



# Língua e educação no Brasil: problemas estruturais linguísticos e suas origens históricas

SPECIAL COLLECTION:  
LANGUAGE AND  
EDUCATION IN  
THE LUSOPHONE  
COUNTRIES: THEORY  
AND PRACTICE – LÍNGUA  
E EDUCAÇÃO NOS  
PAÍSES LUSÓFONOS:  
TEORIA E PRÁTICA

ARTICLES –  
LINGUISTICS

PAUL O'NEILL

Translator:

PAUL O'NEILL

Proofreaders:

CARLOS ELISIO

ALEXANDRE ANTÔNIO TIMBANE

\*Author affiliations can be found in the back matter of this article



## RESUMO

Neste artigo, ofereço um amplo panorama sócio-histórico da língua portuguesa no Brasil desde a independência até os tempos modernos, a fim de estabelecer por que existe tal abismo entre a norma padrão empregada na linguagem formal escrita e o uso linguístico real. Refletiu-se sobre como a linguagem é muitas vezes vista como um problema nos contextos educacionais e que a resposta dos acadêmicos tanto em Linguística quanto em Estudos da Educação tem sido geralmente focada no combate ao preconceito linguístico contra variedades não-padrão da língua. Essa ênfase no preconceito linguístico é identificada como uma estratégia orientada para o reconhecimento e destinada a mudar atitudes em relação a formas não-padrão do português brasileiro e seus falantes; questiona-se a eficácia de tais estratégias. Argumenta-se que há problemas estruturais mais fundamentais com a linguagem e a educação no Brasil. Estas são identificadas como (a) a distância linguística entre a fala da grande maioria dos brasileiros e a norma-padrão oficial e (b) a incerteza se o sistema de ensino está desenhado para ensinar essa norma-padrão ou, paradoxalmente, para avaliar a medida em que é adquirida. O artigo conclui-se com uma análise de documentos de políticas educacionais modernas onde não é encontrada forte ênfase para garantir que os alunos alcancem proficiência ativa e avançada na norma padrão. Sugere-se que as estratégias orientadas ao reconhecimento precisam ser acompanhadas de estratégias que defendam mudanças estruturais (a) na língua-padrão para torná-la mais parecida com a fala real dos brasileiros e (b) como essa língua-padrão é usada como meio de instrução e avaliação

## CORRESPONDING AUTHOR:

Paul O'Neill

University of Sheffield, GB

paul.oneill@sheffield.ac.uk

## TO CITE THIS ARTICLE:

O'Neill, Paul 2022 Língua e educação no Brasil: problemas estruturais linguísticos e suas origens históricas. *Modern Languages Open*, 2022(1): 14, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.384>

A educação é um problema no Brasil, tanto em termos da sua provisão e a retenção de alunos e como na qualidade de ensino. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Brasil aparece consistentemente próximo ao final da lista dos 65 países participantes. No Índice de Desenvolvimento da Educação da ONU, o Brasil ocupa a 79ª posição, enquanto Portugal ocupa a 41ª posição, posição que divide com o Chile; A Argentina e o Uruguai ocupam as posições 49ª e 50ª, respectivamente. Embora o PISA e outras métricas tenham seus problemas ou críticas (Zhao 2021), a qualidade da educação pública no Brasil é uma questão persistente e destacada por partidos políticos de ambos os lados, órgãos oficiais do governo (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ONGs (por exemplo, “Todos pela Educação”). Particularmente preocupantes são as taxas de evasão escolar, que para o ensino médio chegam a 41% para alunos que várias vezes tiveram de repetir cursos escolares (O’Neill e Cagliari 2019: 46). Em geral, há altas taxas de analfabetismo; a cifra oficial é de 9% da população, mas em termos de analfabetismo funcional, esta situa-se entre 77% (Faraco 2017: 362) e para outros autores 90% (Psacharopoulos 2015).

Questões relacionadas à língua têm sido frequentemente proferidas não apenas como fatores agravantes, mas como fatores decisivos no fracasso escolar (Soares 2017a) e taxas de evasão escolar (O’Neill e Cagliari 2019), uma vez que a língua de instrução e da avaliação é muito distante linguisticamente para a grande maioria da população, especialmente da grande massa de estudantes de origens mais pobres. Alguns autores chegam a afirmar que a magnitude dessas diferenças faz com que o português brasileiro seja considerado a língua com mais falantes nativos que não possui um sistema de escrita (Perini 2003).

A diferença entre a norma-padrão, usada como meio de instrução e a forma básica de avaliação, e a fala cotidiana das crianças pode ser um desafio para os sistemas de educação em todos os países do mundo, mas é considerada um desafio mais difícil no Brasil devido a (a) a magnitude das diferenças entre a fala cotidiana e a norma-padrão e (b) o severo preconceito linguístico que existe contra as formas não-padrão e seus falantes, que está correlacionado com as extremas desigualdades de riqueza no país.

Com referência a (b), há inúmeras teses, dissertações, artigos acadêmicos e livros publicados no Brasil que abordam a questão do preconceito linguístico ou são totalmente dedicados ao tema, tanto nas disciplinas da Linguística e da Educação (Bagno 2002; Leite 2008; Leiser Baronas e Pagliarini Cox 2003; Paixão de Sousa 2010). É geralmente aceito que há dois tipos de português falado no Brasil, o português brasileiro culto e o português brasileiro popular (Lucchesi 2002, 2015), que se correlacionam com a classe social, e que os falantes deste último estão em desvantagem nos ambientes de educação já que a língua da escola é mais semelhante à anterior. As estratégias gerais destinadas a enfrentar os problemas relativos à língua e à educação são, portanto, quase inteiramente focadas em mudar as crenças errôneas dos indivíduos sobre as características do Português brasileiro popular.

Eu questiono a eficácia dessa estratégia baseada em mudar as crenças. Eu concebo os problemas de língua e educação como formas de violência simbólica (Bourdieu 1986, 1991) e defendo a necessidade de se concentrar não apenas em mudar crenças, mas também em analisar as condições materiais dos falantes que endossam e promovem essas crenças e as estruturas sociais que as sustentam e que reforçam as injustiças sociais. Nancy Fraser (1995, 2000) identifica dois tipos de remédios para enfrentar as injustiças sociais, uns baseados no conceito de Reconhecimento e outros em torno do conceito de Redistribuição. O primeiro envolve a identificação e o reconhecimento de uma determinada entidade ou coletivo (por exemplo, as lésbicas, a classe trabalhadora) e uma tentativa de mudar opiniões sobre esses coletivos e valorizá-los positivamente; o último envolve a reestruturação de sistemas e redistribuição de recursos econômicos e políticos (por exemplo, o estado de bem-estar social, bolsas ajustadas à situação econômica, cotas para grupos sub-representados para empregos, etc.). A distinção também pode ser expressa em termos do objetivo da mudança: opiniões culturais versus estruturas político-sociais e econômicas. Fraser (1995) aponta que no ativismo social nos EUA o foco predominante tem sido a cultura e o reconhecimento de identidades em detrimento das preocupações relacionadas à economia política, à reestruturação de sistemas e à redistribuição de recursos. O resultado geral é que a mudança real está sendo

prejudicada. Da mesma forma, com base neste trabalho, Block (2018) destaca como a maioria das pesquisas em educação linguística é hoje orientada para o reconhecimento e defende uma maior consideração das injustiças econômicas e de classe social.

No Brasil moderno, um grande desafio para as reformas educacionais são as desigualdades estruturais da oferta educacional para os mais desfavorecidos da sociedade. Essas vão desde a falta de oferta de educação universal (61% apenas para o ensino secundário) e as condições infraestruturais das escolas (água e esgotos precários e instalações sanitárias inadequadas, entre outros (Soares 2017b)), aos efeitos físicos que a pobreza e, em alguns casos, a fome e a desnutrição afetam a aprendizagem e a frequência escolar. Esses fatores estruturais são cruciais, no entanto, neste artigo eu me concentro em diferentes tipos de estruturas: a estrutura da língua padrão usada como meio de instrução e modelo de avaliação, em oposição a forma como a língua é falada pela grande maioria dos brasileiros e as estruturas sociais e educacionais que reforçam e legitimam a norma-padrão. Eu defendo que as estratégias orientadas para o reconhecimento destinadas a mudar atitudes em relação a formas não-padrão da língua precisam ser acompanhadas por estratégias que defendem mudanças estruturais em (a) a língua-padrão para torná-la mais facilmente semelhante à fala real dos brasileiros e (b) como esta língua-padrão é usada como meio de instrução. Com relação a este último, argumento que o sistema escolar é manipulado para favorecer aqueles que têm acesso à língua formal escrita e falada e, essencialmente, não foi projetado para ensinar essa variedade a falantes não nativos, mas, paradoxalmente, para avaliar até que ponto é adquirido. Os alunos têm que tentar dominar essa variedade sozinhos que, dado o abismo entre a norma-padrão e a suas falas cotidianas, representa uma tarefa gigantesca para os alunos.

Apresento um panorama histórico extenso da língua portuguesa no Brasil desde a independência, a fim de estabelecer por que existe tal abismo entre o padrão escrito ensinado nas escolas e o uso linguístico real no Brasil e por que as formas não-padrão estão sujeitas ao preconceito e discriminação linguísticos. Defendo que uma apreciação do contexto histórico revela como as opiniões sobre a língua eram/são baseadas em ideologias sociais mais profundamente arraigadas e que estas se materializaram e se reforçaram por meio de práticas e estruturas no contexto de um Brasil republicano recém-independente que lutava com suas realidades sociais e desejava afirmar-se como um estado civilizado moderno. A perspectiva histórica mostra como as opiniões e estruturas são frequentemente simbióticas e auto reforçadoras e que a mudança social é possível, mas somente quando se dá atenção aos fatores materiais e ideológicos, às estruturais e opiniões.

## 2 QUADRO CONCEPTUAL

Eu enquadrei a minha discussão sobre “opiniões” em torno dos conceitos polares de Civilização e Barbárie. Esses antípodas têm suas raízes nos conceitos gregos e romanos de povos “civilizados” que residem em sociedades urbanas ordenadas e governadas pelo Estado de Direito, que proporcionam segurança, progresso e prosperidade potenciais para todos os seus cidadãos em comparação com os povos bárbaros, primitivos e tribais que residem nos sertões indomados, que têm os seus próprios códigos e leis bárbaros e careciam da sofisticação intelectual e cultural dos romanos e gregos. A linguagem sempre foi um fator crucial e, às vezes, determinante nesses debates. O termo bárbaro, um antônimo da palavra ‘polits’, cidadão, foi usado para designar todos os povos de língua não grega e suas origens estão nos barulhos onomatopaicos, discordantes e ininteligíveis que as línguas estrangeiras soavam aos ouvidos gregos (O’Neill, 2020: 2-3). Esses antípodas estão sendo usados porque diferentes distinções e preocupações sociais podem corresponder a estes polos opostos e, portanto, não são redutoras. Por exemplo, na América espanhola, onde a distinção civilização-barbárie foi mais usada, os antípodas foram correlacionados com o urbano versus o rural, o formal versus o informal, o branco versus o não branco, a modernidade, o progresso e a industrialização versus o atraso e o subdesenvolvimento. Em geral, a distinção era entre o que alguém deseja ser e o que deseja que a sua sociedade seja frente o medo de se tornar o oposto, o outro.

