

# Uma política lingüística para o português

Política costuma ser um tema ligado a partidos, deputados e ministros. No entanto, a lingüística possui sua própria política, bem diferente daquela conhecida em Brasília. Saiba a definição exata de ‘política lingüística’ no texto de Ataliba de Carvalho.

# Ataliba T. de Castilho (USP, CNPq)

**Perguntas sobre política linguística**

O que é política linguística? Qual é a dimensão internacional da Língua Portuguesa? Como tem sido a documentação e o estudo da Língua Portuguesa no Brasil, em Portugal e na África? Que ações governamentais são tomadas com respeito à língua portuguesa? Que tem feito o Estado brasileiro com respeito ao ensino da Língua Portuguesa? Como são tratadas as minorias linguísticas? Quais são as relações entre o português e o espanhol na América Latina?

Índice

1. [Primeiras respostas](#_bookmark0)
2. [A língua oficial do Estado e sua gestão](#_bookmark1)
   1. [A escolha da língua oficial e a identificação do respectivo padrão](#_bookmark2)
   2. [A legislação sobre a língua oficial](#_bookmark3)
3. [Gestão das comunidades bilíngues e plurilíngues](#_bookmark4)
4. [Gestão das minorias lingüísticas](#_bookmark5)
5. [O Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna](#_bookmark6)
   1. [Os destinatários do ensino da Língua Portuguesa](#_bookmark7)
   2. [Diretrizes para o ensino](#_bookmark8)
   3. [A avaliação dos resultados obtidos](#_bookmark9)
6. [A atuação das universidades nas questões do ensino do Português](#_bookmark10)
   1. [Documentação do Português Brasileiro](#_bookmark11)
   2. [Investigação científica do Português Brasileiro](#_bookmark12)
   3. [Pesquisas aplicadas ao ensino do Português como língua materna](#_bookmark14)
      1. [Alfabetização](#_bookmark15)
      2. [Leitura](#_bookmark15)
      3. [Letramento e aquisição da escrita](#_bookmark16)
      4. [Lingüística do texto](#_bookmark17)
      5. [Léxico, Semântica e ensino do vocabulário](#_bookmark18)
      6. [Gramática como reflexão](#_bookmark19)
      7. [Universidade e política linguística](#_bookmark20)
7. [O Estado e o ensino das línguas estrangeiras](#_bookmark21)
   1. [A experiência escandinava](#_bookmark23)
   2. [Ensino do português e do espanhol na América Latina](#_bookmark24)
   3. [Atuação dos organismos multinacionais](#_bookmark25)
8. [Conclusões](#_bookmark26)
9. [Perguntas para pesquisar](#_bookmark28)

# Primeiras respostas

Coube a Alberto Escobar escrever o ensaio inaugural da primeira coletânea de estudos sobre política lingüística\* publicada no Brasil, em 1988. Ele discutia ali o caráter multilíngüe e pluricultural da sociedade peruana, antecipando-se a um debate que se tornaria muito forte nestes tempos de globalização.

Alberto Escobar ensina-nos que o reconhecimento das situações de multilingüismo tem uma importância fundamental na fixação de uma política lingüística. Mas o que é a política lingüística ?

Falando de um modo direto, pode-se entender por isso uma espécie de “Sociolingüística intervencionista”. Mas como o adjetivo *“intervencionista”* poderá não cair bem, acompanho Elvira Arnoux quando ela diz com elegância que *“o estudo das Políticas lingüísticas constitui um campo complexo em que a descrição e a avaliação de situações sociolingüísticas são estimuladas por necessidades sociais e, em grande medida, tende a propor linhas de intervenção”* . Por isso mesmo, aquele que se interessa pela política lingüística *“deve aderir a certos princípios políticos, éticos, ideológicos que vão orientar sua pesquisa e suas propostas”*: Arnoux (1999: 13).

A agenda da política lingüística alargou-se consideravelmente no Brasil, desde que os pioneiros Antônio Houaiss e Celso Cunha chamaram a atenção para essa temática, debatendo o problema do padrão brasileiro da língua portuguesa: Houaiss (1960), Cunha (1964). Veio depois a coletânea de Orlandi (Org. 1988) e, em 1999, um debate promovido pela Associação Brasileira de Lingüística, de que resultou o documento “Pela definição da política lingüística no Brasil”: Scliar-Cabral (1999: 7-17).

Desde então os temas de política lingüística têm freqüentado com assiduidade nossas universidades, congressos, seminários e publicações especializadas. Os debates então desencadeados têm considerado pelo menos seis tópicos: (1) a língua oficial do Estado e sua gestão, (2) gestão das comunidades bilíngües e plurilíngües, (3) gestão das minorias lingüísticas, (4) o Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, (5) atuação das universidades brasileiras nas questões da pesquisa e ensino da Língua Portuguesa, (6) o Estado e o ensino das línguas estrangeiras.

Para dar voz aos debates nessa área, foi fundado em 1999 o Instituto de Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL), sociedade civil sem fins lucrativos com sede em Florianópolis, responsável pelo sítio [www.ipol.org.br](http://www.ipol.org.br/)

Consolido neste texto alguns trabalhos anteriores (Castilho 2002, 2004, 2005b), ordenando a exposição segundo os tópicos mencionados no parágrafo anterior. Nas Conclusões, trato brevemente das políticas lingüísticas supraestatais e os projetos de integração regional, convidando universidades e associações científicas latinoamericanas a desenvolver o debate sobre estes e outros pontos.

Este é um convite ao debate, muito mais que um elenco de informações. Falantes da língua portuguesa colaborarão para o aprofundamento das questões aqui levantadas. O Portal da Língua Portuguesa estará sempre aberto a iso.

# A língua oficial do Estado e sua gestão

Este tópico se desdobra em pelo menos dois aspectos: (1) a escolha da língua oficial e a identificação do respectivo padrão\*, e (2) a emissão das “leis de defesa do idioma”, uma prática que surgiu na cultura ocidental quando se constituíram os Estados nacionais, e que reaparece hoje em nossos parlamentos, um tanto anacronicamente.

# – A escolha da língua oficial e a identificação do respectivo padrão

Aparentemente, apenas o Paraguai e o Brasil incluíram a questão da língua oficial em suas constituições. O Art. 5o. da Constituição do Paraguai, de 1967, diz que *“os idiomas nacionais da República são o espanhol e o guarani. O espanhol será de uso oficial.”*

O Brasil incluiu a questão da língua oficial no Art. 13 da Constituição de 1988. Evitando cuidadosamente a expressão *“idioma nacional”*, que tinha aparecido nos documentos legais anteriores, diz esse artigo que *“a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.* No Art. 210, parágrafo 2, se estabelece que *“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.*

Cinco países africanos escolheram o português como sua língua oficial, depois das guerras de independência: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Mais recentemente, Timor Leste somou-se a esse grupo, como a mais nova nação democrática do mundo. Nova e heróica, pois resistiu à Indonésia e à Austrália ao adotar o Português como sua língua oficial.

Organismos internacionais adiante mencionados têm debatido algumas políticas comuns que poderiam ser estabelecidas para os países de língua oficial portuguesa, respeitadas as diferenças regionais.

Relativamente à identificação do padrão lingüístico, simplificando bastante as coisas, pode- se reconhecer que passamos no Brasil por duas fases.

Até a primeira metade do século passado, moções aprovadas em congressos apontaram uma variedade regional, o falar carioca, como o padrão do Português Brasileiro. Essa variedade passou a ser utilizada na preparação de livros didáticos por professores do Rio de Janeiro, impressos por editoras localizadas em sua maioria na mesma cidade. Não deu certo, pois a idéia não contava com fundamento empírico. Nunca se comprovou que as classes cultas brasileiras falavam como seus homólogos cariocas, nem que passassem a falar como tal. Aprendeu-se que em matéria de política lingüística uma legislação mesmo que informal não molda a realidade.

Com o desenvolvimento da pesquisa lingüística, surgiram a partir dos anos 70 projetos coletivos de descrição da variedade brasileira do Português. Ao descrever a realidade dos usos lingüísticos cuidadosamente documentados, confirmou-se a hipótese de Nelson Rossi sobre o policentrismo do padrão linguístico, nucleado no Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul: Rossi (1968). Surgiram aí padrões marcados por escolhas fonéticas e léxicas que se não complicam a intercomunicação, pelo menos não escondem os diferentes modos de falar dos brasileiros cultos, objeto de consideração nas escolas.

Impossível, em suma, escolher uma variedade regional e considerá-la o padrão do Português Brasileiro. Impossível, também, comprovar que esse padrão esteja documentado na língua literária\*. Há um padrão da língua falada, que corresponde aos usos lingüísticos das pessoas cultas. Há um padrão da língua escrita, que corresponde aos usos lingüísticos dos jornais e revistas de grande circulação, os únicos textos que garantidamente estão ao

alcance da população. Ambos os padrões apresentam as variações linguísticas comuns às sociedades complexas.

Já a língua literária é outra coisa, pois assenta num projeto estético que impulsiona os autores a, justamente, distanciar-se da escrita do dia-a-dia, buscando um veio próprio, singular, diferenciado, não-padrão. Sempre achei um desrespeito tratar os grandes escritores como meros fornecedores de regras de bom Português para uso das escolas. Como diríamos coloquialmente, os escritores “estão em outra”, para sorte de seus leitores.

