

Políticas lingüísticas de séculos passados nos dias de hoje

O dilema sobre a educação bilíngüe no norte do Uruguai

Ana Maria Carvalho
University of Arizona

Este trabalho tem o objetivo de discutir as políticas lingüísticas promovidas pelo sistema educacional uruguaio que visam a combater a presença do português nas comunidades bilíngües no norte do país nos últimos dois séculos. Ilustra-se como essas políticas, comuns no século XIX quando respondiam ao ideal de uma nação = um idioma, persistiram no século XX e se estendem até os dias atuais. Propõe-se que esses ideais são baseados em três princípios equivocados, a saber, que a língua materna de todo o território é o espanhol, que a presença do português no Uruguai é devida à influência do Brasil e que todos os uriguaio devem falar espanhol, ou não serão verdadeiros uriguaio. Finalmente, examinam-se as orientações das planificações lingüísticas propostas por Ruiz (1984) e conclui-se que o português uruguaio não deve ser visto como um problema ou um direito, mas como um recurso nacional do qual toda a nação pode se beneficiar. Para tanto, é necessário que se esclareça o *status* do português uruguaio como um dialeto do português tão legítimo como qualquer outro. Desta maneira, acredita-se que as planificações lingüísticas baseadas em ideais ultrapassados e discriminatórios possam atualizar-se e responder a necessidades atuais de integração regional e apelo multicultural.

Keywords: language planning, language policy, bilingual education, Uruguay, Portuguese, Spanish, nationalism, language attitudes, Mercosur

O português é falado em várias comunidades no norte do Uruguai desde os primeiros tempos de colonização. Atualmente, a presença do português é ainda generalizada nos departamentos de Rivera, Artigas, e Cerro Largo. Essas

comunidades se caracterizam por um bilingüismo social e diglótico, uma vez que o espanhol é o idioma usado nas esferas públicas e o português o idioma preferido nos ambientes domésticos e em interações intragrupais (Elizaincín 1976, 1978). Embora o espanhol não seja a língua oficial, há uma pressuposição bastante clara e generalizada de que essa é a língua do governo, do discurso público e da identidade uruguaia. O português, por outro lado, é a modalidade marginalizada, usada mais freqüentemente pela população carente e evitado nos contextos públicos. Apesar de uma forte semelhança estrutural com os dialetos populares do sul do Brasil, o português uruguaio é altamente estigmatizado nessas comunidades fronteiriças onde o espanhol é a única variedade de prestígio.

Embora nos últimos 40 anos a situação sociolingüística dessas comunidades bilíngües tenha sido amplamente estudada e divulgada, as instituições governamentais têm insistido na permanência da educação somente em espanhol, perseguindo o ideal monolíngüe. A instrução em espanhol aos estudantes cuja língua materna é o português colabora para a criação e perpetuação de divisões classistas e econômicas, consequência inevitável da necessidade de se aprender um novo idioma para se ter acesso à educação e entender instrução na sala de aula (Tollefson 1991:7).

Behares (1984a: 228) identifica dois tipos de bilingüismo nas comunidades fronteiriças, um típico das classes baixas e caracterizado pelo português como língua materna e a adição do espanhol como segunda língua através da escolarização, e outro, típico das classes médias, caracterizado pela aquisição do espanhol como primeira língua e do português através da socialização. Hensey (1972) relata que, segundo os professores fronteiriços, 80% dos alunos apresentam problemas com o espanhol devido à influência do português e que, entre eles, 80% pertencem às classes sociais baixas. Carvalho (no prelo) observa que em sua amostra populacional de Rivera, enquanto somente 18% da classe baixa usa o espanhol nas interações familiares, este é preferido por 70% da classe média-média nesse contexto. Conseqüentemente, a escola institui o que Behares (no prelo) identifica como "didática monolíngüe assimétrica" ao adotar a língua nativa de uns automaticamente excluindo a de outros, contribuindo assim à perpetuação de um sistema social desigual.

A ideologia assimilatória que espera que as minorias abandonem suas diferenças lingüísticas e culturais com o fim de adotar língua e valores nacionais foi predominante durante a construção de nações no século XIX. Como será discutido nas próximas seções, essa ideologia, que motivou as primeiras planificações lingüísticas do estado uruguaio, estende-se, até os dias atuais, influenciando atitudes e ideologias lingüísticas de toda a comunidade, que acaba por assimilar o estigma relacionado ao idioma minoritário. Divulgada por

monolíngües, essa ideologia vê o bilingüismo como um problema e propaga um “pânico de línguas” (*language panic*) que, segundo Hill (2001), é uma reação sóciopsicológica à ameaça que constitui o bilingüismo. O pânico é expresso através do discurso sobre a superioridade do espanhol, que corresponde a uma orientação centrada na capital, sua língua e seu sistema de valores naturalmente superiores ao periférico. Esse pânico de línguas permeia a ideologia assimilatória, que percebe a presença do português como um problema. Nas próximas seções discutirei as várias expressões de pânico de línguas, do século XIX aos dias de hoje. Logo, proporei que a situação possa se reverter uma vez que a presença do português seja percebida não somente como um problema ou um direito, mas como um recurso do qual todo o país pode se beneficiar.

Este trabalho se baseia em dados coletados em duas ocasiões. Em 1996 coletei atitudes lingüísticas durante entrevistas com 88 bilíngües residentes de Rivera, fronteira com o Brasil. Naquela ocasião levei a cabo também uma pesquisa nos arquivos da Biblioteca Nacional de Montevideu sobre a maneira pela qual o debate sobre a presença do português no Uruguai foi retratado nos jornais da capital nas décadas de 70 e 80. Em 2002, voltei à fronteira na qualidade de consultora de um projeto piloto de implementação de educação bilíngüe português-espanhol em duas escolas fronteiriças. Este projeto, patrocinado pelo Banco Mundial, faz parte do *Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial* afiliado ao *Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria* da *Administración Nacional de Educación Pública*. A minha participação nele constitui-se em um levantamento sociolingüístico das comunidades fronteiriças baseado em conhecimento prévio e entrevistas com administradores, professores e pais de alunos de uma escola em Artigas e uma em Rivera.¹ Ademais, realizei uma palestra em Montevideu para as autoridades nacionais e regionais do sistema primário sobre a fundamentação teórica do projeto e a elaboração de um relatório final (Carvalho, no prelo). Tanto o contato com as pessoas ligadas às escolas onde estive como a reação do público que assistiu a minha palestra na *Administración Nacional de Educación Pública* levaram-me a refletir sobre o dilema da educação bilíngüe no Uruguai, ao qual me dedico nas seções abaixo.

