

# Lecto-Escrita em Situação Bilíngüe

Aspectos sociolinguísticos da fronteira Uruguaio-Brasileira:  
Tranqueras — Rivera — Livramento.\*

Ruben M. Tani\*\*

(Tradução de Letícia Rebollo Couto)

## RESUMO

Este breve trabalho apresenta as conclusões de um subprojeto do PEMED/19 (Projeto de Educação Especial Multinacional: Brasil-Paraguai-Uruguaí, OEA OAS), especialmente orientado para o estudo dos problemas da lecto-escrita na fronteira entre o Brasil e o Uruguai. Nosso interesse é demonstrar a influência da mídia visual brasileira nas crianças que moram em Rivera e Tranqueras. Os resultados finais confirmam nossas hipóteses no sentido de que existe uma influência nestas crianças vinda das revistas em quadri-nhos brasileiras e dos materiais impressos, favoráveis a sua lecto-escrita em português.

## I. Introdução

Empreendemos um trabalho de investigação<sup>1</sup> na fronteira uruguaio-brasileira, com o intuito de confirmar algumas hipóteses levantadas a respeito do nível da aprendizagem da lecto-escrita de uma segunda língua em indivíduos cuja língua materna é o português (F)<sup>2</sup>, e que aprendem o espanhol como segunda língua na escola.

A pesquisa tinha como objetivo constatar a possível existência de certa capacidade leitora das crianças que estão em contato com o português (S), oral e escrito, na fronteira com o Brasil.

A referida pesquisa pretendia ainda comprovar se esta capacidade devida ao contexto e reforçada pelo fato já mencionado, interferiria ou interfere de alguma forma na aprendizagem de uma segunda língua, neste caso o espanhol.

No que diz respeito à "fala" há estudos realizados, alguns clássicos<sup>3</sup>, que permitem estabelecer um conhecimento determinado a respeito do

---

\* Este trabalho apresenta as conclusões da pesquisa realizada na Fronteira como "Diagnóstico Lingüístico da Região Fronteira". Pesquisa de lecto-escrita na região fronteira: Tranqueras-Rivera" (set. 1980) no marco do projeto maior "Diagnóstico Lingüístico da Região Fronteira. Projeto Especial Multinacional de Educação: Brasil-Paraguai-Uruguaí". (PEMED 19) OEA, circulou fotocopiado a partir de 1981, data de sua conclusão.

\*\* Professor do Departamento de Lingüística — FHC/Universidade de la República e membro da International Pré-scholl Reading Assoc. (IPRA-Uruguay) Montevideo.

português (F). Baseados nestes estudos, quisemos comprovar de forma preliminar nossas hipóteses a respeito do bilingüismo relacionado com a lecto-escrita. Constatamos nos meios de comunicação de massa, audiovisuais e gráficos, a influência do português (S) na "fala" (como norma) que se dá através da televisão, em especial, que alcança, a cores (Rede Globo), uma audiência quase total do lado uruguaio.

Os meios gráficos, representados por uma quantidade e variedade atraente de revistas e jornais, põem à disposição de crianças e jovens, as revistinhas em quadrinhos de Walt Disney com uma boa qualidade de impressão e a baixo custo<sup>4</sup>.

Foram levados em conta durante a investigação, três aspectos muito importantes e que já foram aqui mencionados:

- 1.1) o português (F) como língua materna;
- 1.2) os meios audiovisuais (televisão);
- 1.3) os meios gráficos (história em quadrinhos, jornais).

Nossa tarefa não pôde, por razões logísticas e econômicas, estabelecer a exata influência destes meios de comunicação na aprendizagem e reforço da leitura<sup>5</sup>.

## 2. Ensino e Lecto-Escrita

Decidimos iniciar e levar adiante esta investigação de modo preliminar nos aspectos relacionados com a lecto-escrita, porque conhecendo os problemas que procuram resolver as autoridades educacionais do Uruguai, na área de fronteira, pensamos que era necessário, e também útil, possuir uma idéia tão exata quanto possível do estado atual dos escolares da área na compreensão leitora.

Isto foi decidido assim porque estávamos de acordo com Haugen (1974:283-5) em que o planejamento lingüístico deve saber que a escrita tem muita importância e é necessário utilizar a norma escrita como modelo<sup>6</sup>. É por esta razão que decidimos investigar a relação entre a norma escrita, espanhola e portuguesa e o grau de compreensão leitora nas crianças de Tranqueras e Rivera.