## 3 O PROBLEMA DA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO E ALGUMAS ESTRATÉGIAS QUE TÊM SIDO PROPOSTAS.

O Brasil é grande: todos os países da UE caberiam facilmente em seu território de 8,5 milhões de quilômetros quadrados e, com uma população de cerca de 213 milhões, é o sexto país

mais populoso do planeta. Embora seja um país multilíngue, a esmagadora maioria dos seus cidadãos fala apenas português, o que apresenta uma grande variação geralmente ao longo de três contínuos diferentes: o urbano versus o rural, o escrito versus o falado, a linguagem monitorizada cuidadosamente versus a linguagem espontânea informal (Bortoni-Ricardo (2004)). Muitas línguas ao redor do mundo também variam em relação a esses contínuos, no entanto, o português brasileiro se destaca, pois a fala dos educados e abastados que vivem nos grandes centros urbanos não corresponde, nem mesmo em contextos formais e monitorados, à língua usada na administração oficial e tradicionalmente no material didático e nas avaliações escolares. Esta variedade corresponde a uma ‘norma-padrão’ criada artificialmente no final do século XIX (Faraco e Zilles 2017).

Em (1), apresento algumas das principais características linguísticas da fala não planejada no Brasil e como isso contrasta com a norma-padrão. Observe que, embora amplamente comprovado, esses traços não estão todos presentes em todas as variedades ou são usados de forma consistente por todos os falantes de uma determinada variedade social ou geográfica (diatópica). As limitações de espaço não permitem uma discussão detalhada de como o português brasileiro se tornou tão diferente; basta dizer que foi o resultado de um desprezo quase total pela educação desde os tempos coloniais até os tempos modernos, combinado com (a) um contato prolongado e extenso com outras línguas, (b) a aquisição do português como uma segunda língua por falantes adultos (principalmente povos indígenas, escravos africanos e imigrantes estrangeiros), (c) aumentos exponenciais regulares no número de falantes nativos, e (d) mistura de dialetos e a koineização devido às migrações populacionais. A literatura linguística é clara ao prever o resultado de tais circunstâncias sociais: mudança linguística rápida e, às vezes, transformadora, particularmente em direção à simplificação da morfologia flexional (Bentz et al. 2015; Bentz e Winter 2013; Lupyan e Dale 2010; McWhorter 2007; Nettle 2012; Nichols e Bentz 2017; Trudgill 1986, 2001, 2010, 2011) e complexificação da fonologia como marcador de identidade local.

(1) Lista das características linguísticas que caracterizam a fala não planejada de uma série de variedades do Português Brasileiro.

DESCRIÇÃO	EXEMPLOS	COMPARAÇÃO COM A NORMA-PADRÃO BRASILEIRA E O PORTUGUÊS EUROPEU	
A	Próclise nas cláusulas principais	me fala mais devagar por favor me deram muitos presentes o homem me disse que te amava	fala-me mais devagar por favor deram-me muitos presentes o homem disse-me que te amava
B	Perda de verbos pronominais	os guerreiros precipitaram ela reclinou ao peito dele	os guerreiros precipitaram-se (ela) reclinou-se ao seu peito
C	omissão de pronomes, especialmente de objeto indireto	abra o documento em anexo, leia e envie as suas perguntas por favor	abra o documento em anexo, leia-o e envie-me as suas perguntas por favor
D	uso de ‘a gente’ para o pronome nominativo da primeira pessoa do plural em vez de a forma etimológica ‘nós’.	a gente se vê logo? a gente não gosta de viajar	(nós) vemo-nos logo? (nós) não gostamos de viajar
E	substituição de pronomes de objeto clíticos por pronomes acentuados combinados com a tendência de expressar os pronomes sujeitos	ela viu ele; eu amo ela; eles viram a gente; a gente vai fazer isso; eles falaram para mim; ela deu para eles; vocês falaram/disseram para eles	(ela) viu-o; (eu) amo-a; (eles) viram-nos (nós) vamos fazê-lo; (eles) falaram-me (ela) deu-lhes; (vocês) disseram-lhes
F	perda de concordância plural em substantivos e adjetivos	os livro mais ilustrado os menino inteligente	os livros mais ilustrados os meninos inteligentes
G	perda da concordância verbal	os menino pega o peixe os professor fala muito	os meninos pegam o peixe os professores falam muito
H	mistura de sistemas etimológicos verbais e pronominais. Aqueles em negrito correspondem etimologicamente ao paradigma de você e aqueles em negrito e itálico ao paradigma de tu.	<b>você</b> , <b>fala</b> mais alto, eu não <b>te</b> vejo e não consigo escutar as <b>suas</b> palavras (São Paulo) <b>tu sabe</b> onde <b>tu nasceu</b> e onde nasceram os <b>teus</b> pais? Me <b>diz</b> por favor e eu <b>te</b> digo onde eu nasci. (Porto Alegre)	<b>você</b> , <b>fale</b> mais alto, não <b>o</b> vejo e não consigo escutar as <b>suas</b> palavras. <b>(tu) sabes</b> onde <b>(tu) nasceste</b> e onde nasceram os <b>teus</b> pais? <b>Diz</b> -me por favor e te digo onde nasci.
I	Perda de formas subjuntivas	você quer que eu saio? não acho que tem razão	(você) quer que (eu) saia? não acho que tenha razão

DESCRIÇÃO	EXEMPLOS	COMPARAÇÃO COM A NORMA-PADRÃO BRASILEIRA E O PORTUGUÊS EUROPEU	
J	substituição de futuro sintético e condicional pelas formas perifrásticas “vai a” e “ia a”, respectivamente.	a gente não ia conseguir porque iam pegar a gente e iam cortar as nossas línguas o que vocês vão fazer? Eu vou dizer para eles que não vou pagar isso	(nós) não conseguiríamos porque nos pegariam e cortariam as nossas línguas o que farão? Eu direi-lhes que não o pagarei
K	Uso existencial do verbo possessivo ‘ter’ em vez do auxiliar ‘haver’	Tem calças dentro do armário Tinha muitos livros na biblioteca	Há calças dentro do armário Havia muitos livros na biblioteca
L	Redução dos níveis de dêixis de três para dois	esse prato foi muito bom! esse homem quer falar com a gente não quero nem esse aqui nem esse aí senão aquele lá	este prato foi muito bom! esse homem quer falar conosco não quero nem este nem esse senão aquele lá

A capacidade de escrever e falar a norma-padrão é vista como um marcador de civilidade e está em contraste com as variedades populares, muitas vezes consideradas como formas bárbaras e degeneradas da língua e não adequadas em contextos educacionais (Massini-Cagliari 2004; O’Neill e Massini-Cagliari 2019; Britto 1997). O sistema educacional, conforme apontado por Soares (2017a) e validado pela pesquisa de Souza Patto (2010, 2015), também pode perpetuar e reforçar tais crenças e pode até contribuir para o fracasso escolar de crianças de famílias menos ricas. Pode ser responsável pela reconceitualização das diferenças linguísticas como deficiências linguísticas; suas formas não-padrão são consideradas não apenas um reflexo de deficiências cognitivas originadas de input linguístico insuficiente e inadequado, mas também um obstáculo ao desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que seu uso não-padrão da língua é erroneamente considerado inadequado para o raciocínio lógico e formal. Essa lógica está de acordo com a dicotomia civilização e barbárie: o discurso e os modos bárbaros das massas populares estão em desacordo com o ambiente civilizado da escola. O fracasso escolar observado (Soares 2017a) e as taxas de evasão desses alunos (O’Neill e Massini-Cagliari 2019) apenas reforçam a dicotomia e endossa colocá-los ao lado da barbárie. Os alunos reprovam devido a deficiências inerentes a eles ou à (sub)cultura a que pertencem; suas maneiras não-padrão de falar português são reflexos dessa deficiência.

No Brasil, existe uma grande variedade de publicações acadêmicas tanto no âmbito da Linguística quanto dos Estudos de Educação e do letramento sobre como enfrentar e lidar com esse problema, a maioria embasada no que Soares (2017a) define como a teoria das diferenças e a proposta do bidialectalismo. Tal abordagem tenta mudar as concepções de formas não-padrão como deficiências e recategorizá-las como diferenças, que não são nem melhores nem piores do que as da norma-padrão. A responsabilidade recai sobre o professor e o sistema escolar para garantir que na sala de aula essas opiniões sejam comunicadas a todos os alunos e para que fique claro que formas diferentes são adequadas em contextos diferentes. Dentro de tal teoria, os alunos que usam naturalmente essas formas de falar são, portanto, ensinados a se tornarem bidialectais e aprender a norma-padrão. Esta abordagem é expressa no contexto de uma ‘escola transformadora’ que está consciente de que há valores distintos que são atribuídos às diferentes formas de falar e que esses valores são devidos, em grande parte, a fatores sociais e históricos que prejudicam e discriminam os pobres. Mas também é consciente que o progresso social e econômico do aluno depende necessariamente da aquisição da norma-padrão. Dentro de uma ‘escola transformadora’, esta aquisição não é concebida como o aluno precisando aceitar, se adaptar e assimilar a essas estruturas sociais e costumes injustos. Ao contrário, o aluno deve estar ciente de que essas estruturas existem, mas também ter conhecimento suficiente do padrão para poder explorar e aproveitar as oportunidades que este conhecimento oferece. O objetivo final desse bidialectalismo num contexto de uma escola transformadora é produzir alunos socialmente conscientes que tenham as ferramentas linguísticas e culturais para participar ativamente como cidadãos e para combater as desigualdades sociais.

Esta teoria foi apresentada pela primeira vez por Magda Soares em 1986 em seu livro seminal e extremamente influente intitulado ‘Língua e Escola’. Trinta e três anos depois, no entanto, deve-se concluir que o preconceito linguístico ainda existe no Brasil e, portanto, essa teoria das diferenças não tem sido particularmente eficaz. As razões para isso são múltiplas e podem ser independentes da validade da teoria. Sugiro, no entanto, que a estratégia da teoria das

diferenças é falha, pois tem como premissa o desejo e a necessidade de mudar as crenças das pessoas na esperança de que as gerações futuras possam tentar mudar as estruturas e práticas que geram, reforçam e perpetuam essas crenças. Tal abordagem, em que as formas não padrão da língua não são inferiores às formas da norma-padrão, mas apenas concebidas como diferentes, é típica da maioria dos estudos sociolinguísticos brasileiros. Observem também que os estudiosos dos Estudos da Educação se baseiam e se inspiraram em tais estudos. Esses estudos têm sido criticados, no entanto, por serem sociologicamente ingênuos (O'Neill e Cagliari 2019: 47–52) e, embora válidos e úteis, de eficácia limitada, uma vez que aspiram a alcançar a mudança social por meio de um “princípio de correção de erros” (Lewis 2018) em que o foco está em que os acadêmicos compartilham seu conhecimento objetivo e científico e conseguem mudar as crenças dos indivíduos, mas não analisando os fatores políticos, históricos e sociais que sustentam e reforçam tais crenças e as estruturas materiais que as endossam e promovem.