O processo de formação de nação e a presença do português no Uruguai no século XIX

Desde os primeiros tempos da presença européia da América do Sul, o desenvolvimento histórico da região se caracterizava pelas disputas de território

uruguaio entre portugueses e espanhóis. Embora o Tratado das Tordesilhas em 1494 tenha designado à Espanha a parte oeste do continente, que incluía o que se conhece hoje por Uruguai, já em 1526 os portugueses chegaram ao Rio da Prata, iniciando o processo de expansão que culminou na fundação de Colônia do Sacramento em 1680 (Prado Jr. 1964). Para contrabalançar a presença dos portugueses na região, os espanhóis fundaram Montevidéu em 1724. No entanto, enquanto Montevidéu se tornava um importante centro da presença espanhola, o norte do Uruguai permanecia com uma escassa população rural lusofalante (Elizaincín et al. 1987). Em 1815, o exército português iniciou uma invasão em direção ao Uruguai ocupando durante 10 anos o território então designado Província Cisplatina. Após a sua independência do Brasil, em 1825, a área em questão uniu-se à Argentina até 1828, quando a República Oriental del Uruguay foi finalmente criada, através de um acordo mediado pela Inglaterra. Como não havia delimitações de fronteira entre o estado brasileiro e o território uruguaio, as famílias portuguesas e brasileiras continuaram a estabelecer-se no norte do Uruguai.

A presença da cultura e idioma luso-brasileiros no norte ameaçava a formação do Uruguai como nação independente e unificada (Elizaincín 1980), sendo uma preocupação constante entre as autoridades uruguaias, que defendiam a criação de unidade e uniformidade como características vitais para o estabelecimento da nação. A declaração do deputado Díaz na época ilustra tal sentimento:

Es notorio que nuestras autoridades no tienen imperio, puede decirse, del otro lado del Río Negro, que mandan exclusivamente las autoridades brasileñas, y que los hábitos, las costumbres y hasta los nacimientos se legitiman por medio de otros religiosos para que los individuos tengan la ciudadanía no oriental sino brasileña. (1845, em Barrios Pinto 1990: 113)

Díaz se refere à presença das autoridades brasileiras em território uruguaio devido à ausência de juízes e polícias uruguaias na área, o que permitia que a população fizesse uso do sistema legal brasileiro. A partir de 1860, medidas que visavam a introduzir o elemento hispânico na área foram tomadas. Em 1861 o parlamento uruguaio aprovou a concessão de terra gratuita a famílias uruguaias e em 1862 delineou-se uma linha fronteiriça. Ainda mais importante foi a decisão do parlamento de fundar uma série de povoados ao longo dessa fronteira, que resultou na criação de cidades como Rivera e Artigas.

Após a fundação de cidades fronteiriças e mediante o desenvolvimento de transporte fluvial (1873) e ferroviário (1892), a migração de população hispano-falante foi facilitada. Conseqüentemente já no final do século XIX se constatava

a presença de uruguaios provindos do sul nos povoados do norte, cuja língua e cultura se sobrepunham à base etnolingüística luso-brasileira. O confronto dessas duas culturas — uma local, rural e falante de português e a outra urbana, nacional e falante de espanhol — deu início à estratificação sociolingüística encontrada ainda hoje nas comunidades bilingües do norte do Uruguai (Elizaincin 1976, Behares 1984a, Hensey 1972, Carvalho 2003b).

No processo de construção de nação é necessário que se divulguem características etnoculturais que enfatizem a autenticidade e pureza da cultura e costumes da comunidade de referência (Fishman 1972). Neste caso, a cultura de referência era Montevidéu, o centro político e econômico, modelo de autenticidade nacional. Um modelo que uma vez adotado por todo o país traria assimilação e, portanto, a homogeneidade necessária para a consolidação da nova nação. A necessidade da criação dessa identidade única no processo de criação de nação provém da necessidade de criar a ilusão entre a população de que são diferentes das outras pessoas. Era especialmente importante que o Uruguai se diferenciasse do Brasil, um rival histórico na disputa de terras. Uma vez que a língua é um componente básico e tangível da unidade nacional, a necessidade de eliminar o idioma português das populações do norte era *sine qua non*.

Em 1862 o idioma espanhol foi declarado obrigatório em todo o território nacional, como um dos primeiros esforços para impor a 'língua nacional' no norte (Behares e Gabiani 1987). Sabe-se que, sempre que há heterogeneidade cultural, a escola pública exerce um papel fundamental na divulgação de identidades que estão em risco (Edwards 1994:11), sobretudo quando se trata da divulgação da língua nacional (Paulston 1994:17). Portanto, em face à massiva presença do português nas comunidades do norte, José Pedro Varela, inspetor de ensino, propõe a *Ley de Educación Comum*. Aprovada em 1877, essa lei estabelecia a fundação de escolas primárias em todo o território nacional, obrigava que as crianças freqüentassem essas escolas e que o único idioma usado fosse o castelhano, medida essa que de acordo com Behares (1984b:15) tinha como objetivo eliminar o multilingüismo na capital, provocado pela presença dos imigrantes europeus, e o bilingüismo português-espanhol no norte.

O projeto de Varela foi bem recebido não só pelo governo central como também pelas autoridades locais da fronteira. Américo Pedragosa, delegado de Rivera, expressa seu apoio à iniciativa em:

Hay la necesidad de fundar nuevas escuelas por todo el departamento, lo que importará defender nuestro idioma e imponer nuestras costumbres, pues que todo se va perdiendo, invadido por el elemento extranjero que hace predominar su idioma y sus hábitos. (1896, em Barrios Pinto 1990: 148)

Faz-se interessante notar nessa declaração a idéia de que o espanhol estava sendo substituído pelo português. Essa idéia também foi expressa por Varela, que disse:

En todo esta zona, hasta el idioma nacional casi se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad (em Elizaincín et al. 1987:39)

No entanto, a população local não estava perdendo traços lingüísticos e culturais nacionais, mas os estava adquirindo. Tanto a idéia equivocada de que a presença do português na fronteira é unicamente consequência da penetração da língua e cultura brasileiras como o ideal monolíngüe, comuns no final do século XIX, perduraram no século XX, como será discutido na seção seguinte.

Políticas lingüísticas do século XX

No começo do século XX a presença do português continuava sendo vista como um problema para a consolidação política da República. Em 1907, numa reunião dos inspetores da educação pública em Montevidéu, um inspetor expressa tal preocupação:

Nuestras escuelas fronterizas, diseminadas en una extensa región donde domina la lengua portuguesa y los hábitos y costumbres brasileños, y donde nuestros compatriotas no saben que lo son — o parecen no saberlo, requieren, exigen, imponen una especial enseñanza para los niños que las frecuentan. Esos pobres niños, pues, que no tienen hogar ni padres uruguayos, tampoco tienen patria ni religión orientales! Luego la escuela fronteriza debe tener un programa también especial: eminentemente nacional. Debe contener en primer término el aprendizaje de la lengua madre, de la historia patria y de la geografía, de la constitución republicana, de la moral cristiana y religión del Estado. (1907, em Carbajal 1948:108)

Carbajal (106–9) descreve o tom nacionalista que dominou o encontro, onde havia consenso entre as autoridades educacionais sobre a necessidade de reforçar o ensino do espanhol para que se pudesse levar adiante o ideal de Varela. De fato, no começo do século XX, o castelhano já havia penetrado as comunidades fronteiriças e gradualmente se estabelecia como língua pública numa situação de bilingüismo social e diglósico. Desenvolviam-se, simultaneamente, atitudes negativas em relação ao português uruguaio, pois, como nos explica Tollefson (1991:12), a superioridade do idioma dominante se estabelece junto com a hegemonia de seus falantes, através da reprodução de sua ideologia.