De todo modo, a atitude brasileira tem sido mais equilibrada do que a de nossos vizinhos hispanoamericanos, em matéria de seleção do chamado “uso bom”. Lembre-se que em 1870 a Real Academia de la Lengua Española propôs às suas antigas colônias da América a organização de academias correspondentes, para centralizar a “legislação lingüística”, vale dizer, o direito de legitimar o “bom espanhol”. É embaraçoso constatar que, com maior ou menor velocidade, os países hispanoamericanos aderiram a essa proposta: a Colômbia em 1871, o Equador em 1874, o México em 1875, a Venezuela em 1884, o Chile em 1886, o Peru em 1887, a Guatemala em 1888 e a Argentina em 1931: Calvet (2001). Verdade, também, que novas tendências iluminam hoje os lingüistas hispanoamericanos, cuja agenda ultrapassou felizmente os propósitos então unificadores da RAE.

# – A legislação sobre a língua oficial

Apesar da impossibilidade de legislar sobre matéria linguística, o Estado vez ou outra decide gerir a língua oficial por meio de leis, e aqui temos desde as “leis que quase pegam”, como as dos acordos ortográficos, até as “leis que não pegam de jeito algum”, como aquelas que pretendem defender a pureza do idioma pátrio, ameaçado por supostas razões que vão desde uma suposta incúria par parte dos cidadãos até a invasão dos estrangeirismos

– os espanholismos, os francesismos, e agora os anglicismos, por ordem de entrada no palco.

Os autores que assim entendem as línguas naturais tratam-nas como entidades biológicas, reduzem-nas a pobres coitadinhas, indefesas e moribundas – e não vêem nelas a mais extraordinária criação do gênio humano, sem donos, tão fortes enquanto fortes forem as comunidades que as praticam.

Infelizmente, porém, o Estado sofre recaídas, e ainda em data recente voltamos a ter algo no estilo. Lembro o projeto de lei de Aldo Rabelo, que previa em sua primeira redação o pagamento de multa cada vez que o cidadão escamoteasse um item lexical vernáculo, dando preferência a um estrangeirismo. Um de seus críticos, o lingüista Carlos Alberto Faraco, interpretou o projeto como uma sorte de nacionalismo requentado, motivado talvez pelas dificuldades em entender as rápidas transformações pelas quais o mundo vem passando. Melhor faríamos, pondera ele, se deixássemos de lado os preconceitos e os mitos sobre nossa realidade lingüística, encarando de frente o modo brasileiro de usar a Língua Portuguesa. Também John Schmitz interveio no debate, publicando diversos textos avaliativos do projeto.

Ora, aceitar “o modo brasileiro de usar a Língua Portuguesa” é exatamente o que aparece, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, redigidos e editados por iniciativa do Ministério da Educação. Ou seja, em matéria de gestão da língua oficial o Estado dá uma no cravo e outra na ferradura.

Mas não estamos sós nessas batalhas perdidas, pois Varella (1999, 2000) mostra que a Argentina volta e meia é igualmente atacada por essas manias. E na Europa temos o exemplo da França, que até hoje não conseguiu substituir, tanto quanto eu saiba, o termo “software” por “logicielle”.

# Gestão das comunidades bilíngues e plurilíngues

Várias comunidades latinoamericanas dispõem de mais de uma língua oficial\*, levantando problemas de planejamento lingüístico. Se o modelo do multilingüismo vencedor ao que me parece na União Européia for adotado no Mercosul, toda a documentação oficial *“deveria ser traduzida em três línguas: espanhol, português e guarani”*: Born (1999). A ampliação desse grupo alterará naturalmente esse número. Mais complexa parece ser a situação na África Portuguesa, em que o quadro plurilíngüe é mais desafiador.

Entram aqui em consideração também as comunidades dotadas de uma sorte de “bilingüismo interno”, em que variedades regionais de migrantes internos são praticadas por largas fatias da população no berço mesmo da comunidade de atração. O drástico aumento da população da cidade de São Paulo no séc. XX deu origem a esse fenômeno, seja pela chegada de paulistas do interior do Estado, seja pela chegada de brasileiros de outras regiões, como se pode ver no seguinte quadro, transcrito de Muszynski (1986: 22):

*Percentuais da migração interestadual por região, com destino a São Paulo*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| REGIÃO DE ORIGEM | ANOS | | | |
|  | 1950 | 1974 | 1978 | 1982 |
| Norte | 0,5 | - | - | 4 |
| Nordeste | 27,8 | 48 | 49 | 56 |
| Centro-Oeste | 6,6 | 3 | 2 | 2 |
| Sudeste | 54,6 | 39 | 35 | 25 |
| Sul | 10,6 | 10 | 14 | 13 |
| TOTAL | 100 | 100 | 100 | 100 |

Esse quadro mostra um contingente expressivo oriundo do Nordeste, enquanto que o aporte de outras regiões se mostra declinante. Isto fez de São Paulo - localizada em pleno Sudeste

- uma das maiores cidades nordestinas do Brasil. Quanto ao nível sociocultural desses migrantes, um estudo específico apurou que 1.140.065 indivíduos tinham vindo para São Paulo no período de 1952 a 1961, observando-se entre eles uma média de 87% de analfabetos. Ainda está por ser analisado mais amplamente o impacto da modalidade popular praticada por esses falantes sobre o português paulistano, em que pesem as pesquisas de Rodrigues (1987) sobre as regras de concordância e a de Alves (1979) sobre a

atitude dos nordestinos com relação ao falar paulista. Ela estratificou seus informantes, dividindo-os em praticantes do “falar bahiano”e do “falar pernambucano” - este, mais valorizado que aquele entre seus sujeitos.

# Gestão das minorias lingüísticas

Pelo menos dois tópicos têm corporificado uma política lingüística para as minorias: (1) documentação e descrição de sua fala; (2) planos de ensino formal a ser-lhes ministrado. No caso brasileiro, são aqui consideradas as comunidades indígenas e as concentrações de imigrantes europeus e asiáticos não falantes de Português.

Quanto aos indígenas, depois da fase da educação com objetivos “civilizatórios” e integracionistas, ministrada sempre em Português, irrompeu no Brasil a partir de 1970 uma nova fase, a da educação bilíngüe: Oliveira e Oliveira (1996). Constata-se nesse novo momento a “explosão das diferenças” e uma construção identitária alternativa à “nacional”, modificando-se o papel do lingüista, que agora apenas concorre para a *“elucidação conceitual da reflexão lingüística conduzida pelos próprios falantes, que se constituem em pesquisadores de suas próprias línguas”*: Oliveira (1997). Guardadas as enormes diferenças de densidade populacional e nível cultural, essa política assemelha-se à mexicana, que conheceu três momentos, segundo Hamel (1999: 189): (i) o monoculturalismo, que nega a diversidade e busca a inclusão social dessas comunidades,

1. o multiculturalismo, que reconhece como um “problema” a diversidade, mas persiste na política de inclusão, e (iii) o pluriculturalismo, em que se assume a diversidade como um recurso enriquecedor da sociedade em seu todo, valorizando-se a base cultural própria.

Quanto aos imigrantes europeus e asiáticos, não-falantes do Português, a situação mais grave ocorreu no Brasil Meridional. À integração mais rápida dos italianos migrados para São Paulo, tinha-se contraposto a integração mais demorada dos alemães em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, o que gerou políticas governamentais agressivas, durante a vigência do Estado Novo, mencionadas por Oliveira (1999).

# O Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna

Tratar do ensino da Língua Portuguesa no Brasil é levar em conta pelo menos três aspectos:

1. os destinatários desse ensino, (2) as diretrizes recomendadas, (3) a continuada avaliação dos resultados obtidos.

# – Os destinatários do ensino da Língua Portuguesa

É variada a situação social em que a língua é falada e escrita no país. Os usos aí atestados são por certo distintos uns de outros, e meu papel aqui é retratar mesmo que palidamente o que se passa na atualidade. Comecemos por alguns números.

Estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística projetaram para este ano de 2004 uma população global de 182.616.270 indivíduos, portanto quase 11 milhões a mais em relação aos 171 milhões contados no ano de 2000. Para 2020, projeta-se uma população de 219 milhões. Não pode haver dúvida, portanto, que o transplante da Língua Portuguesa para o outro lado do Atlântico, tanto quanto o da Língua Inglesa, deu mais certo do que se poderia esperar.

Estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação, mostram que dos 171 milhões de brasileiros recenseados em 2000, 16 milhões eram analfabetos, ou seja, 9,3 % da população, com concentração maior no Nordeste (40%) e menor no Sul (11,9%). Na zona rural, o número de analfabetos é três vezes superior ao das zonas urbanas. Verificou-se que muitos dos analfabetos passaram pelo ciclo básico do ensino fundamental, perdendo a habilidade por falta de uso, fenômeno que tem sido denominado “analfabetismo funcional”.

Para erradicar o analfabetismo em quatro anos, precisaríamos de 200 mil alfabetizadores especializados – mas por ora temos apenas 49 mil professores atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com 800 mil alunos no primeiro ciclo do ensino fundamental, e 700 mil no segundo ciclo.

