

“BRASILEIRO NÃO SABE PORTUGUÊS”: o que isso traz e aonde isso leva?

Florisia de Lourdes Brito

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o enunciado “brasileiro não sabe português”, amplamente difundido em nossa sociedade. Tal assertiva suscita questionamentos, malgrado o alto nível de aceitação de que desfruta, por tratar-se de língua materna, na qual os sujeitos estão se constituindo desde quando nascem, e a cujo ensino formal são expostos a partir dos primeiros anos escolares. Para discutir o tema, aportamos a noção foucaltiana de *exclusão*, a ideia de *performatividade* da linguagem, bem como o tema da *produção social de identidade*.

PALAVRAS-CHAVE: português; brasileiro; exclusão; performatividade; identidade.

Mesmo aqueles, dentre nós, que nunca entoaram o refrão “brasileiro não sabe português”, dificilmente poderão negar que o conhecem, pois sua difusão alcança os mais diversos contextos. Trata-se de um lugar-comum, enunciado em tom de constatação, como se fosse mera *apresentação* de uma verdade inquestionável. Entretanto, posto tratar-se da língua materna, deparamo-nos com um paradoxo, pois não parece razoável supor que um povo não saiba o seu próprio idioma. Além disso, sendo a Língua Portuguesa uma disciplina obrigatória durante toda a educação básica oferecida aos brasileiros, seria plausível que o referido conhecimento estivesse difundido, ao menos entre os escolarizados.

Eis o ponto de partida para as reflexões que desenvolvemos a seguir, ancoradas, basicamente, nos seguintes fundamentos: a noção foucaltiana de *procedimentos de exclusão* relacionados ao discurso; a questão da produção social de identidade; e a performatividade inerente à linguagem.

Ao dizer que *brasileiro não sabe*, subentende-se que existe quem *sabe* português, mas não entre os brasileiros. Assim, indica-se uma inferioridade quanto a nós, habitantes deste país, no que se refere ao conhecimento da língua que, paradoxalmente, é apontada como sendo a nossa. Por esta razão, este clichê é potencialmente mais nocivo que aquele outro – também desprovido de fundamento – “português é difícil

demais”*. Outras implicações podem ser apontadas, mas referimo-nos especificamente às que incidem sobre o ensino-aprendizagem de língua materna em nosso país.

De fato, percebe-se uma atmosfera desprovida de entusiasmo, certa resignação... uma espécie de aceitação passiva da inevitável, generalizada e perene “realidade” entre os brasileiros: ***não saber português***. As pesquisas oficiais constataam, a mídia divulga, professores de diversas disciplinas endossam e a população assume: “brasileiro não sabe português”. Mas, então, onde é que se “sabe” essa língua?

Uma inferência possível é que existe a seguinte crença: quem “sabe português” são os portugueses. Isto porque, quanto a outros povos lusófonos, não parece provável que os imaginemos melhores que nós no que quer que seja, tendo em vista os juízos de valor culturalmente difundidos, decorrentes de circunstâncias históricas. Neste possível encadeamento, apregoar que *os brasileiros não sabem* induz a crer que esse conhecimento seja privilégio dos portugueses, o que faz emergir a antiga relação entre colonizador e colonizado e, por que não, uma incerteza: **seria mesmo nossa, essa língua? Ou seria deles?**

(Não entramos na questão das diferenças entre o idioma daqui e o de lá, que subsistem mesmo do ponto de vista da língua oficial em cada país, e mesmo após a Reforma Ortográfica que, supostamente, promoveria uma uniformização.)

Especificamente em relação à língua padrão, é fato comprovado, mediante diversos tipos de avaliação, que um grande número de brasileiros escolarizados não demonstra a proficiência que se requer. Segundo dados do INEP, em 1998, dos que realizaram a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 24,6% alcançaram nível bom/excelente; 37,6%, regular/bom; e 37,8%, insuficiente/regular. Transcorrida mais de uma década, o ENEM aplicado em 2009 continuou revelando resultados insatisfatórios no desempenho em redação, conforme divulgado pela mesma fonte.

Também nos concursos públicos, assim como em outros processos seletivos, frequentemente, o mau desempenho em português é fator importante de reprovação. Exames da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) têm chamado a atenção pelo grande número de reprovados e, segundo divulgam os meios de comunicação, a improficiência em português contribui significativamente para esses resultados.