No Brasil, tem havido muita pesquisa sociolinguística excelente sobre as formas não-padrão do português brasileiro que são estigmatizadas, a maioria inspirada nas obras do sociolinguista americano, Labov. Os estudos normalmente têm uma “visão cientificamente objetiva” da linguagem e, por meio de métodos sofisticados, mapeiam sistematicamente o uso das formas não-padrão, explicam como elas estão correlacionadas com certas categorias sociais gerais (geralmente classes sociais) e como são linguisticamente justificadas dentro do sistema linguístico do falante não-padrão. Em geral, tais estudos colocam em primeiro plano a variável da classe social e, assim, reduzem a variação dentro do português brasileiro a uma dicotomia grosseira entre variedades populares e cultas (Lucchesi 2017; Mattos e Silva 2004). A mensagem geral da maioria dos estudos é que as diferentes variedades de uma língua não são feias ou bonitas, certas ou erradas, boas ou más, elegantes ou deselegantes; elas são simplesmente diferentes (Fiorin 2002: 114). Essas afirmações, no entanto, não conseguem compreender o importante papel que o valor desempenha na língua e como a linguagem pode ser relacionada a outras ideologias e preocupações sociais. Ou seja, algumas formas linguísticas são socialmente melhores e mais elegantes e são socialmente muito mais úteis para serem percebidas como bem-sucedidas, educadas e até bonitas (ver também Cameron (2012) e seu conceito de higiene verbal). Assim, sociolinguistas e estudiosos da Educação que se baseiam nas conclusões da pesquisa sociolinguística são em grande parte ignorados, uma vez que tais visões “cientificamente” objetivas estão fora de sincronia com a do público em geral que percebe o valor social da língua. Mais preocupante, no entanto, é que as opiniões dos acadêmicos “são interpretadas como opiniões da extrema esquerda que defendem cegamente a aceitação de todos os tipos de diversidade” (O'Neill e Cagliari 2019: 50). Essa situação pode levar a crenças arraigadas e polarizadas. Um caso em questão é a famosa rejeição e o clamor públicos de um livro didático oficialmente endossado com o objetivo de introduzir uma abordagem inclusiva e não discriminativa para a variação linguística dentro da sala de aula (ibid: 41–44); a estratégia do autor foi sustentada pela teoria das diferenças e pela proposta do bidialectalismo e no debate público o livro foi considerado ‘*lixo acadêmico travestido de vanguarda cultural*’ por um ‘*circulo de falsos intelectuais*’ e ‘*os adversários do bom português*’ quem estavam ‘*barbarizando o país com uma língua primitiva*’ e querendo voltar o país a um ‘*sistema tribal (onde) cada um fala como quer*’ (para uma análise dos comentários públicos, ver Leiser Baronas e Pagliarini Cox (2003)).

Em suma, muitos estudos sociolinguísticos modernos podem ser vistos como deficientes no que diz respeito à sua dimensão social (ver críticas semelhantes de Severo e Görski (2017: 122–123)). Isso não é apenas verdade para o Brasil, mas para a disciplina de forma mais ampla e foi destacado por Fishman (1970, 1971, 1972, 1985, 1991: 127) que faz uma distinção entre uma sociologia da linguagem e a sociolinguística, e observa como a sociolinguística se tornou cada vez mais “linguisticamente” orientada para a variação e mudança da linguagem e cada vez mais removida de interesses sociológicos e políticos. Os pesquisadores da educação basearam-se em estudos sociolinguísticos, internalizaram a distinção entre português brasileiro culto e popular e concentraram seus esforços em mudar as opiniões das pessoas em relação às variedades populares da língua e em promover (muito louvadamente) práticas de ensino não discriminatórias para alunos que falam essas variedades.

Tudo isso é bom e necessário em uma sociedade como a do Brasil, em que os pobres são geralmente desprezados e até denegridos. No entanto, conforme revelado pelo trabalho de



Bourdieu (1896,191), as sociedades são frequentemente estruturadas de formas econômicas e sociais que reforçam as relações hierárquicas e os julgamentos de valor entre a norma-padrão e a formas não-padrão, e o sistema educacional pode contribuir para isso. Além disso, mesmo se as opiniões sobre as formas não-padrão melhorassem drasticamente nos contextos educacionais, além de um (muito valioso) senso de valor e dignidade para os falantes dessas formas não-padrão, tal mudança significaria que o sistema educacional no Brasil iria melhorar drasticamente? Os falantes dessas formas não-padrão teriam mais sucesso em avaliações baseadas na norma padrão? Eles veriam suas oportunidades de emprego melhorar e o Brasil deixaria de ser caracterizado por enormes desigualdades sociais e de riqueza? Eu acho que não (veja Block (2018) para argumentos semelhantes sobre o inglês).

Na verdade, em todos os países analisados ao redor do mundo nos dados do PISA mencionados no início deste artigo as taxas de analfabetismo e evasão escolar foram correlacionadas com o status socioeconômico e as crianças de origens socioeconômicas privilegiadas superaram consistentemente os alunos desfavorecidos. Surpreendentemente, no entanto, para um país com desigualdades de riqueza como o Brasil, não houve diferença significativa com relação ao desempenho dos dois grupos de crianças quando comparados com outros países da OCDE<sup>1</sup> (OCDE Brasil 2018: 5). Ou seja, em todos os países, as crianças desfavorecidas têm pior desempenho, mas isso não é pior no que diz respeito a alunos socioeconomicamente privilegiados no Brasil do que em outros países, *mutatis mutandis*. Assim, o nível de educação é geralmente baixo no Brasil, com apenas 50% dos alunos atingindo pelo menos o Nível 2 de proficiência em leitura, em comparação com a média da OCDE de 77%. Esses dados parecem sugerir que, ao contrário das opiniões negativas sobre as falas não-padrão das classes desfavorecidas, existem problemas estruturais fundamentais da Educação no Brasil, que afetam a maioria dos alunos. Algumas dessas questões estruturais podem estar relacionadas a métodos de ensino e avaliação, mas com referência específica à língua, sugiro que um problema estrutural fundamental é a distância significativa entre a norma-padrão que ainda prevalece e as práticas linguísticas reais de quase todos os alunos brasileiros. E, as dúvidas sobre se o sistema educacional realmente oferece um ensino suficiente e adequado para que essa variedade escrita seja aprendida ou se apenas avalia até que ponto ela foi adquirida. Esses são o que eu identificaria como os problemas linguísticos “estruturais” do tema língua e a educação que enfrentam no Brasil.

A seguir, apresento uma visão geral histórica de como esses problemas estruturais surgiram e como eles estão intimamente relacionados a outras preocupações sociais relacionadas à dicotomia civilização-barbárie.

## 4 UM PANORAMA HISTÓRICO E SOCIOLINGÜÍSTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL INDEPENDENTE

Para compreender a dinâmica da língua e da sociedade no Brasil independente, é necessário voltar ao século XVIII, quando houve um aumento marcante de estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra, um foco de atividade, pensamento e filosofia iluminados (Maxwell 1997: 104). Esta instituição desempenhou um papel fundamental na construção da elite política brasileira, que se caracterizou por ser ‘uniforme no que diz respeito às suas ideias e formação’ (Carvalho 2006: 21) e que, sem dúvida, partilhou uma forma comum de falar o português.

Com relação ao pensamento sobre a linguagem, nos inícios da época moderna na Europa, a dicotomia civilização e barbárie era expressa como uma oposição entre os *savants* ‘sábios’ e os *rustiques* ‘rústicos’. Linguisticamente, os sábios conheciam muitas línguas, enquanto os rústicos ou conheciam apenas uma língua remota e obscura, ou falavam apenas uma língua no que foi considerada uma forma terrível (Bouza Álvarez, 2018: 19). Já em 1574 o gramático português Nunes de Leão (1530–1608) denunciou certos usos semânticos como pertencentes ao plebeu, também referido como idiotas (Burke 2004: 29) e Bouza Álvarez, (2018: 45) descreve a fala das pessoas comuns como eles falando ‘cegamente e de boca suja’ e ameaçando a ordem das coisas.

---

1 Organisation for Economic Co-operation and Development = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, <https://www.oecd.org/about/>.

Os estudantes brasileiros de Coimbra teriam sido expostos a tais ideologias linguísticas e teriam se esforçado para emular o modelo linguístico da metrópole. Ao retornar ao Brasil, essas elites forneceram um modelo para o português falado e escrito em suas redes sociais, mas dentro da colônia como um todo elas constituíram ‘uma ilha de letrados num mar de analfabetos’ (Carvalho 2006: 65). O número de pessoas afins e com tanto a mentalidade semelhante, quanto práticas linguísticas semelhantes e a capacidade de ler e escrever cresceu exponencialmente com a chegada da corte real ao Brasil em 1808, como resultado da invasão napoleônica de Portugal. Esses nobres portugueses e sua comitiva administrativa e social mudaram o cenário social e político do Rio de Janeiro. Ideologicamente, as observações em (2) sugerem que sua chegada contribuiu para a opinião geral e bem atestada de que os habitantes do Brasil eram degenerados em contraste com as pessoas da metrópole (Russell-Wood 2002). Notem, entretanto, que muitos desses recém-chegados iriam, com o tempo, se fundir com as elites brasileiras e, portanto, reforçar a ideia de as elites (e sua maneira particular de falar o português) serem civilizadas em oposição às massas bárbaras.

(2)

*O Rio é descrito [por aqueles que acompanharam a corte] como um inferno; uma Babilônia corrompida pelos efeitos perniciosos da escravidão; uma terra de perdição; uma terra sem Deus cujos povos eram libertinos, apáticos, física e moralmente fracos e degenerados*

(Russell-Wood 2002: 110).

Em relação às estruturas sociais, a capital do Império agora estava sediada no Brasil e o rei aprovou inúmeras leis abrindo o comércio com outras nações. O Brasil também passou a contar com uma imprensa totalmente aprovada pelo rei, o que dinamizou a vida intelectual devido à circulação de ideias e à formação de uma opinião pública brasileira (Pessoa 2003: 176). Pouco depois de declarar a independência de Portugal (1822), o (agora) imperador brasileiro aprovou a criação de duas faculdades de direito (em Olinda e em São Paulo) que assumiram o papel de Coimbra como centros de aprendizagem e produção das elites. A elite era um grupo socialmente dominante de pessoas que, tal como os seus antecessores de Coimbra, tinham perspectivas e valores semelhantes (Carvalho 2006) e a sua forma de falar português constituía um modelo para as diferentes regiões urbanas. Também foram influenciadas pela filosofia do positivismo e influente no estabelecimento da República brasileira. É neste período que as opiniões fortes em relação à linguagem se alinham com o poder e se materializam em estruturas.

O positivismo é uma perspectiva filosófica que sustenta que, assim como as leis naturais governam o Universo, também governam as sociedades humanas e, portanto, o conhecimento científico e a razão podem e devem ser usados para controlar a sociedade e a vida social. Na filosofia positivista, a mudança social era um processo de cima para baixo, por meio do qual uma forte liderança de um seleto grupo de cientistas e profissionais de elite poderia levar a uma mudança social aprimorada e à modernização. Como Reid (2014: 81) explica “Tudo isso tocou uma corda com setores da classe média incipiente do Brasil, especialmente entre os oficiais do exército, professores, engenheiros e médicos a quem o positivismo ofereceu um papel como apóstolos autoproclamados do desenvolvimento nacional.” A extensão dos efeitos do pensamento positivista no Brasil é visível no lema positivista de ‘Ordem e Progresso’ que figurava na nova bandeira nacional. No Brasil da primeira república, o debate civilização-barbárie foi expresso nesses termos positivistas, nos quais civilização era ‘Ordem e Progresso’ e seu antípoda, a barbárie, não era apenas a falta de progresso, mas estava associada a ideias de degeneração, muito prevalentes no Brasil do final do século XIX (Borges 1993: 235). No entanto, enquanto o ideal era ordem e progresso para toda a nação, a proximidade social e geográfica das elites às massas contribuiu para uma sensação de ameaça ubíqua de degeneração em direção à barbárie e, portanto, a necessidade não tanto de civilizar as massas, mas para proteger a nação contra os efeitos nocivos e corruptores das massas.

