

À LUZ DA “GRAMATIQUINHA”: atualidade de Mário de Andrade no ensino de língua materna 100 anos após

Luiz Antonio Gomes Senna*

RESUMO

Em diálogo com a concepção de língua nacional na obra de Mário de Andrade, apresenta-se uma análise das circunstâncias sociais e culturais que perpassam a experiência de aprendizagem do Português escrito na escola brasileira, tendo por objeto a noção de bilinguismo cultural e sua relação com a demanda por subjetivação do direito universal de educação. O estudo deriva da observação de fatos de produção escrita entre sujeitos escolares, os quais justificam a superação de conceitos clássicos de bilinguismo arrolados exclusivamente a partir de aspectos gramático-funcionais ou de uso dos sistemas linguísticos. O artigo analisa as tensões no contato entre o português oral e o escrito como derivadas de aspectos histórico-culturais oriundos do processo de sua criação e implantação no território brasileiro, resultando em situações de línguas em contato somente explicáveis a partir do conceito de bilinguismo cultural.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; letramento e alfabetização; bilinguismo; ensino de língua materna.

IN LIGHT OF THE “GRAMATIQUINHA”: contemporaneity of Mário de Andrade in L1 teaching 100 years later

ABSTRACT

In dialogue with the conception of national language in Mário de Andrade’s work, this article presents an analysis of the social and cultural circumstances that permeate the experience of learning written Portuguese language in Brazilian schools, having as object the notion of cultural bilingualism and its relationship with the demand for subjectivation of the universal right of education. This study derives from the observation of facts of written production among school subjects, which justify the overcoming of classic concepts of bilingualism listed exclusively from grammatical-functional aspects or from the use of linguistic systems. The article analyzes the tensions in the contact between oral and written Portuguese as derived

* Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Professor Titular da área de Linguagem e Linguística Aplicada à Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisador bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Programa Prociência e da Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro. ORCID 0000-0002-1086-8829 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8541753054778705> Contato: senna@uerj.br

from historical-cultural aspects that arise from the process of their creation and implementation in Brazilian territory, resulting in situations of languages in contact that can only be explained from the concept of cultural bilingualism.

Keywords: inclusive education; teachers training; reading and text production and literacy; bilingualism; L1 teaching.

BAJO LA LUZ DE LA “GRAMATIQUINHA”: actualidad de Mário de Andrade en la enseñanza de la lengua materna 100 años después

RESÚMEN

En diálogo con la concepción de lengua nacional en la obra de Mario de Andrade, presentase un análisis de las circunstancias sociales y culturales que cercan a la experiencia de aprendizaje del portugués escrito en la escuela brasileña, señalándose como objeto la noción de bilingüismo cultural y su relación con la demanda por subjetivación del derecho universal a la educación en la sociedad de Brasil. El estudio deriva de hechos de producción escrita entre sujetos escolares, que justifican la superación de conceptos clásicos de bilingüismo basados exclusivamente en aspectos gramático-funcionales o de uso de los sistemas lingüísticos. Se analiza las tensiones en el contacto entre el portugués oral y el escrito como resultantes de aspectos histórico-culturales oriundos del proceso de su creación e implante en Brasil, lo que densifica situaciones de lenguas en contacto solamente explicables con el concepto de bilingüismo cultural.

Palabras clave: educación inclusiva; formación de profesores; letramento y alfabetización; bilingüismo; enseñanza de lengua materna

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no âmbito da educação brasileira, ou, melhor dizendo, da escola brasileira, pois é nela que a educação toma corpo para o professor, exige um discurso que integre na mesma ordem de relevância estas três instâncias: a teoria que lhe dá embasamento, os princípios gerais da Educação - compreendida como direito universal -, e as circunstâncias formativas que emanam dos diferentes sujeitos sociais que buscam tornar-se alunos. Ainda de forma mais específica, trate-se, acima de tudo, de uma *educação inclusiva*, aquela que, no interesse da pessoa e, portanto, do direito individual, tem por meta assegurar a universalidade do acesso à escola e ao ensino de qualidade. Quanto a este, o mito do *ensino de qualidade*, compreende-se, aqui, como uma formação que proporcione a integração às práticas de cidadania, não a esta ou aquela, mas ao universo da vida pública de uma sociedade. O objeto ao fundo do conteúdo deste texto é a *língua escrita* no contexto de um programa de ensino vinculado à educação inclusiva e, portanto, a uma formação comprometida com a qualidade de ensino.

É no âmbito deste contexto de tal objeto de interesse que se verifica a vanguarda de Mário de Andrade como fonte de discussões sobre os aspectos teóricos mais sensíveis que dão sustentação à formação docente. Sua visão pioneira de uma língua nacional derivada no Brasil – hoje consagrada na identidade de um assim chamado *Português do Brasil* – encontra-se expressa em um conjunto de ensaios inacabados a que denominou sua “Gramatiquinha”, não no diminutivo por ser compreendida como algo menor, mas por cunho afetivo, um capricho estético com o qual revela sua intimidade com aquela língua de um Brasil prosaico, espontâneo, inacabado: “[...] tenho consciência de que um dia a gramática da Fala Brasileira será escrito¹[...]” (*apud* PINTO, 1990, p. 44). E no que concerne à questão das teorias e doutrinas acadêmicas subjacentes à descrição desta língua nacional, Mário nos traz considerações que sintetizam essencialmente a ainda presente demanda na formação de professores para escola brasileira:

[...] temos livros valiosos como A Língua Nacional de J. Ribeiro, O Dialeto Caipira de Amadeu Amaral, que são verdadeiros convites para falar brasileiro. Porém os autores como idealistas que são e não práticos, convidam, convidam, porém principiam não fazendo o que convidam. Não tiveram coragem [...] Quanto aos grandes, os que sabem, não vê que têm coragem de se sacrificar pelos outros, façam o que eu digo, vivem a falar, dizendo pros outros abrigem a língua, porém eles mesmo vivem na cola de quanto Figueiredino Chupamel nos vem da Lisboa gramatical” (*apud* PINTO, 1990, p. 44).