Nos aspectos normativos do ensino, é preciso recordar a todo planejador oficial, o que disse Bloomfield (1974: 226) referindo-se aos preconceitos que existem sobre a correção dos estilos, já que em muitos casos se trata de impor uma modalidade ortográfica artificial, distante da modalidade "falada" padrão<sup>7</sup>.

Neste sentido, Pereira de Souza (1978: 165) e no que diz respeito ao português (brasileiro), afirma ser necessário "uma reformulação da ortografia oficial" para poder resolver os problemas da alfabetização<sup>8</sup>.

É evidente que uma posição exageradamente normativista, que insistisse no uso da norma literária, sem prestar atenção às variantes dialetais minoritárias, comete erros metodológicos num planejamento rígido e carente de adequação epistêmica. Isto produz um desajuste entre a "norma ideal" e o uso objetivo da língua pelo falante. No marco geral do planeja-

mento da lecto-escrita a aplicar no ensino, é primordial ser sensível às “reais” necessidades dos habitantes de línguas minoritárias (em número de falantes e/ou em prestígio). Lewis (1970) refere-se a estes desajustes quando se aplicam planos educacionais nos quais se procura aplicar uma “norma” na relação concreta entre o “Black English” com o “White” nos Estados Unidos<sup>9</sup>.

A respeito da noção de “norma”<sup>10</sup>, é preciso ter uma finalidade objetiva quanto aos métodos de sua aplicação e instrumentação num contexto determinado. Porém, mais importante ainda é conseguir estabelecer uma norma adequada às necessidades dos falantes do dialeto<sup>11</sup> (que é sua língua materna) e que evite os desajustes entre a “fala” e a “ortografia” para que seja efetivo o ensino da segunda língua aos falantes do dialeto (F) e também o ensino da norma (espanhol)<sup>12</sup>, às crianças cuja língua materna não seja o espanhol<sup>13</sup>.

É devido à enorme influência que o contexto social exerce sobre os usuários de uma língua que não aceitamos a afirmação de Lenneberg (1967) negando a influência do meio (*environment*) sobre a aquisição de uma língua.

Neste sentido, é necessário distinguir entre o aspecto estritamente biológico e universal e os elementos culturais que são convencionais, variando segundo a cultura, apesar de compartilhar os mesmos caracteres básicos.

No contexto do bilingüismo/diglóssico marginal na fronteira uruguaio-brasileira, o português (F) nasce do contato de duas línguas de prestígio, mas possuindo caracteres próprios morfológicos e atitudinais. Neste sentido, e apesar de que o “Fronteiriço” seja percebido ainda pelos falantes como língua “low” ou de minoria, não impede que tenham para com ela uma atitude de identificação que os relaciona com seu meio sócio-econômico-cultural<sup>14</sup>.

E se bem que, perante o predomínio do espanhol nos domínios de uso hierárquicos, o “Fronteiriço” tem um papel ínfimo, em outros *domínios de uso* o português (F) ou “Fronteiriço” serve como meio de comunicação entre determinada camada social da comunidade bilíngüe de indivíduos que compartilham deste modo das mesmas expectativas sociais.

Deste modo, deve-se respeitar e assim o fizemos, a *posição sociolinguística* do português (F), tendo presente que para todo planejamento linguístico, em relação a uma NORMA (high) e os “desvios” dos registros dialetais, aquilo que foi exposto por Corder (1967, 1971) sobre a importância dos “erros” na aprendizagem de uma segunda língua (L<sup>2</sup>), porque geralmente são sistemáticos e essa coerência na execução dos erros demonstra os diversos graus e etapas no processo da aquisição de uma segunda língua. São estratégias transacionais entre a língua materna (L<sup>1</sup>) e a (L<sup>2</sup>). Corder (1967) assinala a diferença que existe no processo de aquisição de uma língua materna, do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O planejamento na fronteira Brasil-Uruguai não havia levado em consideração este fato e os fatores antropológicos da área. Por esta razão no caso de que se prefira deixar de lado a língua materna (L<sup>1</sup>) na área fronteiri-

riça, não é aconselhável passar por cima a relação: “norma” e “fala” real.

Devemos assinalar que há uma concordância geral na opinião técnica e especializada dos lingüistas sobre o ensino da segunda língua através da materna<sup>15</sup>. Mas também é necessário dizer que é correta a afirmação de McQuowm (1979: 104) segundo a qual deve existir um equilíbrio entre o respeito pela língua materna, seja ela qual for, como veículo de aquisição do saber e a realidade da comunicação internacional eficiente.