Havia também uma dimensão racial e racista nessa ideia de degeneração e barbárie. Lembrem-se de que o Brasil recebeu o maior número de escravos africanos do que qualquer outro país e por um período mais longo (cerca de 4,9 milhões entre 1500–1866 (Reid 2014: 52)). Quando a corte portuguesa chegou ao Rio em 1808, a população do país era calculada em 2.323.386 pessoas (Schwarcz e Starling 2015: 209) das quais 28% eram classificados racialmente como brancos, 66% como pardos ou negros (escravos 38%, negros e pardos livres 28%) e



6% ameríndios (Reid 2014: 58). Além disso, desde a chegada da corte real até a cessação do comércio de escravos no Atlântico, houve um influxo constante, contínuo e crescente de escravos africanos a cada ano (24.410 por ano de 1800 até 1810, 32.770 por ano de 1810 até 1820 e 43.140 por ano de 1820 até 1830, (Lucchesi 2017: 370)). Assim, quando a escravidão foi finalmente abolida no Brasil em 1888, os negros e mulatos eram a esmagadora maioria da população. As elites republicanas, influenciadas pela combinação do positivismo e outras teorias sociais e raciais pseudo-científicas, por exemplo o darwinismo social, concordaram com os princípios do racismo científico e, portanto, a análise racial “tornou-se dominante e dogmática” (Borges 1993: 44). O elemento africano era considerado uma degeneração da linhagem e descendência brasileira e um fator determinante na pobreza, analfabetismo e problemas de saúde das massas brasileiras (ibid; ver também Schwarcz (1993)). Algumas elites proeminentes chegaram ao ponto de sugerir que os afro-brasileiros não deveriam ser considerados cidadãos ou que não estavam mentalmente preparados para ser julgados no tribunal (ver Borges 1993).

Inspiradas por ideais positivistas, as elites educadas adotaram o papel de médicos para uma sociedade doente que estava para sempre à beira de degenerar na barbárie e longe da ordem e do progresso. A massa do povo brasileiro era considerada de alguma forma deficiente e degenerada e em perigo de degenerar ainda mais e, o que é mais preocupante para as elites, de afetar o resto da sociedade e frustrar as tentativas de progresso nacional. Conforme observado por César Pino (1997) “O progresso nacional, portanto, dependia da assimilação à força desses bárbaros na cultura dominante ou removê-los fisicamente da sociedade”, pois, de outra forma, a infecção pode se espalhar.

É importante ressaltar que a República brasileira não só tinha as ideias, mas também o poder de materializar essas ideias em políticas, práticas e estruturas sociais. Assim, Sevcenko (1995) nota como as reformas da primeira República levaram à transformação dos espaços públicos em sua capital, Rio de Janeiro; as massas populares foram expulsas à força e banidas para as periferias ou morros (onde se formariam as futuras favelas). A promoção e o financiamento da migração europeia branca, juntamente com a proibição da imigração asiática e africana, também foi inspirada por essa ideologia civilizadora e pelo desejo de evitar a propagação da degeneração, assim como os programas de inoculação de varíola. Borges (1993: 240) observa como essa retórica das degenerações “se transformou na ideologia central e quase oficial da república oligárquica conservadora (1889–1930)” por meio da qual o medo e a ameaça da degeneração de toda a nação “forneceu um denominador comum às diversas propostas de reforma dos governos republicanos”. É nesse contexto social e ideológico que passou a ser adotada uma língua padrão, que não era inteiramente representativa nem sequer das falas das elites, mas sim baseada nos modelos da velha metrópole. As diferenças linguísticas do português falado no Brasil foram mais uma marca da degeneração do caráter brasileiro e, para se resguardar disso, fixou-se uma meta de qual deveria ser a língua.

#### **4.1 A DIMENSÃO LINGUÍSTICA PARA ‘ORDEM E PROGRESSO’ / CIVILIZAÇÃO E BARBÁRIE**

Infelizmente, as fontes históricas são muito limitadas sobre as práticas linguísticas dos brasileiros desde os tempos coloniais, imperiais e republicanos. O botânico francês, Auguste de Saint-Hilaire, que viajou ao Brasil na primeira metade do século XIX, observou que o português brasileiro era diferente do falado na Europa e que ‘suas inflexões não eram muito variadas’, apontando, talvez, para uma simplificação do sistema flexional morfológico (Saint-Hilaire 1974: 155). Embora existam poucos testemunhos das verdadeiras características linguísticas da fala das massas, sabemos que no século XIX ela era considerada cheia de “erros crassos” e caracterizada como “língua de gente selvagem”, “língua incivilizada”, “língua estropiada”, “uso de gente ignorante” (Santos Silva 2012: 108–09). É neste ponto que os preconceitos raciais e linguísticos se fundem, uma vez que a fala dos afrodescendentes e especialmente dos escravos africanos foi difamada; Araripe Júnior (1848–1911), membro fundador da Academia Brasileira de Letras, refere-se ao *falar atravessado dos africanos*. Além disso, também era amplamente aceito que essa comunidade era responsável pelos defeitos de fala em brasileiros não negros, como atesta um artigo do editor brasileiro de um jornal local de Recife, O Carapuço, em 1842 em (3), a fala de um Senador brasileiro em (4) e o gramático português e membro honorário da Academia Brasileira de Letras, Cândido de Figueiredo em (5).

(3)

*Estes, e outros vícios procedem de muitas causas, sendo a principal sem duvida o tracto familiar com pretos africanus, que são por via de regra os nossos primeiros mestres. Depois disto o abandono, antes desprezo, em que temos a lingua vernacular, contentando-nos de a fallar segundo apredemos de nossas amas, quasi sempre escravas....* (apud Pessoa, 2003:106). (apud Pessoa 2003: 106)

(4)

*o maior bem que nos resulta da abolição da escravatura (...) é arredarmos de nós esta raça bárbara que estraga os nossos costumes, a educação dos nossos filhos, o progresso da indústria e tudo quanto pode haver de útil, e até tem perdido a nossa lingua pura.* (apud Faraco (2018:44)

(5)

*Os milhares ou milhões de Negros, que a colonização do Brasil chamou da África para a América, foram aceitando naturalmente o vocabulário português, construindo a frase a seu modo; e os lavradores e colonizadores, certamente em menor número que o dos trabalhadores dos campos e das roças, e curando mais de borracha e café, do que de invasões gramaticais, deixaram-se indolentemente imbuir dos modismos que, a toda hora, lhes feriam os ouvidos. Esses modismos passaram dos campos para as cidades; e, quando os gramáticos brasileiros deram conta do desatino, a muitos pareceu que já era tarde para correção, e outros, como o Sr. Paulino de Brito, tentaram dar foros de cidade á gramática dos Negros.* (Figueiredo , 1909: 120, apud Santos Silva 2012: 175)

Assim como a degeneração do caráter brasileiro, a degeneração da língua portuguesa falada no Brasil, embora nunca longe de questões relativas à raça (Borges 1993), não estava diretamente associada a nenhuma cor em particular, mas às massas analfabetas não urbanas que eram mais mestiças e eram descritas como *homens sem qualidade, escória da população, parasitas da árvore social* mas ao mesmo tempo reconhecidos como sendo *a grande massa da população* e mesmo presentes nas cidades como a *plebe urbana* (Faraco 2017b: 138; Mattos Ilmar 1987). Esses povos também contribuíram para a deformação da língua portuguesa, produzindo a forma degenerada de comunicação a que alguns se referiram como 'brasileira'. As ideias de parte da classe urbana letrada sobre essa forma de falar são reveladas por meio das palavras, reproduzidas aqui em (6), do personagem Lobo, apelidado de 'o gramática', trabalhador de um jornal no Rio de Janeiro, no romance de Lima de Barreto intitulado *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e publicado em 1909

(6)

*Brasileiro, doutor! Falou mansamente o gramática. Isto que se fala aqui não é língua, não é nada: é um vazadouro de imundície. Se Frei Luís de Sousa ressuscitasse, não reconhecera a sua bela língua nessa amálgama, nessa mistura diabólica de galicismos, africanismos, indianismos, anglicismos, cacofonias, cacoténias, hiatos, colisões... Um inferno!* (apud de Assis (2020)

Observem que aqui a inclusão da fala sendo uma mistura de francês e inglês revela que não era apenas a língua das classes mais baixas que era desprezada, mas também o discurso da classe alfabetizada. Pessoa (2003) observa como em 1842 o editor de um jornal local de Recife, O Carapuzeiro, faz uma série de comentários sobre o uso contemporâneo do português e que, embora reserve a maior parte do desprezo pelo que chama de *linguagem bordalenga* ou *a gerigonça luso-africana*, também condena a fala de jovens educados que *o que não sabe he fallar* por misturarem o francês com o português, e mesmo a fala das pessoas altamente respeitadas na sociedade, de quem ele lamenta que falam *errada e grosseiramente*.

Essa gradação na degeneração da língua portuguesa falada no Brasil, bem como as gradações da cor da pele, representava uma ameaça de contágio e de se tornar o outro bárbaro e, portanto, medidas precisavam ser tomadas para colocar a fala culta, e a escrita em particular, firmemente no polo da civilização. É nesse contexto que as elites passaram a utilizar formas linguísticas particulares, propositalmente distantes das práticas locais e alinhadas ao seu

status de elites (ver Santos Silva, 2012 para o discurso culto de São Paulo). As variações no discurso da elite, principalmente relacionadas a itens lexicais e posicionamento dos clíticos, passaram a ser marcadores distintivos de afinidades políticas e ideológicas particulares e em oposição a outras (Oliveira, 2019). Essas pequenas diferenças na fala geraram um debate sobre a linguagem padrão do Brasil. Observe que as considerações de incorporar traços linguísticos das massas estão totalmente ausentes nesses debates.

Uma figura-chave foi o político e ávido abolicionista Rui Barbosa (1849–1923), formado pelas faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo. Em relação à língua, conforme ilustrado pelas suas citações em (7), ele era um purista, associava a ‘boa língua’ ao bom pensamento, aos bons costumes e ao bom gosto e era um crítico acérrimo das diferentes formas de escrever o português.

(7)

*sendo a língua o veículo das ideias, quando não for bebida na veia mais limpa, mais cristalina, mais estreme, não verterá estreme, cristalino, límpido o pensamento de quem a utiliza*

*A vida parlamentar, a administração e o jornalismo tem sido, em toda a parte (quanto mais entre nós!) os mais poderosos corruptores da língua e do bom gosto.*

(Barbosa (1902, p. 302) apud Pinto (1978, p. 383))

Ele criticou ferozmente (em um documento de 560 páginas) como o novo Código Civil Republicano foi esboçado, destacando sua *vernaculidade* e categorizando-o como uma *obra tosca, indigesta, aleijada*. E, quando foi redigido (com base em suas críticas) por seu antigo professor e eminente erudito e gramático, Ernesto Carneiro Ribeiro, ele produziu uma diatribe semelhante contra o texto, afirmando o seguinte:

(8)

*Se a lei não for certa, não pode ser justa: ‘Legis tantum interest ut certa sit, ut absque hoc nec justa esse possit’. Para ser, porém, certa, cumpre que seja precisa, nítida, clara. E como ser clara, se for vazada nos resíduos impuros de um idioma de aluvião? Se não se espelhar nessa língua decantada e transparente, que a tradição filtrou no curso dos tempos? Aspirar à clareza, à simplicidade e à precisão sem um bom vocabulário e uma gramática exata seria querer o fim sem os meios. A lucidez no estilo das leis ‘depende, a um tempo, da lógica e da gramática’, diz Bentham, ciências que é mister possuir a fundo, para dar às leis redação boa*

(Barbosa (1902, p. 302))

A língua, considerada apropriada para escrever e falar em público, é concebida como algo que foi elaborado historicamente e tem formas e definições fixas e que, como acontece com a ciência, as pessoas devem se esforçar para aprender e compreender plenamente. Essas ideias eram prevalentes na Europa desde o início dos tempos modernos, onde havia, o que Burke (2004: 90) caracterizou como, “a ansiedade da instabilidade”, em que a variação na linguagem era percebida negativamente. A civilização estava relacionada à ordem e regras e implicava seguir um código de comportamento. A língua foi incluída neste comportamento e, portanto, mudar ou inibir as tendências linguísticas naturais de alguém e falar de outra maneira pode ser concebido como parte de um “processo civilizador” (ibid). Para Barbosa e outros na sua época, falar e escrever significava aprender e se esforçar para melhorar por meio da aquisição de algo que não era originalmente conhecido ou natural, mas que poderia ser adquirido com muito trabalho e educação. Esse padrão-ouro para a língua a que as pessoas devem aspirar era também uma forma de as elites se protegerem das tendências linguísticas degeneradas em geral. Na Europa, o purismo linguístico estava frequentemente relacionado ao desejo de ter uma língua e uma sociedade moral, social e etnicamente puras (Burke 2004: 141–159). Dada a demografia social da sociedade na primeira República brasileira, isso não era possível do ponto de vista das elites (mais) brancas, centradas na Europa. No entanto, o objetivo de uma sociedade não degenerada e civilizada estava lá e poderia ser alcançado através de uma combinação de imigração europeia, educação e leis, e tendo como norma-padrão uma língua

oficial, civilizada e pura do português, que não só as massas, mas também as elites, tiveram que se esforçar para aperfeiçoar, e isso se traduziria em um pensamento melhor e mais claro.

