente em professores universitários, escritores e pesquisadores – a noção de “inteligência” encontra-se muito atrelada, ainda hoje, a “falar bem”. Essa noção pôde ser construída entre nós, brasileiros, desde os

primeiros séculos de colonização, com o Barroco, por exemplo, através da linguagem rebuscada de um Pe. Antonio Vieira, que, na percepção de Arno Wehling, aperfeiçoou e produziu, no Brasil colonial, o padrão de língua culta” (WEHLING; WEHLING, 1999, p, 284), associando esse “falar bem” a “falar de acordo com a norma padrão da língua”, mito hoje amplamente derrubado pelos estudos da sociolinguística.

Contudo, se a noção de que “inteligente é aquele que fala bem” nasce com o Barroco, aprofunda-se entre nós no Parnasianismo, que prezava por uma linguagem rebuscada ao extremo, criando figuras de linguagem supervalorizadas à época como as inversões do Hino Nacional, os hipérbatos, a sínquise, os anacolutos, ou criando um sistema de valoração e classificação das rimas de um poema (rima pobre, rima rica, rima cara, rima preciosa), supervalorizando as formas linguísticas abstratas e claras, como se pode ler no poema “Profissão de fé”, de Olavo Bilac,

<p>[...] Invejo o ourives quando escrevo: imito o amor com que ele, em ouro, o alto relevo faz de uma flor.</p> <p>Imito-o. E, pois, nem de Carrara a pedra firo: o alvo cristal, a pedra rara, o ônix prefiro.</p> <p>Por isso, corre, por servir-me, sobre o papel a pena, como em prata firma corre o cinzel.</p> <p>Corre; desenha, enfeita a imagem, a ideia veste:</p>	<p>cinge-lhe ao corpo a ampla roupagem azul-celeste.</p> <p>Torce, aprimora, alteia, lima a frase; e, enfim, no verso de ouro engasta a rima, como um rubim.</p> <p>Quero que a estrofe cristalina, dobrada ao jeito do ourives, saia da oficina sem um defeito.</p> <p>[...]</p> <p>(BILAC, s/d <i>apud</i> BARBOSA, 1994, p. 149).</p>
---	---

Há de se perceber o uso constante de palavras pouco usuais – outra característica do parnasianismo –, tais como “ourives”, “ônix”, “cinzel”, “cinge-lhe”, “engasta”, ou a referência específica à Carrara, notável cidade italiana famosa pela qualidade do mármore branco que exporta ainda hoje e que, à época do poema, só era conhecida pelo grupo seleta da elite letrada.

A recorrência a palavras pouco usuais – um objetivo do poeta parnasiano – agregou à noção de “inteligência” atrelada a “falar bem” um novo valor, positivo, matemático, inclusive. “Inteligência” passou a confundir-se com “falar difícil”.

Através do Ensino de Língua Portuguesa influenciado por essas falsas concepções, e que passa a apresentar a Norma Padrão da Língua não simplesmente como um “ideal” de língua a ser seguido, mas como a *única língua possível* – quando, por exemplo, chama todas as outras variantes da língua portuguesa no Brasil de “ilógicas” –, estabelece-se o que Arno Wehling (1999, p. 289) chamou de “supremacia do poder real pela suntuosidade e magnificência”, o modelo de língua passou a se basear pelas “formas rebuscadas, tortuosas, de difícil concepção e acabamento”, estabelecendo, portanto, “o primado da cultura”, uma concepção “refinada, orgulhosa de si, preocupada em brilhar pela grandiosidade da forma, [que] não buscava impressionar o espírito do observador pela sutileza: agredia-o pelos sentidos”.