### 3. Localização Geográfica da Pesquisa

Em toda a área da região fronteiriça existem vários pontos de contato urbano e semi-urbano, e neste sentido decidimos focalizar o estudo em duas cidades do Departamento de Rivera: *Tranqueras* (— de 5.000 habitantes) e *Rivera* (+ de 10.000 habitantes)<sup>16</sup>. O Departamento de Rivera, tem Rivera como capital e conta com uns 80.000 habitantes em 9.830 km<sup>2</sup>.

A cidade de Rivera está na fronteira, conformando com a cidade limítrofe de Livramento, uma única unidade urbana sem limites geográficos internos que interrompam a comunicação entre os habitantes de uma e outra cidade.

É natural que neste contexto se formem múltiplos laços comerciais, familiares, de trabalho, de estudo, etc.

Ao selecionar estas cidades tivemos em conta sua representatividade quanto ao número de habitantes e à peculiar situação geográfica. *Tranqueras* está situada a uns 43 km de Rivera e, por conseguinte, da fronteira com o Brasil, possuindo características diferentes. Rivera, já o indicam as estatísticas do primeiro diagnóstico PEMED/19, possui uma grande criatividade e influência dos meios de comunicação brasileiros, enquanto que *Tranqueras* é uma cidade com uma porcentagem de influências e contatos muito menor (ver Mapas 1 e 2).

A análise das amostras dos informantes nestes dois locais permite medir os alcances e a influência que pode ter o material impresso em português (S) na capacidade leitora e em que modo e grau existe um bilingüismo a nível de lecto-escrita ou bigrafismo.

### 4. Metodologia

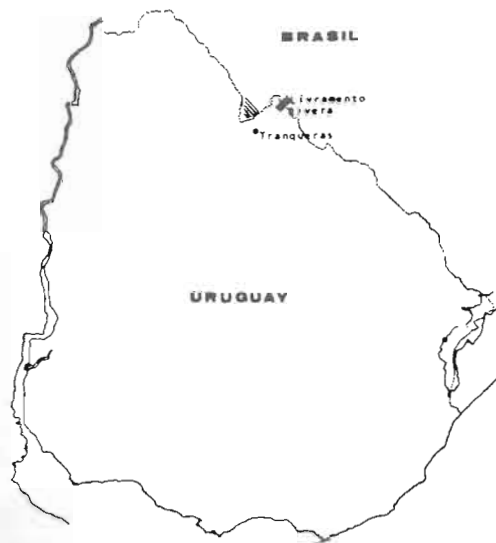
Para estabelecer as condições de trabalho que nos permitiram obter resultados sobre a compreensão leitora dos informantes e o grau de evolução dessa capacidade, tomamos crianças de 2ª, 5ª e 6ª séries (ver Quadro A).

Às crianças de 2ª série lhes foram ditas pela professora, três frases em espanhol, tendo em conta o nível do curso e elaborando para explicitar algumas possíveis variáveis emergentes do dialeto em forma gráfica.

Às crianças das 5ª e 6ª séries se lhes fez ler e responder a perguntas



**MAPA 1**



**MAPA 2**

Tranqueras	Série	M	F	Subtotal
	2ª	12	10	22
	5ª	16	9	25
	6ª	10	12	22
		38	31	69
<hr/>				
Rivera	Série	M	F	Subtotal
	2ª	12	13	25
	5ª	15	12	27
	6ª	9	18	27
		36	43	79
		74	74	148

Quadro A: *Total dos informantes entrevistados*

Discriminados pelo local, série e sexo (M e F). Os totais horizontais assinalam o número por série, sexo e total por série. Os totais verticais discriminam os totais por cada sexo e totais.

elaboradas sobre textos trilingües e para este fim o questionário tem em primeiro lugar um breve texto espanhol, logo uma transcrição fonografe-mática do dialeto (F)<sup>17</sup> tomada de gravações de falantes do dialeto (F), e por último um texto em português (S)<sup>18</sup>. Cada texto promove o "Code Switching" através de chaves lexemáticas.

Esta foi a parte escrita da pesquisa, logo e para complementá-la, foram tomadas fora da aula 4 crianças de cada série e foi gravada a leitura que para as da 2ª série correspondia ao ditado feito em aula.

No caso das crianças das 5ª e 6ª séries se lhes fez ler o mesmo texto aos dois grupos, que era diferente ao que fora anteriormente trabalhado em sala de aula. Na prova da aula, 5ª e 6ª séries tiveram textos diferentes, como o mostram os formulários mimeografados que anexamos.

O texto gravado fora da aula constou de três textos, um em espanhol, outro em português (F) e o terceiro em português (S) (ver Quadro B).

Os informantes, que gravamos na forma mais espontânea possível, foram discriminados da seguinte forma: em cada série se escolheu um menino e uma menina *tipo A* e outros dois *tipo B*, conforme consta no detalhe do Quadro B.