Os puristas venceram o debate que se selou com a fundação da Academia Brasileira de Letras, em 1897, da qual Rui Barbosa foi membro fundador. Os membros da Academia tornaram-se os guardiões do que era considerado literatura brasileira institucionalizada e encorajaram e legitimaram um tipo de português que realmente se distanciava linguisticamente da fala da grande maioria, senão de quase toda a população, mas representava o ideal linguístico e um objetivo de ordem e progresso pessoal e nacional. Eles também estabeleceram contato com impressoras e autoridades educacionais para planejar atividades culturais para disseminar essa norma linguística (Lehmkuhl Coelho et al. 2014: 29). A criação da Academia é apenas um exemplo de como, neste período, as ideologias linguísticas foram se materializando fisicamente nas práticas e instituições. Outro exemplo disso é a credencialização, que “se tornou um pré-requisito não escrito para cargos públicos” e era essencial para algumas outras profissões de classe média. O resultado foi que o avanço social era dependente do conhecimento credenciado para escrever e falar a variedade padrão e, conforme observado por Borges (1996: 43) em (9), isso teve efeitos sobre a mobilidade social, especialmente para os cidadãos não brancos.

(9)

*A credencialização bloqueou algumas das escadas de mobilidade ascendente para plebeus autodidatas. Por exemplo, a profissão de professor, que era ocupado por homens negros e pardos, era cada vez mais ocupado por mulheres brancas graduadas em academias de professores. E por meio de alguma prática excludente informal que não foi identificada (embora provavelmente fosse simples preferência pelos filhos brancos de imigrantes europeus), o sistema escolar, o sistema de carreiras artesanais como a composição tipográfica e o sistema de clientelismo recrutaram menos intelectuais de cor. Como resultado, na geração de 1930, houve um declínio perceptível na presença de intelectuais mulatos e negros.*

Essa relação entre credenciais, mobilidade social e a língua está representada no já citado romance de Lima Barreto. O epônimo narrador e protagonista, Isaías Caminha, mulato nascido no interior do estado do Rio de Janeiro, muda-se para a capital em busca de uma vida melhor e imagina, conforme ilustrado em (10), que se obtivesse a qualificação de ‘médico’, isso não só melhoraria automaticamente sua posição social, mas também suas habilidades mentais e linguísticas.

(10)

*Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onímodo de minha cor... Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro de respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se contorciam no meu cérebro (...) Ah! Doutor! Doutor! Andar assim pelas ruas, pelas praças, pelas estradas, pelas salas, recebendo cumprimentos: Doutor, como passou? Como está, doutor? Era sobre-humano.*

apud de Assis (2020)

Este romance também demonstra como o uso da língua podia ser diretamente alinhado e influenciado por questões financeiras, uma vez que, no romance, o editor de um jornal carioca é forçado a mudar sua política de publicar artigos em uma língua mais próxima à fala na cidade, devido a ser acusado de discriminar jornalistas de origem portuguesa e ao facto de a comunidade portuguesa da cidade ser particularmente influente e ter adquirido grande parte do espaço publicitário do jornal. Embora o romance seja uma obra de ficção, as questões linguísticas discutidas são corroboradas pelos resultados de pesquisas históricas que revelaram a preocupação constante nesta época com o uso da língua e, mais importante, como isso se traduzia em estruturas materiais e práticas de policiamento e censura (Silva 1998). Um exemplo disso é a vida do autor do romance, Lima Barreto, a quem Borges (1996: 49) designou ‘um emblema da exclusão dos alunos não-brancos da rota do doutor para entrar na intelectualidade e assim conseguir um emprego público e privilegiado’. Barreto, como muitos

estudantes não-brancos depois dele, abandonou os estudos e a academia de ensino “porque um professor o reprovou repetidamente” (ibid). Como é comum no Brasil atual, a discriminação social foi correlacionada com a cor da pele, mas não exclusivamente definida por ela, uma vez que outros alunos de cor se formaram na academia. Barreto, como exemplificado em seus romances e na citação abaixo em (11) em resposta a ele ser comparado ao romancista Machado de Assis (também mulato), foi franco e muito crítico em relação à artificialidade e importância da língua na República e não estava disposto a concordar com as normas inventadas de uma elite predominantemente branca. Não é surpreendente que seu gênio literário não tenha sido reconhecido por seus contemporâneos e que ele nunca ingressou na Academia de Letras. Esse fato é mais um exemplo de como o uso da língua passou a se materializar em práticas excludentes na República.

(11)

*Machado escrevia com medo do [gramático Feliciano de] Castilho e escondendo o que sentia, para não se rebaixar; eu não tenho medo da palmatória do Feliciano [de Castilho] e escrevo com muito temor de não dizer tudo o que quero e sinto, sem calcular se me rebaixo ou se me exalto;. (apud Borges 1996: 49)*

Infelizmente, a preocupação com a correção da língua portuguesa e a importância das credenciais não se traduziram num programa de educação pública mais eficaz para ensinar aos cidadãos esta forma de falar ou escrever. Ao contrário, na verdade, causou uma perda de interesse e desconsideração pela educação primária pública, uma vez que os recursos e esforços foram direcionados mais a oferecer formação para uma classe de indivíduos já alfabetizados (Pessoa 2003: 162). Havia muito poucas escolas no Brasil, resultando em taxas de analfabetismo extremamente altas. Além disso, a qualidade do ensino e as condições das escolas que existiam eram pobres (Scarato 2016: 220). E, embora novos métodos de ensino da Inglaterra e da França tenham sido adotados no Brasil, desde os tempos imperiais, foram para o benefício das elites, o que é irônico, pois na Europa foram concebidos como formas de expandir a educação para ensinar os pobres. Como Scarato (ibid: 244) observa “A ideia de modernizar o Brasil buscou inspiração nas ideias europeias, mas adaptou-as ao contexto colonial [agora imperial]. Os pobres do Brasil ficaram confinados na “sala de espera da história”, enquanto as elites guiavam uma nova nação; era claramente mais importante refinar as elites (iguais aos europeus na formação da Europa como um bastião da modernidade) do que educar os pobres.”. Observem que, embora esta citação se refira aos tempos imperiais, a situação não melhorou substancialmente na República, apesar dos apelos de Rui Barbosa por reformas educacionais.

Assim, na primeira República brasileira, opiniões, poder e estruturas se alinharam com o resultado de que as ideias sobre a sociedade e a linguagem foram materializadas em práticas sociais e sistemas de práticas para constituir o que Foucault (Foucault e Sheridan 2020) denominou ‘tecnologias de poder’: as formas materiais pelas quais a conduta das pessoas é moldada e controlada de modo a produzir certos efeitos desejados (civilização, ordem, progresso) e evitar certos indesejáveis (barbárie, desordem, degeneração); vejam também Rose (1999: 52) e Lehmkuhl Coelho et al. (2014). No entanto, na República Brasileira essas tecnologias e estruturas (infraestrutura educacional, materiais pedagógicos etc.) não eram robustas o suficiente ou não havia recursos para serem implementadas com sucesso. Além disso, as ideias subjacentes eram ambivalentes; a civilização era ao mesmo tempo uma qualidade a ser estendida às massas, mas também uma virtude que precisava ser protegida contra as influências degeneradas das massas. Em termos de língua e educação, isso se traduziu no estabelecimento de uma norma-padrão para o português brasileiro muito distanciada da fala da maioria das pessoas e, ao mesmo tempo, sem proporcionar um sistema de ensino robusto e universal. Na próxima seção, mostro como na época contemporânea, apesar da ‘democratização’ da educação, a linguagem ainda era uma forma de exclusão social, uma vez que essa norma-padrão artificial foi integrada e aceita no sistema educacional, mas nenhuma medida pedagógica foi implementada de forma consistente para ajudar os alunos a alcançar fluência ativa na norma-padrão. A distância entre o norma-padrão e a fala cotidiana torna a aquisição dessa forma de língua extremamente difícil. Conforme tenho explicado ao longo do artigo, identifico esses fatores como as questões estruturais centrais do problema de língua e educação no Brasil.



A partir da década de 1930, a língua portuguesa foi fundamental para a construção da identidade nacional brasileira<sup>2</sup> (Oliveira 2000). A educação também se tornou altamente centralizada e controlada pelo governo. A ênfase estava no ensino do português “correto” aos alunos com base em “bons” escritores e havia uma preocupação formal elevada com a regulamentação e o controle do currículo e dos programas de treinamento de professores (Lehmkuhl Coelho et al. 2014: 29). Desse modo, a língua idealizada do final do império e do início da primeira república, agora denominada ‘norma-padrão’, tornou-se inteiramente legitimada, institucionalizada e policiada dentro do sistema educacional: aprender português na escola significava aprender esta ‘norma-padrão’, apesar de se distanciar cada vez mais das variedades urbanas em desenvolvimento.

No entanto, a educação ainda era a reserva dos ricos da sociedade, já em 1950 o trabalhador brasileiro médio tinha apenas 1,8 anos de escolaridade (Reid, 2014: 113), e não foi até a década de 1960 com o que se chamou de democratização da educação (Soares 2002: 166) que os alunos de origens menos privilegiadas tiveram mais acesso à educação, embora fosse subfinanciada e sem materiais adequados e professores totalmente qualificados (Pietri 2010: 70). Nesse ponto, o sistema de ensino passou por mudanças quantitativas no que diz respeito ao número de alunos que a escola deveria atender e também mudanças qualitativas no tipo de aluno e seu repertório linguístico. Já não eram os alunos das classes mais privilegiadas com acesso a uma cultura escrita e talvez uma forma de falar mais parecida com a “norma padrão”.

O sistema de ensino adaptou-se disponibilizando conteúdos específicos para as aulas de Língua Portuguesa baseados não só no conhecimento da língua, ou seja, a gramática, mas também no conhecimento da língua através do estudo de textos (Soares, 2002: 166–167). No entanto, estes textos, que eram ‘apenas trechos de autores consagrados, nada além disso’ (Castro dos Santos 2014: 11), nunca foram o foco principal de estudo, isto foi reservado para o conhecimento metalinguístico, passivo, mas explícito, da norma-padrão. O foco não era garantir que os alunos adquirissem competência ativa nela por meio de treinamentos rigorosos, senão que tivessem apenas conhecimento metalinguístico passivo e estivessem familiarizados com a terminologia técnica para descrevê-la.<sup>3</sup> Sem surpresa, a maioria dos alunos não aprendeu como reproduzir efetivamente essa forma de escrever e falar, o que, na década de 1970, levou ao que foi denominado “o despertar da crise da linguagem” (Soares, 1998). Britto (1997) nota como, nessa época, havia uma “grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada”.

