

Jogos de linguagem e a reforma ortográfica da língua portuguesa: algumas considerações acerca da alfabetização popular

Nilce da Silva¹, Aparecida do Carmo Frigeri Berchior²

Resumo

Este artigo apresenta considerações prático-teóricas para a reflexão acerca da Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa a ser implantada em 2008. Para tanto, à luz das pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa, ensino e extensão - Estudos sobre populações migrantes no Brasil e no mundo: o papel da instituição escolar – apoiado pelo CNPq e FAPESP, discutiremos, no âmbito da referida reforma, a relação estabelecida entre língua, literatura, ou seja, os jogos da linguagem, e das conseqüências advindas desta para a prática pedagógica em salas de aula de alfabetização, sobretudo dos meios populares em que o ensino público é predominante.

Palavras-chave

Língua Portuguesa. Reforma Ortográfica. Colonização Portuguesa. Jogos de Linguagem.

1. Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), coordenadora do grupo de pesquisa, ensino e extensão “Estudos sobre populações migrantes no Brasil e no mundo: o papel da instituição escolar”, editora da revista “Acolhendo a Alfabetização em Países de Língua Portuguesa”. E-mail: nilce@usp.br.

2. Professora doutora, docente e diretora acadêmica das Faculdades Integradas Fafibe. Assessora pedagógica para a educação básica e formação de professores. E-mail: acfrigeri@zup.com.br.

Language games and the orthographic reform in portuguese language: some considerations concerning the popular literacy

Nilce da Silva*, Aparecida do Carmo Frigeri Berchior**

Abstract

This article presents practical-theoreticians considerations about the orthographic reform in Portuguese Language that will be implanted in 2008. In this way, we consider the researches are made by the group of research, education and extension Studies about migrants populations in Brazil and in the world: the role of school institution – extension by CNPq and FAPESP - we will discuss about the related reform, the relation between language, literature and the games of the language, and their consequences to pedagogical practice in classrooms of literacy over all the popular middles where public education is predominant.

Keywords

Portuguese Language. Orthographic Reform. Portuguese Colonization. Language Games.

* PhD, professor of Faculty of Education, University of São Paulo (USP), coordinator of the group of research, education and extension "Studies about migrants populations in Brazil and in the world: the paper of school institution"; main publish of the journal "Acolhendo a Alfabetização em Países com língua oficial portuguesa". E-mail: nilce@usp.br.

** PhD, professor and academic director of the Faculty FAFIBE. Pedagogical assessor for basic education and formation of teachers. E-mail: acfrigeri@zup.com.br.

*Menino gordo comprou um
balão/e assoprou/assoprou
com força o balão amarelo./
Menino gordo assoprou/
assoprou/ assoprou/ o balão
inchou/ inchou/e rebentou!/
Meninos magros apanharam
os restos/e fizeram balõezinhos.
(Craverinha)*

Introdução

Este artigo tem como principal objetivo apontar elementos para a discussão acerca da reforma ortográfica da língua portuguesa; da relação estabelecida entre língua e literatura, ou seja, os jogos da linguagem, e das conseqüências advindas desta para a prática pedagógica em salas de aula de alfabetização, sobretudo dos meios populares em que o ensino público é predominante. Para tanto, levaremos em consideração aspectos históricos e culturais do processo da colonização portuguesa até o século XX, e da condição de Portugal, enquanto metrópole incompleta. Aliada ao fato da semiperifricidade de Portugal e à luz das idéias de Wittgenstein, apresentaremos os “jogos de linguagem” e discutiremos até que ponto as referidas “retificações ortográficas” ocorrem, de fato, e se estas são importantes e em quais aspectos.

Além disso, a situação educacional brasileira, como um todo, será apresentada na tentativa de discutir se, neste contexto, há pertinência da preocupação com a reforma ortográfica, ou se outras medidas, em termos da política pública nacional educacional, são muito mais relevantes e urgentes do que o fazer-se língua por decreto. Questionaremos se o acordo que se avizinha – que aparentemente tem como principal escopo fazer com que as grafias lusitana, brasileira e dos países africanos de língua portuguesa se aproximem - leva em consideração as condições socioeconômicas e culturais dos países que têm a língua portuguesa como oficial.

Breve panorama histórico dos Países com Língua Oficial Portuguesa (PALOPs)

O período conhecido como “Grandes Navegações” iniciou a história da colonização portuguesa e da disseminação da língua e cultura lusitanas. Conforme Cortesão (1967), era o povo português que, sem o saber, estava fazendo mais do que sua história, estava escrevendo a própria história da humanidade. E tudo isso, sessenta anos antes de qualquer outra nação pensar em abalar-se para o mar.