A presença do português, de origem histórica e enraizada na cultura e tradição local, viu-se reforçada ao longo do século XX através da constante interação com os brasileiros e exposição aos meios de comunicação do Brasil. No entanto, o sistema educacional manteve uma contínua política lingüística monolíngüe em espanhol. Durante os anos de ditadura,² a repressão do português foi possibilitada por uma atmosfera nacionalista e severa vigilância, que levaram à proibição do uso de português nas escolas fronteiriças. Os artigos sobre o tema publicados na imprensa de Montevideu refletem o progresso do debate sobre a presença do português.³

Em 1975, *El Día* publicou o artigo 'Cómo defender la pureza del idioma español', onde um inspetor de ensino recomendava a divulgação do espanhol pois os alunos eram "obligados por los padres al aprendizaje simultáneo de la lengua materna y de otro idioma." Nota-se a categorização paradoxal do castelhano como língua materna, ainda que o português fosse o idioma usado pelos pais. Em 1978 o jornal *El País* lançou uma série de artigos sobre o tema. Em 'Aumentar las horas de español contra la penetración idiomática' (17/9/78), o autor sugeriu a proibição da transmissão dos meios de comunicação brasileiros. Em 'El idioma y la desnacionalización' (27/9/78), criticou-se a educação bilíngüe pois "así pretaríamos apoyo oficial a una situación que queremos circunscribir y no estender", uma posição que se repete atualmente entre alguns membros do conselho de educação, como veremos posteriormente. Em 'Niños Fronterizos: es como se un hijo negara a sus padres' (10/2/78), o autor ressalta a falta de orgulho no 'ser uruguayo' entre a população fronteiriça. Em 'La penetración fronteriza y su incidencia idiomática' (10/9/78), inspetores de ensino expressaram sua preocupação pela 'deformación idiomática' que assolava as escolas fronteiriças e enfatizaram a necessidade de conscientizar a população que "el mantenimiento de nuestra lengua es uno de los pilares de la soberanía y unidad nacional."

Nessa mesma época o jornal *La Mañana* expressou seu apoio à campanha de defesa do idioma nacional promovida pelo Ministério da Cultura, no editorial 'El Ministerio de la Cultura y la defensa del idioma' (6/2/79). Essa ideologia nacionalista em defesa do castelhano na década de 70, implementada nos ambientes escolares e divulgada pelos inspetores e professores da época, foi fundamental na criação da percepção entre os adultos bilíngües de hoje de que para ser uruguayo é necessário falar castelhano, um ideal ainda divulgado pelo sistema escolar e assimilado pela população fronteiriça.

Nos finais dos anos 70 observa-se uma mudança de tom nos artigos da imprensa, de opiniões impressionistas a informações mais concretas e científicas. Pela primeira vez, *El Día* (3/30/79) relatou o parecer de Elizaincín, especialista

no bilingüismo fronteiriço, no artigo 'Dialectos portugueses de Uruguay — Posibilidad de proyecto de educación bilingüe', onde o lingüista explicou as razões históricas da presença do português no Uruguai, assim como as vantagens do bilingüismo e a necessidade de implementar a educação bilingüe. Nesse mesmo ano Elizaincín publicou o livro *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. O livro, no entanto, veio prefaciado pelo diretor geral de extensão universitária, que se referia à presença do português no território uruguaio como uma preocupação e um problema, defendia a proteção do castelhano e sugeria que se incluísse na constituição o castelhano como a língua oficial, pois "todos los uruguayos tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla" (Elizaincín 1979:4).

De 1980 a 1982 *El Día* publicou uma série de artigos⁴ nos quais se explicava a natureza do bilingüismo, a inutilidade de proibir o português e os aspectos positivos da educação bilingüe. No fim da ditadura militar o jornal voltou ao debate lingüístico com dois artigos⁵ que defendiam a educação bilingüe na fronteira e a utilidade do português na integração regional.

Apesar de todo debate levado a cabo durante o século XX, a única política lingüística implementada foi a exigência do uso exclusivo do espanhol nas escolas. Em 1967 o Ministerio de Educación y Cultura patrocinou o *Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña*. Esse estudo ilustra o discurso que tipicamente propaga o pânico de línguas proposto por Hill (2001), o qual geralmente carece de embasamento teórico e informação técnica. Nele se oferece uma série de "soluções" ao bilingüismo, como a motivação do orgulho nacional, a valorização do idioma nacional, a distribuição de material didático produzido em Montevideu e o aumento da divulgação dos canais de televisão uruguaios. Essas medidas foram sugeridas como capazes de eliminar a interferência do português no espanhol falado nessas comunidades e, portanto, evitar as deformações idiomáticas, vistas como antinacionalistas pelos escritores.

Essa campanha levada a cabo pelo Ministerio de Educación y Cultura culminou na publicação, em 1982, de *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo* (Larrobla 1982). Essa publicação manteve o mesmo tom nacionalista de *Deformaciones* e discutiu questões similares em relação ao papel dos meios de comunicação brasileiros como perpetuadores da língua portuguesa no Uruguai. O estudo também apresentou estatísticas de baixo índice de retenção escolar e alta taxa de reprovação nessas escolas e discutiu soluções para 'o problema'. Nunca, no entanto, atribuiu-se o problema ao ensino da língua espanhola em detrimento ao português, mas sim à presença mesma do português e portanto as soluções eram todas no sentido de eliminá-lo. Além de políticas educativas,

o governo central instituiu outras formas de planificação lingüística, como o projeto lei, aprovado em 1978, que determinava a instalação de estações de transmissão dos canais de televisão de Montevideu em vários pontos do norte do país.⁶

Trindade et al. (1995) sugerem que a partir de 1985 houve uma mudança de atitude entre professores e autoridades uruguaias, uma vez que o português local passou a ser mais aceito. Adicionam os autores que, apesar da pedagogia continuar monolíngüe, a repressão praticamente desapareceu e o dialeto nativo passou a ser mais respeitado por seu valor afetivo, permitindo-se inclusive que seja usado na escola (22). Minhas observações confirmam somente parcialmente essas sugestões, pois se por um lado presenciei na escola de Rivera e Artigas o uso de português no pátio durante o recreio, por outro lado os alunos tinham muito assimilada a proibição do seu uso dentro da escola. Nas minhas entrevistas com as crianças de ambas escolas, tinha inicialmente dificuldades em fazê-los falar em português. Todos se diziam monolíngües em espanhol, até que com o tempo e descontração, começavam a falar em português, muitas vezes de maneira mais fluente que em espanhol. Quando lhes perguntava porque evitaram falar português, a resposta “na escola não pode” era unânime. Esse comportamento responde a uma divisão funcional de idiomas própria de sociedades diglósicas, onde o uso do idioma dominante é o único aceito em ambientes públicos, principalmente nas instituições escolares, foco de sua divulgação e defesa.