Um dos métodos para resolver este problema foi garantir a composição obrigatória em português dos exames nacionais de acesso ao ensino superior. Assim, a solução para o problema foi focada em avaliar se a habilidade havia sido adquirida em vez de garantir que o ensino era adequado para adquirir a habilidade. Sem surpresa, isso não corrigiu o problema, mas destacou que “o conhecimento de gramática não garante ao aluno uma redação adequada” (Britto 1997: 101). Houve, portanto, um afastamento de uma concepção de linguagem como uma expressão estética com foco na retórica e no ensino da gramática e suas terminologias concomitantes (Soares 1998: 169) para uma visão da linguagem como uma forma de comunicação, uma expressão da cultura brasileira e um instrumento para o desenvolvimento. O nome da disciplina até mudou no ensino primário de ‘Língua Portuguesa’ para ‘Comunicação e Expressão’ nos primeiros anos e depois ‘Comunicação em Língua Portuguesa’ nos anos posteriores. No entanto, a língua portuguesa ainda era equiparada à norma-padrão e a ideia por trás da abordagem comunicativa era uma visão positivista da língua como um comportamento que precisava ser aperfeiçoado para que os alunos pudessem tanto expressar e receber mensagens com eficiência (Soares 1991, apud Saviani 2013: 379). Esta forma autoritária de educação foi concebida para ser fortemente baseada na repetição e reprodução de modelos existentes de escrita e, portanto, pode-se dizer que houve uma

2 especialmente durante a “Era Vargas (1930–1945) e o governo militar (1964–1985) (Severo e Görski 2017).

3 Ou seja, a ênfase estava em saber, por exemplo, que o pronome de objeto indireto não flexionava para gênero ao contrário do objeto direto e que as formas desses pronomes eram *lhe*, *o*, *a* para tanto a 3º quanto a 2º pessoa do singular. Notem que é muito improvável que nas cidades esses pronomes fossem usados na fala espontânea com referência à 2º pessoa; a maneira mais comum para comunicar isso é pelo pronomes *te* e *você*, por exemplo *eu te disse*; *eu te vi*; *eu falei para você*; *vi você*.



mudança no sentido de treinar e ensinar a norma padrão. Houve também um foco em olhar para uma gama mais ampla de textos que não eram apenas da literatura, mas também textos jornalísticos e textos usados na publicidade. Além disso, e de forma problemática, houve uma maior abertura ao valor da língua falada e ao uso de formas não linguísticas de comunicação.

Estes últimos pontos, juntamente com o abandono do termo 'português', geraram forte oposição às reformas, especialmente por parte dos meios de comunicação e de alguns professores. Essas pessoas haviam dominado com sucesso esta norma-padrão e isso fazia parte do seu poder simbólico (Kramersch 2021), um sinal da sua civilização e um marcador deles como elites ou tendo ascendido na escala social. Meserani (1995: 19) observa como a mídia se referiu a essas mudanças como sendo 'o fim da civilização e o início de uma nova barbárie'. O resultado foi que a disciplina voltou a ser chamada de *Língua Portuguesa*. Quanto à forma exata de como ensinar o português, embora houvesse, nos livros didáticos, uma maior ênfase no estudo de textos orais e escritos de diferentes tipos, estilos e registros, faltavam metodologias específicas ou práticas endossadas centralmente a seguir. Além disso, não existiam diretrizes oficiais que convidassem à reflexão sobre como ensinar português e nem mesmo noções básicas sobre o que significava ensinar sua língua materna aos alunos (Veit Holme 2019: 35–36). O resultado foi que 'cabia a cada professor a tarefa de escolher os conteúdos e métodos que mais se adequassem à sua realidade' (ibid: 36), o que geralmente resultava na reprodução de como eles próprios foram ensinados, ou seja, a tradição gramatical metalinguística.

Este período também viu a introdução de ideias da linguística moderna em programas de treinamento de professores (mudança de estruturas) e o resultado foi que nas duas décadas seguintes houve uma apreciação da natureza diversa da linguagem e como a fala dos alunos representava sistemas linguísticos legítimos do português brasileiro, que eram simplesmente diferentes em relação à norma-padrão. Professores de português com esse treinamento e/ou alguma formação em linguística estavam, portanto, "temerosos de dizer que ensinavam gramática" e alegaram que, em vez disso, estavam ensinando "a norma culta" ou "português padrão". Soares Gomes (2019: 22) observa, no entanto, que não estava claro o que realmente significava "ensinar a norma culta" e que havia uma contradição entre o discurso e a prática de ensino, esta última continuando com a norma-padrão.

Existe um conflito contínuo entre essas diferentes normas. A norma padrão é dogmática, enquanto que a norma educada é nebulosa e mal definida; varia muito. De ser tão arbitrariamente prescritiva quanto a norma-padrão, caso em que foi apelidado de "norma curta", até abranger todo e qualquer tipo de uso "culto" diatópico (Faraco e Zilles 2017: 184–186), que em um país tão vasto e populoso como o Brasil significa que engloba inúmeras formas diferentes de falar e escrever. Na verdade, esta 'norma culta' é caracterizada por não ser homogênea ou uniforme e ser marcadamente diferente na fala do que na escrita (Costa Freire 2020: 661–62). O problema central, no entanto, é que, embora tenha havido numerosas publicações de linguistas sobre diferentes fenômenos linguísticos específicos que estão se generalizando e até ficando sistematizados na fala culta de diferentes cidades brasileiras, faltam publicações abrangentes, estruturadas e codificadas das diferentes normas cultas de cidades específicas, sem falar de uma para todo o país (ver críticas semelhantes de Faraco (2017a: 23) e Moura Neves (2002: 239)). Não é surpreendente, portanto, a contradição mencionada entre os professores que afirmam estar ensinando a 'norma culta' enquanto continuam a ensinar a 'norma padrão' - que norma eles ensinariam? Para onde encaminhariam os alunos em caso de dúvida? Que materiais de ensino eles usariam? Um verdadeiro guia codificado para servir de referência (não prescritivo) e para a elaboração de materiais parece ser um elemento constitutivo essencial para outro tipo de realidade educacional e linguística.

Os linguistas brasileiros perceberam isso e a segunda metade do século XX foi marcada por muitas pesquisas sobre o português brasileiro e o resultado foi a publicação de uma série de gramáticas / compêndios (Rocha e Silva Neto 1984; Cunha e Cintra 1985; Castilho et al. 1991; Moura Neves 1999; Faraco e Moura Neves 2005; Bagno 2011; Bechara 2015). No entanto, nem todos estavam especificamente tentando codificar a norma culta, mas eram versões mais flexíveis e menos rígidas da norma-padrão tradicional, que diferiam com referência ao seu público-alvo (linguistas, alunos, professores), seus níveis de prescritividade e as generalizações gramaticais consideradas válidas para o português brasileiro. Tomemos por exemplo o tratamento da construção passiva com *se* do tipo *se vendem casas/vendem-se casas*: Bechara

(2015: 575), Cunha e Cintra (1985), Rocha e Silva Neto (1984: 390) e Faraco e Moura Neves (2005: 354) todos descrevem essa construção e enfatizam a necessidade do verbo concordar em número com seu argumento interno (*vendem-se casas não vende-se casas*, ver também Costa Freire (2020: 664). No entanto, Bagno (2011: 812) afirma que essa estrutura não existe no português brasileiro e classifica a inclusão dela nas gramáticas como “*inteiramente descabida e tem de ser abandonada de uma vez por todas, junto com a concordância bizarra que ela implica*” (ibid: 807).

Em suma, no Brasil agora há uma proliferação de normas; a mencionada nova tendência de publicar gramáticas produziu o que foi denominado *normas gramaticais* (Faraco 2008), que são mais flexíveis do que a *norma-padrão* dogmática e tradicional, que existe ao lado da vaga, mas muito visível *norma culta* que, quando se torna mais prescritiva é chamada de *norma curta*. No entanto, na política educacional não está claro qual norma está sendo endossada e promovida. Na versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais oficiais de 1995 referentes ao ensino da Língua Portuguesa afirma-se que o objetivo é ‘romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna’ e que ‘uma nova concepção de língua e linguagem se instaura’ (apud Soares Gomes 2019: 23). Quanto ao que esta ‘ideologia tradicional’ se refere, em outra seção é definida como ‘a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras e exceções, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão’ (ibid: 24 ) Parece, portanto, que houve um afastamento da norma-padrão para uma das normas gramaticais mais flexíveis, mas em nenhum lugar é definido o que esse afastamento realmente significa, além de incluir mais análise de textos em vez de análise gramatical. Da mesma forma, o documento político de orientação mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), deixa claro que os alunos devem ter conhecimento da norma-padrão, mas em nenhum lugar ela é definida ou são feitas algumas referências a materiais ou compêndios que a descrevem e onde ficam claras as regras dessa norma e como é diferente da norma-padrão tradicional e da norma culta. Tudo isso, como apontou Costa Freire (2020: 660), pode ser causa de muita confusão nos ambientes escolares.

Para quem está de fora do Brasil, a situação é realmente incompreensível e chocante e só posso imaginar as dificuldades que passam alunos e professores. Mesmo dentro da literatura linguística, e especificamente Faraco (2008) que faz referência constante à norma-padrão e distingue entre esta e as normas gramaticais, não está claro quais materiais / autoridades específicas o autor está usando como ponto de referência. Seu livro contém numerosos exemplos de frases que destacam as diferenças entre essas duas normas, mas as únicas referências diretas são noções mal definidas, como a ‘tradição gramatical’ e ‘sintaxe clássica’ (ver também Costa Freire (2020: 662–663).

Deve-se concluir, portanto, que a norma-padrão é uma idealização que algumas pessoas conhecem, mas a maioria das pessoas apenas tem ideias vagas sobre ela, devido à sua exposição a materiais educacionais e documentos oficiais escritos usando esta norma. Desse modo, a norma padrão não difere muito da norma culta. Esta norma, para a qual não existe nenhuma gramática ou manual linguístico oficial, tanto quanto sei, supostamente corresponde aos hábitos linguísticos orais das pessoas cultas e à língua escrita em (alguns) jornais e (alguns) outros materiais formais. O fato, entretanto, de que a norma culta não foi sistematicamente codificada significa que ela não existe independentemente de seu uso e, portanto, não pode ser aprendida ou ensinada de maneira formal e sistematicamente, senão apenas adquirida. No primeiro caso isso só seria possível para uma criança se fosse criada em uma família que falasse essa variedade e, na falta disso, por imersão em leitura de materiais supostamente nesta norma ou na associação com pessoas que possuam esta variedade na sua fala cotidiana. A responsabilidade recai então sobre a criança / aluno para descobrir quais são as regras e generalizações desta variedade. Esta situação significa que alguns, desde o nascimento, são automaticamente privilegiados com a forma culta de falar, enquanto aqueles que não nascem assim não têm assistência direta para aprendê-la; o melhor que podem esperar é aprender a norma-padrão na escola e descobrir como essa norma coincide e difere da norma culta mais amplamente empregada.