Tomando em conta os dados de 2000, verifica-se que 35 milhões de meninos e meninas situavam-se na faixa dos 7 aos 14 anos, candidatos portanto à matrícula nos dois ciclos do *ensino fundamental.* Noventa por cento desses alunos conseguem atualmente matricular-se. O ensino fundamental dura 8 anos, devendo brevemente estender-se a 9 anos. Ele opera portanto sobre um universo de quase 32 milhões de habitantes.

Dos 15 aos 17 anos os jovens se matriculam no *ensino médio*, que dura três anos e compreende tanto as escolas técnicas, profissionalizantes, quanto as escolas conducentes ao ensino superior.

Tanto num nível quanto noutro, a média de horas-aula é de quatro por jornada.

Além desses números, é preciso tomar em conta a diferente dispersão dos jovens pelo território nacional. O Norte, menos povoado, é ainda bastante rural. O Sudeste e o Sul são bastante urbanos. E o Centro-Oeste é a mais nova fronteira de penetração agrícola, com os seus jovens Estados de Rondônia e os dois Mato Grosso, bastante povoados por contingentes originários do Sul e do Sudeste.

As estatísticas escolares evidenciam a evasão escolar como um dos nossos maiores problemas. Estudos do INEP mostram que apenas 59% dos estudantes terminam o ensino fundamental. Trata-se aqui de uma média nacional. No Nordeste, o número de concluintes cai para 27%. O resto desistiu, ou porque precisou trabalhar, ou porque achou a escola um lugar perigoso para a saúde...

A expectativa de conclusão do curso é maior para o ensino médio: 74% conseguem terminar esse nível.

As dificuldades econômicas do país explicam a evasão escolar, tanto quanto o perfil do magistério público, ainda agarrado a um ensino estritamente gramatical. Baixos salários atuam em mão dupla: atraem para a profissão mestres de baixo nível cultural, que nem sempre frequentaram as boas universidades públicas, e os desestimulam a realizar um bom trabalho. Seu nível cultural é um dos aspectos mais provocativos do atual quadro de ensino público: o professor fala a língua do Estado, a quem representa diante de seus alunos. Mas que variedade do Português Brasileiro falam esses professores? Certamente a variedade popular. E este é um complicador a mais nas discussões sobre o padrão lingüístico que se deve ensinar nas escolas... Como objeto de pesquisa, entretanto, este é um dos melhores temas para a Sociolinguística\*.

A Federação e os Estados têm enfrentado a questão da evasão escolar através do Programa Bolsa-Escola, retirando as crianças do trabalho, matriculando-as nas escolas, diminuindo assim a desistência. A questão do nível dos professores tem sido atacada por meio de cursos de atualização profissional, ministrados por universidades públicas.

Daqui em diante vou fixar a atenção apenas na região Sudeste, a mais populosa, composta pelos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Concentram-se aí 72 milhões de habitantes, 39% da população nacional. Diminuindo de novo o foco, restringindo-me apenas ao Estado de São Paulo, com seus 37 milhões de habitantes, metade portanto da população do Sudeste, veremos que sua capital São Paulo abriga 10 milhões de indivíduos (sem contar a Grande São Paulo, que atinge 13 milhões), o que faz dela a maior cidade de língua portuguesa do mundo.

Nada mais acertado, portanto, que instalar em São Paulo um museu vivo da Língua Portuguesa. É o que decidiu a Secretaria de Estado da Cultura, destinando o belo edifício da

Estação da Luz, localizado na região central da cidade, à instalação da “Estação da Luz da Nossa Língua”. O projeto, cuja execução foi confiada à Fundação Roberto Marinho, consta de três partes: (1) a “Linha do Tempo”, em que se apresenta a história da língua desde o Indoeuropeu até o Português Brasileiro, (2) o “Portal da Língua Portuguesa”, que constará de um megacorpus do Português, acompanhado de diversas proposições de estudos, para convocar a cidadania a refletir sobre a língua que falam e, finalmente, (3) de um espaço para a continuada ministração de cursos de atualização para professores dos ensinos fundamental e médio.

O drástico aumento da população da cidade de São Paulo no séc. XX deu origem à sua metropolização, seja pela chegada de paulistas do interior do Estado, seja pela chegada de brasileiros de outras regiões, inicialmente do Sudeste, por volta de 1950, e depois do Nordeste, por volta de 1980: Muszynski (1986: 22):

Isso fez de São Paulo, localizada em pleno Sudeste, como já disse, uma das maiores cidades nordestinas do Brasil. Quanto ao nível sociocultural desses migrantes, um estudo específico apurou que 1.140.065 indivíduos tinham vindo para São Paulo no período de 1952 a 1961, observando-se entre eles uma média de 87% de analfabetos. Ainda está por ser analisado mais amplamente o impacto da modalidade popular praticada por esses falantes sobre o português paulistano, apesar do trabalho já citado de Alves (1979), Rodrigues (1987) e Pinto (1989).

Pois bem, 1.576.594 jovens freqüentam no Estado os oito anos do ensino fundamental público, mas apenas 559.102 deles chegarão aos três anos do ensino médio, isto é, escassamente um terço deles, no Estado mais rico da federação. Também aqui se tem procurado melhorar a situação por medidas várias. É o que veremos nos dois próximos tópicos.

# – Diretrizes para o ensino

Autoridades educacionais da Federação e do Estado têm estado atentas ao quadro desenhado no item anterior, cujo histórico aparece em Carneiro (2004).

No caso de São Paulo, a partir do final dos anos 70 passaram a ser formuladas – com a ajuda das três universidades oficiais paulistas – as Propostas Curriculares, objetivando orientar os professores em suas práticas e servindo de roteiro para os cursos de atualização que continuadamente o Estado ministra. Em 1978, foram discutidas e aprovadas as Propostas Curriculares para o Segundo Grau (hoje *ensino médio*) e publicados os subsídios para a implantação das propostas: Castilho (Org. 1978). Dez anos mais tarde saíram as Propostas Curriculares para o Primeiro Grau (hoje *ensino fundamental*), em que se destacava o texto como a primeira realização da língua.

No caso da Federação, foram editados em 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais, que representaram um grande avanço na política linguística, com sua ênfase nos usos da linguagem e na valorização da língua falada. Trata-se de um texto extraordinário, que tem motivado uma série de iniciativas de aprimoramento do ensino. Essa questão foi detalhada por diferentes especialistas no livro organizado por Henriques / Simões (2004), intitulado *Língua e Cidadania*.

# – A avaliação dos resultados obtidos

O Estado brasileiro iniciou em 1972 uma avaliação sistemática do ensino, principiando pelos cursos de pós-graduação. A Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, tomou a si essa tarefa do ponto de vista administrativo, confiando suas diretrizes e execução a professores universitários escolhidos por seus pares, e representativos das universidades situadas nos diferentes pontos do território nacional. A continuação dessa política resultou numa melhoria sensível na qualidade de nossos cursos. As notas obtidas são publicadas, com repercussões na

administração desses cursos, na política de apoio financeiro, e na seleção dos programas por candidatos ao Mestrado e ao Doutorado.

No governo passado, a experiência estendeu-se aos concluintes do ensino superior, o chamado “Provão”, e aos alunos do curso médio, este intitulado “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM). Isto tem permitido avaliar os resultados obtidos no ensino formal ministrado pela Federação, Estados e Municípios, e também pelo ensino privado, evidenciando os desacertos do nosso sistema de ensino e induzindo as alterações necessárias.

O penúltimo ENEM foi aplicado a um milhão e meio de estudantes, tendo revelado resultados um pouco melhores do que aqueles obtidos no ano passado. Além da proficiência linguística, importantes informações são colhidas nessas provas sobre as atitudes do alunado de nível médio com respeito a temas de interesse para a atualidade brasileira.

Ambas as provas consolidam a tendência a fazer das avaliações uma estratégia de administração do ensino. As escolas são classificadas, o que repercute em seus ajustes internos, sobretudo no que diz respeito às exigências quanto à titulação de seus docentes, e no conhecimento que o público passa a ter dessas instituições. É claro que se trata de uma mudança de cultura, com as reações contrárias, naturais e esperadas.

Lembre-se também do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), administrado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e realizado de três em três anos para alunos de 15 anos. No exame de 2000, os alunos brasileiros ficaram em 37O lugar nas provas de leitura, num total de 41 países participantes. Dezesseis desses países tiveram uma pontuação em leitura acima de 500, sendo 800 a pontuação máxima. Dentre os brasileiros, aqueles com nove ou mais anos de escola, sem atraso escolar, atingiram 431 pontos. Aqueles que tinham até sete anos de

escola obtiveram 322 pontos, o que aponta para os efeitos desastrosos da evasão escolar. Esses dados revelam outra ponta do iceberg: o analfabetismo funcional.

Vejamos agora que iniciativas vêm sendo tomadas pelas universidades para intervir nesse quadro complexo.

# A atuação das universidades nas questões do ensino do Português

As universidades brasileiras vêm discutindo o papel da escola na formação de uma sociedade democrática. Ficou evidente entre outras coisas que os professores de Português não conseguirão formar cidadãos participantes se continuarem a tratar seus alunos como sujeitos passivos, não envolvidos em seu processo de formação, fundamentalmente como indivíduos aos quais oferecemos respostas a perguntas que eles não formularam.