* Podemos discutir este em outra oportunidade.

Estatísticas à parte, não é raro encontrarmos, em situações cotidianas, textos que deveriam primar pelo emprego da língua padrão, como contratos, documentos em geral, entre outros, e que, no entanto, estão longe de um nível aceitável de adequação. Portanto, no que se refere ao português padrão, há evidências de que, lamentavelmente, apenas uma pequena parcela dos brasileiros escolarizados é bem-sucedida.

Esta é uma realidade que merece atenção, mas que não deveria endossar generalizações tais como *brasileiro não sabe português*. O que se requer em situações tais como as mencionadas acima, é conhecimento em determinada variedade da língua portuguesa (quase sempre mais especificamente na modalidade escrita), que recebe o atributo de *padrão* – dentre outras denominações – e ocupa uma posição prestigiosa na sociedade. Tal variedade, assim promovida socialmente, destaca-se das demais, que passam a ser vistas como as *outras*; como aquelas que **não são** o que **o português padrão é**. Vale ressaltar que a escola contribui, não exclusivamente, mas de maneira privilegiada, para a manutenção desse *status* (de superior, em vez de diferente), uma vez que tem o respaldo da sociedade para ensinar *língua portuguesa*, exerce seu papel de forma contínua – desde os primeiros anos escolares – e, de modo geral, não reconhece a diversidade linguística.

A língua padrão, conforme mencionado acima, pode ser entendida como uma *identidade* produzida socialmente, por *nossos atos de linguagem*, nos termos referidos por Silva (2000), enquanto as demais variedades de português são relegadas à condição de *diferenças*. Reportando-nos a Rajagopalan (2003, p. 56.), para quem “todas as distinções são, no fundo, hierarquias”, consideramos que assim acontece na comparação entre o português oficialmente estabelecido e as demais variedades de língua portuguesa do Brasil. De maneira geral, as *outras* passam a ser estigmatizadas, apontadas como *erradas*. Outras vezes, pelo fato de apresentar-se o português padrão como *único* (o que vai além de mostrá-lo como superior), ocorre, não apenas uma estigmatização das demais variedades, mas uma verdadeira recusa em admitir que elas existam. Não é raro ouvir professor afirmando que tal palavra ou expressão “não existe”, quando, de fato, simplesmente não está em conformidade com as normas da língua padrão; mas existe; e pode ser perfeitamente adequada, dependendo do contexto e da situação.

Concordamos com Possenti (2009) sobre a obrigação que a escola tem de *criar condições* para que o aluno aprenda a usar a língua padrão, uma vez que a falta desse

conhecimento coloca os sujeitos em desvantagem, por dificultar o acesso a muitos bens socioculturais. E também estamos de acordo com o autor a respeito da necessidade de, na busca desse objetivo, estabelecer prioridades. Por exemplo, abrindo espaço à discussão de questões ideológicas, no sentido de dar a conhecer o porquê e o para quê desse conhecimento; evitando-se a ênfase excessiva em termos técnicos da gramática, que são de interesse restrito; e propiciando o exercício constante da leitura e da escrita.

De acordo com Bagno (2009, p. 16-17), “a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano” e é absurdo afirmar que alguém não sabe a sua língua materna. Assim considerando, poderíamos propor que: **ou português não é a língua materna dos brasileiros, ou os brasileiros sabem português**. Por conseguinte, nós, brasileiros, sabemos português, pois, de fato, nossa língua materna não é outra – excetuando-se comunidades que preservam, como primeira língua, algum outro idioma, nativo ou estrangeiro (independentemente de reconhecimento oficial).

Paradoxalmente, português também é essa língua que a maioria de nós não consegue empregar como se deve. Ou seja, existe uma variedade da língua portuguesa, oficializada, prestigiosa, e cujo ensino perdura na escola, que, lamentavelmente, permanece inacessível à grande maioria da população.

Segundo Foucault (1996, p. 36), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos”. O autor menciona alguns tipos de *rarefação*, destinados a restringir a livre proliferação dos discursos. Uma dessas rarefações é a *dos sujeitos que falam*, mediante a imposição de regras e de condições de funcionamento, de maneira que o acesso torne-se restrito aos que cumprem o que foi estipulado. Ainda em Foucault, encontramos a seguinte afirmação:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

À luz do que nos traz Foucault (1996) – ressaltando-se a possibilidade de outras numerosas implicações advindas dessa teoria – é possível inferir uma explicação para que persista ao longo do tempo, no que se refere à denominada *língua materna*, um

processo em que muito se ensina (em termos de tempo despendido, pelo menos) e pouco se aprende. Se houvesse aprendizagem massiva, como é massivo o ensino, a língua em questão estaria, em certa medida, popularizada, deixando de ser elemento de distinção na sociedade. Ou seja, perderia poder como instrumento de rarefação.