Nessa época, conforme o mesmo estudioso, dos 300.000 homens que compunham a população economicamente ativa de Portugal, 30.000 eram marinheiros, que colaboraram fortemente para a presença de Portugal como metrópole em diferentes continentes, de forma que podemos falar da existência de um Império Português e, como sabemos, o mais duradouro deles - de 1415, com a tomada de Ceuta, a 1999, com a entrega de Macau para a República Popular da China. Vários são os nomes nessas Grandes Viagens: Diogo Cão, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, dentre outros.

Dessa forma, o século XVI foi o “século de ouro” para Portugal, muito bem retratado por Luiz Vaz de Camões (1972, p. 9) na epopeia *Os Lusíadas*, dando a dimensão da afirmação nacionalista presente no feito expansionista, como expresso no fragmento abaixo:

As armas e os Barões assinalados
Que, da Ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca de antes navegados
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo reino, que tanto sublimaram

A título de ilustração, para que se evidencie a magnitude do feito do povo português, citaremos algumas dessas conquistas: Aguz, Arzila, Azamor, Ceuta, Mazagão, Mogador, Safim, Agadir, Tanger, Acra, Angola, Ano Bom, Arguim, Cabi-

nda, Cabo Verde, São Jorge da Mina, Fernando Pó, Costa do Ouro Portuguesa, Guiné Portuguesa, Melinde, Mombaça, Moçambique, Quíloa, Fortaleza de São João Baptista de Ajuda, São Tomé e Príncipe, Socotorá, Zanzibar, Ziguinchor, Bahrain, Ormuz, Mascate, Bandar Abbas, Ceilão, Laque-divas, Maldivas, Baçaim, Bombaim, Calicute, Cananor, Chaul, Chittagong, Cochim, Cranganor, Dadrá e Nagar-Aveli, Damão, Diu, Goa, Hughli, Nagapattinam, Paliacate, Coulão, Salsette, Masulipatão, Mangalore, Surate, Thoothukudi, São Tomé de Meliapore, Bante, Flores, Macau, Macassar, Malaca, Molucas, Amboina, Ternate, Tidore, Nagasaki, Timor-Leste, Brasil, Cisplatina, Guiana Francesa, Nova Colônia do Sacramento.

Desses territórios conquistados, além de Portugal, hoje, apenas os seguintes países têm a língua portuguesa como oficial: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Brasil, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Levando-se em consideração esses dados - a quantidade de territórios conquistados em todas as regiões do globo terrestre e a longevidade da colonização portuguesa, é impossível, no âmbito deste artigo, percorrermos esta história. E, mais do que a referida dimensão, ainda deve-se considerar o quão pouco sabemos acerca da história de Portugal e de suas ex-colônias.

Com relação à história de Portugal, para fins deste artigo, há que se destacar que esse país foi uma metrópole incompleta. Segundo Santos (1996), a Grã-Bretanha, maior potência do mundo no século XIX, afastou todos os seus concorrentes, especialmente os que não atingiram seu grau de industrialização. Conquistou e subordinou muitos territórios e países já constituídos, por meio de ultimatos, ameaças, pressões econômicas e conflitos militares:

[Portugal foi] o único na história, como bem salientam Carlos Guilherme Mota e Fernando Novaes, de, com a ida de D. João VI para o Brasil, fugido de Napoleão, a colônia ter caucionado por algum tempo a independência da metrópole, converter-se então em verdadeira cabeça do império, e a metrópole, apêndice da colô-

nia, o que constitui uma autêntica 'inversão do pacto colonial'. Neste período final aprofundou-se o colonialismo informal a que Portugal foi sujeito pela Inglaterra, uma dependência que se havia de prolongar no Brasil depois da independência (SANTOS, 1996, p. 149).

Ainda de acordo com esse estudioso,

[...]os portugueses se constituem no único povo europeu que, ao mesmo tempo que observava e considerava os povos das suas colônias como primitivos ou selvagens, era, ele próprio, observado e considerado, por viajantes e estudiosos dos países centrais da Europa do Norte, como primitivo e selvagem (SANTOS, 1996, p. 152).