Alguns projetos de educação bilíngüe, visando a reverter essa situação, foram propostos na segunda metade do século XX. Garcia de Lorenzo (1974) relatou a proposta de um projeto piloto que implementaria a educação bilíngüe em três escolas de Rivera, baseando-se no direito das crianças de serem alfabetizadas na língua materna. Elizaincín sugeriu a educação bilíngüe em duas publicações (1976 e 1979) e Behares voltou a defendê-la (1984b). Todas essas propostas foram rejeitadas, pois, para o sistema educacional, trazer o português às escolas seria oficializar o problema antes que reconhecer um direito.

No final do século XX esse ideal homogeneizador contradiz diretamente com as medidas de integração regional propostas pelo Mercosul. Criado através do Tratado de Asunción em 1991, esse acordo estabelece o português e o espanhol como línguas oficiais do Mercado Comum entre o Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai. Ainda que o acordo seja primordialmente comercial e tenha como objetivo o desenvolvimento econômico da região, há medidas tomadas no sentido de buscar integração regional na área da educação e desenvolvimento científico⁷ que envolvem a promoção e treinamento de professores nas línguas oficiais do Mercosul (Chareille 2003). O compromisso de

divulgação e ensino do português nos países hispanofalantes e do espanhol no Brasil como parte da agenda de integração regional leva o governo uruguaio a uma posição paradoxal na qual, como observa Barrios (1996), defronta-se com objetivos contrários aos que tem levado a cabo durante sua história. Ou seja, o de dedicar-se à integração regional em lugar da diferenciação e à implementação do ensino de português em vez de sua repressão (97). Este conflito entre a necessidade simultânea de integrar-se e separar-se é ilustrado na seguinte declaração do presidente do *Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP):

La enseñanza del portugués la concebimos y la buscaremos como un conocimiento de tipo instrumental y sobre todo utilitario a los efectos de tener una mayor integración económica. Pero en lo personal yo tengo grandes reservas acerca de la conveniencia de su enseñanza en el nivel primario. En primer lugar, porque una cosa es la integración cultural, y asociado a eso la necesidad de preservar la identidad nacional. Hay un problema que trasciende lo educativo y pasa a ser un problema de corte cultural y hasta si se quiere geopolítico (...)
(Retirado do jornal *El País*, 19/7/92, por Barrios 1996:106).

Barrios (1996:99) adiciona que uma comissão do *Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública* propõe como política lingüística definitiva as seguintes pautas: o fortalecimento da “lengua materna” (espanhol), o estabelecimento do inglês como primeira língua estrangeira e o cumprimento do compromisso assumido ao ingressar no Mercosul, o de reconhecer a existência de dois idiomas oficiais, o espanhol e o português. Chama a atenção a prioridade dada ao fortalecimento do espanhol e estabelecimento do inglês, enquanto que o português somente deve ser “reconhecido”.

Atitudes lingüísticas atuais no contexto educacional

Independentemente da proposta de integração regional do Mercosul, a oposição à preservação e divulgação do português no Uruguai, iniciada no século XIX e mantida no século XX, persiste atualmente, tanto entre a população falante de português, que incorporou o estigma social atribuído ao seu dialeto, como entre as autoridades públicas, monolíngües em espanhol e responsáveis pelas decisões educacionais tomadas no nível nacional. Nas minhas entrevistas com pais, professores e diretores nas escolas de Artigas e Rivera notei uma hierarquia de resistência à consolidação do português através da educação bilíngüe, inexistente nas famílias dos estudantes mas presente entre o corpo docente e abundante entre os administradores locais e nacionais. Todas as mães que

entrevistei eram falantes de português e concordavam com a implementação de educação bilíngüe em português e espanhol. O motivo mais citado era que assim as crianças aprenderiam a separar os idiomas. Outro motivo mencionado era que com a educação bilíngüe os pais poderiam falar português com os filhos, prática atualmente desaconselhada pela escola. Entre os professores de Rivera havia apoio em relação à proposta de ensino bilíngüe também dentro da proposta de higienização, pois, como os pais, os professores achavam que assim os alunos poderiam aprender melhor tanto o espanhol como o português. Por outro lado, a maioria dos professores de Artigas se opôs ao ensino de português e unanimemente defendeu o ensino de inglês.⁸ As diretoras, recipientes diretas e ativas divulgadoras da ideologia monolíngüe nacional, eram veementemente contra a implementação da educação bilíngüe. Para elas, esse projeto viria a institucionalizar o problema (ou seja, a presença do português) que tão ativamente tentavam eliminar. Para a administração escolar dessas comunidades ('élites locais', no sentido proposto por Barreto 1998) o uso do português é uma opção pessoal, resultado da preguiça mental ou traição aos valores nacionais promovidos pela escola e, portanto, um afrontamento aos valores mesmos da escola, uma espécie de desobediência civil. Essa posição tanto ingênua como nociva ignora a situação sociolingüística real, enfatiza exageradamente a opção individual e menospreza o verdadeiro papel do condicionamento social.

Essa oposição ao ensino do português foi também observada entre autoridades nacionais após a minha palestra em Montevideu em 2002, onde defendi a educação bilíngüe na fronteira a diretores de escolas primárias, inspetores regionais e conselheiros nacionais. Durante a discussão alguns comentários mostraram clara objeção ao projeto. As objeções mais fortes partiam dos conselheiros de ensino primário, monolíngües em espanhol e residentes de Montevideu. As opiniões baseavam-se sobretudo no medo à ameaça à soberania nacional que constitui a presença do português no Uruguai e à necessidade de defender o espanhol, como vemos na reprodução da observação de uma conselheira:

Uno de los factores en la educación de alta calidad es saber escribir, hablar bien la lengua materna. La ortografía, la sintaxis del cuerpo docente es horrible. Del otro lado de la frontera quería que me envolviesen un regalo y no me entendían, cuando pasamos de la frontera los brasileños no hablaban el español. Es una cuestión de fuerza, debemos defender nuestra identidad y el idioma es su característica más importante. (Montevideu, 2002)

Observa-se uma semelhança entre o discurso proferido em 2002 pela conselheira com o discurso do inspetor de ensino Américo Pedragosa em 1896 e os vários artigos publicados na imprensa uruguaia durante a ditadura. Essa

ideologia monolíngüe permeia os conceitos e preconceitos que caracterizaram o debate durante os séculos XIX, XX e persiste na administração educacional ainda hoje. Como vimos nas seções anteriores, as idéias que explicitamente caracterizaram o discurso das autoridades nacionais, assimiladas gradativamente pelas autoridades locais e professores, foram baseadas nos seguintes princípios:

- Princípio um: A língua materna de todo o território nacional, inclusive o norte, é o espanhol.
- Princípio dois: A presença do português nas comunidades do norte do Uruguai é devida à presença de brasileiros ou dos meios de comunicação brasileiros.
- Princípio três: Todos os uruguaios devem falar espanhol, ou não serão verdadeiros uruguaios.

Passo a seguir a ilustrar esses princípios ainda regentes atualmente.

Princípio um: A língua materna de todo o território nacional, inclusive o norte, é o espanhol.