No entanto, não há evidências de que o sistema educacional fornece ensino suficiente para garantir a competência ativa da norma-padrão, em vez da mera competência passiva e

a compreensão dela. Tomemos, por exemplo, a concordância plural nominal e adjetival, necessidades imprescindíveis na norma-padrão onde a falta de concordância é ferozmente condenada, mas regras variáveis no português brasileiro em geral segundo vários estudos (Brandão 2013; Viera e Bazenga 2013) e a falta de concordância está fortemente correlacionada com níveis de escolaridade e classe social (Araújo 2014, 2016; Araújo e Sousa 2019). Adquirir estas concordâncias e poder produzi-las com naturalidade e sem esforço é uma competência que não pode ser alcançada apenas com o acesso aos textos que apresentam os respectivos contratos; é uma habilidade que precisa ser treinada e desenvolvida por meio de exercícios e práticas. Algumas propostas foram apresentadas por linguistas com base na aprendizagem estruturante em que o foco está em fazer exercícios baseados especificamente nos contextos onde o é mais provável de a concordância ser omitida (Araújo e Sousa 2019: 93; Lemle e Naro 1977). Tais propostas, entretanto, não foram adotadas em nenhuma política oficial de ensino.

## 5 CONCLUSÃO

A norma-padrão para o Brasil surgiu em um contexto em que as elites da nova república estavam lutando com as realidades sociais do seu país recém-independente e estavam procurando maneiras de garantir que o país e seus cidadãos pudessem avançar rumo à ordem e ao progresso e não escorregar para a degeneração e a barbárie. A dimensão linguística da solução foi estabelecer uma norma-padrão que não fosse falada naturalmente por quase nenhum brasileiro nativo, mas que representasse um padrão-ouro a se almejar e que fosse considerado como fonte de benefícios cognitivos positivos. Essa norma-padrão foi então aceita e legitimada no sistema educacional e na sociedade em geral. No entanto, a oferta de educação universal no Brasil era, até muito recentemente, deficiente e, portanto, a grande maioria da população não tinha acesso a essa norma padrão: até a década de 1980, o trabalhador brasileiro médio tinha apenas 3,9 anos de escolaridade e na metade da década de 1990, eram aproximadamente 6,6 anos (3,3 anos na região Nordeste), o que era baixo para os padrões internacionais (Reid, 2014: 113). Além disso, não há evidências de que o sistema escolar tenha ensinado efetivamente os alunos a alcançar proficiência ativa e avançada na norma-padrão por meio de processos rigorosos de treinamento e ensino. Quando as autoridades ficaram cientes da falta de proficiência dos alunos, a solução foi garantir que houvesse uma avaliação para testar a proficiência dos alunos, em vez de mudar as práticas de ensino para ajudar os alunos a alcançá-la. A distância linguística entre a fala da grande maioria dos brasileiros e a norma-padrão combinada com a falta de (a) uma valorização das dificuldades em adquirir uma forma diferenciada de fala e (b) políticas e metodologias de ensino para assegurar competência ativa na norma são identificadas como problemas estruturais significativos relacionados ao tema de língua e educação no Brasil.

A grande maioria das publicações relacionadas ao debate sobre língua e educação no Brasil é voltada para o reconhecimento das falas não-padrão e focada em questões de preconceito e discriminação linguísticos. Estas abordagens encorajam uma (re)valorização das formas não-padrão do português, mas dentro das mesmas estruturas educacionais e sociais. Essas estratégias tiveram até sucesso em fazer com que as diretrizes oficiais do governo denunciassem explicitamente o preconceito linguístico e promovessem o respeito a outras variedades da língua. Este é um progresso positivo que apoio e aprovo totalmente. No entanto, no que diz respeito aos problemas estruturais identificados neste artigo, as estratégias orientadas para o reconhecimento parecem ter levado a mais ambiguidades e falta de clareza no que diz respeito à importância da norma-padrão nas escolas e o que exatamente é que os alunos devem aprender. Nos documentos relativos à Base Nacional Comum Curricular, a norma-padrão é mencionada em várias ocasiões e é repetidamente enfatizado que os alunos devem ter conhecimento da norma-padrão, ser capazes de reconhecê-la e identificar as maneiras pelas quais é diferente da fala dos alunos. No entanto, não está claro se se espera que os alunos sejam proficientes nessa maneira de escrever e falar; o trecho abaixo destaca essas ambiguidades.

(12)

*Os **conhecimentos** sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no*

contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

(Governo do Brasil, 2017, p. 135)

A questão, entretanto, é que em um país tão grande e populoso existem vários sistemas linguísticos que organizam o português brasileiro. A partir da citação acima, não está claro que a função da educação é garantir que a norma-padrão seja o sistema linguístico privilegiado que está sendo ensinado, uma vez que poderia ser entendido que uma criança simplesmente precisa ser capaz de identificar a norma-padrão e os contextos em que é usado. Na verdade, os manuais curriculares apenas afirmam explicitamente em uma ocasião que os alunos devem saber como 'escrever textos corretamente, de acordo com a norma padrão'. Nas outras ocasiões em que a norma-padrão é mencionada como sendo uma competência ativa necessária, isso se refere aos alunos que aprendem a produzir textos e a necessidade destes "serem adaptados à norma-padrão". No entanto, essa estipulação é frequentemente adicionada ao final de uma lista de outras habilidades e parece ser uma reflexão tardia. Por exemplo, para relatórios escritos, ele aparece por último, após a capacidade de tratar e manipular imagens e arquivos de áudio.

Em suma, parece que nos documentos de política mais recentes há uma reticência contra enfatizar explicitamente a importância de os alunos serem capazes de escrever efetivamente de acordo com a norma-padrão. Isso pode ser devido à pressão e/ou influência de linguistas. No entanto, permanece uma questão em aberto se tais políticas legislativas pouco claras com respeito à norma-padrão irão beneficiar os alunos e ter efeitos sobre o uso linguístico e a tolerância de formas não-padrão, fora dos contextos educacionais. Bourdieu, com referência à imposição do francês na França (Bourdieu 1991, ver também Faraco 2017: 85) observou como isso teve sucesso não devido a mudanças na política oficial, senão às mudanças estruturais na composição socioeconômica da sociedade e como a língua francesa oficial foi correlacionada com recursos materiais e promoção social. Esses fatores estruturais e materiais são de importância crucial e podem ter efeitos significativos no uso das línguas e nas ideologias linguísticas, uma vez que as estruturas sociais frequentemente informam e moldam as crenças. A seguinte questão, portanto, precisa ser feita: no Brasil, se o sucesso educacional, conforme determinado pela aprovação em avaliações, e a promoção social, vagamente definida como a capacidade de assegurar um emprego que confere prestígio e a garantia de segurança financeira, dependem do uso ativo de ou a norma-padrão ou adaptando-a à norma culta, então o sistema escolar não deveria garantir que os alunos possuíssem essa habilidade, em vez de meramente ter conhecimento dela e serem capazes de reconhecer textos escritos na norma? Mais pesquisas são necessárias para estabelecer se essa habilidade está sendo ensinada de forma eficaz. A aquisição dessa habilidade representa uma tarefa gigantesca para a criança/aluno devido à distância linguística entre as normas antiquadas e desatualizadas e pouco claras e as práticas linguísticas orais e reais dos brasileiros. Neste artigo, argumentei que esses fatores representam problemas estruturais importantes para o problema da língua e educação no Brasil.

Gostaria de concluir este artigo afirmando que não sou de forma alguma contra a luta para mudar as opiniões preconceituosas em relação às formas não-padrão de português e seus falantes. Eu próprio contribuí para esse esforço, sugerindo que o preconceito linguístico estava contribuindo para as taxas de evasão escolar (O'Neill e Cagliari 2019) e lamentando a oportunidade perdida durante o movimento antropofágico modernista por uma reconfiguração das opiniões em relação ao português brasileiro em geral (O'Neill 2020). Esforços culturais voltados para a mudança de opiniões e o reconhecimento de variedades não-padrão como formas legítimas da língua são essenciais, mas para serem eficazes, eles precisam de (a) ter em devida conta como essas opiniões estão relacionadas a preocupações sociais mais profundas e (b) ser combinadas com esforços para mudar estruturas e oferecer modelos diferentes, uma vez que estes sustentam grande parte da dinâmica social e econômica que determina e perpetua julgamentos de valor e hierarquias sobre diferentes variedades de uma língua.

A tarefa de criar normas regionais codificadas alternativas com seus materiais pedagógicos oficiais concomitantes é tanto uma tarefa linguística quanto política, mas também uma tarefa gigantesca e desafiadora. Linguisticamente, isso se deve à extensão da variação linguística

atestada e ao trabalho envolvido na descoberta das sistematicidades. Politicamente, tal empreendimento ameaça a unidade da língua portuguesa no Brasil e desafia a hegemonia e tradição da norma-padrão, que tem fervorosos devotos e adeptos na mídia e no sistema educacional (Faraco 2001, 2008, 2017: 363). Esta norma-padrão, que os falantes devem se esforçar para aprender, está relacionada aos conceitos de civilidade, ordem, boa conduta e boa administração. A incapacidade de dominar a norma-padrão ou o desrespeito às regras gramaticais está relacionada aos conceitos de barbárie, degeneração, pandemônio e má conduta, colocando-se fora da sociedade civilizada (O'Neill e Cagliari 2019: 42–43). Além disso, a norma-padrão forma a base de indústrias e profissões inteiras e, mais importante, é a norma institucionalizada e legitimada do país. É compreensível, portanto, por que a estratégia geral na pesquisa linguística e educacional tem sido a adoção de abordagens orientadas para a cultura. No entanto, é duvidoso que isso por si só vá ajudar a melhorar os problemas relacionados ao tema da língua e educação no Brasil. A visão geral histórica que forneci aqui mostra como as opiniões e as estruturas são frequentemente simbióticas e se reforçam mutuamente e que a mudança social é possível, mas geralmente quando se dá atenção ao ideológico e ao material, às opiniões e às estruturas robustas e eficazes.

## AUTHOR AFFILIATION

Paul O'Neill  [orcid.org/0000-0002-9152-527X](https://orcid.org/0000-0002-9152-527X)  
University of Sheffield, GB

## REFERÊNCIAS

- Araújo, S. S. de F. (2014). *Concordância verbal no português falado em Feira de Santana-BA: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Federal da Bahia.
- Araújo, S. S. de F. (2016). A concordância verbal nos continua sociolinguísticos do português brasileiro e do luandense. *Interdisciplinar. Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 24, 25–46.
- Araújo, S. S. de F., & Sousa, N. C. C. (2019). A história social do português do Brasil e o preconceito linguístico. *Tabuleiro de Letras*, 12, 82–96. DOI: <https://doi.org/10.35499/tl.v12i0.5568>
- Bagno, M. (2002). *Preconceito lingüístico—o que é, como se faz* (16th ed.). Loyola.
- Bagno, M. (2011). *Gramática pedagógica do Português Brasileiro*. Parábola.
- Barbosa, R. (1902). *Obras Completas* (Vol. 29 - Tomo 3). Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa.
- Bechara, E. (2015). *Moderna gramática portuguesa* (38th ed.). Editora Nova Fronteira.
- Bentz, C., Verkerk, A., Kiela, D., Hill, F., & Buttery, P. (2015). Adaptive communication: Languages with more non-native speakers tend to have fewer word forms. *PLoS one*, 10(6). DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128254>
- Bentz, C., & Winter, B. (2013). Languages with more second language learners tend to lose nominal case. *Language Dynamics and Change*, 3, 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1163/22105832-13030105>
- Block, D. (2018). The political economy of language education research (or the lack thereof): Nancy Fraser and the case of translanguaging. *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(4), 237–257. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427587.2018.1466300>
- Borges, D. (1993). “Puffy, ugly, slothful and inert”: Degeneration in Brazilian social thought, 1880–1940. *Journal of Latin American Studies*, 25(2), 235–256. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X00004636>
- Borges, D. (1996). Intellectuals and the forgetting of slavery in Brazil. *Annals of Scholarship*, 11(1–2), 37–60.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Parábola Editora.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity in association with Basil Blackwell.
- Bouza Álvarez, F. J. (2018). *Del escribano a la biblioteca*. Editorial Síntesis.
- Brandão, S. (2013). Patterns of plural agreement within the noun phrase. *Journal of Portuguese Linguistics*, 12(2), 51–100. DOI: <https://doi.org/10.5334/jpl.68>
- Britto, L. (1997). *A sobra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Mercado de Letras.
- Burke, P. (2004). *Languages and communities in early modern Europe*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617362>
- Cameron, D. (2012). *Verbal hygiene* (2nd ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203123898>
- Carvalho, J. M. de (2006). *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial* (2nd ed.). Civilização Brasileira.