Dito de outro modo, Portugal, a nossa antiga metrópole, encontra-se na semiperifericidade do contexto mundial e, nesta posição, encontra-se também a língua portuguesa. Ou seja, os portugueses são e foram considerados, paradoxalmente, civilizados — pelas suas antigas colônias — e selvagens, ao mesmo tempo, tanto pela América do Norte como pela Europa.

Reformas ortográficas? Por que e para quem? Língua, literatura e identidade: os jogos da linguagem

Conforme destacamos acima, Portugal nunca foi colônia plena. Apesar da imensa fraqueza em termos da consolidação do mundo da lusofonia, entre 1911 e 2008, intervalo de 97 anos, a língua portuguesa sofreu quatro reformas ortográficas. Questionamos: como, em tão pouco tempo, em se falando de línguas, que gozam de respaldo e oficialidade, muda-se tão profundamente a grafia de uma língua a golpes de decretos?

A língua é patrimônio cultural de uma nação. No entanto, nesta concepção recai uma multiplicidade de considerações. A língua "oficial", variante padrão, em que se efetivam os documentos oficiais, é a variante de prestígio e o modelo de comunicação uti-

lizado pela “sociedade culta”. No entanto,

todas as línguas variam”, pois “a variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades, existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem (POSSENTI, 2002, p. 35).

Porém, a língua em suas variações não deixa de ser a mesma língua, isto é, “formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (GERALDI, 2002, p. 50), considerando-se a identidade de pertencimento a uma nação, expressa nas relações socioculturais dos falantes. Dessa forma, uma mesma língua adquire, em diferentes comunidades, países e regiões, variações que ficam por conta da extensão do léxico, da grafia, do uso mais ou menos corrente de certas expressões ou estruturas sintáticas, da pronúncia, bem como da incorporação da influência de outras línguas (CAMARGO, 2004), sem deixar de ser a mesma língua, com os movimentos característicos, que a mantêm viva.

Ao especularmos sobre essas questões, com fundamentação na arte literária, é possível se libertar da variante padrão imposta e encontrar a “identidade” da língua portuguesa. Isto é, por meio da expressão artística, livre de preconceitos, os nativos de diferentes países lusófonos compartilham de uma identidade primeira, que se faz, semanticamente, por índices que favorecem o reconhecimento das diferenças, para se compartilhar das semelhanças:

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha teia
Para telhado teiado
E vão fazendo telhados
(ANDRADE, 1971, p. 32).

O texto de Oswald de Andrade, pertencente ao movimento estético denominado Modernismo, leva-nos a refletir sobre a proposta

de valorização da identidade de afirmação nacionalista. Diante disso, impossível negar que ele se expressa em língua portuguesa e que todas as nações lusófonas encontrariam, no texto, uma identidade. Também, inegável que o texto traz à tona uma identidade diferente daquela expressa por uma camada social que domina a variante padrão, uma vez que nos deparamos com o registro da oralidade do falante brasileiro. Fato de igual natureza, mas no caminho inverso, pois a forma de expressão é a linguagem culta, “recheada” de arcaísmos, enquanto recurso poético de evocação do passado, encontra-se a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, um épico – lírico complexo, de elevado nível simbólico e que deveria identificar-se com os lusitanos, em uma afirmação nacionalista saudosista, oposta à camoniana de *Os Lusíadas*. No entanto, não resta dúvida que todas as nações de língua portuguesa têm a capacidade de compreenderem a mensagem poética de Fernando Pessoa. Mesmo na necessidade de afirmação nacionalista, expressa pelo período estético Romantismo, que buscava as referências em uma expressão “purista” da língua de Portugal para uma temática brasileira, não é possível se deparar com a “verdadeira” língua portuguesa. Para Faraco,

a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores do Romantismo. O modelo não foi, portanto, ‘a’ língua de Portugal, como muitos pensam, imaginando uma homogeneidade que, de fato, não existe, já que o português de lá é, como qualquer língua, um emaranhado de variedades (FARACO, 2002, p. 42-43).