Como ressalta Behares (1984b, 1985), o maior problema educacional da região fronteiriça é a falta de reconhecimento que a língua materna de grande parte da população não é o espanhol. Essa falta de reconhecimento é mais ideológica que decorrente da falta de informação, uma vez que desde os primeiros trabalhos de Rona (1958, 1965) sabe-se que o português é adquirido como primeira língua por uma grande parte da população fronteiriça. Observa-se esse equívoco quando se nota que parte da resistência em relação à implementação do projeto de educação bilíngüe nas escolas fronteiriças era a necessidade de ensinar bem “a língua materna”, termo usado como sinônimo da língua nacional, ou seja, o espanhol. Nota-se essa tendência na declaração do inspetor de ensino em 1907, quando diz que se deve dar prioridade a “el aprendizaje de la lengua madre”, do inspetor de ensino que em 1975 disse que o problema residia no fato das crianças fronteiriças serem “obligados por los padres al aprendizaje simultáneo de la lengua materna y de otro idioma.”, e finalmente da conselheira que como vimos acima, em 2002 se refere à necessidade de ensinar a escrever e falar bem “la lengua materna”. Essa ideologia estende-se e generaliza-se entre os próprios bilíngües, como nos mostra a observação de um funcionário público de Rivera que me explicou que o português lhe causou problemas na escola:

Eu tive problema, quando estudei tive problema. Com os guri é ansim, aqui não tem universidade, tem que ir pra Montevideu e chega lá e não sabe o próprio idioma nosso. (Rivera, 1996)

Aqui encontramos o sentimento paradoxal dos bilíngües, que incorporam a idéia do espanhol como idioma dos uruguaios e portanto “nosso”, ainda que encontrem dificuldades ao ter que usá-lo quando chegam na capital.

Princípio dois: O uso do português nas comunidades do norte do Uruguai é devida à presença de brasileiros ou dos meios de comunicação brasileiros.

A idéia que o uso do português nas comunidades do norte do Uruguai é fruto da presença de brasileiros ou de meios de comunicação brasileiros é um mito que tem se generalizado nos últimos séculos e ignora as raízes históricas da presença do português na época colonial. Vimos que Pedragosa e Varela afirmaram, na última década do século XIX, que o idioma espanhol se estava perdendo, enquanto que naquela época o espanhol era o idioma que se estava expandindo. Esse mito subjaz também na defesa do espanhol nas décadas de 1960 e 1970 e publicações como *La penetración fronteriza y su incidencia idiomática* divulgam a idéia equivocada de que o português estava invadindo o território uruaio, em vez de ser a língua de herança transmitida através das gerações. Além da presença dos brasileiros, a transmissão de canais de televisão brasileiros nessas comunidades era vista como grande difusora do idioma português, daí a medida lançada em 1968 pelo Ministério de Educação de melhorar a transmissão dos canais de comunicação de Montevideu no norte do país. Este mito persiste nos dias atuais, como se nota no fato de que quatro dos oito professores consultados em Artigas disseram que os únicos alunos que falavam português eram os brasileiros, com exceção de alguns poucos alunos uruguaios que aprenderam português “vendo televisão”.⁹ Portanto, o mito de que a presença do português no Uruguai é fruto da influência da língua e cultura do Brasil causa uma certa confusão na comunidade que relaciona o idioma *materno* com o *estrangeiro*, o brasileiro. Esta conexão entre ser uruaio e falar castelhano é intrínseca ao princípio discutido a seguir.

Princípio três: Todos os uruguaios devem falar espanhol, ou não serão uruguaios.

Elizaincín (1993) observa que o português não é aceito pelo governo uruaio já que o Brasil demonstrou em várias oportunidades intenções de anexação e,

de fato, ocupou o país por 10 anos (Província Cisplatina). Portanto, ao invés de encorajar o estudo do português, o discurso oficial tende a desconhecê-lo e desprestigiá-lo, como uma medida de defesa nacional. As defesas do castelhano como símbolo nacional proferidas no fim do século XIX, durante o século XX e atualmente pelos administradores educacionais, baseiam-se no antigo ideal uma nação = um idioma. O uso de outro idioma é visto como resistência à unidade nacional e traição aos valores da pátria. Observemos que a oposição da conselheira em relação à educação bilíngüe baseava-se na idéia de que o uso do espanhol é “una cuestión de fuerza” (2002). Conseqüentemente, o uso do português é visto como consolidação da presença estrangeira e um abatimento no plano de defesa nacional. A ausência de bilingüismo nas cidades fronteiriças brasileiras, monolíngües em português, adiciona a idéia de que o Brasil resiste à presença uruguaia, como ilustra o comentário de um diretor de escola primária durante a discussão no ANEP:

Aceptamos el portuñol pero los brasileños defenden su idioma.
(Diretor de escola primária, Montevideu, 2002)

Esse princípio que equaciona o ser uruguaio com o falar castelhano exclui a população do norte que tem o português como língua ancestral, mesmo que seu vínculo com o Brasil seja pouco ou nenhum. Esse princípio responde à necessidade de aumentar as diferenças externas e diminuir as internas, inerente ao processo de formação de identidade nacional. Benedict Anderson (1991) define uma nação como uma comunidade imaginada. É imaginada porque mesmo os membros da menor nação nunca se encontrarão pessoalmente, no entanto nas suas mentes vive a imagem de sua união. Para que essa imagem possa manter-se viva, é necessário que haja elementos unificadores, como língua, cultura, e símbolos nacionais. Algumas classes sociais das comunidades fronteiriças de fato adotam esses símbolos, preferem o espanhol ao português e visitam a capital, centro da cultura nacional. As classes trabalhadoras, no entanto, menos móveis e mais ligadas à cultura local, falam português como língua ancestral e ocupam uma posição marginal social, lingüística, econômica e geográfica. Como consequência, essas classes têm mais dificuldades em *imaginar-se* uruguaio, e se sentem excluídos do ideal nacional, o qual, proposto pela elite monolíngüe, exclui práticas bilíngües e valores locais. Essa identidade conflituosa entre os bilíngües é ilustrada por um trabalhador de Rivera que diz:

Eu não sei porque. Somos uruguaio, mas predomina a língua brasileira. (Rivera, 1996)

E por uma empregada doméstica, em Artigas, que me disse um tanto intrigada:

Eu não sou brasileira, mas me criaram assim, em português. (Artigas, 2002)

Ou ainda por um diálogo entre mim e uma adolescente:

- Tu fala português com o teu pai?
- Não, falo espanhol.
- Por quê?
- Porque ele é uruguaio.
- E tu não é uruguaia?
- Sou, mas ele é do Sul. (Rivera, 1996)

Essa identidade paradoxal provém da difusão da idéia de uso do espanhol como marcador da identidade uruguaia *versus* o uso do português como marcador da identidade brasileira. O uso do idioma como um elemento de oposição entre o ser uruguaio e o ser brasileiro permite uma distinção simplista (e historicamente equivocada) entre identidades culturais definidas pelo uso lingüístico e resulta em sentimentos conflituosos na população fronteiriça falante de português. Os falantes de espanhol, por outro lado, são os “verdadeiros uriguaos”. A marginalização inerente a essa postura exclusivista e discriminatória perpetua-se através de uma ideologia centralizadora que começou com a formação do Uruguai e se estende aos dias atuais.