A experiência linguística do povo brasileiro, bem a exemplo de sua experiência cultural em todos os sentidos, oscila entre o familiar, sua língua oral, e uma língua escrita cujo caráter não lhe é transparente, tampouco familiar. O objetivo deste texto é descrever e definir o que se compreende por *bilinguismo cultural* e por que este constitui uma contribuição teórica relevante para a formação do professor da educação básica. No interesse de demonstrar a fusão das áreas acadêmicas impregnadas no conceito de *bilinguismo cultural*, este estudo inicia-se a partir de um cenário amplo, ancorado nos princípios gerais da educação, dos quais se extrai o problema que seguirá em discussão ao longo das demais etapas do texto: a tensão entre o princípio universal de direito à educação e o princípio de sua subjetivação. A fim de demonstrar os custos da diversidade social na subjetivação do direito ao desenvolvimento do domínio pleno da língua escrita, apresentam-se logo em seguida os dados e resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com alunos do ensino médio regular. A pesquisa conclui que, ao final da educação

1 Mário de Andrade explora diferentes variações flexionais de concordância nominal e verbo-nominal em sua Gramatiquinha; são aqui preservadas na íntegra.

básica, aqueles alunos apresentavam interferências da língua oral quando do uso da escrita, embora tivessem desenvolvido ao longo da formação a capacidade de controlar outras habilidades de produção textual no campo de sua organização semântica.

Essa interferência da língua oral no emprego da língua escrita é a motivação para a análise que, na sequência do texto, vai caracterizá-la como um caso de bilinguismo cultural. Segue-se a isto a argumentação em favor do conceito de bilinguismo cultural, que é defendido a partir da noção de bilinguismo como reconhecimento de direitos universais à identidade, à cultura e à língua, e, paralelamente, a um processo de subjetivação. Analisa-se, também, a situação do Brasil em face, de um lado, de sua designação como nação monolíngue e, de outro, das várias situações de línguas em contato existentes em seu território.

Finalmente, por concluir o estudo, analisa-se a situação do Português oral do Brasil e do idioma oficial escrito como um caso de bilinguismo cultural, retomando, então, a questão que centralmente deriva do movimento estético de Mário de Andrade. Apontam-se as diferenças no processo de geração de ambos os sistemas linguísticos e as diferenças em seu caráter cultural, as quais, aliadas a processos de subjetivação e resistência social, explicam as interferências da fala sobre a escrita produzida pelos alunos da educação básica.

2 EDUCAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

Um princípio fundamental que orienta a este estudo é a concepção do processo de educação escolar como direito universal, pleno e inalienável. No entanto, no cerne desta questão essencial, encontra-se por definir o escopo do termo *universal* que, propriamente, expressa o sentido fundamental do direito à educação. Por *universal*, compreende-se o que é próprio do ilimitado, daquilo que, por conseguinte, não discrimina isto ou aquilo, tampouco restringe em grau a esse ou aquele. Já por *direito universal* compreende-se aquele que é devido e próprio à Humanidade, ou, em sentido mais estrito, ao cidadão assim reconhecido pelo Estado. No território brasileiro, a educação é regida em cláusula pétrea da Constituição Federal, nela definida como direito fundamental, com os objetivos de “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O princípio constitucional, como tal, abstrato, não se garante, todavia, exceto por meio de sua efetiva subjetivação, assim como se define no conceito de *direito subjetivo* (cf. SCAFF *et al.*, 2016; DUARTE, 2004).

O direito subjetivo é o conceito com o qual se define a efetiva apropriação do princípio da lei, ou direito abstrato. É da competência do poder público e de toda a sociedade civil organizada assegurar a cada indivíduo a subjetivação dos direitos fundamentais, dentre os quais a Educação. Reside nisto um dos grandes temas

recorrentemente discutidos na Sociologia, quanto às tensões que se estendem entre o direito universal – o princípio abstrato – e o direito subjetivo. Vale, então, nos perguntar a que educação se refere o direito constitucional e a que “educações” remetem o direito subjetivo em face de uma sociedade marcada pela pluralidade sociocultural. Ainda que não expresso no corpo da constituição federal, o direito universal à educação reporta-se a um conceito de formação que prevalece na cultura hegemônica nas esferas de uma, assim chamada em Miranda (2006), razão ilustrada.

Os pensadores do século XVIII defenderam princípios de liberdade e igualdade que tiveram grande repercussão ao longo da história contemporânea. Entretanto, viram-se diante de um problema espinhoso: julgar as múltiplas formas de organização social sem comprometer aqueles princípios supostamente universais. Para combater as injustiças, as Luzes tentaram definir a natureza humana e anunciar direitos universais. Todavia, as definições ilustradas não conseguiram explicar certos comportamentos, costumes, desejos e crenças (MAYER, 1982, p. 11-29). Estudando experiências sociais em todo o planeta, os filósofos encontraram diversas formas de religiosidade, sistemas políticos que negavam seus ideais de cidadania, manifestações da sexualidade e da agressividade chocantes para a República das Letras. (MIRANDA, 2006).