O *tipo A* inclui as crianças que, mesmo sendo falantes do dialeto (F), não tenham influências com o espanhol e, portanto, tenham um bom desempenho curricular. O *tipo B* caracteriza as crianças com problemas na aprendizagem do espanhol, devido à interferência do dialeto (F) e que em geral são aqueles que o falam nos vários domínios de uso, no lar, no recreio e sempre que podem<sup>19</sup>.

Com estas discriminações quisemos contemplar todos os fatores conjugados na aprendizagem da lecto-escrita, tanto os aspectos próprios na aprendizagem do idioma (compreensão, ortografia. . .) quanto os sociais, entre outros<sup>20</sup>.

Informante	Sexo	Idade	Série	Informante	Sexo	Idade	Série
1	M	10	5ª A	13	F	11	5ª A
2	F	11	5ª A	14	M	12	5ª A
3	F	13	5ª B	15	M	11	5ª B
4	M	14	5ª B	16	F	13	5ª B
5	F	12	6ª A	17	M	11	6ª A
6	M	15	6ª B	18	F	11	6ª A
7	M	11	6ª A	19	F	11	6ª B
8	F	13	6ª B	20	M	13	6ª B
9	M	9	2ª B	21	F	7	2ª A
10	F	7	2ª B	22	M	10	2ª A
11	F	8	2ª B	23	F	10	2ª B
12	M	8	2ª B	24	M	11	2ª B

Quadro B: *Informantes gravados*

O quadro apresenta todos os informantes que, após o teste escrito, foram selecionados para uma leitura oral, pelo local, informante, sexo, idade e série.

## 5. Resultados

As conclusões que chegamos a respeito do teste escrito das crianças da 2ª série, é que apesar de serem quase em sua maior parte falantes do português (F)<sup>21</sup>, compreenderam as frases ditadas. Todos os informantes responderam ao ditado da professora e o total de respostas nos dá este quadro:

Tranqueras (N = 66)

Rivera (N = 75)

Série	Sexo	Inf.	Espanhol	(F)	(S)	Inf.	Espanhol	(F)	(S)
2ª	M	12	83.34%	16.66%	—	12	100%	—	—
	F	10	100%	—	—	13	100%	—	—

Quadro C: *Porcentagem de respostas escritas*

Este quadro assinala o total de respostas escritas em espanhol, português (F) e (S) em ambos os lugares. Inf. = Informantes.

Estes 16.66% de respostas interferidas pelo português (F), representa a percepção e a interpretação de certos sons<sup>22</sup>. Isto é, na realidade, um problema de tipo fonológico, previsto para Tranqueras. Aparecem amostras de (paso) por (vaso).

Na prova oral, como tínhamos estabelecido de antemão, gravamos a leitura do mesmo texto ditado em aula. Como o texto era só em espanhol, temos menos variantes possíveis.

Na contagem dos erros levamos em conta o critério de diferenciação

entre “falta” e “erro” de acordo com o conceito de Corder anteriormente mencionado quanto à interferência entre duas línguas em contato. O “erro” é uma pauta no processo de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua, como neste caso. Os “erros” são tentativas, hipóteses que a criança elabora à medida que aprende e estas variarão em forma evolutiva. As faltas têm um caráter de certo modo independente da interferência de uma segunda língua, pois crianças monolíngües produzem “faltas”, mesmo sem estar em contato com outra língua que não a materna<sup>23</sup>.

Os “erros” são produto do ensaio cognitivo nas etapas da aprendizagem da leitura e de uma língua, as “faltas” por outro lado, são frutos do convencionalismo pedagógico do Aparelho ou Sistema Oficial em relação aos critérios “ortográficos” e ao conceito de “norma”.

Nós temos presente segundo os critérios metodológicos expostos nos itens 1 e 2 estas considerações, que são ignoradas com muita frequência pelos planejadores do sistema oficial. Não podemos confundir as *pautas de aprendizagem natural* com as convenções do Sistema Educativo e reprimi-las com base nestas últimas<sup>24</sup>.

Segundo o Quadro D, podemos perceber que é em Rivera onde existem mais “erros” na produção escrita em proporção a Tranqueras. Há, além do mais, uma notória diferença entre os erros escritos e os orais em ambas as cidades, mantendo a mesma proporção na produção de erros orais e escritos. Isto coincide com os dados anteriores no aspecto lingüístico (oral) quanto à maior produtividade de Rivera em formas (F). Mas o interessante em nosso trabalho consiste em assinalar que esta proporção se mantém na produção de amostras gráficas ou escritas. Nossa hipótese é que, neste caso, é o contato com o material visual em português (S) o que permite e estimula esta criatividade em português (F).