O Português uruguaio como recurso nacional

Ruiz (1984) propõe três tipos de orientações subjacentes às planificações lingüísticas: língua-como-problema, língua-como-direito, e língua-como-recurso. Ele define ‘orientações’ como um conjunto de predisposições em relação a uma língua e seu papel na sociedade (16). Segundo o autor, essas orientações são fundamentais na formação de atitudes e têm conseqüências diretas no valor social reservado às línguas minoritárias.

Ainda segundo Ruiz, a visão de língua-como-problema predomina nas medidas de planificações lingüísticas. Essa orientação geralmente baseia-se na idéia de déficit lingüístico e do ideal monolíngüe. O déficit lingüístico é fruto da idéia generalizada entre os monolíngües de que a língua minoritária não é suficientemente correta. O ideal monolíngüe resulta da identificação entre unidade e uniformidade. Como resultado, o uso de uma língua minoritária apresenta um problema que deve ser solucionado, geralmente através da educação monolíngüe ou da educação bilíngüe que promova a perda gradual da

primeira língua. Como observado anteriormente, a orientação língua-como-problema tem permeado as planificações lingüísticas do estado uruguaio desde de sua formação.

Língua-como-direito é uma orientação que, segundo Ruiz, envolve não só o direito de uso do idioma materno nos domínios públicos e privados, mas inclui também seu uso em processos formais no âmbito eleitoral, administrativo e judicial. Esta orientação tem sido protagonista nas agendas de planificação lingüística nos Estados Unidos, cujo sistema legal se ocupa de casos que envolvem a proteção de direitos humanos das minorias étnicas (22). Como salienta Valdés (1997:48), as políticas lingüísticas para e por monolingües, quando aplicadas a populações bilingües, inevitavelmente privam essa população de seus direitos humanos básicos. No Uruguai os vários trabalhos de Elizaincín e seus colegas, baseados nessa orientação, têm denunciado a planificação lingüística nacional como imprópria e injusta, propondo uma conscientização das autoridades sobre o bilingüismo português-espanhol, para que haja uma atitude de respeito e tolerância aos direitos lingüísticos das populações fronteiriças. Ainda que Ruiz perceba o valor dessa orientação nas medidas tomadas para proteger grupos falantes de línguas minoritárias, ele aponta que essa pode fracassar ao tentar convencer a população em geral de sua validade. O autor explica que uma vez que palavras como consentimento, legitimação e proteção são usadas, cria-se automaticamente resistência, pois a proposta é vista como um confronto. Como resultado obtém-se uma situação onde os diferentes grupos e autoridades invocam seus direitos, gerando assim um conflito de interesses.

Como uma terceira e mais apropriada alternativa a orientações na planificação lingüística, Ruiz propõe língua-como-recurso. Essa orientação baseia-se na utilidade óbvia do ensino e aprendizado de línguas. Ensinam-se e aprendem-se línguas para enriquecimento intelectual, compreensão intercultural, oportunidades empregatícias e segurança nacional. No Uruguai, a elite envia seus filhos a institutos de línguas e colégios particulares bilingües, devido à convicção de que uma língua estrangeira apresenta um recurso extra. No entanto e paradoxalmente, o estado uruguaio tem se oposto a preservar um recurso já existente no território nacional, a língua portuguesa, situação semelhante àquela encontrada também nos Estados Unidos e discutida detalhadamente por Ruiz (1984:25-28).

O português uruguaio como recurso possibilitaria que as comunidades fronteiriças se tornassem uma fonte valiosa de recurso lingüístico para todo o país. Segundo uma pesquisa de opinião pública do jornal *El País*,¹⁰ a grande maioria de estudantes do ciclo básico matriculados em centros de línguas prefere aprender português como língua estrangeira, tanto em Montevideu como

no interior do país. As comunidades bilíngües no norte podem oferecer ensino de imersão a esses alunos ao lhes proporcionarem um ambiente onde o português possa ser praticado e adquirido como segunda língua e não como língua estrangeira. Como nos explica Ruiz (1984:28), essas comunidades oferecem oportunidades únicas pois:

Language planning efforts which start with the assumption that language is a resource to be managed, developed and conserved would tend to regard language-minority communities as important sources of expertise. Not only could language-competent community members be used to train others; the whole community itself could afford multilingual opportunities for language students.

Essa nova orientação apresenta uma alternativa a antigas ideologias. Por exemplo, os vários estudos de atitudes lingüísticas observam que o português uruguaio é visto como impuro, uma mistura, um “dialeto” (Behares 1984a, Carvalho 2003a, 2003b, 2004, Elizaincín 1978, 1979, 1992). Este estigma contribui para a orientação língua-como-problema e, como consequência, o português uruguaio não é visto como um recurso como as línguas “de verdade” o são. No entanto e como afirma Ruiz, situações dessa natureza podem modificar-se. O desenvolvimento de uma planificação lingüística que conceba o português uruguaio como um recurso a ser explorado e não como um problema a ser eliminado traria uma série de benefícios tanto aos estudantes de português monolíngües em espanhol, ao proporcionar-lhes interação com falantes nativos num contexto de imersão, como à própria comunidade falante de português, ao causar uma revalorização social ao tão estigmatizado idioma local.

A percepção do português uruguaio como uma mistura do espanhol e português é, como todas as percepções lingüísticas, mais ideológica que científica. Em estudos anteriores (2003b, 2004) apresentei análises quantitativas que apontam a presença de um contínuo estilístico no repertório dos falantes de português uruguaio que abrange tanto variantes não-padrão como padrão, desmistificando a idéia de que essa variedade é monoestilística e inadequada em domínios que não sejam domésticos. Desde os trabalhos seminais de William Labov (1969), que se dedicaram a comprovar que os dialetos falados nas comunidades afro-americanas são tão lógicos e complexos como o inglês padrão, sabe-se que as avaliações que se fazem das variedades lingüísticas são puramente sociais e baseadas em práticas normativas. Essas práticas que refletem e reforçam distinções sociais promovem a tradição de queixas (*complaint tradition*) que, segundo Milroy & Milroy (1999), enfatiza e exagera diferenças lingüísticas triviais entre a variedade padrão e não-padrão. Vítima dessa

'tradição de queixas', o português uruguaio é visto como uma mistura indigna, que portanto deve viver em um estado de marginalização e ilegalidade. A idéia de que o português uruguaio é um "dialeto" enquanto o português brasileiro e o espanhol uruguaio são "línguas", presente tanto no discurso nacional como local, é debilitante na medida que dificulta o reconhecimento da variedade local como 'idioma' e seu uso e preservação como recurso.

