

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUISTICA: UMA QUESTÃO TRANSFRONTEIRIÇA

Sara dos Santos Mota (Mestre em Estudos Lingüísticos, UFS)

sarita_mota@hotmail.com

RESUMO: O português, ao funcionar como língua praticada por sujeitos que habitam além das fronteiras brasileiras, tornou-se objeto de preocupação por parte de órgãos oficiais responsáveis pela educação fora de seus limites territoriais. Assim como no Brasil, onde documentos orientadores do ensino de língua portuguesa fundamentaram-se em conhecimentos produzidos por linguistas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no Uruguai, pesquisas desenvolvidas no interior da linguística serviram de base para elaboração de propostas de reestruturação do ensino. Desse modo, apresentamos uma análise da *Propuesta de reestructura de los componentes curriculares y extracurriculares del dominio lingüístico en los tres subsistemas*, atentando para a contribuição de alguns estudiosos e a inclusão de seus estudos e teorias no que se refere ao português enquanto língua que deve compor o currículo do sistema de ensino uruguaio, ao lado do espanhol, com foco na região fronteira norte e leste desse país, limítrofe com o Brasil.

Palavras-chave: linguística, ensino de língua portuguesa, sistema de educação pública uruguaio.

Introdução

Neste texto, dirigimo-nos à produção de conhecimento linguístico sediada além dos limites territoriais brasileiros, mais especificamente, de estudiosos que se interessaram pela presença do português no Uruguai, país em que tal língua foi considerada, durante muito tempo, como um problema a ser combatido, sobretudo no âmbito do ensino escolar¹.

No caso do Brasil, o ensino de português contou com contribuições advindas dos estudos linguísticos na fundamentação de documentos oficiais que o orientaram, o que se reflete em certas concepções que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, publicados pelo Ministério da Educação e Desporto brasileiro (1996, 1997, 2000). Nesse sentido, tratamos essa questão enquanto “transfronteiriça”, já que, o português, ao funcionar como uma língua praticada por sujeitos que habitam além das fronteiras políticas brasileiras, também se tornou objeto de preocupação por parte de órgãos oficiais e de pesquisadores em territórios contíguos ao do Brasil. Assim, com o surgimento de pesquisas que enfocavam a língua portuguesa, produziram-se conhecimentos que serviram como suporte teórico na elaboração de documentos orientadores do ensino dessa língua no Uruguai.

Dentre tais documentos, encontra-se a publicação intitulada “*Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación Pública*”, obra vinculada a *Administración Nacional de Educación Pública* do Uruguai, o qual tomamos como objeto de análise, centrando-nos no segundo documento que a compõe: “*Propuesta de reestructura de los componentes curriculares y extracurriculares del dominio lingüístico en los tres subsistemas*”. Assim, procuramos atentar para como o ensino de

língua portuguesa está pensando nesse documento e como noções produzidas pela/na linguística constituem as orientações presentes na proposta no que se refere à área fronteiriça com o Brasil, região caracterizada por apresentar uma situação de “*bilingüismo social español-portugués*”. (ANEP, 2008, p.65)

1. Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública: antecedentes e a Ley de Educación 18437

Nos anos que antecederam à publicação dos documentos elaborados pela comissão de políticas linguísticas da ANEP (2008), outros estudos e projetos voltados para a questão linguística no meio escolar surgiram no Uruguai, principalmente direcionados para a região fronteiriça do norte do país.

Esse conjunto de publicações cuja preocupação volta-se para discutir a situação linguística no Uruguai relacionada ao âmbito escolar suscitou reflexões, expôs problemáticas e propôs soluções sobre e para a questão do ensino de línguas no sistema educativo uruguaio que, mais tarde, influenciaram a elaboração dos DCPLEP (*Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública*).

Publicados em 2008, é importante ressaltar que os DCPLEP são os primeiros que se constituem como documentos que apresentam claramente uma proposta de políticas linguísticas para o sistema educativo público no país, formulada a partir da *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP)ⁱⁱ: “*El sistema educativo uruguayo cuenta, por primera vez en su historia, con una propuesta de políticas lingüísticas para la educación pública (...)*” (BROVETTO, 2009, p. 12). Assim, o tratamento dado às

línguas no ensino por órgãos legisladores como a ANEP faz-se a partir de uma perspectiva de políticas linguísticas, articulada com outras áreas.