Estabelece-se uma fissura, um fosso entre letrados e iletrados, entre Imortais e analfabetos. Reforça-se a língua portuguesa como instrumento de exclusão social. O Ensino de Língua Portuguesa passa a cumprir uma função política como a que Bourdieu, em seu *O poder simbólico*, explica como “instrumento de imposição ou de legitimação de uma classe sobre outra (violência simbólica)” (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Em 1755, foi elaborada a Lei do Diretório dos Índios, publicada em 1757 e estendida a todo o território nacional em 1759. O objetivo desta lei, assinada pelo ministro do rei D. José I, de Portugal, Marquês de Pombal, era “modernizar” o país. Ela extingue o trabalho missionário dos jesuítas, elevando os aldeamentos à condição de vilas e obrigando os indígenas a terem nomes portugueses, proibindo a nudez, as habitações coletivas (cunhadismo) e o uso da língua brasileira – as chamadas “línguas gerais” – sob punição de morte para quem a desacatasse. A lei do diretório foi o primeiro ato legal oficial no sentido de legitimar a exclusão social que o Ensino de Língua Portuguesa passou a representar.

Considerações finais

O cenário linguístico do país quando da aprovação da lei era muito mais diversificado que hoje. De acordo com Aryon Dall’Igna Rodrigues (1986), em seu *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*, falam-se hoje cerca de 170 línguas indígenas. O *Seminário Íbero-Americano de Diversidade Linguística*, que aconteceu em novembro de 2014, apontou que em 500 anos o Brasil perdeu mais de 1.000 línguas indígenas. Muitas línguas africanas também são faladas hoje no Brasil: o

iorubá, o quimbundo, o banto etc., mas, de acordo com Maria Adelúcia dos Santos, em sem TCC, intitulado “O aporte lexical africano na formação do português do Brasil”, já foram mais de 300. Além dessas línguas, falavam-se outras línguas europeias no território nacional: o italiano, o alemão, o holandês, o francês. Darcy Ribeiro, em seu *O povo brasileiro*, menciona que durante muito tempo não se soube se o Brasil seria colônia da França ou de Portugal. Deriva daí a influência da cultura francesa em algumas manifestações populares principalmente do Nordeste, como as quadrilhas juninas, em que se podem encontrar expressões advindas do francês: anarriê, alavantur etc. Contudo, outras línguas, menos comuns, no entanto, podem ser encontradas no Brasil. Em São Paulo, por exemplo, há um bairro inteiro, o bairro da Liberdade, em que os moradores em sua totalidade falam japonês, inclusive, o texto “As outras línguas da colonização do Brasil”, também de Aryon Rodrigues, aponta o japonês como a segunda língua mais falada no Brasil hoje, são mais de 400.000 falantes. Há localidades, porém, do interior da Bahia, principal destino dos Malês, negros islamizados da África que foram trazidos para cá como escravos, em que até hoje se fala árabe. Em Sobral-CE, há um bairro na periferia da cidade chamado Sumaré com uma forte incidência dos ciganos, que são bilíngues, falando o português e sua língua peculiar, o romani.

O desconhecimento de toda essa realidade linguística, que mostra o quanto nosso país é pluricultural só reforça o discurso da hegemonia da língua portuguesa que começou justamente com a Lei do Diretório de 1757. Naquele momento, as principais línguas faladas no Brasil eram as chamadas “Línguas gerais”, o *nheegatu*, no Sul e Sudeste, e o *abanheenga*, no Norte e Nordeste. Arno Wehling cita um texto de Pe. Antonio Vieira escrito na metade do século XVII que “a nativa língua portuguesa não era mais geral entre nós do que a brasílica” (1999, p. 284). Cita o historiador que o bandeirante Domingos Jorge Velho, apresentando-se ao governador da Bahia para tratar do combate ao quilombo dos Palmares, teve de se entender com a autoridade por meio de um intérprete, por não dominar o português. O Édito de Pombal que anuncia a lei, citado por Nícia de Andrade Verdini Clare, em seu artigo “Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica”, aponta que

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que praticaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é o meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes [...], ao mesmo passo [em que] se introduz neles o uso da língua do Príncipe que os conquistou. [...] [substituindo] o uso da

língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica. [...] Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos primeiros cuidados dos Diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo, por modo algum, que os meninos e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das duas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa (CLARE. 2003. p. 7-8).