Uma vez que essa variedade não é vista nem como português nem espanhol, não possui uma ortografia, dicionários, gramática ou literatura, torna-se ainda mais vulnerável. No entanto, se a comunidade falante, institucional e científica, entender (baseada nas várias descrições e estudos disponíveis) que o português uruguaio é *tão português quanto* o português gaúcho, galego, moçambicano ou timorense, e pode ser representado segundo as regras ortográficas do português, essa variedade se fortalecerá ao adquirir 200 milhões de falantes e uma vasta produção literária. Essa idéia foi articulada brevemente por Elizaincín (1979:19), quando diz:

Pero si la visión del fenómeno cambiara y la mayoría de la gente dejara de ver esto como una mezcla indigna y sin sentido, y comenzara a considerarla como portugués: ¿no sería de alguna manera estimulada por el portugués en cuanto a lengua literaria? "¿quién podría negar la importantísima literatura en lengua portuguesa?"

O distanciamento do português uruguaio das outras variedades do português baseia-se numa ideologia purista que rejeita empréstimos léxicos do espanhol incorporados ao português. Uma das maneiras de amenizar essa distância é a de representar o português uruguaio com a ortografia que representa qualquer outra variedade do português, a qual é fruto de um processo de padronização independente das variações regionais. Essa proposta integracionista em absoluto significa a substituição da variedade local por seu modelo de prestígio, o português brasileiro padrão, pois sua sobrevivência tem sido através dos séculos puramente oral, e antes que modificar o dialeto a ortografia simplesmente o representa. Não há evidência estrutural para defender o português uruguaio como um idioma independente, e, portanto, é inútil e capcioso tentar representá-lo com uma ortografia independente, como têm feito alguns estudiosos (veja, por exemplo, Elizaincín et al. 1987: 28-29). Uma ortografia espanholizada ou que tente representar processos fonológicos do português que em geral não são representados é debilitante na medida que distancia o português uruguaio das outras variedades de português e contribui para o mito de 'nem um, nem outro.'

Conclusão

Conforme assinala Lippi-Green (1997:66), quando os falantes de uma variedade estigmatizada e depreciada assimilam a ideologia dominante, tornam-se cúmplices na perpetuação de idéias contra si mesmos, seus interesses e suas identidades: ao não encontrarem aceitação social de sua língua nativa fora da sua comunidade de fala, passam a menosprezar o seu idioma mesmo enquanto continuam a usá-lo. Tollefson (1991) adiciona que restringir o uso de um idioma minoritário a certos domínios limitados é o mesmo que legitimar o *status* marginalizado de seus falantes. Portanto, o autor assinala que as tentativas para adotar o idioma minoritário dentro das instituições dominantes como educação constituem esforços para legitimar grupos minoritários e alterar sua relação com a sociedade (202). Essencial à teoria de Tollefson é a concepção de que as planificações lingüísticas podem tanto refletir como *transformar* as relações assimétricas de poder. Um primeiro passo nessa direção seria a implementação de educação bilíngüe em todas as comunidades falantes de português no Uruguai, medida que favoreceria a preservação do português como um recurso, tanto para as comunidades bilíngües como para todo o país. Desse modo, o estado uruguaio estaria ajustando os ideais monolíngües do século XIX aos objetivos multiculturais e integracionistas do século XXI.

Notas

1. Ambas cidades fazem fronteira com o Brasil. Rivera situa-se ao lado de Sant'ana do Livramento, no Brasil. Não há nenhuma divisão natural entre Rivera e Livramento e o trânsito de pedestres e carros não é controlado, possibilitando interação diária entre os habitantes de ambos os lados. Artigas se separa da cidade brasileira de Aceguá através de um rio. No entanto, a passagem internacional por uma ponte é também livre e a interação entre os dois lados freqüente.
2. Entre 1973 e 1985, um governo militar-civil impôs uma rigorosa censura política e controle social no Uruguai.
3. Ver Barrios Pinto 1985 e Elizaincín 1978 para mais discussões sobre o tema.
4. A saber, "Portuñol: Analizan su uso en nuestra zona fronteriza" (24/2/80), "El portuñol de la frontera" (24/5/80), "Penetración idiomática" (16/4/81), e "Nuestra habla fronteriza y el portuñol" (30/8/82).
5. "La Enseñanza bilingüe en la frontera" (17/5/87) e "Enseñanza de español en Brasil" (25/6/88).

6. Ver o texto do projeto-lei em Larrobla (1982).
7. Para a íntegra do tratado, do protocolo adicional de Ouro Preto e das atas de reuniões entre os ministros da educação veja *Educación y Mercosul* (1997) Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay.
8. Cabe ressaltar que esse projeto em outros departamentos do país implementava o ensino de inglês-espanhol. A implementação do ensino de português-espanhol tinha lugar somente em Artigas e Rivera. Os professores de Artigas viam essa diferença como um ato discriminatório que impedia as crianças de aprenderem inglês, o que lhes traria desvantagem no futuro.
9. Há consenso entre estudiosos de aquisição de línguas sobre a impossibilidade de adquirir-se um idioma através da exposição passiva à televisão, uma vez que a interação face-a-face é condição fundamental para que a aquisição seja processada.
10. "Liceales optan por la segunda lengua oficial del Mercosur. Masiva preferencia por estudiar el portugués". *El País*, 14/08/1998. *El País*, 14/08/1998.

Referências

- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso.
- Barreto, Amílcar A. 1998. *Language, Elites, and the State. Nationalism in Puerto Rico and Quebec*. Westport, Connecticut e Londres: Praeger.
- Barrios, Graciela. 1996. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. In Aldema M. Trindade e Luis E. Behares (orgs), *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa Maria: Pallotti, 83-110.
- Barrios, Graciela; Beatriz Gabbiani, Luis Behares, Adolfo Elizaincín e Susana Mazzolini. 1992. Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa* 29:13, 177-190.
- Barrios Pinto, Anibal. 1990. *Rivera. Una História diferente II*. Montevideo: Ministério de Educación y Cultura.
- Behares, Luis E. 1984a. Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil. Matriz social del bilinguismo. *Cuadernos de Estudios Lingüísticos* 6: 228-234.
- Behares, Luis E. 1984b. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (OEA).
- Behares, Luis E. 1987a. Frontera, integración social y educación diferencial. *Brecha*. 4 abril: 30.
- Behares, Luis E. 1987b. La Diversidad fronteriza y la marginación lingüística. *Brecha*. 30 abril: 6.
- Behares, Luis E. No prelo. Informe. *Consultoría para el programa de inmersión dual español-portugués*. ANEP- MECAEP. Montevideo.
- Behares, Luis E. e Beatriz Gabbiani. 1987. Educación y lengua en la frontera. *Relaciones* 36: 6-7.
- Carbajal, Carlos. 1948. *La Penetración Luso-Brasileña en el Uruguay*. Montevideo.