A arte, em sua expressão, aproxima esta língua, mais do que quaisquer normas e, no inconsciente coletivo de cada nação falante, permanece o traço distintivo da identidade, contextualizando o igual e o diferente. Observando esses aspectos, vem-nos à lembrança o Museu da Língua Portuguesa, na capital paulista, e chama-nos a atenção que esta língua vá para

dentro de um museu: o primeiro do gênero no mundo. Inicialmente, pode nos parecer insólito, mediante o paradoxo museu e língua, pois um é estático e a outra viva, em constante movimento e interações. Entretanto, a arquitetura do Museu é concebida de tal forma que a Língua Portuguesa transforma-se em uma escultura de si mesma, refazendo-se e interagindo com o tempo, o espaço e a identidade, pois a percebemos como linguagem efetivada em obra de arte. O espaço, em sua arquitetura inovadora, propicia interações com as ferramentas tecnológicas, atualizando a concepção de museu e, ao mesmo tempo, da própria língua portuguesa, pois ao contemplar as obras no Museu, índices adormecidos são reacendidos, provocando reflexões: nesta língua há a identidade da dominação, o que torna inevitável rememorar o dolorido processo de colonização, que vem com a “língua oficial”. E ainda: o fato desta língua carregar, semanticamente, a memória da resistência cultural dos colonizados.

A proposta do Museu da Língua Portuguesa mantém o elo cultural entre a memória e a atualidade da língua em sua simultaneidade: uma instalação em que a língua assume um estado de linguagem. O Museu, assim, congrega a memória da língua portuguesa e, portanto, a cultura dos povos dela falantes. No entanto, para além do espaço do Museu, em seu cantinho na Luz, na cidade de São Paulo, existe uma língua em movimento, pulsando, bem como uma imensidão de informações, que se efetiva por meio de recursos tecnológicos, de redes de computadores ou da viola caipira no entardecer do sertão, do Boi Bumbá, das tribos urbanas etc.

Pelo exposto no Museu, o falante compactua com uma identidade primeira, diante de uma língua em estado de linguagem, “ritualizada” e atualizada, em arte. Pela identidade da arte literária, unindo todos os povos falantes da língua portuguesa, a obra de Fernando Pessoa renasce, independente do “português de Portugal”, ou mesmo de uma identidade capaz de captar a alma do povo nativo, como na obra *Mensagem (fragmento abaixo)*:

Este fulgor braço da terra
Que é Portugal a entristecer [...]
Tudo é incerto e derradeiro.
Tudo é disperso, nada é inteiro.
Ó Portugal, hoje és nevoeiro
(PESSOA, 2003, p. 95).

Também não há dúvida quanto à identidade que se apresenta na criação de Guimarães Rosa, com o registro regional do falante mineiro do sertão brasileiro, e do neologismo, em nome de sua prosa poética faz, pela identidade primeira, o igual e o diferente compreenderem-se, pois na arte literária falamos de “linguagem portuguesa”:

Veredas. No mais, nem mortalma. Dias inteiros, nada, tudo o nada – nem caça, nem pássaro, nem codorniz. O senhor sabe o que mais é, de se navegar sertão num rumo sem termo, amanhecendo cada manhã num pouso diferente, sem juízo de raiz? Não se tem onde se acostumar os olhos, toda firmeza se dissolve. Isto é assim. Desde o raiar da aurora o sertão tonteia. Os tamanhos. A alma deles (ROSA, 1970, p. 239).

A identidade, que aproxima as nações lusófonas, é inegável nas criações artísticas literárias desses países. De forma alguma, para a compreensão destas criações, necessitamos da unificação de um acento circunflexo ou de um trema, quaisquer que sejam os “fatos/factos”, expressos. Por esta arte, há um reconhecimento entre estas culturas, em aspectos sócio-culturais muito mais profundos do que algumas diferenças ortográficas, que nada significam. O que se mantém nestas criações são os signos latentes de culturas e das sociedades. Para ler *Os Lusíadas* ou *Navio Negreiro*, nenhum falante da língua portuguesa precisa de um tradutor.

As normas de uma língua são as regras do jogo da comunicação e, dessa forma, o domínio destas propicia a comunicação. No entanto, quando se pensa nas complexas relações sócio-culturais envolvidas no discurso de um falante

nativo, compreende-se que a gramática “não diz como a linguagem deve ser construída para realizar sua finalidade, para ter tal ou tal efeito sobre os homens. Ela apenas descreve, mas de nenhum modo explica o uso dos signos” (WITTGENSTEN, 1979, p. 141). A identidade lingüística do falante envolve signos outros, que abarcam um determinado contexto sociocultural, que vão além de uma gramática, principalmente aquela que se impõe por Decreto do Estado, distante do “fazedor/usuário” de uma língua. Esta, quando efetivada em linguagem, permite outros jogos, com potencialidade para universalizar “as Línguas Portuguesas” de Fernando Pessoa, de Guimarães Rosa, de Mia Couto:

nosso erro é procurar uma explicação lá onde deveríamos ver os fatos como ‘fenômenos primitivos’. Isto é, onde deveríamos dizer: joga-se esse jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1979, p. 167).