Empurrados para os sertões, os falares gerais foram, pouco a pouco, adaptando-se às circunstâncias sociais e ao peso padronizador das escolas que, após a lei, foram surgindo. “Nas cidades litorâneas, só se falava a língua dos colonizadores, que representava fator de *status*” (CLARE, 2003. p. 8). Mário Marroquim (1996 [1934]), em seu *A língua do nordeste*, apontou vários traços do português falado na região e que facilmente podem se encaixar na concepção preconceituosa de “língua errada”: a nasalização ou simplificação dos ditongos átonos, a metástase de alguns fonemas (como em “*pregunta*”, que virou “*pergunta*”, ou “*vidro*”, que hoje pode ser encontrado na forma “*vrido*”, ou “*pedra*” para “*preda*”) etc. Dentre esses fenômenos, Mário Marroquim destaca a transformação das fricativas “*v*” (de “*vaca*”), “*z*” (de “*mesmo*”) e “*j*” (de *gente*) em fricativas glotais “*rr*” (como em *carro*). Segundo ele, é essa característica que torna possível o aparecimento de uma frase como **lerrei* uma carreira duma *raca réa* lá em riba da ribancêra”. Seriam “*burras*” as pessoas que falam assim? Será esse o traço histórico da “*burrice*”?

Arno Wehling afirmou que a educação restringia-se aos filhos dos colonos e aos índios aldeados. “Ler, escrever, contar e orar eram os objetivos da educação colonial, nem sempre, aliás, atingidos” (WEHLING; WEHLING, 1999, p. 297). A finalidade da reforma pombalina, diz ele, não era atender à população em geral, mas “preparar uma elite necessária aos fins econômicos e políticos desejados pelo Estado, [...] combatendo-se a tendência secular de homens pobres ingressarem nas comunidades religiosas, subtraindo-se à força de trabalho” (WEHLING; WEHLING, 1999, p. 298). A grande maioria da população ficava sem escola e analfabeta. No capítulo destinado ao que ele chama de “O reinado do Marquês de Pombal”, o livro *Esta terra tinha dono* (CIMI, FTD, 1989, p. 95) apresenta que vinte anos depois da Lei do Diretório, “em toda a Bahia não havia mais que dois professores. Várias escolas foram fechadas e as bibliotecas de convento, abandonadas e destruídas”.

É a língua portuguesa e a cultura letrada de que é veículo funcionando aqui como verdadeiro instrumento de dominação e de exclusão social.

Referências

ALENCAR, José. “Benção paterna”. In: MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. **O pensamento brasileiro nos clássicos Cearenses**. Vol. II. Fortaleza: Instituto Albaniza Sarasate, 2006. p. 13-19.

ANCHIETA, José de. **Poemas**: Lírica portuguesa e tupi. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAGNO, Marcos. “Entrevista”. In: **Caros Amigos**. Ano XI, n.131. São Paulo: Casa Amarela, fev. 2008. p. 30-36.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BARBOSA, Frederico (Org.). **Clássicos da Poesia Brasileira**: antologia da poesia brasileira anterior ao modernismo. São Paulo: Klick ed., 1994.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30/10/2021.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CALVINO, Ítalo. “A palavra escrita e a não-escrita”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos na História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000. p. 139-147.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. “Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica”. In: **Idioma**. n. 23. Revista de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Ano XXII, 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>. Acesso em 30/10/2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HANSEN, João Adolfo. “Anchieta: poesia em tupi e produção da alma humana”. In: CARA, Salete de Almeida; ABDALA JR. Benjamin (Orgs.). **Moderno de nascença: figurações críticas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 11-26.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MACKELLENE, Léo. A cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire: considerações sobre alfabetização e letramento. Sobral: Ed. UVA, 2013.

MARROQUIM, Mário. **A língua do Nordeste**. 3. ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado**. Precedido pelo Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 65. ed. Rio, São Paulo: Record, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. “As outras línguas da colonização do Brasil”. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra, Mattos & SILVA, Rosa Virgínia (Orgs.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, p. 143-161.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

SANTOS, Maria Adelúcia. O aporte lexical africano na formação do português do Brasil. TCC. 44 f. Departamento de Letras e Artes. Centro de Educação. Universidade Estadual da Paraíba. Campo Grande-PB. 2013. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2074/1/PDF%20-%20Maria%20Adel%c3%bacia%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 30/10/2021.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José. Formação do Brasil Colonial. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Submetido em 30 de outubro de 2021.

Aceito em 26 de dezembro de 2021.