No entanto, a importância dos DCPLEP reside não apenas no seu caráter político-linguístico, mas também na constituição das bases que fundamentam um dos artigos da Ley Nº 18.437 – *Ley General de Educación*, aprovada há pouco mais de um ano pelo senado e pela *cámara de representantes* da ROU (*República Oriental del Uruguay*), surgida após um período em que sucessivas políticas foram implementadas na educação pública como parte da Reforma Educativa desenvolvida a partir dos anos 90 até a metade da presente década, como a inclusão do inglês como língua estrangeira na educação primária (BEHARES e BROVETTO, 2009a). Em seu artigo 40, a referida lei, ao especificar as “linhas transversais” que são contempladas pelo Sistema Nacional de Educação, estabelece os objetivos da educação linguística:

5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español de Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.
(ROU, 2009, *on line*) (grifo nosso)

Sua relação com os documentos organizados pela equipe técnica da ANEP pode ser percebida pelos termos empregados em sua formulação, onde aparecem conceitos e noções tradicionalmente consagrados em pesquisas desenvolvidas por linguistas e estudiosos da linguagem, sob diferentes perspectivas epistemológicas (como a Dialetologia, a Sociolinguística a Linguística Aplicada) dos quais os membros da comissão lançam mão na elaboração dos textos.

Desse modo, retomamos o objetivo deste trabalho ao propor, a seguir, uma análise do segundo documento que integra os DCPLEP. Centrando-nos em uma seção que trata do ensino de português no sistema educativo do Uruguai, procuramos apontar possíveis contribuições da linguística na fundamentação das orientações que compõem esta proposta curricular.

3. Propuesta de reestructura de los componentes curriculares del dominio lingüístico en situaciones sociales o geográficas especiales

A seção sobre a qual voltamos nossa atenção integra o Documento 2 dos DCPLEP, denominado “*Propuesta de Reestructura de los componentes curriculares y extracurriculares del dominio lingüístico en los tres subsistemas*”. Nosso recorte centra-se nas orientações relacionadas à língua portuguesa, por isso a escolha do capítulo que trata da situação linguística na área fronteiriça com o Brasil.

Durante certa época o uso do português encontrado nessa região fronteiriça foi alvo de campanhas puristas e de correção linguística advindas do estado uruguaio e veiculadas na imprensa, já que o padrão linguístico do Uruguai baseava-se em um modelo normativo do espanhol. Qualquer uso associado ao português era visto negativamente, considerado “*hablar mal*” ou, ainda, interferência do português falado no Brasil. Segundo Behares e Brovetto (2009a, p. 152), durante a década de 70, o Ministério da Educação e Cultura desenvolveu uma campanha de “*corrección idiomática*” em que reiteradas vezes aludiu-se à situação linguística da fronteira como “*problema fronterizo*”.

Mais tarde, as pesquisas sociolinguísticas que se debruçaram sobre a região trouxeram novos paradigmas para a compreensão da situação linguística no Uruguai,

mostrando que no país o português coexistia em contato com o espanhol historicamente, resultando no aparecimento de alguns dialetos.

Antes de explorarmos o texto da referida proposta, que passamos a analisar na seção seguinte, é importante ressaltar brevemente quem são seus autores, pois acreditamos que o perfil de seus integrantes é um fator vinculado ao emprego de noções produzidas no interior dos estudos linguísticos nas orientações. O grupo encarregado de sua elaboração está composto por especialistas que constituem a *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Esses sujeitos são os responsáveis pela redação e aprovação dos textos que compõem a publicação, entre os quais estão, por exemplo, Luis Ernesto Behares e Claudia Brovetto, juntamente com outros renomados estudiosos de destacada trajetória acadêmica.

3.1 Proposta para a área fronteira com o Brasil e sua relação com a linguística

Logo no primeiro parágrafo da seção, delimita-se a área sobre a qual a proposta incide: a região fronteira norte e leste do Brasil. Essa seção é caracterizada linguisticamente por apresentar uma “*situación de bilingüismo social español-portugués*” (ANEP, 2008, p.65), situação que abarcaria os departamentos de Artigas e Rivera, e parcialmente, os de Cerro Largo (Río Branco e Aceguá) e Rocha (Chuy), e o norte dos departamentos de Salto e Tacuarembó.