Nos países lusófonos, permanece a identidade - que se faz por um “jogo de linguagem como o primário”, em que não se elucida o jogo a partir de vivências que são peculiares de cada nação, em seus contextos históricos e socioculturais, mas pela constatação de que existe um jogo de linguagem primário, que é a própria língua. Dessa forma, estes traços distintivos da identidade são possibilidades de interpretação do jogo, enquanto linguagem. E mais:

do ponto de vista da história das línguas e das gramáticas, sabemos que são os gramáticos que consultam os escritores para ver que regras eles seguem, e não os escritores que consultam as gramáticas para ver que regras devem seguir (POSSENTI, 2002, p. 38).

Infelizmente, acreditamos que a reforma ortográfica unificará os tratados internacionais em língua portuguesa, resolvendo um insignificante problema, mas poderá adquirir dimensões catastróficas nos bancos escolares brasileiros.

O debate que se coloca no contexto brasileiro

Ao tomarmos conhecimento do desempenho brasileiro no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tendo como metodologia a comparabilidade, em que se pretende últimos lugares compreende-se que a gramática dentro os países participantes desta avaliação, conclusão: nossos estudantes não conseguem ler e entender o que lêem, pois sem esta condição primeira, nenhuma outra será possível. Matemática, Ciências, História, Geografia, enfim, todas as áreas do conhecimento necessitam de interpretação de textos e compreensão de enunciados, para que se efetive o processo ensino-aprendizagem. Diante do desafio que se apresenta à escola pública e, portanto, à quase totalidade do povo brasileiro, que passa por esta escola, precisa-se perguntar: até que ponto uma reforma ortográfica que, acreditam os seus defensores, seria fundamental para a proximidade do povo falante da língua portuguesa, faz-se necessária?

A visão que o domínio da gramática é, também, o domínio da leitura, interpretação e produção de textos, infelizmente, ainda encontra voz em um grupo considerável de profissionais da educação. No entanto, vemos que este olhar contribui, em muitos aspectos, para a situação atual da educação básica brasileira, fruto, em grande parte, do atraso, demorando a perceber a ineficácia de metodologias de memorização/reprodução do conhecimento e pelo descompasso entre escola e sociedade. Diante deste painel, devemos nos preocupar com o desfecho desta reforma ortográfica dentro da escola pública brasileira, frágil, em um processo que, ainda, não atende e, portanto, não se identifica com características das camadas sociais a que deveria servir:

a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares (GERALDI, 2002, p. 43).

A chegada do povo aos bancos escolares mobilizou algumas vozes, que começaram a se preocupar com as adequações metodológicas, mas a escola em si, enquanto instituição, seguia tranqüila, com seu modelo inabalável, reproduzindo os valores das elites. Dessa forma, no atual contexto educacional brasileiro, colocamos a seguinte questão: quais os motivos que levam o cidadão brasileiro, ao final da educação básica, depois de mais uma década de bancos escolares, a não possuir competências e habilidades para ler, compreender e se expressar na variante padrão de sua língua nativa? Diante de fato tão alarmante, qual a contribuição da reforma ortográfica para solucionar o principal problema brasileiro: educação de qualidade? Em que irá contribuir o fim do trem, de alguns acentos, as alterações nas regras do uso de hífen e a incorporação ao alfabeto das letras k, w e y, que já utilizamos adequadamente? A reforma fará uma alteração de 0,5% a 2,0% (TÓFOLI, 2007) em nosso vocabulário. Insignificante, realmente simbólica, uma vez que é política, envolvendo relações internacionais, e não um impacto na própria língua e, absolutamente, não trará nenhuma forma de aproximação entre os povos falantes da língua portuguesa, pois estas relações passam por profundidades culturais, que nenhum Decreto conseguirá transpor. No entanto, a nossa grande angústia em relação à reforma, não é desta monta e, nem tampouco, esta nos seria significativa se, infelizmente, ela não passasse a ser mais um desafio da já catastrófica situação de nossa educação básica. Os textos jornalísticos que

abordam a reforma, quase em sua maioria, associam-na às preocupações periféricas, como as questões capitalistas das editoras e, o mais grave: o embaixador Lauro Moreira (2007), representante brasileiro na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em entrevista à Folha de São Paulo, profere:

Não tenho dúvida de que, quando a nova ortografia chegar às escolas, toda a sociedade se adequará. Levará um tempo para que as pessoas se acostumem com a nova grafia, como ocorreu com a reforma ortográfica de 1971, mas ela entrará em vigor aos poucos (MOREIRA, 2007).