Ao que tudo indica, predomina o interesse em manter elitizada a proficiência em português padrão, na forma como é exigida. A restrição de acesso, naturalmente, não se exerce mais nos superados moldes da interdição; todos podem, e não apenas podem, mas *devem* frequentar a escola; e lá está a disciplina de língua portuguesa, ano após ano. Hipoteticamente, todos podem aprender, pois o Ensino Público, garantido por lei a todos, disponibiliza esse conhecimento. Todavia, é reduzido o número dos que conseguem *provar* que aprenderam, quando são chamados a isto.

O efeito de exclusão é evidente, quando se tem um padrão linguístico cuja obrigatoriedade afeta principalmente a vida profissional, além das relações sociais em geral, e cujo saber não é acessível, de fato, à maioria da população, embora o ensino seja difundido. Como bem observa Foucault (1996), a Educação é, para o indivíduo, o meio de acesso aos mais diversos discursos, mas, de fato, reproduz as oposições e desigualdades do meio social em que está inserida.

Diante das condições em que se dá o ensino, que rejeita ou ignora a diversidade linguística, é de se esperar que os alunos oriundos de um meio familiar e social que oferece oportunidades de contato com a língua padrão terão menos dificuldades a enfrentar; porque o grau de estranhamento será menor, e porque sua linguagem anterior sofrerá menos discriminação, sendo tratada como “menos errada”.

Não existem dificuldades, no que diz respeito à língua, que justifiquem tão pouco sucesso no ensino-aprendizagem de português; independentemente do meio familiar e social de origem do aluno. Ignorar a diversidade linguística, ou estigmatizar as formas que divergem do padrão oficial, são atitudes que tendem a impor um primeiro obstáculo à criação de um ambiente propício à aprendizagem, por favorecer o aparecimento de reações de resistência ou de insegurança; uma vez que os alunos trazem manifestações linguísticas outras, em que se constituem, e que tendem a ser estigmatizadas ou ignoradas pela escola. Basear o ensino em tópicos gramaticais descontextualizados também não favorece o desenvolvimento de uma efetiva proficiência na língua em questão; e ainda poderíamos levantar muitos outros prováveis

fatores de interferência. No entanto, há um ingrediente capaz de tornar ainda mais intrincada essa questão. Trata-se da performatividade da linguagem.

Austin (1990), postulando que dizer equivale a agir, distingue três tipos de atos linguísticos: locucionários, ilocucionários e perlocucionários. “Os atos dos três tipos consistem na realização de ações.” (AUSTIN, 1990, p. 92). O autor identifica o ato locucionário com “um conjunto de coisas que fazemos ao dizer algo... o que equivale, grosso modo, a proferir determinada sentença com determinado sentido e referência.” (AUSTIN, 1990, p. 95). Quanto ao ato ilocucionário, de acordo com Austin (1990), o dizer é a própria realização, mediante proferimentos dotados de certa força convencional, os quais se relacionam a comprometer-se, ordenar ou prevenir, dentre outras possibilidades, como é o caso de dizer *eu aceito* durante um ritual de casamento. Finalmente, no que concerne ao ato perlocucionário, **fazemos algo por dizer algo**; por exemplo, convencer, persuadir, surpreender, impedir.

Segundo Austin (1990), todo ato linguístico provoca consequências, quer sejam ou não intencionais ou – em certa medida – previsíveis. Contudo, os atos perlocucionários caracterizam-se por **produzir** efeitos, que jamais podem ser totalmente evitados, previstos ou controlados. Ou seja, **por dizer algo, algo sempre acontece**, até mesmo se não tiver havido a menor pretensão ou previsão nesse sentido.