A referência à língua portuguesa aparece em sintagmas em que se coloca ao lado do espanhol – “*español-portugués*”; “*el Español y el Portugués*” (ANEP, 2008, p.65) - , colocando-se como uma língua praticada pelos sujeitos que habitam tal região de fronteira, usada para se desempenharem em diferentes contextos sociais.

A publicação dos DCPLÉ conta, ao final, com um Glossário de termos, apresentando definições para essas noções, entre as que se encontram a de bilinguismo.

Vejamos:

Bilingüismo: situación que permite que un individuo se considere usuario o tenga una competencia similar en dos (o más) lenguas. Se puede plantear, además del bilingüismo individual, aquel que se da a nivel de la comunidad, que implica el uso de dos lenguas.

Aplicado a la educación, se dice bilingüe aquella que presenta dos lenguas de instrucción. (ANEP, 2008, p. 132)

Ao tratar desse conceito excedendo a definição apresentada pelo texto, recorreremos à Martins (2005), para quem o bilinguismo constitui um conceito em aberto, ao que não se aplica uma definição restrita. Para o autor, as pesquisas em torno do bilinguismo se dão de forma multifacetada em que atuam investigadores de diferentes áreas como a Sociologia, a Linguística, as Ciências da Educação, a Psicologia e a Neurologia.

Assim, embora não sendo uma definição exclusiva do campo da linguística, tal noção tem sido amplamente utilizada, por exemplo, em estudos que tratam das línguas em situação de contato. Segundo Calvet (2002, p.32), tal noção já aparece em 1953, quando Uriel Weinreich, em sua obra “*Languages in contact*”, refere-se ao “indivíduo bilíngue”, pois considerava que “as línguas estavam em contato quando eram utilizadas alternadamente pela mesma pessoa”. A importância dessa noção constitui-se, para o quadro teórico da sociolinguística, entre outros fatores, na sua relação posterior com a de diglossia, em que o bilinguismo passa a estabelecer-se como um fenômeno social, conceitos ampliados e discutidos por Charles Ferguson (1959) e Joshua Fishman(1967) (CALVET, 2002, p.61).

Na subseção seguinte da proposta, onde se trata acerca do “*Estado de situación*”, faz-se uma descrição das línguas presentes na zona fronteiriça do norte do Uruguai, onde estão o português e o espanhol. Para esse português são apresentados alguns desdobramentos, e aparece o sintagma “*Portugués Brasileño*” para diferenciá-lo das “*variedades lingüísticas*” de base portuguesa que também caracterizam linguisticamente a região. Estas variedades linguísticas (*portuñol, fronterizo, bayano* o *brasileño*) são reescritas mais adiante na proposta como “*variedades dialectales*”. O texto esclarece que essa noção provém de estudos de especialistas, porém, não chega a nomeá-los e tampouco indica qual a orientação teórica desses investigadores. No entanto, a noção de variedade linguística aparece vinculada à sociolinguística quando definida no Glossário:

Término neutro usado en sociolingüística que permite referir-se a la idea de lengua sin tocar ninguna de la connotaciones que tienen términos como lengua, dialecto, lengua criolla, lengua vernácula, etc. (...) Aun siendo un término neutro, una variedad lingüística en reconocible e identificable (..) (ANEP, 2008, P. 144)

Ao mesmo tempo em que se define o que são variedades linguísticas, colocam-se essas variedades em oposição a outras noções, também constituídas por diferentes teorias da linguística (como *lengua*), e algumas mais restritas a áreas específicas como *dialecto, lengua criolla* e *lengua vernácula*, próprias dos estudos dialetológicos e sociolinguísticos.

No desenvolvimento ainda do primeiro parágrafo, em relação a tais variedades, surgem denominações dadas pelos trabalhos científicos desenvolvidos na região: DPU (Dialectos Portugueses del Uruguay), designação que alude ao trabalho de Elizaincín, Behares y Barrios(1987), e ainda PU (Portugués del Uruguay), empregado por Carvalho para referir a tais variedades dialetais em seu conjunto(MEIRELLES, 2009) .