Professores universitários têm debatido continuadamente as questões do ensino do Português: Cunha (1970), Ilari (1985), Luft (1985), Gnerre (1985), Mattos e Silva (1996,

2002), Geraldi (1996), Bagno (1999), Neves (2003), entre outros.

Para assegurar o envolvimento dos alunos na reflexão lingüística, precisaremos substituir nossos *cursos* por *percursos*, como nos ensina o linguista mineiro Mílton do Nascimento*.* E para isso firmou-se a convicção de que é necessário buscar um conhecimento mais minucioso do Português Brasileiro, previamente às decisões sobre como ensiná-lo. Enquanto não conhecermos em profundidade nossa língua, continuaremos a repetir lições que refletem usos já desaparecidos, provenientes de outros momentos históricos da sociedade brasileira. O atual desencontro entre os materiais escolares, maiormente produzidos por editoras do Sudeste, e a complexa realidade lingüística do país não tem contribuído para minorar os problemas mencionados.

Documentar, descrever e historiar a variedade brasileira do Português são portanto condições mínimas para a renovação de seu ensino, e os primeiros passos para a edificação de uma política lingüística para o Português. Vejamos o que a universidade tem feito a esse respeito.

# – Documentação do Português Brasileiro

Um conhecimento mais minucioso do Português pressupõe a organização de grandes *corpora* de língua, atividade que está se acelerando graças às facilidades trazidas pela informática. Uma nova disciplina surgiu para esse fim, a Linguística de Corpus\*, que se implanta rapidamente no país. Programas universitários de pós-graduação têm atuado nesta direção.

Os seguintes acervos foram organizados por projetos coletivos de pesquisa relativas ao Português brasileiro (listagem incompleta):

* + - A partir de 1969, *Projeto da Norma Urbana Lingüística Culta*, mais conhecido como “Projeto NURC”. Esse grande projeto coletivo foi introduzido no Brasil por Rossi (1968) e desenvolvido em Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Amostras do vasto material coletado foram editadas por Castilho / Preti (Orgs. 1986, 1987), Preti / Urbano (Orgs. 1988, 1990), Callou (Org. 1992), Callou / Lopes (Orgs. 1993, 1994), Motta / Rollemberg (Orgs. 1994), Sá / Cunha / Lima / Oliveira Jr. (Orgs. 1996) e Hilgert (Org. 1997).
    - A partir de 1983, *Projeto Censo Lingüístico do Português do Rio de Janeiro*, a que sucedeu o *Projeto de Estudo de Usos Linguísticos* (PEUL): Paiva / Scherre (1999). Ver Paiva (Org. 1999), Mollica (Org. 1987), Oliveira e Silva & Scherre (Orgs. 1996), Macedo / Roncaratti / Mollica (Orgs. 1996), Paiva / Duarte (Orgs. 2003), Roncarati / Abraçado (Orgs. 2003).
    - A partir dos anos 80, *Banco de dados “Usos do Português”,* do Centro de Estudos Lexicográficos da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Trata-se de 70 milhões de ocorrências de português escrito, organizados por Francisco da Silva Borba, para a publicação de dicionários e gramáticas: Borba (Org. 1990), Neves (2001).
    - Desde 1988, *A Linguagem Falada em Fortaleza*: Aragão / Soares (Orgs. 1996).
    - A partir de 1992, *Projeto Variação do Português no Sul* (VARSUL), iniciativa que se desenvolve atualmente no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul.
    - A partir de 1993, *Projeto Variação Lingüística do Estado da Paraíba*: Hora / Pedrosa (Orgs. 2001, 5 volumes).
    - A partir de 1997, *Projeto para a História do Português Brasileiro*: sobre o subprograma “Corpus diacrônico do PB” desse projeto, ver Castilho (Org. 1998) e Mattos e Silva (Org. 2001).
    - Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da Universidade de São Paulo / São Carlos (NILC), que tem desenvolvido ferramentas para a análise de *corpora.*
    - A partir de 2002, organização do grupo de debates e recolha de corpora *Corpus Brasil*: [http://groups.yahoo.com/corpus-brasil.](http://groups.yahoo.com/corpus-brasil)

A relação acima patenteia a preocupação da universidade brasileira com a documentação do Português Brasileiro. A utilização dos dados obtidos tornou-se rotineira nas melhores

universidades do país, o que decerto vai atualizar o conhecimento de nossa realidade linguística. Falta agora disponibilizar esses dados pela internet.

Para uma súmula dos debates sobre *corpora* e a implantação da Linguística de Corpus no país, ver Castilho / Oliveira e Silva / Lucchesi (1995), Berber-Sardinha (2004), Castilho (2005 a), entre outros textos.

# – Investigação científica do Português Brasileiro

Muitos estudos de caráter coletivo foram preparados com base nesses corpora\*, melhorando fortemente nossos conhecimentos sobre o Português Brasileiro. Nesses conspecto, é interessante destacar o grande interesse pela documentação e estudo do Português Brasileiro falado.

Os manuais de Lingüística sustentam que a língua falada é a manifestação primordial das línguas naturais, sendo a língua escrita uma transposição mais ou menos feliz da primeira.

Apesar dessas convicções, foi preciso aguardar a invenção do gravador portátil para que a língua falada passasse efetivamente a ocupar a atenção dos lingüistas. E de fato, os estudos de língua falada percorreram dois momentos bem distintos, separados pela utilização do gravador magnetofônico. Dentro outros linguistas, D’Achille (1990) assinala esse fato.

Anteriormente à invenção do gravador portátil, esses estudos se fundamentavam em segmentos conversacionais recolhidos de memória e depois registrados no papel, ou na observação de como os escritores documentavam em seus textos literários a língua falada, muitas vezes erroneamente então denominada “fala popular”.

Nencioni (1983: 129) e D’Achille (1990: 10) informam que Leo Spitzer foi o primeiro a trilhar esse caminho, em seu trabalho de 1922 sobre o italiano falado. Nesse trabalho, com

base em textos de teatro, cartas, novelas e dramas, Spitzer tratou dos seguintes tópicos: (i) formas de abertura e fechamento do colóquio, (ii) expressões afetivas e de cortesia, (iii) meios lexicais e sintáticos da oralidade.

Ele influenciou seu discípulo Werner Beinhauer, cujo trabalho *El Español Coloquial*, dos anos 30, foi durante muito tempo obra de consulta obrigatória. Charles Bally atuou na mesma linha, enquanto lançava os fundamentos de uma Lingüística da Enunciação, programa que teria um grande desenvolvimento após os anos 60.

Hoje sabemos que o conhecimento da língua falada obtido através da língua escritga é muito precário, fragmentado e simplificador. No caso particular da língua literária, o projeto estético que aí subjaz é obviamente mais forte que o interesse documental. Nos demais casos, o ouvido “filtra”, por assim dizer, o que é tipicamente oral, deixando de fora os elementos mais característicos dessa modalidade. De todo modo, é preciso reconhecer que Spitzer e Beinhauer voltaram a ter uma grande atualidade após os anos 80, se não por seu objeto empírico, pelo menos pelo objeto teórico.

O uso do gravador, a organização de corpora de língua falada, e o debate sobre as formas de sua transcrição assinalaram fortemente o segundo momento nos estudos da oralidade. Esses passos, na verdade, constituíram a língua falada como um objeto científico, instalando-a definitivamente na comunidade dos lingüistas

Entre as línguas românicas, o pontapé inicial na bola foi dado por Juan M. Lope Blanch, lingüista espanhol naturalizado mexicano, o qual teve um papel decisivo, com seu “Proyecto de Estudio del Habla Culta de las Principales Ciudades de Hispanoamérica”, principiado em 1967. Intermediados por Nélson Rossi, os brasileiros adotaram e adaptaram esse projeto ao nosso país, constituindo a partir de 1970 um corpus de mais de 1500 horas de gravação, conhecido como “Projeto NURC”.

A maturidade da Lingüística brasileira pode ser atestada quando comparamos os estudos de língua falada no Brasil aos trabalhos análogos, desenvolvidos em outros ambientes. Um exercício tal revelaria, a seguinte tabela cronológica:

1. Desde 1976, na América Espanhola e posteriormente na Espanha, “Proyecto de Estudio de la Norma Lingüística Urbana Culta”, sob a iniciativa de Juan M. Lope Blanch.
2. Desde 1970, no Brasil, “Projeto da Norma Lingüística Urbana Culta”, inspirado no projeto anterior.
3. Desde 1971, em Portugal, “Português Fundamental: Vocabulário e Gramática”, liderado por Luis Felipe Lindley Cintra. Estudos do Léxico e publicação de amostras foram publicados por Nascimento-Marques-Cruz (1987).
4. Desde 1974, nos Estados Unidos, “Conversational Analysis”, sob a liderança de Sacks-Jefferson-Schegloff (1974). Esse grupo inspirou Sandra Thompson, que em 1993 deu início ao seu projeto sobre a “Interactional Syntax”.
5. Desde 1979, na França, “Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe”, sob a coordenação de Claire Blanche-Benveniste: ver a revista *Recherches sur la français parlé.*.
6. Em 1979, na Itália, Duranti-Ochs (1979) tinham escrito um ensaio fundado em algumas gravações da língua falada. Em 1981 Rossana Sornicola organizou um corpus extenso do italiano falado (Sornicola 1981), a que se seguiu o projeto “Lessico Italiano di Frequenza”, lançado em 1990 por Tullio de Mauro: De Mauro (1992; a c. di 1994).
7. Desde 1983, no Brasil, “Projeto Censo Lingüístico do Rio de Janeiro”, UFRJ, sob a liderança de Anthony J. Naro.
8. Desde 1985, no Brasil, “Projeto Variação do Português no Sul”, com a associação das Universidades Federais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.
9. Desde 1988, no Brasil, “A Linguagem Falada em Fortaleza”, por iniciativa dos pesquisadores do projeto “Dialetos Sociais Cearenses”, inicialmente coordenados por Cláudia Roncarati.
10. Desde 1992, em Moçambique, “Panorama do Português Oral de Maputo”, sob a coordenação de Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves.
11. Desde 1993, no Brasil, “Projeto Variação Lingüística do Estado da Paraíba”, sob a coordenação de Dermeval da Hora.