Em boa medida, o direito universal à educação previsto em lei está estreitamente associado ao direito à educação escolar, sobretudo implícito no forte caráter instrumental previsto em sua vocação como instituto de formação para o trabalho. É farta a literatura que problematiza o escopo da educação objeto do direito universal, tal como em Rodrigues (2001), a seguir:

[...] podemos desconfiar de que o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. Essa formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples tarefa de produção, organização e distribuição de conhecimentos e de habilidades. A formação humana só estará completa se acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal. (RODRIGUES, 2001).

Enquanto instituto de formação, a educação escolar tem um papel, de fato, fundamental no processo de subjetivação do direito à educação. Contudo, já desde

sempre, na escola da Era Moderna, tem sido muito mal interpretada a diferença entre um processo civilizatório universal e, nos termos de Rodrigues (2001), o desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal. No caso dos povos e nações de periferia, a exemplo dos países da América Latina, o problema da subjetivação do direito à educação se agudiza em face do modelo de subjetividade que se construiu a partir de toda a violência do processo de colonização.

Freud já havia apontado falhas e imperfeições nos ideais da civilização, possibilitando a inferência de duas problemáticas. A primeira, para o domínio da natureza: a cultura ocidental amparada pelos instrumentos de violência e da tese da moral cristã-ocidental precisou brutalizar, pilhar e assaltar povos não ocidentais, arrancando-os das suas raízes. A título de exemplo, temos a invasão atroz aos negro-africanos, indígenas, latino-americanos e asiáticos. Um tipo de violência que denomino aqui como “violência civilizacional”. Ou seja, uma forma de violentar os outros não ocidentais com argumentos civilizatórios e moralizadores, tais como “salvar a alma negra dos pecados”. [...] O mesmo ocorreu também, por meio das descrições insuficientes e preconceituosas, que atrelam ao africano o primitivismo e aos orientais o mistério. Ou seja, os não-nós precisam ser subjugados e violentados para que possam civilizar-se e, por conseguinte, sair da infelicidade “natural”. (DANFA, 2020).

No âmbito do esforço de colonização dos povos de periferia, a escola se institui entre eles como instrumento de um projeto civilizatório. Não propriamente no sentido estrito do termo, ou seja, enquanto processo de desenvolvimento de culturas, mas como ferramenta da criação de sujeitos subordinados a certo padrão de civilidade e civilismo. Não se espera, conseqüentemente, desta escola, contribuição para a subjetivação de direitos, uma vez que a esses povos é, *a priori*, negada a subjetividade.

Políticas públicas de inclusão implementadas no Brasil no campo da Educação vêm esbarrando na memória deste sujeito sem direito à subjetividade, que se cristalizou na cultura escolar. A escola brasileira apresenta um despreço pelo sujeito da diversidade cultural, esta que é inerente à sociedade em seu entorno. De certo, por isso, tenha se tornado natural, no Brasil, que certos sujeitos sociais sejam fadados ao fracasso de aprendizagem ou à evasão (cf. PATO, 1993; BETH, 2020). Ocorre, todavia, que apesar das políticas públicas – desde a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* aos demais instrumentos normativos da educação em todas as esferas federativas – ou de outros

instrumentos como as controversas bases curriculares nacionais, ainda que estas sejam voltadas à garantia do direito universal à educação e, no que lhes é cabível, à garantia de sua subjetivação, é na própria escola e nos processos de ensino-aprendizagem que o direito subjetivo é negado. De um lado, nega-se a subjetivação do direito à educação, uma vez que, como já abordado aqui, se nega a própria subjetividade; por outro lado, nega-se, também, a subjetivação do direito à educação quando, sob a justificativa de uma falha inerente ao próprio aluno cuja subjetividade não é reconhecida, não se lhe dá a conhecer e dominar os instrumentos da experiência social que lhe assegurem autonomia e legitimidade no espaço público.

Rodrigues (2002) destaca que o direito universal à educação projeta um sujeito em formação para o exercício da cidadania. Em outros termos, trata-se de um programa de formação comprometido com o desenvolvimento da autonomia para interagir com todo tipo de experiência de cultura, desde as mais familiares às mais formais. Um tal programa, que se dá em paralelo ao desenvolvimento psicossocial do sujeito escolar, é o que se pode compreender como um projeto curricular de subjetivação do direito à educação. No interior de um projeto curricular desta natureza, impõe-se a condição de que se reconheça ao sujeito escolar o direito à cidadania e à singularidade sociocultural e linguística.

Ainda assim, mesmo que se tenha um programa curricular comprometido com a subjetivação do direito à educação, resta por problema o fato de que os processos de ensino-aprendizagem sustentam-se em conceitos e protocolos didáticos que não são embasados na Educação, mas nas doutrinas acadêmicas das respectivas áreas de ensino, como bem já nos apontava Mário de Andrade: “porém eles mesmos vivem na cola de quanto Figueiredino Chupamel nos vem da Lisboa gramatical”. E assim, mais uma vez, a subjetivação do direito à educação esbarra com o mais próximo dos agentes de formação: o professor e sua formação.