Ainda no mesmo parágrafo, ao fazer-se uma descrição do Português *del Uruguay*, esse se define nos seguintes termos “*El portugués del Uruguay es, como todas las lenguas, una estructura compleja y sistemática(...)*” (ANEP, 2008, p. 66). Considerando tal definição, os termos “estrutura” e “sistemática” remetem a formulações consagradas dentro das teorias ditas estruturalistas da língua, como por exemplo, no Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure, em que a língua é definida como um sistema de signos que se relacionam entre si. A noção de sistema também atravessa os estudos sociolinguísticos, diferenciando-se do estruturalismo ao considerar “que o sistema da língua não é homogêneo, mas heterogêneo e dinâmico” (ORLANDI, 1986, p.51). Labov, ao delimitar o objeto da sociolinguística, explicita claramente onde o objeto sociolinguístico afasta-se da linguística geral: “Para nós, nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística. (...)” (1967, p.259 *apud* CALVET, 2002, p. 32).

No decorrer do texto da proposta, o português e o espanhol são descritos em relação a seu uso na sociedade fronteiriça e como parte de seu repertório linguístico, integrando uma oposição a partir das noções de *estatus* e *diglosia*. Essas expressões aparecem re-escritas ou em meio a outras relacionadas como: *diglósica*, *variedad alta*, *variedad baja*, *bilingüismo social*, *lenguas minoritárias*, *lenguas mayoritarias*, *prestigio*, *variedad lingüística estigmatizada*, termos que funcionam para caracterizar a relação entre tais línguas e os sujeitos que compõem a sociedade em questão. Ao mesmo tempo, revelam que a fundamentação desse documento conta com o aporte de estudos linguísticos desenvolvidos, principalmente, no domínio da sociolinguística.

À medida que avançamos no texto que constitui a proposta, a contribuição dos estudos da linguística torna-se mais evidente, principalmente, sua relação com os conhecimentos produzidos pela sociolinguística, como nesta passagem em que se caracteriza a situação linguística da fronteira: “*Esta compleja situación sociolingüística no ha sido considerada en la historia de la educación fronteriza.*” (ANEP, 2008) [grifo nosso].

No parágrafo seguinte, fala-se do papel da escola e da atitude que tradicionalmente tem adotado essa instituição em relação ao tratamento das línguas espanhola e portuguesa na zona fronteira. No meio escolar, promove-se a língua espanhola e se procura ‘corrigir’ os falares associados ao português. Trata-se de uma questão que também encontra abrigo nas sociolinguística: as atitudes linguísticas. Segundo Calvet(2002), a sociolinguística interessa-se pelos comportamentos sociais dos falantes em relação a uma dada norma linguística, e das consequências sobre seu comportamento linguístico.

Nesse sentido, a atitude linguística impulsionada pela escola desprestigia os usos relacionados ao português do Uruguai e valoriza o uso do espanhol, prejudicando o rendimento escolar das crianças falantes de português, as quais criam atitudes negativas em relação ao próprio falar.

Adentrando o subcapítulo em que se delineiam as diretrizes da proposta, ou seja, em que de fato se expressam as orientações e sugestões de mudança no tratamento das línguas em tal região fronteira, no que diz respeito à sua organização curricular, identificamos uma perspectiva plurilíngue, pois se recomenda a inclusão de três línguas, além do espanhol, no currículo escolar. Essas línguas devem estar distribuídas nos seguintes níveis: *Enseñanza Primaria, Enseñanza Media Básica y Superior.*

Quanto às línguas contempladas na proposta, estão o português, o inglês e uma terceira, todas de caráter obrigatório, sendo a última, escolhida pelo aluno a partir das opções disponibilizadas pela escola (por exemplo: francês, ou alemão, ou italiano, etc.). O diferencial da proposta, tendo em conta a especificidade linguística da região fronteiriça a que atende, consiste, primeiramente, na ordem de inclusão dessas línguas e, em segundo lugar, na recomendação de um “*modelo de educación bilíngüe Español-Portugués*” a ser aplicado na “*Educación Primaria*.” (ANEP, 2008, p. 68).