- Carvalho, Ana Maria. 2003a. The sociolinguistic distribution of (lh) in Uruguayan Portuguese: A case of dialectal diffusion. *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages. Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium and the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*. Silvina Montrul and Francisco Ordóñez (Eds.). Somerville: Cascadia Press. 30–43.
- Carvalho, Ana Maria. 2003b. Rumo a uma definição do português uruguaio. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 2: 135–159.
- Carvalho, Ana Maria. 2004 'I speak like the guys on TV': Palatalization and the urbanization of Uruguayan Portuguese. *Language Variation and Change* 16.2.
- Carvalho, Ana Maria. no prelo. *Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay*. ANEP- MECAEP. Montevideo.
- Charelle, Samantha. 2003. Planificación lingüística y constitución de un bloque regional: El caso del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Chile. *Language Problems and Language Planning*. 27.1:63–70.
- Edwards, John., 1994. *Multilingualism*. London: Routledge.
- Elizaincín, Adolfo. 1976. The emergence of bilingual dialects on the Brazilian-Uruguayan border. *International Journal of the Sociology of Language*. 9. 123–134.
- Elizaincín, Adolfo. 1978. Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza Uruguayo-Brasileña. *Lingüística y Filología de América Latina*. Lima: Universidad de San Marcos. 301–310.
- Elizaincín, Adolfo. 1979. *Precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, Adolfo. 1980. *Discriminación en situaciones de contacto lingüístico*. Simposio Internacional de Lengua y Literaturas Hispánicas. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. 193–210.
- Elizaincín, Adolfo. 1992. *Dialectos en contacto. Español y Portugués en España y América*. Montevideo: Arca.
- Elizaincín, Adolfo. 1993. Educación en la frontera Uruguay-Brasil. Trabalho apresentado no *Congreso Internacional de Inovaciones Educativas*. Córdoba, Argentina, 22/10/93.
- Elizaincín, Adolfo. 1995. Fronteras. *Revista Nacional*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Academia Nacional de Letras. 240. 89–98.
- Elizaincín, Adolfo, Luis E. Behares, e Graciela Barrios. 1987. *Nós Falemo Brasileiro. Dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Fishman, Joshua. 1972. *Language and Nationalism*. Rowley: Newbury.
- Gal, Susan, e Judith Irvine. 1995. The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct differences. *Social Research* 62/4: 967–1001.
- García Lorenzo, María Eloísa. 1974. *Dialecto fronterizo: Un Desafío a la educación*. Montevideo: Instituto Americano del Niño.
- Hensey, Frederick. 1972. *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border*. The Hague: Mouton.
- Hill, Jane. 2001. The racializing function of language panics. *Language Ideologies: Critical perspectives on the official English movement*. Vols. 2: *History, theory, and policy*. Urbana: National Council of Teachers of English and Lawrence Erlbaum Associates. 245–267.
- Labov, William. 1969. The logic of non-standard English. Em J. Alatis (ed.) *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*. 22: 1–44.

- Labov, William. 1972. Negative attraction and negative concord in English grammar. *Language*, 48:773-818.
- Larrobela, Nieves A. 1982. *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Lippi-Green, Rosina. 1997. *English with an Accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. London e New York: Routledge.
- Milroy, Leslie, e James Milroy. 1999. *Authority in language*. Routledge: New York.
- Ministerio de Educación y Cultura. *Estudios sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera Uruguay-Brasileña*. Montevideo, Oficina del Planeamiento Educativo.
- Paulston, Christine. 1994. *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Prado Jr., Caio. 1965. Formación de los límites meridionales del Brasil. *Evolución Política del Brasil*. Montevideo: Palestra.
- Rona, Pedro. 1965. *El Dialecto fronterizo del norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi.
- Ruiz, Richard. 1984. Orientations in language planning. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 3:15-35.
- Tollefson, James W. 1991. *Planning Language, Planning Inequality. Language policy in the community*. Essex, Inglaterra: Longman.
- Trindade, Aldema Menine, Luis E. Behares e M. Costa Fonseca. 1994. Formación lingüística del maestro de frontera. *Relaciones* 118: 20-21.
- Valdes, Guadalupe. 1997. Bilinguals and bilingualism: Language policy in an anti-immigrant age. *International Journal of the Sociology of Language*, 127: 25-52.

Summary

Language planning from past centuries today: The dilemma of bilingual education in northern Uruguay

This paper discusses language policies promoted by the Uruguayan educational system aimed at eliminating the presence of the Portuguese language in northern bilingual communities during the past two centuries. It shows how these policies, which were common during the nineteenth century when they responded to the one nation / one language ideal, persisted during the twentieth century and endure today. It claims that these ideals are based on three erroneous principles, namely that the mother language of the entire country is Spanish, that the presence of Portuguese in Uruguay is due to the influence of Brazil, and that all Uruguayans must speak Spanish, or will not be real Uruguayans. Finally, the directions in language planning proposed in Ruiz (1984) are examined and it is claimed that Uruguayan Portuguese should not be seen as a problem or a right, but as a national resource from which the entire nation can benefit. This objective requires, however, that the status of Uruguayan Portuguese as a dialect of Portuguese that is as valid as any other variety be made manifest. Likewise, it is claimed that strategies of language planning that are based on outdated and discriminatory ideals should be updated, enabling them to respond to current needs for regional integration and for multiculturalism.

Lingvoplanado de antaŭaj jarcentoj hodiaŭ: La dilemo de dulingva edukado en norda Urugvajo

Tiu ĉi referaĵo traktas lingvopolitikojn subtenatajn de la urugvaja eduksistemo dum la pasintaj du jarcentoj kaj celantajn elimini la ĉeeston de la portugala lingvo en nordaj dulingvaj komunumoj. Ĝi montras kiel tiuj politikoj, kiuj oftis dum la deknaŭa jarcento, kiam ili respondis al la idealo unu nacio / unu lingvo, persistis dum la dudeka jarcento kaj pludaŭras hodiaŭ. Ĝi pretendas, ke tiuj idealoj baziĝas en tri eraraj principoj, nome ke la patrina lingvo de la tuta lando estas la hispana, ke la ĉeeston de la portugala en Urugvajo kaŭzas la influo de Brazilo, kaj ke ĉiuj urugvajanoj devas paroli la hispanan por entute esti veraj urugvajanoj. Fine, la aŭtoro ekzamenas la direktojn en lingvoplanado proponitajn de Ruiz (1984) kaj pretendas ke la portugala lingvo de Urugvajo ne estu rigardata kiel problemo aŭ kiel rajto, sed kiel nacia rimedo, el kiu la tuta nacio povas profiti. Tiu celo tamen necesigas, ke oni elmontru la statuson de la portugala lingvo de Urugvajo kiel dialekto de la portugala same valida kiel ĉiu alia vario. Same, la aŭtoro pretendas, ke oni ree ĝisdatigu strategiojn de lingvoplanado bazitajn je malaktualiĝintaj kaj diskriminaciaj idealoj, tiel ke ili respondu al nuntempaj bezonoj de regiona integriĝo kaj multkulturismo.

Endereço da autora

University of Arizona
Modern Languages 545
P.O.Box 210067
Tucson, AZ 85721-0067, USA
anac@email.arizona.edu

Sobre a autora

Ana Maria Carvalho é professora adjunta na Universidade do Arizona, EUA. Tem publicado sobre os aspectos sociolingüísticos do contato entre o espanhol e o português nas comunidades bilíngües do norte do Uruguai, sobretudo sobre políticas lingüísticas, escolha de idiomas e variação interna do português e do espanhol fronteiriço. Ela também tem desenvolvido projetos de pesquisa que se relacionam com a aquisição do português por falantes de espanhol no contexto escolar.