Outro ponto que se sobressai é que na segunda série, estas crianças são todas bilíngües, já produzem um espanhol padrão que na maioria dos casos é uma segunda língua, primeiro *oral* e logo *escrita* de acordo com o nível sócio econômico.

Tranqueras (N =12).				Rivera (N =12)			
I	S	Oral	Escrito	I	S	Oral	Escrito
9	M	0	3	21	F	0	1
10	F	0	0	22	M	0	0
11	F	1/2	1	23	F	1	3
12	M	0	0	24	M	1 1/2	4

Quadro D: Erros dos informantes da 2ª série

Quadro comparativo de erros escritos/orais dos 4 informantes por local detalhados no Quadro B. (I = informantes, S = sexo)

Seguindo com estas pautas, veremos no quadro a seguir o comportamento a respeito do questionário das 5ª e 6ª séries, onde se poderá apreciar uma maior incidência do contato e do meio português (S).



O número de interferências que é notavelmente superior em Rivera, assinala uma maior predisposição em responder com formas “interferidas” ao questionário. Para estas crianças o texto apresentado coincidia de alguma forma com suas hipóteses visuais e reconheceram a escrita do “grafoleto” (F) e o português (S), que certamente poucas vezes experimentaram. Responderam a cada parte do questionário na língua o dialeto correspondente. Para este caso consideramos todas as respostas como formas do português (F), já que as crianças não sabem escrever o português (S) considerando que este apresenta notáveis dificuldades com relação ao espanhol, uma vez que o português (S) tem uma ortografia complicada.

Textos em:	TRANQUERAS Respostas em:					RIVERA Respostas em:				
	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	I	Espanhol	P (F)	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	I	Espanhol	P (F)
TEXTO EM ESPAÑHOL	5ª	M	16	100%	—	5ª	M	15	100%	—
		F	9	100%	—		F	12	100%	—
	6ª	M	10	100%	—	6ª	M	9	100%	—
		F	12	100%	—		F	18	100%	—
TEXTO EM PORTUGUÊS (F)	5ª	M	16	48.15%	51.85%	5ª	M	15	22.00%	78%
		F	9	47.9%	52.10%		F	12	22.80%	77.20%
	6ª	M	10	46.6%	53.40%	6ª	M	9	21.70%	78.30%
		F	12	46.6%	53.40%		F	18	22.50%	77.50%
TEXTO EM PORTUGUÊS (S)	5ª	M	16	48.2%	51.80%	5ª	M	15	22.00%	78%
		F	9	47.5%	52.50%		F	12	23.00%	77%
	6ª	M	10	47.3%	52.70%	6ª	M	9	21.20%	78.80%
		F	12	48.2%	51.80%		F	18	22.9%	77.10%
N = 235					N = 243					

Quadro E: Total de respostas escritas na 5ª e 6ª séries com “interferências”

Este quadro assinala pela série e pelo sexo, a porcentagem de respostas em Espanhol e Português (F) que correspondem a cada texto (esquerda do questionário trilingüe).

(S<sub>1</sub> = série, S<sub>2</sub> = sexo, I = informantes por série).

Por outro lado, no quadro seguinte F, notamos uma outra vez que a respeito do texto lido (e gravado) sob forma oral em Tranqueras, as crianças cometeram menos “erros” ao ler em espanhol do que em português (F) e (S). Em Rivera, apesar dos erros produzidos ao ler o texto em espanhol quase igualarem o número do total obtido em Tranqueras, vemos porém que há uma grande diferença na quantidade de erros cometidos ao ler o texto em português (F) e (S), chegando a ter quase a metade de erros que as crianças de Tranqueras:

TRANQUERAS				RIVERA			
Inf.	Esp.	P (F)	P (S)	Inf.	Esp.	P (F)	P (S)
1	—	1	2	13	2	1	1
2	—	1/2	1	14	1	2	1
3	—	1	1	15	2	1	1
4	4	5	5	16	—	—	—
5	—	1	—	17	—	—	—
6	—	1	1/2	18	—	1	—
7	—	1/2	1	19	2	1	3
8	1	2	—	20	—	—	1
Total	5	12	12 1/2		7	6	7

Quadro F: *Leitura oral*

Número de erros por cidade e informante.

Em Tranqueras as crianças lêem melhor o texto em espanhol e com maior dificuldade os textos em português (F) e (S), enquanto que em Rivera a *competência leitora* das crianças as faz ler melhor em português (F), ou seja, cometem menos erros e demonstram pelo menos a mesma fluência que no espanhol.