Desse modo, a entrada do português se concretiza pela via de um modelo de educação bilíngüe adotado desde os primeiros anos escolares, já que sua inserção curricular dá-se, obrigatoriamente, na *Educación Inicial*, sucedida pelo inglês, que passa a constar a partir do 5º ano. É importante ressaltar que até então, nesse segmento da proposta, não é empregada nenhuma designação para referir as línguas das que se trata. Porém, ao mencionar-se a terceira língua que deve compor o currículo escolar, a partir da *Enseñanza Media Básica*, fala-se em “*tercera lengua extranjera en modalidad de opción obligatoria*” [grifo nosso] (ANEP, 2008, p. 68).

Assim, identifica-se novamente no texto uma expressão que tem sua sede na linguística. A noção de língua estrangeira tem forte circulação em estudos da linguística aplicada, aquisição da linguagem e, também, sociolinguística. No entanto, tal noção vem sendo resignificada à medida que passa a ser incluída em publicações de outras áreas dos estudos linguísticos.

No próximo parágrafo, em que se justificam os ganhos de se adotar o modelo de educação bilíngüe proposto, tem-se:

*Un modelo de educación bilíngüe implementado desde el nivel de Educación Inicial asegura que todos los niños vean contemplada su **lengua materna** en la*

escuela, al tiempo que adquieren y desarrollan niveles más formales y cultos tanto del Portugués (primera lengua para algunos alumnos y segunda lengua con presencia en la sociedad, para otros), como de la lengua mayoritaria del país, el Español. (ANEP, 2008, p. 68).

Partindo dessa citação, observamos que aparecem várias designações para referir às línguas em relação às crianças que frequentam os primeiros anos escolares: *lengua materna, primera lengua, segunda lengua, lengua mayoritaria*. Essas noções, igualmente à de língua estrangeira, propagaram-se em inúmeros estudos nas já mencionadas áreas da linguística. Do mesmo modo que a anterior, algumas se encontram também definidas no glossário que inclui a publicação.

Quanto à noção de língua materna, a definição apresentada no glossário passa pela recuperação de certas concepções mais recorrentes na sociolinguística. No entanto, outras questões são consideradas, fazendo-se uma re-elaboração desse conceito e chegando-se a uma definição que se mostra mais representativa para ser empregada em relação aos contextos que a proposta contempla.

Já as noções de primeira língua (L1) e segunda língua (L2), são definidas por oposição uma a outra, determinadas quanto à ordem em que se sucedem no processo de aquisição/aprendizagem pelo/do sujeito. Contudo, o aspecto mais relevante considerado nos DCPLEP é a presença e o funcionamento de mais de uma língua em uma mesma sociedade, como é o caso da fronteiraⁱⁱⁱ.

Outro aspecto importante, relativo ao ensino de português no documento, é que, ao recomendar-se sua entrada na escola como língua de instrução, argumenta-se que o modelo de língua utilizado para esse fim deve ser o “*Portugués Estándar de Brasil*”, possivelmente, conforme as normas do “*Portugués Gaúcho de Fronteira*”. Tal argumento justifica-se pelo fato de que o uso do “*Portugués del Uruguay*” encontra

lugar em contextos informais e familiares, não dispondo de vocabulário adequado para o ensino de conteúdos acadêmicos, bem como, é uma língua ágrafa. De qualquer modo, segundo a proposta, a utilização do “*Portugués Estándar de Brasil*” como língua instrucional não implica a desvalorização da variedade local do português uruguaio (ANEP, 2008, p.69). Aqui, recupera-se a noção de língua padrão (*estándar*), outra noção própria da sociolinguística. No glossário de termos, a definição trazida para *lengua estándar* também aparece vinculada a tal área da linguística:

(...) Desde una perspectiva **sociolingüística** que diferencia lo íntimo de lo público para establecer categorías, podemos decir que, por su carácter eminentemente social, la lengua estándar carece de algunos registros, sobre todo aquellos que recubren la parte de la lengua más ligada a la afectividad. (...) (ANEP, 2008, p. 139).

Para concluir a análise da proposta, centramo-nos no fragmento do texto em que se indica como deve dar-se a entrada do português e das demais línguas no sistema educativo na fronteira. Segundo a proposta, o português aparece distribuído, ao lado do espanhol, durante todo o ciclo de “*Educación Primaria*” na modalidade de “*Educación bilíngüe*”, até o sexto ano (ANEP, 2008, p.69).