Eis a gravidade da situação: a novidade da reforma tende a dominar e predominar em nossas escolas e o ensino da gramática, como ensino de língua, ainda não totalmente abolido, poderá sofrer um retrocesso, ir para a frente de combate como o eixo central de nossa educação. E, dessa forma, nos esqueceríamos que os poucos cidadãos que conseguem concluir a educação básica, pois a evasão – ou expulsão? - no ensino médio atinge, ainda, índices alarmantes, saem da escola sem dominar as competências e habilidades próprias deste estágio da educação. Por outro lado, talvez, não teríamos, no período de euforia da reforma, que nos perguntar: por que o cidadão abandona a educação básica, assumindo o seu fracasso? Fatores socioeconômicos são decisivos, mas, sem dúvida, a ausência de metodologias motivadoras, que propiciem o domínio de conceitos fundamentais, para se posicionar frente ao mundo e à continuidade dos estudos, também é de suma importância. Ainda falta, em uma dimensão preocupante, às séries finais da educação básica, uma identidade educacional, pois esta formação se encontra em descompasso com as demandas sociais e, muitas vezes, o contexto do aluno e o currículo caminham em lados opostos. Infelizmente, no ensino médio, pas-

samos por ciclos e estes enfatizam mais uma formação conteudista e menos a contextual.

Diante do exposto, conclui-se que o povo brasileiro, a duras penas, conseguiu chegar à escola, já contando com sua carteira escolar, com um espaço físico garantido. No entanto, estas vagas disponíveis não se reverteram em educação de qualidade. Diante de desafios tão profundos, pelos quais passa a educação brasileira, qual a necessidade de mudanças nas regras da nossa língua, quais contribuições trariam para a educação? Talvez, estaríamos, com a reforma, desviando o foco dos nossos graves problemas educacionais, como já citamos, para nos dedicarmos à adequação das novas e insignificantes normas da língua portuguesa que, no caso, chegariam até nós de forma imposta, pois os livros didáticos, que serão disponibilizados às escolas públicas em 2009, pelo Ministério da Educação, já deverão contemplar a reforma ortográfica (TOFOLI, 2007).

Acreditamos que precisamos nos empenhar em iniciativas que acelerem a formação de professores, resolvendo distorções e, também, investir na formação continuada. Pensamos que as metodologias, que começam a se definir, para que se mude a explicitada situação, teriam um retrocesso e, novamente, correríamos o risco, neste momento de transição, de voltarmos a privilegiar as normas de uma língua, por força de uma adaptação às novas regras.

Sem dúvida, o domínio da variante padrão de uma língua é instrumento de cidadania. No entanto, este domínio não é, somente, o domínio de normas, e mais: quem domina a língua, em diferentes situações de uso, domina, fatalmente, as normas. Aliás, se assim fosse, nossos estudantes teriam bom desempenho em avaliações nacionais e internacionais, pois são falantes nativos e, para tanto, dominam as regras. Porém, a interpretação de textos e a capacidade de leitura e, em conseqüência, a produção de textos

são os maiores desafios da escola brasileira, hoje. Nossas escolas, durante gerações e gerações, consumaram o ensino de uma língua “cultura” a partir de suas normas o que, de forma alguma, reverteu-se no domínio da linguagem, em suas manifestações. Ainda, apesar dos mais de dez anos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que já necessitam de atualizações, estes não são utilizados, de fato, em sua concepção, em uma parcela considerável de nossa educação básica. Tal fato comprova-se pelo descompasso existente entre os objetivos propostos pelos PCNs para o ensino fundamental e médio, por exemplo, e o que vemos nos resultados de diferentes instrumentos de avaliação aplicados aos nossos estudantes.

A escola brasileira tem urgência de encontrar mecanismos que evidenciem um ensino de qualidade e, estando esta problemática fundamentada, essencialmente, no desafio de ensinar a ler, escrever e produzir textos, seria de se questionar a importância de uma nova reforma da língua portuguesa, levando esta língua, digamos, a se tornar “globalizada” pelos vínculos com as “normas unificadas” dos países falantes. Podemos entrar em um terreno ainda mais minado do que a frustração de nossos estudantes por não dominarem o português padrão: voltar a priorizar as normas, e não a identidade do falante, em diferentes contextos:

o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica [...] É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer termos técnicos com os quais ela é analisada (POSSENTI, 2002, p. 38).