Apesar de que o informante n.º 4 de Tranqueras distorce aparentemente a amostra, podemos notar também que este informante comete os erros em padrão comum às demais crianças e mesmo que os cometa em maior número, mantém a proporção de totalidade dos informantes de Tranqueras.

As crianças de Tranqueras começam o teste lendo melhor em espanhol e vão perdendo a fluência ao chegar nos textos em português (F) e (S) ao mesmo tempo que cometem um número maior de erros. Em Rivera, os alunos lêem em termos percentuais quase igual em espanhol que em português (F) e (S), apesar de existirem casos que contradizem esta afirmação, pois também é necessário dizer que as crianças que lêem corretamente em espanhol, podem ler também em português. Isto acontece em Tranqueras com os informantes n.º 5 e n.º 7 e n.º 16 e n.º 17 de Rivera, apesar de que neste último caso a fluência da leitura de textos em português aumenta.

Em especial, os informantes de Tranqueras demonstraram possuir hipóteses muito boas de predição, já que aparentemente tinham pouca ou nenhuma experiência anterior de leitura de textos em português (F) e (S).

Como conclusão vemos, a) que as crianças com boas estratégias de leitura, podem ler os três textos com fluência quase igual, enquanto que, pelo contrário, b) os que começam com dificuldades no texto espanhol, também as têm nos textos em português (F) e (S) ou mais ainda. (Por exemplo, o informante n.º 4 de Tranqueras), c) que comparando a soma dos erros e a fluência podemos notar que, de forma geral, todos os informantes tiveram maior dificuldade com o texto em português (F), já que o grafoleto (F) foi uma transcrição que representa graficamente o Fron-

teiriço como uma *variável mistura* de espanhol e português. Ao que parece, as grafias do espanhol e português (S) têm uma maior estabilidade e dão uma maior pauta de ordem, ou seja, apresentam menor "entropia" grafemática, sendo a correlação da sucessão grafia / som mais predizível e estável.

Finalmente, queremos assinalar que este trabalho se propôs a confirmar uma hipótese básica mediante o estudo em contexto de um reduzido número de informantes, devido às limitações de tempo e recursos económicos. Nossa idéia consistiu, fundamentalmente, em assinalar, ainda que de forma tão breve, a *relevância* de nossas intuições, que logicamente necessitam o respaldo e a extensão no estudo quantitativo de uma amostra maior de informantes.

## RESUMEN

Este breve trabajo presenta las conclusiones de un sub-proyecto del PEMED/19 (Proyecto de Educación Especial Multinacional: Brasil-Paraguay-Uruguay, OEA/OAS), especialmente orientado para el estudio de los problemas de la lecto-escritura en la frontera entre Brasil y Uruguay. Nuestro interés es demostrar la influencia de los medios de comunicación visual brasileños en los niños que viven en Rivera y Tranqueras. Los resultados finales confirman nuestras hipótesis en el sentido de que existe una influencia en estos niños proveniente de las historietas brasileñas y de los materiales impresos, favorables a su lectoescritura en portugués.

## NOTAS

1. Trabalho patrocinado e financiado pela OEA, MEC, FHC, Universidade da República, Montevideu-Uruguai. Agradecemos também à Sra. Emilsia Alvarez de Guadalupe do CELER (Centro de Leitura de Rivera), pelos dados fornecidos, e às diretoras e professoras que facilitaram enormemente nossa tarefa.
2. Chamamos português (F) ao dialeto habitualmente chamado "Fronteiriço" ou "Portunhol" e português (S) ao português padrão, falado no Brasil.
3. Cf. Rona (1959), Hensey (1972) e Elizaincín (1973, 1979).
4. O baixo custo se deve à flutuação monetária na cotação do cruzeiro, que sofreu ultimamente uma desvalorização de uns 40%.
5. Neste sentido devemos dizer que os dados do trabalho de Alvarez de Guadalupe (1967) e os comunicados pessoalmente tinham em consideração, principalmente depois do ano de 1967, a televisão como fonte de influência da norma padrão portuguesa.
6. Cf. Garvín e Mathiot (1974: 305) com respeito à noção e caracterização da "norma". Weinreich (1967: 75) "O reforço visual na utilização de uma linguagem que um bilingüe adquire lendo e escrevendo, pode colocar esta linguagem numa posição dominante sobre uma genuína-

mente oral”.