Conforme dissemos anteriormente, também se prevê a entrada de outras línguas, porém, não na modalidade de educação bilíngue. É o caso do inglês, que entra como língua estrangeira no 5º e 6º ano da “*Educación Primaria*”. Novamente, reaparece no currículo na “*Educación Media*”, do 1º ao 3º ano. A introdução de outra língua estrangeira, diferente do inglês, se dá na “*Enseñanza Media Básica*”, também, do 1º ao 3º ano. O modelo ainda prevê um aprofundamento em alguma das línguas estrangeiras estudadas anteriormente pelo aluno a partir do 4º ano da “*Enseñanza Media Superior*”.

No tocante à língua espanhola, são estabelecidos alguns parâmetros que o documento da proposta aponta como importantes para serem considerados no ensino dessa língua na região fronteiriça. Por exemplo, diz-se que se deve ter em conta na Educação Primária que ambas as línguas, o português e o espanhol, são tanto línguas maternas como segundas línguas para a população escolar. Nesse sentido, essa particularidade deve ser observada quando se trata de planificar um programa de educação bilíngue para a região.

Considerações finais

A contribuição da ciência linguística para o ensino da língua portuguesa no Uruguai deu-se de forma bem particular, já que são os estudos linguísticos desenvolvidos nesse país que irão lançar um novo olhar sobre a presença do português em seu território.

Na história da ROU, a elite intelectual e política do país buscou promover uma identidade para a nação através de um processo que dava ao espanhol o status de língua nacional, criando um imaginário de sociedade monolíngue que não correspondia com a realidade linguística uruguaia em sua totalidade.

Nesse sentido, o papel da linguística foi fundamental para revelar uma situação até então desconhecida pelas autoridades, quando pesquisas acadêmico-científicas provaram a existência de variedades do português próprias do Uruguai, dialetos de base portuguesa existentes desde antes de seu período fundacional na região que hoje limita com o Brasil.

Durante o século XX o imaginário de nação monolíngue foi propagado e reforçado na sociedade uruguaia, através das instâncias de poder e de intervenção

estatal, como a escola e a imprensa. Tal postura levou ao desprezo e à desvalorização das variedades linguísticas que se afastassem de um modelo culto da língua espanhola, principalmente nos centros educativos. Com isso, o português, língua materna de muitas crianças que frequentava as escolas da região da fronteira, era o principal alvo dessa atitude, sendo considerado “um problema” que deveria ser combatido.

Os estudos dos linguistas sobre a situação linguística da região fronteiriça passou a ganhar a atenção nas instâncias ligadas ao ensino na ROU a partir de meados da década de 80, com a criação da ANEP, em que a educação passou a ser tratada como um assunto técnico, sem vínculo direto com o governo.

Mais recentemente, com a criação da chamada “*Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*” da ANEP, estudiosos vinculados à pesquisa linguística foram chamados a participar da equipe de especialistas responsável por traçar políticas linguísticas para o sistema educativo.

Com isso, as concepções advindas da linguística repercutiram na elaboração dos DCPLEP, evidenciando a filiação teórica desses especialistas nas noções presentes no texto das propostas de reestrutura curricular, fortemente fundamentadas na sociolinguística.

Entre as orientações da proposta, argumenta-se que a entrada do português no sistema de educativo na região fronteiriça faça-se por meio de um modelo de educação bilíngue espanhol-português. A orientação para que se adote tal modelo pressupõe a consideração de que a língua portuguesa é uma das línguas faladas pela sociedade fronteiriça, ao lado do espanhol, e como tal, deve ter lugar na escola. Segundo essa perspectiva, o português deixa de ser um problema a ser erradicado, passando a ser uma língua presente também no âmbito escolar.

Assim, o aporte da linguística para re-estruturar o currículo do sistema de ensino público no Uruguai no tocante às línguas na região fronteira conduz ao abandono da idéia de uma sociedade monolíngue e ao reconhecimento de uma sociedade bilíngue, cujas línguas que pratica – o português e o espanhol – são contempladas também no currículo escolar. Desse modo, uma das mudanças que os estudos propõem, a qual se vê refletida nas propostas, é que o português passa a ser visto como uma língua do Uruguai.