Dentre os objetivos propostos nos PCNs para o ensino fundamental, destacamos: conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progres-

sivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País (PCNs, 1997, p. 5). Tal construção, sem dúvida, passa, necessariamente, por dois movimentos: aceitar a identidade e transformar a sociedade, o que não se efetiva, diante da atual condição da educação no país, pois o cidadão brasileiro, depois de vários anos na escola, sente dificuldade em dominar as competências e habilidades previstas para a sua formação. Os Parâmetros Curriculares também colocam as seguintes abordagens para o ensino fundamental:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCNs, 1997, p. 5).

Em uma condição de não cumprimento do seu papel, atendendo à educação popular, respeitando os valores de cidadãos para, a partir destes, seguir o processo ensino-aprendizagem, difícil fazer cumprir o que reza a proposta de currículos, como a acima mencionada. Além destes aspectos, aviltam outras emergências curriculares, que poderiam propiciar uma formação básica, capaz de romper com o status quo e promover uma revolução libertadora e transformadora, por meio de uma verdadeira educação para a cidadania:

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando

relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar (PCNs, 1997).

Estas abordagens realmente são de pertinência da escola, porém, de uma escola que se faz para transformar, que forma para a autonomia intelectual, pela capacidade de propiciar ao discente a compreensão de seu universo individual e de como este se relaciona com a sociedade em que está inserido, bem como as implicações destes confrontos e, ainda, do sentimento de pertinência a uma nação. A capacidade de estabelecer estas relações, construir argumentos e identificar-se com a realidade, bem como as competências e habilidades para nela intervir, sem dúvida, já contemplam a capacidade de ler, escrever e produzir textos e, portanto, de dominar a variante padrão. É de fundamental importância que a escola dê ao indivíduo os argumentos com os quais lidará com o mundo:

Para existir a compreensão do 'nós', é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados (PCNs, 1997, p. 27).

As nações falantes teriam, com a reforma, um instrumento político que se reverteria em seu benefício, ou somente os contratos entre esses países não mais necessitariam de "tradução" e nem de adequação, como já ouvimos de defensores desta unificação, como, por exemplo, o presidente da Academia Brasileira de Letras, Marcos Vilaça (2007), utilizar como argumento fundamental em defesa da reforma: "hoje, é preciso redigir dois documentos nas entidades internacionais: com a grafia de Portugal e do Brasil. Não faz sentido". Os falantes da

língua portuguesa no mundo possuem a capacidade de compreender que, naturalmente, sempre haverá distinção entre os seus falantes, pois cada cultura sofre, diretamente, influências de múltiplos fatores históricos, sociais, culturais, regionais.

Considerações finais

No Brasil, pelo menos 40% da população possui pouco domínio da leitura e da escrita e, desde o período colonial, passando pelo imperial até os dias de hoje, a distribuição de bens culturais tem sido de modo desigual. Nem o decreto n. 981 – Reforma Benjamin Constant; a Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves de 1925; o Decreto Lei 8.529, de 1946, que trata do ensino supletivo; nem as últimas Leis de Diretrizes e Bases (de 1961, 1967, 1971 e 1996) foram capazes de resolver a problemática da exclusão de milhões de brasileiros dos bancos escolares e do fracasso vivenciado por estas pessoas³.

Tendo em vista esta situação, consideramos que há muito trabalho a ser realizado para a construção e solidificação do mundo lusófono, e não será por meio de decretos impostos, conforme apresentamos ao longo deste artigo, que a dignidade será construída nas antigas colônias portuguesas.

Tal posicionamento vai ao encontro do trabalho de alfabetização proposto por Paulo Freire (1987) no Brasil e em outros países, em território africano. Freire aboliu o formato convencional das salas de aula e, em círculos, realizava junto com seus alunos conversas, grupos de estudo, conferências, grupos de ação, fóruns, dentre outras atividades, que tinham como base o diálogo. Par-

tia das palavras usadas por seus educandos (universo vocabular) e, assim, podia definir os temas geradores, que seriam o motivo do encontro cultural, com a língua e com a realidade. Nesse sentido, a riqueza da língua portuguesa – em seus aspectos fonêmicos e fonéticos – era estudada, aliada ao teor pragmático das palavras frente à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Na obra escrita com Guimarães, *A África Ensinando a Gente*, Freire (1987) faz algumas colocações extremamente claras e humildes acerca das dificuldades e obstáculos enfrentados no momento de colaborar com os países, ex-colônias portuguesas, africanos e da impossibilidade de uma real implantação no âmbito da reforma ortográfica.