A lista acima mostra que a modalidade brasileira do português falado foi cronologicamente a segunda língua românica a ser estudada extensivamente, seguida de perto pelas variedades européia e um pouco mais tarde pela variedade moçambicana. Vieram depois o francês e o italiano. Acresce que o Português Brasileiro certamente será a primeira entre as línguas românicas a contar com uma gramática de referência dessa modalidade, quando se publicar a anunciada *Gramática do Português Culto Falado no Brasil,* 5 volumes, o primeiro deles no prelo.

O pressuposto desses trabalhos é que, antes de ensinar, é preciso estar seguro sobre o que ensinar. A investigação científica da língua tem de anteceder as propostas de seu ensino.

A este respeito, constata-se que ainda não aproveitamos minimamente o potencial de realização de projetos trilaterais de pesquisa para a descrição e a história das variedades européia, africana e brasileira de nossa língua comum. Um bom começo foi dado pelos Profs. Mary Kato, do Brasil, e João Peres, de Portugal, com seu *Projeto Comparativo Português Europeu – Português Brasileiro*. Ainda no contexto das comparações, deve-se lembrar a criação do sítio [www.linguateca.pt](http://www.linguateca.pt/), que abrigará um acervo de jornais portugueses e brasileiros.

A ampliação dessas experiências é outro tópico para a fixação de uma política lingüística globalizante, que poderá acelerar-se nos anos vindouros, se tivermos determinação para tal. Melhor, ainda, se os hispanoamericanos se associassem aos brasileiros.

Ora, sem um conhecimento aprofundado da Língua Portuguesa no mundo, parece estéril seguir discutindo velhos temas temas tais como *quê variedade ensinar,* se a língua ainda preserva sua *unidade,* etc. Unidade na variedade? Variedade com unidade? Por que manter esta última questão em nossa agenda? Tudo o que ela tem proporcionado é excitar nacionalismos tão anacrônicos no mundo atual, trazer à tona velhas rixas dos tempos coloniais, e - o que é pior - adiar novamente a configuração e execução de uma urgente e necessária agenda positiva para o mundo lusófono. Enquanto isso, o ensino continuará padecendo pelo desconhecimento do quê ensinar.

Voltando à área brasileira – embora não ignore o que se vem fazendo aqui em Portugal e em Moçambique [1](#_bookmark13) – enumero as contribuições que têm sido dadas ao conhecimento da Língua Portuguesa em meu país. Mencionarei alguns projetos, numa lista não exaustiva:

* Projetos de caráter sincrônico sobre o português padrão e/ou popular. *Projeto de Gramática do Português Falado*: Castilho (Org. 1990,1993); Castilho e Basílio (Orgs. 1996); Ilari (Org. 1992); Kato (Org. 1996); Koch (Org. 1996); Neves (Org. 1999); Abaurre e Rodrigues (Orgs. 2002). Procede-se atualmente à consolidação dos resultados, estando na imprensa o primeiro dos 5 volumes projetados. A iniciativa fará do Português a primeira língua românica a ter sua variedade falada culta amplamente descrita. Sobre o português não-padrão, ou popular, ver Alves (1979), Rodrigues (1987), Pinto (1990), entre outros.

1 Acervos do Português Europeu: desde 1970, *Projeto do Português Fundamental.* Principais figuras: João Malaca Casteleiro, Maria Fernanda do Nascimento, Maria Lúcia Garcia Marques e Maria Luísa Segura da Cruz: Nascimento / Marques / Cruz (1987). Acervos do Português Moçambicano: desde 1992, *Panorama do Português Oral de Maputo*: Stroud / Gonçalves (Orgs. 1997), Gonçalves (1996, 1997).

* Projetos de interesse diacrônico: (1) *Projeto para a História do Português Brasileiro*: Castilho (Org. 1998), Mattos e Silva (Org. 2001), Alkmim (Org. 2002), Duarte / Callou (Orgs. 2002), Ramos (no prelo), Lobo (no prelo)*.* (2) *Prosódia, sintaxe e mudança lingüística: do Português Clássico ao Português Europeu Moderno*, coordenado por Charlotte Galves: [www.ime.usp.br/~tycho](http://www.ime.usp.br/%7Etycho).

(3) Estudos de variação e mudança: Paiva / Duarte (Orgs. 2003).

* Projetos sobre contactos lingüísticos. Com respeito aos crioulos de base portuguesa, “*tanto em São Tomé como em Cabo Verde (…) explodiu com uma intensidade imprevista, de tal modo que se apoderou totalmente da comunicação oral quotidiana [após a Independência]”*: Ferreira (1988: 49). O fenômeno parece menos visível no Brasil. Gregory Guy exclui a possibilidade de um crioulo de base indígena e defende a existência de um crioulo de base africana, que fundamentaria o português popular brasileiro. Essa tese, como se sabe, foi repudiada por Fernando Tarallo, para quem a descrioulização do português brasileiro tê-lo-ia levado de volta ao português europeu, fato não comprovado. A partir dos anos 90, novas pesquisas tiveram lugar, destacando-se as iniciativas de Hildo Honório do Couto na Universidade de Brasília e de Allan Baxter e Dante Lucchesi na Universidade Federal da Bahia: Castilho (1999- 2000: 31-36). Quanto aos contactos entre o Português e o Espanhol da América, tornou-se bem conhecida a situação na fronteira uruguaio-brasileira graças às pesquisas de Hensey (1967), Elizaincin (1979), Elizaincin / Behares / Barrios (1987), Barrios (1999). Em seu livro *Nós falemo brasilero*, Elizaincín nos faz pensar que a história se repete: o Latim Vulgar deu surgimento na România Velha às línguas românicas; na România Nova, o Português Popular Brasileiro pode estar dando origem a outras línguas originárias do Português. Entretanto, está ainda no nível do anedotário o estudo do “portunhol”, como um novo campo de indagações, de interesse para verificar como as comunidades representam a língua do vizinho.

Como se vê, os acervos mencionados anteriormente vêm sendo estudados numa forma coletiva. Volto a insistir em que, no melhor dos mundos, comissões tripartites a instalar fariam o mesmo com os acervos europeus, brasileiros e africanos, comparando os resultados obtidos e mostrando o estado atual do Português no mundo. Uma parceria com os pesquisadores do “Proyecto” de Juan M. Lope Blanch seria mais do que benvinda.

# – Pesquisas aplicadas ao ensino do Português como língua materna

A pesquisa acadêmica vem gerando uma considerável bibliografia de interesse para a elevação do nível do ensino do Português como língua materna. Apresento a seguir uma listagem não exaustiva dessas contribuições. Para um detalhamento maior, deve-se consultar a revista *Linguística* 12: 1999, órgão da Associação de Linguística e Filologia da América Latina. Esse número apresenta um retrato da Linguística brasileira em seus variados campos de atuação. Por outro lado, o consulente deste Portal encontrará textos representativos de praticamente todas as áreas abaixo mencionadas.

# - Alfabetização

As posições cindiram-se entre a psicogênese, com Emilia Ferrero à frente, e um debate mais propriamente lingüístico do fenômeno, que pode ser visto em Abaurre (1993), Silva (1991), Cagliari (1992), Faraco (1992), Massini-Cagliari (1997), Mollica (1998), Cabral (2003 a,b), entre outros.

O Centro de Alfabetização e Leitura da Universidade Federal de Minas Gerais, fundado por Magda Soares, tem dado contribuições relevantes ao tema. Veja-se também sobre o Instituto Nacional de Alfabetização Funcional, [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br/)

# - Leitura

Organizou-se nos anos 70 a Associação de Leitura do Brasil – uma designação propositadamente ambígua – que realiza bianualmente o Congresso de Leitura, voltado para professores do ensino fundamental e médio. Essa sociedade edita a revista *Leitura: teoria e prática,* com 40 números publicados, além de livros e cd-roms: ver [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br/).

Maria Alice de Oliveira Faria tem mostrado a conveniência de incluir a leitura do jornal em sala de aula, de que resultaram várias publicações: Faria (1989, 1996), Faria / Zanchetta (2002).