Outra questão importante evidenciada nos DCPLEP, que se refere à relação linguística/linguistas-sociedade, é que a participação de linguistas e a circulação da produção de conhecimento linguístico podem fazer-se por meio de ações político-linguísticas. Ao atuarem na elaboração de políticas para as línguas no sistema educativo do país, a política-linguística mostra-se como uma porta de entrada para que o conhecimento produzido na ciência linguística possa interferir na sociedade, nesse caso, na esfera do ensino escolar.

RESUMEN: El portugués, al funcionar como una lengua practicada por sujetos que habitan mas allá de las fronteras brasileñas, se convirtió en un objeto de preocupación por parte de los órganos oficiales encargados de la educación fuera de sus límites territoriales. Así como en Brasil, en Uruguay, investigaciones desarrolladas en el interior de la lingüística sirvieron como base a la elaboración de propuestas de reestructuración de la enseñanza. De ese modo, presentamos un análisis de la “Propuesta de reestructura de los componentes curriculares y extracurriculares del dominio lingüístico en los tres subsistemas”, poniendo atención en el aporte otorgado por algunos especialistas y la inclusión de sus estudios y teorías en lo que se refiere al

portugués en cuanto lengua que debe componer el currículo del sistema de educación uruguayo, al lado del español, con foco en la región fronteriza norte y leste de ese país, limítrofe con Brasil.

Palabras clave: lingüística, enseñanza de lengua portuguesa, sistema de educación pública uruguayo.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo Directivo Central. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP, 2008.

BEHARES, Luis E.; BROVETTO, Claudia. “Políticas Lingüísticas en Uruguay”. Análisis de sus modos de establecimiento. In: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP, 2009a. pp. 143-174. “

_____”. “Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay”. In: *IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas*. Núcleo Educação para a Integração. Associação de Universidades do Grupo Montevideú. Santa Maria: Palotti, 2009b. pp. 95-101.

BROVETTO, Claudia. “Presentación”. In: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP, 2009. pp. 11-12.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2002.

ELIZAINCÍN, Adolfo; BEHARES, Luis H.; BARRIOS, Graciela. *Nós falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideú: Editorial Amesur, 1987.

FRITZEN, Maristela P. “*Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben*”: *bilingüismo e letramento em uma escola rural(...)*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2007.

MARTINS, Luis F.C. A. *Bilinguismo: características, benefícios e o caso do tradutor*. Universidade dos Açores. Pós graduação em tradução. Ponta delgada, 2004/2005.

MEIRELLES, Virginia A. G. “O Português da fronteira Brasil-Urugai”. In: *Português em contato*. Carvalho, Ana Maria(org.). Madrid/Frankfurt:Iberoamericana/Vervuert, 2009.

MILÁN, José G.; SAWARIS, Gerri; WELTER, Milton L. “El camino recorrido: Lingüistas y Educadores en la Frontera Brasil Uruguay”. In: *Fronteiras, Educação, Integração*. TRINDADE, Aldema e BEHARES, Luis. E.(Orgs.). Santa Maria: Palotti, 1996. 248p.

ORLANDI, Eni P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1999. 10ª reimpressão: 1ª ed., 1986.

RONA, José Pedro. *El dialecto Fronterizo Del Norte Del Uruguay*. Montevideú: Librería Adolfo Linardi, 1965.

SILVEIRA, Pablo da; QUEIROLO, Rosario. “Análisis organizacional: cómo funciona la educación pública en Uruguay”. In: *Ceres Estudios*, nº6, 1998. Disponível em: http://www.ceres-uy.org/investigacion/estudios/006_analisis_organizacional.pdf. Acesso em: 28 jun 2010.

ⁱ Este artigo foi elaborado a partir das discussões desenvolvidas no andamento da disciplina “A ciência lingüística e o ensino da língua”, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM no 1º semestre de 2010.

ii Na República Oriental do Uruguai, a ANEP, órgão autônomo e desvinculado do Ministério da Educação e Cultura, é a instância responsável por administrar o ensino público e privado, com exceção do ensino superior (SILVEIRA e QUEIROLO, 1998).

iii Outras expressões próprias de estudos sociolingüísticos aparecem no decorrer do texto da proposta, as quais não chegamos a analisar: *lengua oficial, lengua mayoritaria, lengua del hogar, niveles formales y cultos, variedades lingüísticas vernaculares, etc.*