7. Mesmo coincidindo com Haugen (1974), devemos esclarecer que a utilização da *norma* no planejamento não deve implicar no uso de uma ortografia acadêmica que não reflita a “fala”.
8. O professor usa a *norma* irreal para ler e a “fala” para comunicar-se em situação escolar, alternativamente.
9. Lewis (1970: 3) “Estes programas despojaram, de certa forma intencionalmente, jovens negros de sua herança lingüística e a substituíram por uma mais “cultura”, correspondente à norma de uma classe média convencional. Classe média esta, que se prestou tão apropriadamente ao ataque de membros da chamada América branca desencantados pelo sistema (os “hippies” por exemplo)”.
10. Castilho (1978: 15) “Há um conceito amplo e um conceito restrito de norma. No primeiro caso, ela é entendida como um fator de coesão social. No segundo, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio”.
11. Castilho (1978: 14) “O mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, correlacionando-a com as situações a que corresponde”.
12. Para o caso específico do ensino de espanhol, é muito apropriado o que disse Díaz Vélez (1977: 236) “Até agora foi acentuado o estudo da estrutura interna da língua; deve ser acentuado no futuro o estudo das relações entre indivíduos, língua e sociedade: o estudo da língua visando seu uso com fins comunicativos”.
13. É correto o que diz Gudschinsky (1974: 2050) “Os programas de alfabetização têm que ser capazes de basear-se mesmo sobre padrões ortográficos inteiramente inadequados, desde que estas inadequações sejam levadas em conta no processo de ensino. Especificamente quando a pessoa encarregada pela produção dos livros-texto para a alfabetização e responsável pelo planejamento do curso de instrução, souber exatamente como a escrita ortográfica difere da análise fonética da linguagem”.
14. Weinreich (1967: 106): “A atitude desenvolvida entre falantes bilíngües na qual sua fala resulta da interferência de dois idiomas, é vista como uma nova e singular linguagem, novamente dependendo de vários fatores sócio-culturais, tais como o isolamento do grupo em contato de sua unilíngüe interlândia, as tendências separatísticas da etnia ou porções políticas e assim por diante. A maneira pela qual a fidelidade à forma híbrida é desenvolvida é um interessante problema sociolingüístico.
15. Cf. UNESCO (1968: 688-716), Manrique Castañeda (1969: 17-20), Cerón-Palomino (1972: 164), Wölck (1972) e Gudschinsky (1979: 234).
16. De acordo com os dados preliminares do Censo de 21 de maio de 1975, Tranqueras tem 3.922 habitantes e Rivera 49.013.
17. Tomamos um registro idioletal e o utilizamos como “grafoleto” (Cf. Haugen 1974: 283), ou seja, não como grafia definitiva, mas como *interlangue* entre variantes do português (F).

18. Alvarez de Guadalupe (1967) propôs um teste, mas somente com textos em espanhol. Procuramos captar a capacidade de relacionar a "fala (F)" com estas grafias (F) e (S).
19. Esta classificação foi feita pelos professores.
20. Weinreich (1967: 107) "Porque não há motivações estritamente lingüísticas modificadas na linguagem. . ."
21. Estas crianças o falam sempre que podem, no recreio, e até em aula. Mas a repressão lingüística e a discriminação que isto implica está cegamente organizada a partir das repartições da Capital, por pessoas sem competência em problemas de planejamento lingüístico.
22. Aqui nos referimos à "perda da correlação de sonoridade", Cf. Rona (1958: 13) e Hensey (1972: 54).
23. Para contar os "erros" levamos em consideração o critério metodológico de Stieglitz (1980: 106-7).
24. Ver García E. de Lorenzo (1975) que trata com detalhes estes aspectos relacionados com a educação "fronteiraça".

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ DE GUADALUPE, E. 1967 *La comprensión en zonas de frontera*. (manuscrito).
- BLOOMFIELD, L. 1974 "Habla culta e inculta". Garvin, P. e Y. Lastra (Eds.) *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística UNAM: México (266-277)*.
- CASILHO, A. 1978 "Variação dialectal e ensino institucionalizado da Língua Portuguesa". *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 1: (13-20).
- CERRON-PALOMINO, R. 1972 Enseñanza del Castellano: deslindes y perspectivas. Escobar, A. (Com) *El reto del Multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. (147-166).
- CORDER, P. 1967 "The significance of learners 'errors'". *IRAL* V, 4 (162-69).
- CORDER, P. 1971 "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" *IRAL* IX, 2 (147-60).
- DIAZ VELEZ, J. 1977, "Lengua materna, gramática y enseñanza" *Anales de Letras (UNAM)* XV (219-239).
- ELIZAINCIN, A. 1973 Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto Fronterizo. *Temas de Lingüística* n.º 3, Montevideo: Universidad de la República.
- ELIZAINCIN, A. 1979 "Estado actual de los estudios sobre el Fronterizo Uruguayo-Brasileño". *Cuadernos del Sur* n.º 12 (119-140).
- GARCÍA E. DE LORENZO, M. 1975 "Frontier Dialect: A challenge to education". *The Reading Teacher* 28,7 (653-658).
- GARVIN, P e M. Mathiot 1974 La urbanización del idioma guaraní. Problemas de Lengua y Cultura. Garvin, P e Y Lastra (Eds.) *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: UNAM

(303-13).