Há ainda que destacar que esta reforma está inserida em um contexto social “globalizado”, em que tudo se transforma em mercadoria. Nesta direção, e conforme Boaventura S. Santos (2005), o Capitalismo promove a “mercadorização” da educação, das escolas e de tudo que se relacione a ela. Temos um cotidiano cada vez mais mercantilizado, destruindo, portanto, as possibilidades de o trabalho e da escolarização ser um fator de inclusão social, já que os processos de exploração atingem o máximo de virulência e conflito, com o apoio das instituições educacionais. Esta lógica atinge, sobremaneira, aqueles que detêm menos capital, seja cultural, social ou material. Dessa forma, infelizmente, como o próprio professor português nos diz, um caminho para o respeito universal, pela dignidade humana, está cada vez mais utópico.

Há que se ressaltar também que Mary Kato (1986) pôde afirmar que o Brasil é ainda uma “nação de real primazia do oral” . Como

3. A esse respeito cabe ainda lembrar aqui a pesquisa de Ferraro (2004) que analisa as taxas de escolarização e alfabetização no Brasil, “Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão”, na qual retrata, de maneira clara e objetiva, aspectos do fracasso escolar no Brasil. Aponta que os conceitos de exclusão e de fracasso representam, juntos, um mesmo fato, costumeiramente denominado de analfabetismo, não-acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos, evasão, repetência etc. E assim, o analfabetismo pode ser considerado um processo contínuo. Trata-se, como diz o autor, de “exclusão praticada pelo aparelho escolar”.

a linguagem oral abriga subsistemas paralelos não previstos nas normas prescritivas da gramática, a avalanche do uso oral ao lado do uso relativamente insignificante da escrita pode fazer com que, a longo prazo, as formas do oral venham a afetar as formas da escrita (KATO, 1998). Ela previu que, no Brasil, a força da oralidade marca a escrita, ao contrário das sociedades letradas, em que a fala simula a escrita. Ou seja, mesmo os falantes letrados revelam a primazia do oral, pois preferem procurar informação oral em vez de: consultar um guia, o manual, as leis e regimentos, uma enciclopédia, livros técnicos, etc. Dito de outro modo, qual é, de fato, a possibilidade de uma reforma ortográfica em língua portuguesa ter importância? Ou, nas palavras de Freire (1987), ser libertadora?

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à peda-

gogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub-opressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência, nem a de classe oprimida (FREIRE, 1987, p. 32-33).

Referências

ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira. **Programa internacional de avaliação de alunos**: Pisa, [200-]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 11 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação revela que atraso escolar ainda persiste**, 2001. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=1841&idOrgao=001003>>. Acesso em: 11 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, Geografia. Brasília, 1997.

CAMÕES, Luiz Vaz de. **Os lusíadas**. Lisboa: Verbo. 1972

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A participação do Brasil em estudos e avaliações educacionais comparados internacionais**. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/brasil/textos/revista7-mat21.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2007.

CORTESÃO, Jaime. **A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil**. Lisboa: Portugália, 1967.

- CUNHA, João Solano C. da. **A questão do Timor-Leste:** origens e evolução. Brasília: FUNAG/IRBr, 2001.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. Concepção de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002. p. 39-46.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino do português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002. p. 32-38.
- _____. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002. p. 47-56.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- SANTOS, Boaventura e Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2005.
- SERRÃO, Joel. Notas sobre a emigração e mudança social no Portugal contemporâneo. **Análise Social**, Lisboa, v. 21, n. 87-89, p. 999, 1985. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Portugu%C3%AAs>. Acesso em: 14 nov. 2007.
- TÓFOLI, Daniela. Brasil se prepara para reforma ortográfica. **Folha Online**, São Paulo, 20 ago. Folha Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u321371.shtml>>. Acesso em: 11 out. 2007.
- WALDMAN, Maurício. Em Timor-Leste: a luta continua, artigo. **Dossiê Véspera**, São Paulo, n. 247, 7 mar. 1993.
- WALDMAN, Maurício; SERRANO, Carlos. **Brava gente de Timor.** São Paulo: Chama, 1997.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- _____. **The blue and brown books.** Oxford: Basil Blackwell, 1969