Ligia Chiapini dirigiu na Universidade de São Paulo o projeto “A circulação de textos na escola”, cujos resultados foram enfeixados em 3 volumes: Chiapini *et alii* (Ed. 1997), Brandão / Micheletti (Coords. 1997), Citelli (Coord. 1997). Como resultado indireto desse projeto, ver Brandão (Coord., 1999).

Marisa Lajolo e Márcia Abreu organizaram o sítio “Enciclopédia Literária”, com estudos sobre língua e literatura e dados sobre a presença do livro no Brasil desde 1500: [www.unicamp.br/iel/memoria](http://www.unicamp.br/iel/memoria).

Muitos outros trabalhos têm sido escritos, mostrando o envolvimento da universidade brasileira com o problema da leitura: Fulgêncio / Liberato (1992), Silva et alii (1998).

# – Letramento e aquisição da escrita

Têm sido sistemáticas as reclamações da mídia e dos “consultórios gramaticais” a respeito de um suposto desinteresse dos estudantes pela escrita e pela leitura. Mesmo assim, continua-se a insistir em que o ensino da gramática vai dar um jeito nisso. É curiosa a insistência nesta prescrição, espécie de placebo que vem revelando resultados pífios.

Este parece ser mais um dos preconceitos que cercam o ensino da língua. Ora, o advento da internet desatou as amarras que prendiam o interesse pela redação e pela escrita. Qualquer visita a portais, como o UOL, por exemplo, mostra uma enorme quantidade de diários mantidos por pessoas de toda idade, sobretudo jovens, que escrevem e discutem diariamente nos chamados “blogs” assuntos tão variados que já demandaram até mesmo a organização de classificações temáticas! Provavelmente o interesse pela escrita (e pela leitura) que aí se testemunha se deve ao fato de que os blogueiros não escrevem para o seu professor de Português...

A alfabetização assegura o domínio do código escrito (o Comendador Acácio não diria isto de modo melhor...), e a leitura permite o aproveitamento do que a sociedade produz nesse código. Corrêa (2004) mostra que um novo interesse surgiu mais recentemente, os estudos sobre Letramento, que consideram *não o produto da alfabetização, e sim a inserção do cidadão em práticas de leitura e escrita antes e depois de conhecer o código alfabético.* A nova área aborda as diferentes práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, aí incluída naturalmente a prática escolar. O mesmo Manoel Gonçalves Corrêa enumera os seguintes autores de pesquisas sobre Letramento: Gnerre (1985), Tfouni (1988, 1994, 1997), Kato (Org. 1992), Kleiman (1996, Org. 1999), Rojo (Org. 1998), Soares (2001,

2003), Signorini (2001), Ribeiro (Org. 2003).

Sobre a aquisição da escrita, ver ainda Abaurre (2001), Martins (2001), Barbosa (2002), entre outros.

# - Lingüística do texto

A valorização do texto nos novos modelos de pesquisa e ensino da gramática – aliada a uma natural expansão da Linguística – deu lugar a um enorme interesse pelo texto. Tornou-se extensa a bibliografia sobre a Linguística do Texto e suas aplicações ao ensino.

Limito-me a mencionar Marcuschi (1980), Fávero / Koch (1983), Koch (1989, 1993, 2000,

2002), Koch / Travaglia (1991).

# – Léxico, Semântica e ensino do vocabulário

Além da publicação dos dicionários de Aurélio, Houaiss e Borba, bastante conhecidos, vários estudos comprovam o interesse da Linguística brasileira por um melhor conhecimento do léxico português – Alves (1990), Kehdi (1997), Basílio (1998, 2004), Marques (1996) – ao passo que outros se concentram no ensino do vocabulário e da semântica: Antunes (1996), Ilari (2001, 2002), Viaro (2004).

# - Gramática como reflexão

As relações entre a Linguística brasileira e a Gramática têm sido uma complicada história de amor e ódio.

Inicialmente, a Linguística escolheu a Gramática, então e agora sempre seguida do adjetivo “Tradicional”, como um inimigo a vencer e um campo a ocupar: Altman (2003). Até aqui, tudo previsível, nessa história de alternância de paradigmas científicos.

A Gramática Tradicional foi atacada em todos seus flancos: sua convicção num padrão único (mesmo num país continental como o Brasil), o curioso silêncio que cultivou a respeito da variação linguística e o grande apego à língua literária escrita do período clássico (como se padrão e língua literária constituíssem uma equação, e como se depois do séc. XIX a Literatura tivesse entrado em irremediável decadência), seu gosto por misturar argumentos estruturais aos semânticos e aos discursivos, seu desgosto pelo debate das questões que expõe e consequente afastamento do modo problematizador de fazer gramática de um Jerônimo Soares Barbosa, por exemplo, etc., etc.

A força da Gramática Tradicional manifestava-se (ou ainda se manifesta?) na convicção de que ensinar Português confunde-se com ensinar gramática. A base do argumento é que sabendo gramática escreve-se bem e lê-se melhor, varrendo-se para debaixo do tapete o ensino do Português-língua materna como uma continuada reflexão sobre a língua, muito mais do que qualquer outra coisa.

A reação dos linguistas atingiu seu ápice em 1985, com a publicação curiosamente simultânea dos livros de Ilari (1985), Luft (1985) e Perini (1985). Aparentemente, as pessoas se tinham dado conta de que não valia a pena chatear os estudantes só por que em algum remoto concurso para a obtenção de emprego era preciso saber onde meter crases e pronomes! Alguns vestibulares, como o da jovem Universidade Estadual de Campinas, concorreram fortemente para o enterro das velhas idéias, apresentando alternativas mais inteligentes para a seleção de alunos reativos: ver [www.unicamp.br/comvest](http://www.unicamp.br/comvest).

Enfim, a batalha parecia ganha. Ali pela altura da última década de um século que se esvaía, a velha senhora parecia ter tomado o mesmo rumo. Teria chegado ao final a fase da gramatiquice, solidamente casada com o purismo? Ledo engano. Pois o que se nota nos dias que correm é uma ressurreição do malfadado casal, promovido pela mídia brasileira! Ignorando o avanço das pesquisas sociolingüísticas, jornais de grande tiragem e canais de televisão abriram generosamente suas portas a um tipo de argumentação que supúnhamos enterrada.

Espanto das gentes! Como explicar isso? Está claro que os gramatiqueiros de algum modo preenchem a necessidades da cidadania. Deve haver um prazer inefável em acertar na concordância e na grafia, sem maiores discussões sobre o porquê destas coisas. Depois de tanto tempo expostos à redução da língua a uma questão de certo / errado, os brasileiros aparentemente internalizaram a repressão gramatical. Linguistas querem discutir fatos da língua, ponderar alternativas, e chegar a conclusões do tipo “por ora parece ser isto”? Bah! Vamos logo a trás de quem diz “isto é assim”, com a cara iluminada pela certeza.

Parece evidente que os cidadãos ainda não foram suficientemente expostos a um novo modo de refletir sobre a língua, em que eles assumam o papel de parceiros. Até lá, é aguentar. Mas ainda bem que essa volta ao passado não calou a voz daqueles que apresentam propostas calcadas em considerações científicas. A reação dos linguistas foi rápida. Pesquisas realizadas nas últimas décadas do século evidenciaram que o ensino da gramática ocupava um alto percentual de horas-aula, restrita a disciplina a uma classificação de expressões, como se vê em Neves (1990). Bagno (2000) e Fiorin (2000) discutiram minuciosamente a volta aos consultórios gramaticais e seus efeitos de exclusão social na sociedade brasileira. Possenti (1998) e Neves (2003) questionaram o ensino da gramática. E novas gramáticas, escritas por “gente do ramo”, apontaram para alternativas mais interessantes: Perini (1995), Bechara (1999), Neves (2000), os oito volumes da Gramática do Português Falado. E nisto estamos.

Mas uma nova linha de atuação repousa na certeza de que é necessário associar os alunos ao processo de ensino-aprendizagem, via desenvolvimento de projetinhos em sala de aula, transformando a escola e as aulas de Português num lugar de debates: Castilho (1998) e Bagno (1999).

Um fato novo no ensino do Português, de importância para essa linha, foi a incorporação da língua falada nas práticas de ensino. Em 1999, o Ministério da Educação e Cultura publicou os já mencionados *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa*, em que pela primeira vez em documentos desse tipo se recomenda a inovação, solidamente fundada nas pesquisas desenvolvidas em nossas universidades. Estudos da conversação e propostas concretas nessa direção foram publicadas antes e depois da edição dos *Parâmetros*: Marcuschi (1983, 2001), Travaglia (1996), Ramos (1997), Castilho (1998). Vou deter-me um pouco neste tópico.

Pesquisas desenvolvidas nas últimas três décadas mostraram que a língua falada, com seus processos gramaticais correlacionados com as pressões do discurso, se constitui num excelente campo de indagações sobre o qual poderá erguer-se uma nova pedagogia do Português. Passo a resumir minha percepção de como isso poderia ser feito.

Via de regra o aluno brasileiro da escola pública não procede de um meio letrado. Sua família enfrenta as tensões da vida urbana, uma novidade para muitas delas. A escola poderia inicialmente valorizar seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão em sala de aula será o conhecimento lingüístico de que os alunos já dispõem ao chegar à escola: sua habilidade de conversar. O ponto de chegada será a observação do conhecimento lingüístico “do outro”, expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários, cujo projeto estético será examinado. Minha proposta toma como ponto de partida a língua que adquirimos em família. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade lingüística do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação, parece-me representar o ideal da formação lingüística do cidadão numa sociedade democrática.