- GUDSCHINSKY, S. C. 1974 *Linguistics and Literacy*. Sebeok, T. A. (Ed) *Current Trends in Linguistics* vol. 12 (2039-2055) The Hague: Mouton.
- GUDSCHINSKY, S. C. 1979 *The Role of the Linguist in the preparation on materials*. *Atas de Simpósio de São Paulo* (PILEI) (1969) São Paulo: Univ. de São Paulo (229-236).
- HAUGEN, E. 1974 *Lingüística y planificación idiomática*. Garvin, P. y Y. Lastra (Eds.) *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México UNAM (278-302).
- HENSEY, F. G. 1972 *The Sociolinguistics of the Brazilian — Uruguayan Border*. The Hague: Mouton.
- LENNEBERG, E. 1967 *Biological Foundation of Language*. N. Y.: Wiley.
- LEWIS, L. 1970 *Culture and Social interaction in the Classroom: An Ethno-Report*. Working Paper n° 38; Language Behavior Research Laboratory. Berkeley: U. C.
- MANRIQUE CASTAÑEDA, L. 1969 *Algunas observaciones sobre el bilingüismo del Paraguay*. Montevideo: Univ. de la República.
- MC QUOWN, N. 1979 *O papel da Língua Materna na Educação*. *Atas do Simpósio de São Paulo* (PILEI) (1969) São Paulo: USP (99-104).
- PEREIRA DE SOUZA, U. 1978 *Lingüística aplicada à alfabetização*. Y. G. Liberato e M. A. Perini (org.) *Ensaio de Lingüística*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Univ. Fed. de Minas Gerais (96-166).
- RONA, J. P. 1959 *El dialecto "Fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: U. de la República.
- STIEGLITZ, E. L. 1980 *Initial Assessment for Individuation*. Lapp D (Ed.) *Making Reading Possible, through Effective Classroom Management*. Newark, Delaware: IRA
- UNESCO 1968 *The use of Vernacular Languages in Education*. Fishman, J. (Ed.) *Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton (688-716) (1953).
- WEINREICH, U. 1967 *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- WÖLCK, W. 1972 *Las lenguas mayores del Perú y sus hablantes*. Escobar A. (Comp.) *El Reto del Multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (189-216).

Universidade de la República  
Facultad de Humanidades y Ciencias  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA  
PROYECTO PEMED/19

5º año

1. A pesar del hambre que sentía, el hombre tuvo lástima de la pobre tortuga, y la llevó arrastrando con una soga hasta su casa y le vendó la cabeza con una tira de género que sacó de su camisa, y no tenía trapos.  
¿Estaba lastimada la tortuga?  
¿Dónde?
2. Nossu barriu é un barriu tranquilu, alí todú us día yogamu fútbol, temu fazendo uma cosa u otra. Saimu na caye y nos temu compañeru pa brincá. Cuando vega a noite, vamo olhá televisao. Dispois a dormir.  
¿A qué juegan de día?  
¿Qué hacen de noche?
3. Ana Lúcia despertou. Abriu os olhos pequeninos e ficou maravilhada com o que presenciava. Tudo lhe era inteiramente desconhecido. Achara-se num jardim florido, de que se desprendia agradável perfume.  
¿Cómo eran los ojos de Ana Lúcia?

*Setiembre de 1980*

6º año

1. Pero llegó un día, un atardecer en que la pobre tortuga no podía más. Había llegado al límite de sus fuerzas, y no podía más. No había comido desde hacía una semana para llegar más pronto.  
¿Por qué no había comido la tortuga?
2. Ganó Rivera tres a cero. Fue un partido lindo. Lo de Tacuarembó dominaron bastante y tiberon posibilidad de gol. Pero no alcanzaron nunca a conquistar.  
¿Jugó bien Tacuarembó? ¿Por qué?  
¿Había gente en el estadio?
3. No mesmo dia ao escurecer, Ana Lúcia avistou o Lago Grande. Era realmente muito grande. Suas águas azuladas se estendiam ao longe, quase a perder de vista.  
¿Cuándo vio Ana Lúcia el Lago Grande?

*Setiembre de 1980*