- Castilho, A. T. de, et al. (1991). *Gramática do português falado*, Vol. 1–6. Editora Unicamp.
- Castro dos Santos, T. (2014). O “novo” para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. *Letras & Letras*, 29(2), 1–19.
- Costa Freire, G. (2020). Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, 14(29), 659–680. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32219>
- Cunha, C. F. de, & Cintra, L. F. L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo* (3rd ed.). Editora Nova Fronteira.
- de Assis, L. M. (2020). O antipurismo lingüístico em lima barreto. <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anaais/caderno13-17.html>
- Faraco, C. A. (2001). A questão da língua: revisitando Alencar, Machado de Assis e Cercanias. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 7, 33–51.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Civilização Brasileira.
- Faraco, C. A. (2017a). Gramática e ensino. *Diadorim*, 19(2), 11–26. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a14443>
- Faraco, C. A. (2017b). *História sociopolítica da língua portuguesa*. Parábola Editoria.
- Faraco, C. A. (2018). Aspectos da história socioeconômica e linguística do Brasil. *Diadorim*, 20, 23–52. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2018.v20n0a23262>
- Faraco, C. A., & Moura Neves, M. H. de (2005). *A gramática*. ABDR.
- Faraco, C. A., & Zilles, A. M. S. (2017). *Para conhecer norma linguística*. Contexto.
- Figueiredo, C. (1909). *O problema da colocação de pronomes (suplemento às gramáticas portuguesas)*. Livraria Clássica.
- Fiorin, J. L. (2002). Considerações em torno do Projeto de Lei 1676/99. In C. A. Faraco (Ed.), *Estrangeirismos—guerras em torno da língua* (pp. 107–125). Parábola.
- Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics: A Brief Introduction*. Newbury House Publishers.
- Fishman, J. A. (1971). *Advances in the Sociology of Language*. Mouton.
- Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Newbury House Publishers.
- Fishman, J. A. (1985). Macrosociolinguistics and the Sociology of Language in the Early Eighties. *Annual Review of Sociology*, 11, 113–127. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.000553>
- Fishman, J. A. (1991). Putting the “Socio” Back in the Sociolinguistic Enterprise. *International Journal of the Sociology of Language*, 92, 127–138. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.1991.92.127>
- Foucault, M., & Sheridan, A. (2020). *Discipline and punish : the birth of the prison*. United Kingdom: Penguin Books. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003150497-3>
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a ‘Post-Socialist’ age. *New left review*(212), 68.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New left review*, NLR3 (May–June 2000), 107.
- Governo do Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Retrieved from Ministério de Educação.
- Kramsch, C. J. (2021). *Language as Symbolic Power*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108869386>
- Lehmkuhl Coelho, I., Oliveira, I. d., Monguilhott, S., & Gorski Severo, C. (2014). *Norma linguística do Português no Brasil*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Leiser Baronas, R., & Pagliarini Cox, M. I. (2003). Por uma vida melhor na mídia: discurso, aforização e polêmica. *Linguagem em Discurso*, 13(1), 65–93. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000100004>
- Leite, M. Q. (2008). *Preconceito e intolerância na linguagem*. Contexto.
- Lemle, M., & Naro, A. J. (1977). *Competências básicas do português*. Mobral/MEC, Ford Foundation.
- Lewis, M. C. (2018). A critique of the principle of error correction as a theory of social change. *Language and Society*, 47(3), 325–346. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404518000258>
- Lucchesi, D. (2002). Norma linguística e realidade social. In M. Bagno (Ed.), *Linguística da norma* (pp. 63–90). Loyola.
- Lucchesi, D. (2015). *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. Contexto.
- Lucchesi, D. (2017). A periodização da história sociolinguística do Brasil. *DELTA*, 33(2), 347–382. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445067529349614964>
- Lupyan, G., & Dale, R. (2010). Language structure is partly determined by social structure. *PloS one*, 5(1), e8559. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0008559>
- Massini-Cagliari, G. (2004). Language policy in Brazil: Monolingualism and linguistic prejudice. *Language Policy*, 3(1), 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:LPOL.0000017723.72533.f4>
- Mattos e Siva, R. V. (2004). *Para uma sócio-história do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Mattos Ilmar, R. de (1987). *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. Editora Hucitec.
- Maxwell, K. R. (1997). *Marquês de Pombal. Paradoxo do iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



- McWhorter, J. H. (2007). *Language interrupted signs of non-native acquisition in standard language grammars*. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309805.001.0001>
- Meserani, S. (1995). *O intertexto escolar: sobre leitura, aula eredação*. Cortez.
- Moura Neves, M. H. de (1999). *Gramática de usos do português*. Editora UNESP.
- Moura Neves, M. H. de (2002). *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. Editora UNESP.
- Nettle, D. (2012). Social scale and structural complexity in human languages. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 367(1597), 1829–1836. DOI: <https://doi.org/10.1098/rstb.2011.0216>
- Nichols, J., & Bentz, C. (2017). Morphological complexity of languages reflects the settlement history of the Americas. In K. Harvati, G. Jäger, & H. Reyes-Centano (Eds.), *Perspectives on the peopling of the Americas* (pp. 13–26). Kerns.
- OECD. (2018). *OECD Economic Surveys: Brazil*. Retrieved from <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview.pdf>
- O'Neill, P. (2020). Racial and linguistic prejudice in Brazil: Comparisons, contrasts and possible solutions to the linguistic problem. *Falange Miúda: variação, mudança e preconceito linguístico: fenômenos da língua portuguesa atual e antiga*, 5(2). <http://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/303/437>
- O'Neill, P., & Massini-Cagliari, G. (2019). Linguistic prejudice and discrimination in Brazilian Portuguese and beyond: Suggestions and recommendations. *Language and Discrimination*, 3(1), 32–62. DOI: <https://doi.org/10.1558/jld.37344>
- Oliveira, G. M. de (2000). Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In F. Lopes da Silva & H. M. de Melo Moura (Eds.), *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico* (pp. 84–91). Insular.
- Oliveira, M. de (2019). Mudança, estandardização e o significado social da ênclise pronominal no português do Brasil. In C. Azevedo Maia & I. Almeida Santos (Eds.), *Estudos de linguística histórica: mudança e estandardização* (pp. 303–329). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Paixão de Sousa, M. C. (2010). A morfologia de flexão no Português do Brasil: ensaio sobre um discurso de “perda”. *Estudos da Língua(gem)*, 8(1), 83–121. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v8i1.1116>
- Patto, M. H. S. (2010). *Introdução à psicologia escolar* (4th ed.). Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.
- Perini, M. (2003). *Sofrendo a Gramática*. Ática.
- Pessoa, M. de B. (2003). *Formação de uma variedade urbana e semi-oralidade: o caso do Recife, Brasil*. Niemeyer. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110933154>
- Pietri, E. (2010). Sobre a constituição da disciplina escolar de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 70–197. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005>
- Pino, C. (1997). Teaching the history of race in Latin America. *Perspectives on History*. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-1997/teaching-the-history-of-race-in-latin-america>.
- Pinto, E. P. (1978). *O Português do Brasil: textos críticos e teóricos*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Psacharopoulos, G. (2015). Brazil perspectives: Education. <https://www.copenhagenconsensus.com/publication/brazil-perspectives-education>.
- Reid, M. (2014). *Brazil: The troubled rise of a global power*. Yale University Press.
- Rocha, L., & Silva Neto, S. de (1984). *Gramática normativa da língua portuguesa* (24th ed.). José Olympio.
- Rose, N. S. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488856>
- Russell-Wood, A. J. R. (2002). Centers and peripheries in the Luso-Brazilian world, 1500–1808. In C. Daniels & M. V. Kennedy (Eds.), *Negotiated empires : centers and peripheries in the Americas, 1500–1820* (pp. 105–142). New York ; London: Routledge.
- Saint-Hilaire, A. de (1974). *Segunda viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo 1822: [diário]*. Itatiaia.
- Santos Silva, H. de (2012). *O lugar da língua na São Paulo transformada: os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas*. [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-30082012-121149/publico/2012\\_HosanaDosSantosSilva\\_VRev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-30082012-121149/publico/2012_HosanaDosSantosSilva_VRev.pdf).
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Scarato, L. C. (2016). *Language, Identity, and Power in Colonial Brazil, 1695–1822* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cambridge,
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870–1930*. Companhia das Letras.
- Schwarcz, L. M., & Starling, H. M. M. (2015). *Brasil: uma biografia*. Companhia das Letras.
- Sevcenko, N. (1995). *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República* (4th ed.). Editora Brasiliense.

- Severo, C. G., & Görski, E. (2017). On the relation between the sociology of language and sociolinguistics: Fishman's legacy in Brazil. *International Journal of the Sociology of Language*, 243, 119–132. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0048>
- Silva, M. (1998). Confrontos lingüísticos no pré-modernismo brasileiro: Lima Barreto versus Coelho Neto. [www.filologia.org.br/cong\\_iicnlf.html](http://www.filologia.org.br/cong_iicnlf.html).
- Soares, M. (1991). *Livro metamemória. Memórias. Travessia de uma educadora*. Cortez.
- Soares, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino da língua Portuguesa. In N. B. Bastos (Ed.), *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino* (pp. 53–60). PUC.
- Soares, M. (2002). *Alfabetização e letramento*. Contexto.
- Soares, M. (2017a). *Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social* (18th ed.). Editora Contexto.
- Soares, M. (2017b). O fracasso da/na escola: uma escola para o povo ou contra o povo? <http://blog.editoracontexto.com.br/magda-soares-o-fracasso-da-escola/>.
- Soares Gomes, M. (2019). *A gramática pedagógica do português brasileiro (Bagnó, 2012) e o ensino de gramática* [Master's thesis]. Universidade Federal do Oeste do Pará.
- Trudgill, P. (1986). *Dialects in contact*. Blackwell.
- Trudgill, P. (2001). Contact and simplification: Historical baggage and directionality in linguistic change. *Linguistic Typology*, 5(2–3), 371–374. DOI: <https://doi.org/10.1515/lity.2001.002>
- Trudgill, P. (2010). *Investigations in sociohistorical linguistics: Stories of colonisation and contact*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511760501>
- Trudgill, P. (2011). *Sociolinguistic typology: Social determinants of linguistic complexity*. Oxford University Press.
- Veit Holme, R. (2019). *Efeitos dos estudos enunciativos nas provas de língua Portuguesa para ingresso no ensino superior* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Viera, S. R., & Bazenga, A. (2013). Patterns of third person plural verbal agreement. *Journal of Portuguese Linguistics*, 12, 7–50. DOI: <https://doi.org/10.5334/jpl.67>
- Zhao, Y. (2021). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21, 245–266. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09367-x>

**TO CITE THIS ARTICLE:**

O'Neill, Paul 2022 Língua e educação no Brasil: problemas estruturais linguísticos e suas origens históricas. *Modern Languages Open*, 2022(1): 14, pp. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.384>

**Published:** 14 November 2022

**COPYRIGHT:**

© 2022 The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. See <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

*Modern Languages Open* is a peer-reviewed open access journal published by Liverpool University Press.