O desenvolvimento da educação brasileira, considerando-se o interesse em torná-la direito subjetivo de cada cidadão, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de conceitos e princípios acadêmico-doutrinários nas várias áreas do conhecimento que formam o corpo docente. Considera-se aqui, por escopo, a formação de professores agentes de letramento, particularmente os professores alfabetizadores e professores de língua materna, cuja atuação na educação básica tem particular interesse no ensino e no desenvolvimento do uso da língua escrita, assim compreendida como instrumento de cultura e de inserção social. Compreende-se, portanto, que o pleno domínio da língua escrita representa a subjetivação do direito universal a uma educação para o exercício da cidadania. Nisto está presumido que o não domínio pleno da língua escrita restringe o exercício da cidadania no âmbito das práticas culturais – também chamadas *gêneros discursivos* – em que dele se exige por força de adequação.

3 O PORTUGUÊS ESCRITO NA ESCOLA BÁSICA

O tratamento estereotipado da relação entre fala e escrita na cultura escolar tem prejudicado sobremaneira o desenvolvimento de políticas de inclusão, à medida que tende a mascarar fatos de ordem sociocultural que interferem de forma decisiva nas condições de permanência do sujeito na condição de aluno, considerados fatores como a evasão, a retenção e a permanência sob baixos níveis de aprendizagem. Não obstante os processos mnemônicos característicos da produção de escrita, a literatura disponível não poupa comentários sobre a imanência cultural sobre as práticas de escrita. A produção de escrita é, em si, um ato cultural, que, em alguns casos, significa o ingresso do sujeito em um sistema de valores estranho àqueles que fazem parte de sua identidade.

Diferentes formas de custo severo no desenvolvimento da escrita – seja na alfabetização, seja nas etapas subsequentes do letramento – podem ser explicadas como resultantes de culturas em contato, em uma situação em que a escola, mesmo não desprezando a diversidade de culturas como fato social, não se apercebe que culturas diferentes resultam em produtos culturais igualmente singulares, tal como as escritas e outros registros culturais apresentados pelos alunos. A relação entre cultura, línguas e produção de textos foi objeto de uma pesquisa em que se analisaram produções escritas de um total de 58 alunos do 10º e 13º anos de escolarização básica de um colégio federal, distribuídos entre dois grupos: alunos sem indicativo de fracasso escolar e alunos com indicativo de fracasso escolar na disciplina de língua portuguesa².

Os resultados da pesquisa demonstraram que o desempenho dos alunos quanto ao uso da escrita alfabética refletia-se na condição geral do aluno com relação ao fracasso escolar: todos os alunos em condição de fracasso escolar apresentaram problemas significativos de desempenho na produção de textos escritos; a maioria dos alunos sem indicativo de fracasso escolar apresentou problemas menos significativos de produção de textos. Na avaliação dos textos, foram empregados critérios divididos em dois campos de produção: (a) o campo semântico, tendo por parâmetros o controle sobre as relações coesivas entre as partes formais e semânticas do texto, e o planejamento e sequenciação das informações; (b) o campo formal estrutural, considerando todos os aspectos de ordem morfosintática no domínio do período e a ortografia.

Os dados sugerem que a escolarização interfere satisfatoriamente no processo de letramento no ensino médio, o que se pode sustentar a partir do fato de que se verificou uma significativa redução de falhas de produção no campo semântico

2 Pesquisa vinculada ao projeto "Diretrizes para avaliação e seleção do livro de didático da disciplina de língua portuguesa e redação em classes com dificuldades de aprendizagem" (2013-2017), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, com financiamento pela Fundação FAPERJ. Cf. SENNA (2021).

entre alunos do último ano, indicando, portanto, ter havido o desenvolvimento da capacidade de produção de textos adequados aos gêneros discursivos privilegiados no ensino médio. Presume-se, portanto, que os alunos do corpus analisado tenham adquirido a capacidade de selecionar modos de organização do pensamento adequados à produção de textos escritos, apresentando muito baixa interferência de modos associados à produção de fala ou outros textos, verbais ou não verbais, não associados aos gêneros discursivos privilegiados no ensino médio. No entanto, a mesma capacidade de selecionar modos de produção textual, não foi plenamente verificada quando se considerando a camada formal do português escrito.

A alta incidência de falhas na camada formal da produção escrita analisada costuma ser arrolada como decorrente da interferência da língua oral no ato de produção, um fenômeno, portanto, associado à área de estudos de línguas em contato (cf. WEINREICH, 1953). Compreendendo-se que fala e escrita estão sujeitas a diferentes tipos e processos de variação linguística, a interferência da primeira sobre a produção escrita explicar-se-ia através da interposição do sistema morfossintático em deriva na fala sobre o sistema estável da escrita. Derivariam, portanto, disso, os casos de ocorrências, por exemplo, como as de concordância verbo-nominal (p. ex.: “[...] fazem anos que não se via tantas *pessoas* [...]”, “[...] os policiais foram atacado logo na chegada [...]”), e de emprego de marcas de subordinação (p. ex.: “[...]trouxeram muitas justificativa onde a principal era[...]”; [...].Sendo que o livro que a capa caiu foi o principal motivo da [...]”).

A hipótese de transferência entre sistemas linguísticos é forte e ganha ainda mais respaldo na teoria da variação, com base na qual a estrutura atemporal do sistema gramatical que rege as línguas escritas modernas vai contra a natureza dos sistemas linguísticos naturais, eminentemente abertos e sujeitos à variação. O que não se compreende, entretanto, é o porquê de os alunos serem plenamente capazes de controlar o emprego dos modos de produção e organização semântica do texto escrito e de não o serem, quando se trata das estruturas formais, ainda que diante das mesmas condições de produção.