Com respeito mais propriamente à reflexão gramatical calcada na oralidade, é necessário reconhecer, inicialmente, que a percepção mais difundida da análise gramatical na escola identifica-a a um vasto esforço classificatório das expressões lingüísticas, isto é, à organização do repertório de produtos que decorrem de processos não discutidos na prática escolar. Num livrinho de 1998, propus ao debate a identificação dos processos constitutivos da conversação, do texto e da sentença. Aceita a proposta – ou substituída por outra – estaremos prontos a deixar os produtos num segundo lugar, o que não significa obviamente que deverão ser esquecidos.

Nesta perspectiva, a gramática deixa de ser o lugar das certezas absolutas, cedendo o passo ao debate contínuo, alimentado pelo professor e por seus alunos, movidos pelo desejo da descoberta científica. Para fazer girar o debate, cada grupo de aulas será transformado num projetinho de pesquisa, alimentado por dados, hipóteses, perguntas nelas fundamentadas e respostas que abrem novas perspectivas de indagação, e assim por diante.

É evidente que as hipóteses partem de um lugar teórico dado. Deveria, portanto, o professor de Português do ensino fundamental e médio filiar-se a uma única direção teórica ? Se é verdade que do lingüista interessado numa dada questão se requer a seleção prévia de um modelo teórico, tendo em conta o “caráter encondido” do objeto e a necessidade de consistência, para o professor o ecletismo será mais recomendável. Assim, as reflexões gramaticais poderiam inicialmente valorizar uma abordagem funcional da linguagem, desenvolvendo-se num segundo momento uma argumentação formalmente orientada, em que as indagações sobre a pragmática da língua cedem espaço a um raciocínio guiado por condições estabelecidas de antemão. É evidente que em cada movimento didático nos manteremos numa posição teórica claramente estabelecida. É isso que entendo por ecletismo.

Adotando nas atividades escolares um percurso que parte de observações sobre como se organiza uma conversação real, considera em seguida o “texto falado” que aí se organizou, e reflete finalmente sobre a sentença, estaremos refazendo a caminhada da reflexão lingüística no Ocidente. Todos nós sabemos que no mundo greco-latino a Gramática surgiu da Retórica. Foi do estudo dos processos de argumentação e de articulação do texto que se chegou à identificação da estrutura da palavra e da sentença, e daí às diferentes percepções sobre o funcionamento da língua.

Entretanto, com o passar do tempo, perdemos de vista o interesse discursivo fundador, do qual decorre, aliás, a terminologia gramatical ainda hoje usada. E a gramática, que não era uma disciplina autônoma, assumiu uma vida própria, descolou-se de suas origens,

escolarizando-se, na pior acepção desse termo. Obscureceu-se sua argumentação, empobrecendo-se seu alcance educativo. Proponho retomar a caminhada, começando pela enunciação conversacional até atingirmos o enunciado sentencial. Da liderança do professor em sala de aula decorrerá a proposta e o exame de conjuntos organizados de questões, instalando-se uma nova ética nas escolas.

Esta proposta se desdobra em três aspectos, que aqui resumo: (1) *Abordagem teórica*: da língua como atividade social (e, portanto, de um modelo funcional de gramática) para a língua como uma estrutura (donde um modelo estrutural de gramática), e finalmente para a língua como um objeto mental (com a apropriação das descobertas da gramática gerativa, cujas observações transcendem o Português, buscando comparações com outras línguas).

1. *Desenvolvimento metodólogico*: (i) da Análise da Conversação para a Lingüística do Texto e desta para a Gramática; (ii) da língua falada para a língua escrita, consideradas ambas em suas variedades de registro. (3) *Implicações pedagógicas*: das aulas de veiculação de pacotes prontos, os famosos “pontos da gramática”, para as aulas de descoberta, em que a reflexão vem primeiro e a classificação vem depois. Em suma, não se trata de ”ensinar gramática”, e sim de “refletir sobre a gramática da língua interiorizada”. Ou, na síntese de Geraldi (1996: 63 e 130), *“Todas estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo”*.

# – Universidade e política linguística

A agenda da política lingüística do Português como língua materna que acabo de relatar já foi suficientemente discutida na Lingüística brasileira, de onde se espera que irradie para o magistério dos níveis fundamental e médio.

Reside aqui aliás a maior dificuldade que ora enfrentamos. E é que as descobertas e os experimentos realizados nas universidades não têm transitado para a sala de aula com a

rapidez que se poderia esperar. Parte dessa deficiência deve ser imputada aos próprios linguistas, que têm deixado a tarefa para seus colegas de Linguística Aplicada, sem que se tenham estabelecido canais de comunicação. [2](#_bookmark22)

As autoridades escolares e a comunidade de pais e alunos passam elas também atualmente por uma mudança de cultura: descentralizar as iniciativas, envolver os pais na educação de seus filhos, não mais esperar que o Estado dê conta de tudo são algumas dessas novidades. Multiplicam-se pelo país experiências de cooperação da comunidade com suas escolas. A nação encaminha-se para a tomada de atitudes mais voluntárias e menos dependentes das decisões que vêm do alto. A nós linguistas corresponde derrubar de vez nossa torre de marfim e meter a mão na massa. Literalmente.

# O Estado e o ensino das línguas estrangeiras

Com respeito ao ensino da ou das línguas estrangeiras, as propostas vão desde o princípio de que os cidadãos deveriam entender bem uma língua estrangeira, mesmo sem a falar, até uma proposta mais radical, que é a de promover uma educação bilíngüe precoce, desde o nível fundamental, agregando-se uma segunda língua estrangeira no curso médio: Fischer (1999: 265).

Generaliza-se a preocupacão de que os cidadãos monolíngües correm o risco de reduzir-se a “deficientes lingüísticos” no terceiro milênio. Com isso, os objetivos da escolaridade passam a incluir o conhecimento prático de duas línguas, além da língua materna.

No Brasil, pode-se dizer que até os anos 70 o Estado se encarregou do ensino de línguas estrangeiras, ministrando no primeiro e segundo graus cursos obrigatórios de Francês e Inglês, e por vezes de Espanhol. A globalização acentuou a necessidade de dominar línguas

2 Observação feita por Mary Kato, em comunicação pessoal, com a qual concordo plenamente.

estrangeiras, mas o que se tem visto é a progressiva transferência para a iniciativa privada das obrigações daí decorrentes.

Três questões podem ser lembradas a este respeito: a experiência escandinava (aprender uma língua sem matar a sua), o ensino do português e do espanhol na América Latina, e a atuação dos organismos multinacionais.

# – A experiência escandinava

A experiência escandinava, aparentemente refletida nas propostas ensino de línguas românicas de Claire Blanche-Benveniste e de Jürgen Schmidt-Jensen, fundamenta-se em *“três possíveis formas de entendimento: primeiro a semicomunicação [cada um fala sua* *língua materna], segundo a interlinguagem [criação de um idioma, ainda não efetivada], terceiro a promoção e proliferação de conhecimentos passivos [um modelo para a Europa em geral]”*: Born (1996).

O Português e o Espanhol Europeus foram considerados nesta perspectiva, estando em andamento projetos multilaterais.

# – Ensino do português e do espanhol na América Latina.

A criação do Mercosul provocou um grande interesse pelo ensino do Português e do Espanhol na América Latina. Muitas iniciativas foram tomadas pelas universidades e por associações científicas, mas sem dúvida faz falta, por parte do Brasil, a organização do que poderia chamar-se “Instituto Machado de Assis”. Portugal tem o seu operoso Instituto Camões, a Espanha dispõe do Instituto Cervantes, mas o governo brasileiro parece não ter ainda despertado para suas obrigações lingüísticas, contentando-se em gerir os Centros de Cultura Brasileira anexos a várias embaixadas. Eis aqui uma boa bandeira para a SIPLE!

Devo dizer que estou agitando a idéia junto à ABRALIN e à ANPOLL, de modo que mais sócios seriam benvindos!

Segundo José Carlos Paes de Almeida Filho, em relatório que escreveu em 1997, a perspectiva do ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas potencializou a pesquisa aplicada em alguns centros nacionais de pós-graduação. Há uma demanda crescente de professores de Português, brasileiros e estrangeiros, por publicações teóricas sobre os processos de ensino-aprendizagem (por exemplo, a questão metodológica do ensino de línguas muito próximas, como o Português e o Espanhol) e por cursos de Atualização, Especialização e Pós-Graduação stricto sensu. Materiais didáticos e publicações voltadas para a formação do professor serão progressivamente mais requeridos nos próximos anos por governos, secretarias, Ministérios da Educação, de Relações Exteriores, agências internacionais e universidades.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de Brasília e as Universidades Federais Fluminense, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul têm oferecido respostas concretas a essa demanda. A primeira criou em 1991 o Exame Unicamp de Proficiência em Português, que serviu de base ao Exame Nacional de Proficiência, aprovado em 1992 pelos Ministérios da Educação, da Cultura e das Relações Exteriores.