Depreendemos, das idéias do autor, que o fato de apresentar, no contexto escolar, um conjunto de conhecimentos denominado *português* – em vez de mencioná-lo como uma variedade de português, entre outras, que se encontra oficializada – induz à assimilação de que esta é *a língua portuguesa* (e estamos informados de que se trata de nossa língua materna). Então, se essas regras constituem o português, e se não as dominamos até aqui; e se nossa língua materna é o português, conclui-se que não sabemos nossa língua materna, na qual estivemos imersos desde o nascimento.

Desta forma, o ato linguístico – continuamente repetido – de nomear uma variedade como simplesmente *português*, sem esclarecer que se trata da variedade que se tornou oficial, mas que é uma dentre outras existentes; e de identificar essa variedade como *língua materna* de todos (quando muitos se constituem numa variedade tão diferente dessa), mostra-se fortemente perlocucionário. Por um lado, *português* é esse padrão apresentado e, por outro, *português* é a língua materna dos brasileiros em geral.

As duas afirmativas estão corretas, mas não conferem ao termo *português* a mesma amplitude, razão pela qual não é verdadeiro afirmar que essa língua escolar é a língua materna da maioria dos alunos (muito menos a de todos). Ou seja: português é mesmo a língua materna dos brasileiros, à exceção de algumas comunidades minoritárias; porém, o português oficial que a escola ensina (e tem mesmo a obrigação de ensinar), distingue-se consideravelmente das muitas variedades de português faladas por brasileiros de todos os cantos do país.

O fato de focar o ensino da língua em uma forma que diverge da primeira conhecida pelo aluno não constitui, em si, obstáculo, pois podemos aprender várias línguas e, portanto, ainda mais facilmente, variedades diversas de uma mesma. Cabe ressaltar, ainda, que as diferenças entre o que se aprende naturalmente de uma língua nos primeiros anos de vida, e o que vai ser aprendido na escola, de forma mais elaborada, sobre essa mesma língua, é a realidade dos idiomas em geral; não é específico do português no Brasil.

O problema reside, inicialmente, em não reconhecer a diversidade, ou seja, **problemático é insistir na afirmação de que português é, e sempre foi, apenas esse padrão oficial**; então, que língua estávamos falando antes de ir para a escola? Nada mais que “um português ‘errado’”, eis a ideia que se difunde e, de modo geral, endossada pela escola. Com essa atitude de discriminação do que não condiz com a língua padrão, tende-se a provocar, como já dito, resistência por apego à linguagem anterior; ou sensação de incapacidade – “como vou aprender ‘o certo’ agora, se até hoje aprendi ‘tudo errado’?” E esse problema se agrava, à medida que se impõe uma forma como sendo, mais do que correta, a única, relegando tudo o mais à inexistência; em vez de propor a convivência harmoniosa da diversidade, e a adequação da linguagem às situações.

Em síntese, chamamos a atenção para a força perlocucionária de nomear uma variedade da língua portuguesa como **o português** (a identidade dessa língua), menosprezando o que diverge desse modelo (as diferenças). Os efeitos se fazem sentir, indefinidamente, num processo que **impõe uma separação entre o ensino e a aprendizagem, tornando o primeiro obrigatório e a segunda inatingível**, na maioria dos casos. Um dos subprodutos dessa nomeação é o clichê “brasileiro não sabe português”.

Este clichê, por sua vez, tem uma força perlocucionária devastadora, induzindo ao conformismo a respeito de uma situação que se coloca como realidade imutável, como uma *fatalidade*. Lamentavelmente, essa *verdade produzida*, e reproduzida incessantemente, permeia também o contexto escolar. E assim, perpetua-se a *rarefação* do discurso, na medida em que o que é exigido, embora seja fartamente *disponibilizado* no currículo escolar, permanece impraticável para um elevado número de brasileiros escolarizados.

Em suma, se não quisermos criar barreiras entre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa padrão, devemos começar por esclarecer que se trata de uma variedade (oficializada) diferente do que a maioria de nós aprendeu, acrescentando que a modalidade escrita ainda tem suas peculiaridades, quando comparada com a oralidade. Esclarecer que esse conhecimento é extremamente conveniente, considerando que os que não o adquirem poderão estar, em diversas situações sociais, em posição desvantajosa. Finalmente, explicitar que é perfeitamente possível, ao comum dos mortais, aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

BAGNO, M. **A norma oculta:** língua e poder na sociedade brasileira. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em : 12 jul. 2010.

_____. **ENEM 2009 - Desempenho em Redação.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news98_01.htm>. Acesso em: 04 set. 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102