Como explicar que alunos que dominam o conhecimento gramatical da língua escrita alfabética e que, ao mesmo tempo, desenvolvem parâmetros de uso da escrita no plano semântico de sua organização, não são capazes empregar adequadamente as estruturas formais próprias do sistema morfossintático da língua padrão, mesmo quando ao final dos últimos anos de formação básica?

4 O PORTUGUÊS E O BILINGUISMO CULTURAL

Tal como é próprio das ciências da linguagem, o bilinguismo é um conceito que vem evoluindo ao longo dos tempos, paralelamente à evolução do conceito primário de sistema gramatical. O desenvolvimento dos estudos do bilinguismo acelera-se de forma significativa a partir do século XX, a partir de sua associação

às áreas de psicolinguística e sociolinguística, desde as quais se rompe com a até então tradição de abordagem estritamente de ordem gramatical. Mais recentemente, já próximo ao século XXI, contribuições da teoria do discurso e das doutrinas teórico-descritivas baseadas no princípio das línguas em perspectiva de uso, repercutem sobre o conceito de sistema gramatical e, conseqüentemente, sobre a concepção do bilinguismo. Não se busca aqui discorrer exaustivamente sobre as diversas acepções de bilinguismo. Vamos nos deter, particularmente, naquelas que nos auxiliam na discussão já iniciada quanto à relação entre o ensino da língua escrita e a subjetivação do direito à educação para o exercício da cidadania.

Reza no senso comum a noção clássica de que o bilinguismo esteja associado a comunidades que adotam dois idiomas oficiais. Costuma-se, neste caso, tomar do bilinguismo como traço de um país, assim dito bilíngue, como no caso do Canadá, Espanha ou Suíça. Vale observar que, em um país bilíngue, nem todo cidadão é bilíngue, pois, nesta acepção, o bilinguismo tem caráter estatutário, definindo-se como a condição de reconhecimento pelo Estado do direito ao uso de mais de um idioma pelos cidadãos. É o Estado que se torna bilíngue, nisso implicado o fato de que toda comunicação oficial e todo tipo de informação em espaços públicos devem ser expressos nas línguas reconhecidas. O que está implícito no bilinguismo estatutário em caráter nacional é o fato de que o Estado concede ao cidadão o direito de se reconhecer enquanto sujeito linguístico e cultural, *ad referendum* às políticas universais de direitos humanos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948:2), recoge en su artículo 2 la única mención a la no discriminación por razones lingüísticas cuando proclama "la fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y en el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres [...] sin distinción de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política u otra". El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966: 9341), promulgado por Naciones Unidas solo recoge en su artículo 27 que "en los Estados en que existan minorías, étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma". (cf. MOREIRA, 2019. p. 83).

Reconhecer a condição de estado plurilíngue é, todavia, uma decisão de ordem política, muito complexa, em nada restrita a aspectos de ordem estritamente linguística. Trata-se de uma situação de subjetivação de direito, no caso, o direito

universal à identidade cultural e linguística. São poucas as nações modernas que não apresentem plurilinguismo, É o Estado que se torna bilíngue, nisso implicado o fato de que toda comunicação oficial e todo tipo de informação em espaços públicos devem ser expressos nas línguas reconhecidas. O que está implícito no bilinguismo estatutário em caráter nacional é o fato de que o Estado concede ao cidadão o direito de se reconhecer enquanto sujeito linguístico e cultural, *ad referendum* às políticas universais de direitos humanos.

Em outros casos, porém, o plurilinguismo decorre propriamente dos mecanismos através dos quais as nações se constituíram, reunindo em suas fronteiras sujeitos culturais diferentes e falantes de línguas ou dialetos diversos. Nestes casos, o sentimento de afiliação à nação pode ter desenvolvido o apreço a uma língua que se pudesse tomar como idioma de unidade, ou língua nacional. Contudo, cada nação constitui-se a partir de processos singulares, nem todos bem-sucedidos no que concerne ao desenvolvimento de um sentimento de unidade nacional. É neste tipo de situação que os conflitos internos acabam por se refletir em disputas linguísticas, ora mais, ora menos veladas. Fatores históricos e disputas políticas ou culturais, podem resultar em nações bilíngues ainda que sob uma condição de não reconhecimento pelo poder público. Vale dizer, então, que se trata de um não reconhecimento do direito subjetivo à identidade entre os sujeitos nacionais em condição de diversidade cultural e linguística.

O bilinguismo em território brasileiro ainda é tratado como tabu, desde o advento de sua independência de Portugal, no século XIX, quando se declarou monolíngue. Até os dias de hoje, para além do Português, são reconhecidas tão somente as línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais, sem que isto, no entanto, tenha mudado sua designação como nação monolíngue. Como apontado em Preuss; Alvares (2014), o bilinguismo no território brasileiro se estende a vários outros casos, particularmente entre comunidades constituídas a partir dos fluxos migratórios desde a Europa, ocorridos entre os séculos XIX e XX. Desde então, mesmo fixadas no país a mais de um século, as línguas ali faladas ainda se consideram como línguas estrangeiras no território nacional, ainda que já tenham sido absorvidas por processos culturais e linguísticos próprios da experiência local destas comunidades e seus herdeiros (cf. FRITZEN, 2008).