Com respeito à formação continuada de professores de Português para estrangeiros, foi realizado em novembro de 1996 o primeiro Seminário de Atualização em Português Língua Estrangeira e Culturas Lusófonas reuniu 22 professores do Mercosul, com apoio da UNESCO, União Latina e Ministério da Educação e Cultura do Brasil. A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, fundada em 1992 por inspiração do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp, e que agora nos hospeda, tem realizado diversos cursos especiais para a formação de professores, tendo passado em 1997 a organizar um encontro anual em universidades brasileiras. Cursos voltados para o ensino do Português e da

Cultura Brasileira foram ministrados nos seguintes países: Uruguai, Argentina, Paraguai, Chile, Costa Rica, Cuba, Moçambique, Itália e Espanha.

Diferentes materiais de ensino têm sido publicados, desde o pioneiro *Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Produção de Mateiriais*, 1976, de Leonor Lombelo, até os volumes organizados por Almeida Filho e Lombelo (Orgs. 1992), Almeida Filho (Org. 1991, 1997). Falta investir mais em dicionários bilíngues português-espanhol que levem em conta as variedades latino-americanas dessas línguas. Para outras informações sobre o ensino do Português na América Latina, ver Cariello / Giménez (1994) e Varela (1999).

# – Atuação dos organismos multinacionais

Como bem reconhece Rainer Enrique Hamel, *“a tradicional divisão entre o local, o nacional e o internacional já não se sustenta”*, surgindo *“terceiras culturas desterritorializadas como a nova cultura empresarial, a eletrônica, a ecologia e múltiplas expressões de sincretismos e hibridações”*: Hamel (1995). Perguntar qual o efeito disso tudo no ensino e na pesquisa é a grande questão de hoje. O Mercosul é hoje uma realidade de que devemos nos orgulhar, apesar das naturais trepidações que acompanham a vida de grupos dessa natureza. Além de suas atividades econômicas, esse organismo debate hoje uma política cultural gerida em grande parte pela “Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu”, AUGM. A AUGM *“foi criada em 1991, poucos meses após a assinatura do Tratado de Assunção, tendo como principal objetivo o fortalecimento da capacidade de formação de recursos humanos, de pesquisa e de transferência do conhecimento entre os participantes e de contribuir para o processo de integração acadêmica em todos os níveis”*: Meneghel (1998). Essa Associação está integrada por cinco universidades argentinas, uma paraguaia, uma uruguaia e cinco brasileiras. Três programas organizam as atividades da AUGM: Programa de mobilidade acadêmica, Programa jovens investigadores e Programa de núcleos disciplinares e comitês acadêmicos.

# Conclusões: políticas linguísticas supraestatais, as universidades, as associações de Linguística da América Latina e o Portal da Língua Portuguesa

Nos itens anteriores enumerei alguns tópicos constitutivos de uma política lingüística para a Língua Portuguesa, restringindo-me à minha experiência no Brasil.

Como situar tudo isso no quadro atual de um mundo que perde progressivamente as fronteiras nacionais, e se volta para a formação de grandes blocos de nações? Que medidas tomar para a difusão da Língua Portuguesa no atual quadro político? Como interferir em seu ensino?

Estamos chegando a um momento em que as políticas lingüísticas serão discutidas em organismos multilaterais, paralelamente ao cumprimento das agendas nacionais. E na verdade esse debate já começou, buscando-se especificar os requisitos para a formação da cidadania num mundo progressivamente globalizado. Entre outras sugestões, tem-se indicado que o cidadão das democracias do século ora em seu nascedouro precisa dominar pelo menos três habilidades: (i) computação eletrônica, (ii) recepção e produção de textos, e

1. domínio de duas línguas estrangeiras, pelo menos. Se os cavalheiros que fazem tais afirmações estão certos, conclui-se que a globalização fará chover na horta dos lingüistas e dos literatos pelo menos dois terços dessas águas inesperadas. A hora presente será, portanto, de nos entender sobre o que plantar e como plantar. Afinal, a língua portuguesa é atualmente a oitava língua mais falada no mundo, em número de falantes, situando-se no quinto lugar em difusão internacional[3](#_bookmark27).

3 Considerando o número de falantes, esta é a lista das dez línguas mais faladas na atualidade: (1) chinês, um bilhão de falantes, (2) inglês, 500 milhões, (3) hindi, 497, (4) espanhol, 392, (5) russo, 277, (6) árabe, 246, (7)

bengali, 211, (8) português, 191, (9) malásio, 157, (10) francês, 129. Projeções de crescimento demográfico prevêem que por volta de 2025, o português subirá para a sétima posição, com 285 milhões, e o espanhol cairá para a quinta posição, com 484 milhões.

Se formos competentes, sobrará hortaliça para todo mundo! Este é, aliás, um bom momento para debatermos ações conjuntas de pesquisa e difusão do Português Europeu, Brasileiro e Africano. Confiemos tais tarefas às universidades portuguesas, brasileiras e africanas, resistindo a uma verdadeira mania de nossa cultura política comum: criar novas instituições, em lugar de dinamizar as já existentes. A Associação Internacioanal de Língua Portuguesa poderia liderar esse movimento, pois reúne ainda que timidamente universidades dos quatro cantos do mundo que fala português.

A consolidação das pesquisas lingüísticas e literárias, as atividades das dezenas de programas de pós-graduação brasileiros e a expansão do ensino superior deram lugar a uma expressiva proliferação de sociedades científicas no Brasil, voltadas para as questões da língua.

Começando pelo pioneirismo da Associação Brasileira de Lingüística e do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, ambos fundados em 1969, e observando a criação de novas associações nacionais (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Associação Brasileira de Literatura Comparada, Associação Brasileira de Lingüística Aplicada) e regionais (Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste, Grupo de Estudos Lingüísticos do Norte, Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná, Associação de Estudos Lingüísticos do Rio de Janeiro, Centro de Estudos Lingüísticos do Sul), conclui-se que uma discussão sobre políticas lingüísticas deveria ser desenvolvida por essas associações e suas congêneres hispano-americanas, em convênio com a a Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL). Concentrarei minha atenção na ALFAL.

A ALFAL foi criada em 1964, e nunca descontinuou sua atuação, desde que o Prof. Joaquim Mattoso Câmara Jr., da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi seu primeiro presidente.

São objetivos dessa associação *“fomentar o progresso tanto da lingüística teórica e aplicada e da filologia na América Latina - especialmente da lingüística geral, da lingüística indígena e da lingüística e filologia hispânicas e portuguesas - como da teoria e crítica literárias”*. A ALFAL conta atualmente com cerca de 1400 sócios, dos quais 800 ativos, residentes em praticamente todos os países das Américas (Antilhas Holandesas, Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Estados Unidos, México, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela), além de vários países da Europa (Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Itália, Noruega, Portugal, Suécia), da Ásia (Coréia, Japão) e ainda a ilha- continente, a Austrália.

A ALFAL realizou até aqui doze congressos internacionais, dos quais dois no Brasil (II, Universidade de São Paulo, 1969; IX, Universidade Estadual de Campinas, 1990), e se prepara agora para seu primeiro congresso no século XXI, a realizar-se na Costa Rica, em 2002. Ela publica desde 1989 a revista *Lingüística* (11 números publicados, o último dos quais dedicado a retratar a Lingüística Brasileira), editando ainda as *Atas de Congressos* (11 volumes, alguns com vários tomos)*,* os *Cuadernos de Lingüística* (9 volumes) e os 11 números de seu *Boletín Informativo.*

São do maior interesse suas Comissões de Pesquisa, integradas por especialistas que organizam uma agenda de trabalhos, cujos resultados são apresentados em encontros regionais, os “alfalitos”, e nos congressos internacionais. A atual Diretoria está se esforçando para ampliar seu número, desde que garantida uma ação científica que aproxime hispanistas, lusitanistas e indigenistas à volta de temas de comum interesse.

É por demais evidente que deveríamos nos valer dessas associações para debater concertadamente uma política lingüística para o Português e o Espanhol da América, através da formação de grupos de trabalho.

São questões bastante óbvias. Menos óbvia será nossa real determinação em debatê-las, achar os caminhos prováveis, e dispor da energia necessária para implementar o que for acordado. Esse é, creio, o maior desafio lançado presentemente aos lingüistas latinoamericanos: para além de seu continuado preparo científico, requer-se disposição de assumir suas responsabilidades sociais, e vontade política para implementar as decisões tomadas após debates com a sociedade. Esse desafio supõe necessariamente uma união fraterna à volta de objetivos comuns, cuidadosamente definidos. A SIPLE, nesse contexto, é uma permanente lição de otimismo que todos nós recolhemos com alegria.

Por fim, mas não por último, este Portal da Língua Portuguesa poderá ser o ponto de encontro de todas as iniciativas voltadas para a elevação social da cidadania através da reflexão sobre a língua que ela pratica.

Você, consulente do Portal, está sendo convidado a meter a mão na massa!

# Algumas perguntas para você pesquisar

1. O que é padrão linguístico, ou norma culta?
2. Quem determina qual é a melhor forma de escrever e falar em português?
3. É verdade que em determinadas regiões se fala português melhor que em outras?
4. O que é uma minoria linguística? Há minorias linguísticas no Brasil?
5. Que rumos o ensino do português tem tomado no que diz respeito à alfabetização, leitura, redação e gramática?