A negação do direito à identidade linguística tem implicações profundas no desenvolvimento socioafetivo do sujeito, uma vez que *identidade, cultura e língua* formam uma tríade indissociável entre si. Quando se nega o direito subjetivo à língua, nega-se ao mesmo tempo o direito à cultura e à identidade, portanto, nega-se o próprio sujeito. Em pesquisa relatada em Diaz; Schmidt (2016), constata-se que, ao produzirem sentenças em línguas não maternas, sujeitos bilíngues tendem a exprimir emoções de formas semanticamente diferentes daquelas que produziriam em sua língua materna. Não se trata de uma diferença meramente estrutural, mas uma diferença semântica que afeta também o modo como se organiza a forma.

“emoções” não são fatos de gramática e sim, identitários, porém, impregnados na forma como a língua de dada cultura as expressa.

Entre sujeitos cuja língua não é reconhecida pelo poder público, persiste uma carência identitária que clama por uma língua de pertencimento. Entre brasileiros de comunidades de fala não reconhecidas, observa-se esta necessidade de se lhes auto-prover um idioma, a exemplo do sujeito cuja frase dá título a Fritzen (2008): “*Ich spreche anders aber das ist auch Deutsh*” (trad.: “eu falo diferente mas isso também é alemão”).

A despeito de casos particulares, toda situação de bilinguismo está sujeita à interferência de traços identitários e culturais no emprego das respectivas línguas em contato. No âmbito do bilinguismo não há como se dissociarem o fenômeno linguístico das línguas em contato e o fenômeno psicológico das identidades e culturas em contato. Toda produção linguística é uma produção de cultura; portanto, todo estado de bilinguismo é um estado de bilinguismo cultural.

As condições que afetam o desempenho linguístico em situações de bilinguismo cultural vinculam-se à identidade do sujeito enquanto usuário das línguas e às condições sociais de uso. Entre as definições de bilinguismo, destaca-se a que o toma como a habilidade de emprego de diferentes línguas em conformidade com o contexto de uso e condições de produção. Esta definição de cunho pragmático nos interessa particularmente aqui, pois que nos aponta para o fato de que o bilinguismo é um estado psicológico cuja natureza se institui na relação do sujeito com os sistemas de expressão e as condições de uso, por conseguinte, também de ordem sociolinguística. Nesta dinâmica sóciopsicolinguística, atua de forma determinante a subjetivação dos direitos à identidade, à cultura e à língua. Sujeitos privados de subjetivação tendem a buscar resgatá-la por meio da legitimação de traços familiares à sua identidade. A exemplo disto, observe-se o caso analisado em Fritzen (2008), *op. cit.*, em que o falante busca enquadrar o seu dialeto em um sistema gramatical legitimado (“*Ich spreche anders aber das ist auch Deutsch*”). De forma análoga, a relação entre bilinguismo e identidade verifica-se, também, em situações de *codeshare* como a analisada em Mota (2008), referente a crianças e jovens brasileiros filhos de imigrantes nos Estados Unidos, entre os quais a seleção de uso do Português ou do Inglês alterna entre o desejo de pertencer ao espaço público local e o de preservar, ou não, a memória de uma vinculação cultural e linguística, na maioria das vezes agregada exclusivamente à relação parental e a certos espaços de *brazilianidade*, como igrejas e pequenos centros culturais.

O desenvolvimento do bilinguismo estável de forma diglósica, em que as duas línguas assumem papéis sociais complementares, manifesta-se simbolicamente como reflexo de um processo de integração entre duas identidades nacionais. A língua

materna passa a representar não apenas um valor simbólico primordial dos laços étnicos, mas também um componente pragmático de formação de identidades situacionais a partir de interesses próprios. O ato de escolha linguística reforça a afiliação identitária; o indivíduo desfruta das vantagens de ser reconhecido como membro de um determinado grupo (MOTA, 2008).

O bilinguismo cultural, dada a sua vinculação com processos de subjetivação de direitos e de construção identitária, presta-se a esclarecer fatos observados nos resultados da pesquisa aqui anteriormente apresentada, relativamente ao aprendizado e emprego da língua escrita por falantes do Português do Brasil. É, também, essencialmente, do que trata Mario de Andrade em sua *Gramatiquinha do Português*.

5 LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO ENTRE MOVIMENTOS DE SUBJETIVAÇÃO

O Português do Brasil constitui-se como sistema gramatical relativamente independente do Português europeu já desde a fundação das primeiras bases sociais da então colônia. Havemos de ressaltar que, sim, o Português europeu é, sem dúvida, a base estrutural da língua nacional brasileira, porém a herança que nos lega é a de uma língua em processo de criação, marcada pelas dinâmicas do complexo processo de deriva linguística ocorrido desde Antiguidade aos fins da Idade Média. Pode-se dizer que, muito antes de tomar forma, o Português de certo modo já existira no caráter de um povo que viera se constituindo a partir da confluência de culturas e línguas em contato na Ibéria. A história do Português (aqui, com base em Machado, 1945 e Buesco, 1978) acompanha a história daquele trecho à oeste da Península Ibérica, que foi povoado por inúmeras culturas e línguas, desde os celtas primitivos, aos gregos, árabes e romanos. O povo ali constituído desenvolveu uma língua arraigada a uma cultura de aproximação ao outro e de integração, seja pelo comércio, seja pela dominação política ou cultural. O caráter desta língua ainda por se consolidar na aurora da Modernidade será a base do Português que viria a se desenvolver aqui.

Ao caráter ibérico, no entanto, coube aos brasileiros – desde cedo fundidos pela miscigenação – agregar à língua que se desenvolvia aqui outros caracteres oriundos das culturas que se miscigenavam e teciam a sociedade local. A cultura colonial que se impusera sobre os povos emergentes das Américas erigira-se, todavia, a partir de outras fontes, que se desenvolveram no curso da Modernidade europeia, da qual os colonos só compartilhariam os discursos de opressão e depreciação.

[...] os discursos produzidos sobre as línguas no período colonial não são neutros, mas constitutivos de um paradigma da modernidade, enraizados em uma perspectiva cristã e/ou iluminista de leitura e compreensão do mundo. Tal paradigma constitui uma matriz colonial de poder (colonialidade) de exploração e controle de terras, povos e línguas, que passaram a ser nomeados e detalhadamente descritos. [...] Tal discursivização, por sua vez, invisibilizou as trajetórias e experiências dos povos e culturas existentes, tornando-os alvo de práticas colonizadoras e modernizadoras, como a cristianização, a folclorização, a cientificização e a escolarização, cada qual com sua especificidade. (SEVERO, 2016).

A colonização europeia nas Américas, ao mesmo tempo que instigou o desenvolvimento dos povos que hoje habitam o continente, negou-lhes a subjetivação e a identidade. Até mesmo a língua miscigenada que se desenvolvia aqui lhes foi proibida. Contudo, como assinala Severo (2016),

[...] o processo colonial não pode ser visto como uma chave unilateral de imposição de ideais, valores, comportamentos e crenças. Trata-se de um processo complexo que envolveu o encontro tenso entre diferentes culturas e visões de mundo. Tal encontro produziu formas refinadas de resistência e de transgressão por parte dos povos locais.

Das formas de resistência mais impactantes, a nacionalização das línguas gerais no território brasileiro (cf. LAGORIO; FREIRE, 2014) marcou durante vários séculos a fala do Brasil cotidiano, à qual viriam a se agregar mais falas de resistência advindas das línguas das comunidades negras escravizadas no país. A partir das falas cotidianas e da diversidade de fatores culturais e linguísticos nas diversas regiões do país, o brasileiro propriamente constitui uma identidade própria e uma língua que, na diversidade das falas, marca a sua unidade. O Português do Brasil é a língua de unidade nacional, muito mais reconhecida enquanto instrumento de resistência, do que enquanto sistema de falas homogêneas. A fusão entre a identidade e a língua deste povo se explica porque o ingresso de povos na história do Brasil, por colonização ou escravização, provoca fusão entre culturas, tal como assinalado em:

Os africanos que para cá vieram transferidos não trouxeram apenas a sua força de trabalho, mas também transportaram suas culturas, das quais as línguas são uma expressão importante, embora pouco considerada nos estudos que investigam a contribuição ou a participação dos africanos escravizados na constituição da nacionalidade brasileira. (CUNHA; PETTER, 2015. p. 221).

A língua nacional do Brasil legitima-se no cotidiano de todo o país, guardando, porém, as reservas e sentimentos de inferioridade que o processo de colonização europeia imprimira na identidade do seu povo. Consequentemente, já desde quando se dá sua independência política, no século XIX, a autoridade pública nacional manda compilar o Português oficial do Brasil – seu idioma escrito, a exemplo do que ocorrera nas nações europeias no século XVI – nas mesmas bases do processo de gramatização, tendo por matriz a língua europeia. Ao Português escrito brasileiro, legaram-se, da língua nacional, apenas os acréscimos lexicais, indígenas e africanos; nenhum registro se faz das singularidades morfossintáticas que diferenciam o Português do Brasil e o europeu. Esta língua oficial, primeiramente do Reino e em seguida da República Brasileira, torna-se parte dos instrumentos higienistas de “*embranquecimento*” do povo, visando a lhes apagar os traços daquele silvícola colonizado que se desejava excluir da memória nacional.

A experiência brasileira de convívio entre a língua nacional cotidiana e o idioma oficial que derivou do Português Brasileiro escrito, é análoga à de outras nações ex-colônias. Dentre elas, aquelas cujo idioma nacional é reconhecidamente diverso do Português oficial nos ajudam a compreender melhor o fenômeno sociolingüístico em questão.

Ainda hoje, 26 anos após alcançar a independência em relação a Portugal, a população cabo-verdiana continua vivenciando no seu cotidiano essa interação, por vezes conflituosa, entre as línguas crioula e portuguesa. Como pude constatar diversas vezes durante minha pesquisa de campo em Cabo Verde, entre 1998 e 1999, a utilização dessas duas línguas está frequentemente permeada por questões de autoridade e resistência, identidade e distância social. Apesar da presença constante do crioulo nas atividades que se desenrolam no dia a dia dessa população, o português permanece ocupando lugar de destaque como língua oficial da República de Cabo Verde. [...] A situação descrita indica a constituição de dois campos em conflito: o da *língua nacional* (isto é, o crioulo) e o da *língua oficial*(o português) (DIAS, 2002).

A relação entre o Português do Brasil oral e o Português do Brasil escrito é a mesma que há entre o crioulo e o Português em Cabo Verde. São línguas que se instituíram e se empregam a partir de circunstâncias distintas. No Brasil, a língua escrita se edificou sob influência do nacionalismo próprio do Romantismo vigente no século XIX, fato que o levou a ser tratado junto à população como o idioma transido e forjado em terras brasileiras, livre da influência e do jugo europeu. Contudo, apesar do cunho cientificista, e não político, que se impusera em sua gramatização (cf. ORLANDI, 2000), o português escrito não escapou ao idealismo

e ao eurocentrismo impregnados em todos os demais ícones da nação brasileira, sobretudo no que concerne às especificidades morfossintáticas.

E assim foi que o Brasil passou a conviver com duas línguas em situação de contato: a língua oral, o Português do Brasil e língua nacional, e a língua escrita, o idioma oficial. Vale dizer, no entanto, que este contato linguístico segue até os dias de hoje marcado por fortes relações de desigualdade e disputas sociais. Entre os falares do Português oral do Brasil, alguns se aproximam e se identificam culturalmente com o idioma oficial escrito. Outros, porém, em maioria, além de não se aproximarem do ponto de vista morfossintático, menos ainda se identificam com a cultura científica eurocêntrica subjacente ao idioma oficial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural, que é traço inerente à sociedade brasileira e à língua nacional, não figura nem na estrutura, tampouco na cultura, que regem o português escrito. Havemos de concluir, então, que, para grande parte do povo brasileiro, o aprendizado e o uso da escrita alfabética são espaços de bilinguismo cultural. E havemos de postular, também, que a recorrente interferência de traços da oralidade sobre a forma da escrita produzida por alunos da educação básica no Brasil esteja relacionada à tradição de um povo que se institui em movimento de resistência cultural e de clamor por subjetivação. É o que se pode observar nos resultados do estudo sobre o desenvolvimento do domínio da língua escrita entre alunos do ensino médio aqui apresentado.

Por concluir, reitero que a apropriação da escrita e de seus usos é um processo de integração entre culturas que não são homogêneas e sujeitos que, antes de tudo, buscam a subjetivação dos direitos fundamentais à identidade, à cultura e às línguas que lhes facultam o pleno direito à cidadania: a sua própria e a escrita. Que sigamos na esteira de Mário de Andrade, o visionário linguista brasileiro, quando nos diz "[...] muita gente, até meus amigos, andaram falando que eu queria bancar o Dante e criar a língua brasileira. Graças a Deus não sou tão iguorante nem tão vaidoso. A minha intenção única foi dar minha colaboração a um movimento prático de libertação importante necessária" (*apud* PINTO, 1990, p. 50).

REFERÊNCIAS

BETT, G. de C.; LEMES, M.J. Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. In: *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 24, 2020. Acesso: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217251>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

BUESCO, M. L. Defesa e apologia da língua. In: *Gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978. p. 41-50.

CUNHA, A; PETTER, M. Línguas africanas no Brasil. In: PETTER, M. (org.). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

DANFÁ, L. Violência Civilizacional e Colonial no Olhar de Frantz Fanon e Sigmund Freud. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*. v.40 (spe), 2020. Acesso: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230245>.

DIAS, J. Língua e poder: transcrevendo a questão nacional. In: *Mana*. V. 8(1), 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132002000100001&lng=en&nrm=iso.

DIAZ, J. P.; SCHMIDT, A. El bilingüismo y la identidad: Estudio de caso sobre la relación entre las lenguas y las emociones. In: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. V. 11, 2016. p. 51-59.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação SEADE.V. 18 (2), 2016. p. 113-118.

FERRERO, M. et TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução portuguesa: Porto Alegre: Artes Médicas (1988[1976]).

FRITZEN, M. P. Ichsprecheanders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 47(2), 2008. p. 341-356. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200005>.

LAGORIO; FREIRE Aryon Rodrigues e as línguas gerais na historiografia linguística. In: *DELTA*. v. 30 (N/Esp.), 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000300571&lng=en&nrm=iso.

MACHADO, J. *As origens do português*. Lisboa: Empr. Contemporânea de Edições, 1945.

MILAZZO, R. Madrelíngua e italiano L2: un'indagine su bilinguismo e personalità. In: *Italiano LinguaDue*. v. 2, 2015. Acesso: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6803/6733>.

MIRANDA, L. F. A. de. A razão ilustrada e a diversidade humana. In: *Educação & Sociedade*. V. 27(95), 2006. p. 341-360. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200002>.

MOREIRA, L. E. Las lenguas oficiales del estado español en los textos legales: ¿Fomento o reconocimiento del plurilingüismo? In: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. v. 14, 2019. p. 81-89. Disponível em: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/123888/11033-48055-2-PB.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

MOTA, K. M. dos S. O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 47(2), 2008. p. 309-322. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200003>.

ORLANDI, E. Metalinguagem e gramatização no Brasil: Gramática, filologia, linguística. In: *Revista da ANPOLL*. v. 8, 2000. p. 29-39. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/348/357>.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiro, 1993.

PAVEL, T. *A miragem linguística – ensaio sobre a modernização intelectual*. Tradução portuguesa: Campinas/SP: Pontes, 1990[1988].

PINTO, E. P. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade – texto e contexto*. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Estado de Cultura, 1990.

PREUSS, E.; ÁLVARES, M. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: Da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. In: *Acta Scientiarum*. v. 36 (4), 1990[1988]. p. 403-414.

RODRIGUES, N. (Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: *Educação & Sociedade*. v.22(76), 2001. p. 232-257. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>.

SCAFF, E. A. da S.; PINTO, I. R. de R. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.21(65), 2016. p.431-454. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>.

SENNA, L. A. G. Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva. In: *Bilinguismo cultural: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira*. Curitiba: Appris, 2021. p. 15-36

SEVERO, C. A invenção colonial das línguas da América. In: *Revista ALFA*. v. 60 (1), 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942016000100011&lng=en&nrm=iso.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. (21), 2002.p.90-103. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>.

WEINREICH, U. *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.