

# Representaciones de adolescentes en la frontera uruguayo-brasileña: el inglés, el español y el portugués en escena

## Teenager representation in the Uruguayan-Brazilian border: English, Spanish and Portuguese in scene

Sara dos Santos Mota<sup>1</sup>

saramota@unipampa.edu.br

Universidade Federal do Pampa

Valesca Brasil Irala<sup>1</sup>

valesca.unipampa@gmail.com

Universidade Federal do Pampa

---

**RESUMEN** – Esa investigación tiene el objetivo de presentar un análisis de las representaciones e ideologías lingüísticas (Arnoux y Del Valle, 2010) producidas en los discursos de 25 jóvenes fronterizos de una escuela uruguaya privada de modelo bilingüe español-inglés, la cual, además, ofrece clases de portugués. El contexto de la investigación es el entorno fronterizo de las ciudades vecinas (Mazzei y Souza, 2013) de Rivera, en Uruguay, y Santana do Livramento, en Brasil. Los datos se recolectaron por medio de entrevistas grabadas en audio y también a través de cuestionarios. Los resultados demuestran que las representaciones hacia la enseñanza bilingüe (bilingüismo de élite), asociada al inglés, tiene una sobrevaloración inestimable en comparación al bilingüismo social (español-portugués) establecido en la región. Con eso, el portugués ocupa un rol “incómodo” en el sistema educativo investigado, en su doble posición de lengua propia del Uruguay (con distintos grados de estigmatización) y lengua del país vecino (con sus matices de carácter histórico y económico).

**Palabras clave:** representaciones, contexto fronterizo, bilingüismo.

**ABSTRACT** – This research aims to present an analysis of the linguistic representations and ideologies (Arnoux and Del Valle, 2010) produced in the speeches of 25 young people from a Spanish-English bilingual private school, which also offers Portuguese classes. The context of the research is the border environment of the neighboring cities (Mazzei and Souza, 2013) of Rivera, Uruguay, and Santana do Livramento, Brazil. Data were collected through recorded audio interviews and also through questionnaires. The results show that representations towards bilingual education (elite bilingualism), associated with English, have an invaluable overvaluation compared to social bilingualism (Spanish-Portuguese) established in the region. With this, Portuguese occupies an “uncomfortable” role in the educational system investigated, in its dual position of native language in Uruguay (with different degrees of stigmatization) and language of the neighboring country (with its historical and economic nuances).

**Keywords:** representations, border context, bilingualism.

---

### Introducción

Esta investigación nace de un convenio establecido entre la *Universidade Federal do Pampa*, una institución pública brasileña de enseñanza superior, y una escuela privada de enseñanza primaria y secundaria ubicada en la ciudad de Rivera (Uruguay). La universidad tiene sede en diez ciudades de Brasil, en el área de frontera con Argentina y Uruguay, y presenta entre sus objetivos institucio-

nales la integración y el desarrollo regional. Ya la escuela ofrece una propuesta pedagógica de enseñanza bilingüe español-inglés y también dispone de clases de portugués en el curriculum, pero con menos horas didácticas que las dos primeras lenguas.

El principal propósito del convenio es la certificación del dominio de portugués de los estudiantes de nivel secundario de la escuela involucrada. Su público está formado tanto por alumnos brasileños como por

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa. Campus Bagé. Av. Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650, Malafaia, 96413-170, Bagé, RS, Brasil.

alumnos uruguayos, así como por estudiantes de otras nacionalidades, que, por flujo migratorio, se han establecido en la región de la frontera uruguayo-brasileña. Dicha certificación se lleva a cabo por medio de un examen nombrado *Prova de Proficiência em Português* (ProPPor). Lo desarrolla un grupo de investigadores de la universidad para el público adolescente, en el ámbito del grupo de estudios denominado *Fronteira e Linguagem no Espaço Platino* (FLEP).

El objetivo de este trabajo es analizar las representaciones e ideologías lingüísticas (Arnoux y Del Valle, 2010) producidas en los discursos de 25 estudiantes que se presentaron al examen el año 2014. Esos jóvenes, con edades entre 12 y 16 años, viven en el contexto fronterizo de las ciudades vecinas (Mazzei y Souza, 2013) de Rivera, en Uruguay, y Santana do Livramento, en Brasil. Los datos se recolectaron por medio de entrevistas grabadas en audio y también a través de cuestionarios.

El análisis que presentamos tiene especial relevancia en el contexto fronterizo (Albuquerque, 2010) en cuestión: por un lado, en función de la complejidad de las relaciones entre los sujetos y lenguas en ese espacio y, por otro, al desvelar como el proceso de vinculación o desvinculación con cada lengua puede desbordar o romper las expectativas institucionales con respecto a los propósitos y proyecciones sobre la enseñanza de cada uno de los idiomas implicados (inglés, español y portugués). Es decir, se admite que al disponer la oferta curricular de y en tres idiomas la institución busca la valoración de esas lenguas por parte de los estudiantes y de sus familias.

En la próxima sección, trataremos de la relación de las lenguas en cuestión (entre sí y con los hablantes) en el ámbito macro y micro social, así como sus efectos en la esfera político-educativa.

## Las lenguas y su funcionamiento

Para tratar de las lenguas en el contexto de la investigación, tomamos como punto de partida la reflexión de Guimarães (2003, p. 47, traducción nuestra), que, desde un aspecto histórico, afirma que el proceso de funcionamiento de éstas se hace “siempre con relación a otras lenguas”. Además, al exponer acerca de la relación lengua(s)-hablante(s) aclara que, a su vez, como objetos históricos, “siempre están relacionadas inseparablemente

de los sujetos que las hablan” (Guimarães, 2003, p. 48, traducción nuestra).

El desarrollo lingüístico de los sujetos investigados ocurre en un “entorno glotopolítico” (Cf. Arnoux y Del Valle, 2010) considerado bilingüe español – portugués, no sólo por lo que se podría referir – de forma totalizante y/o abstracta – como español uruguayo y portugués brasileño, sino también por un conjunto de variedades lingüísticas de base portuguesa, más o menos prestigiadas, especialmente lo que hoy se conoce institucional y científicamente como Portugués del Uruguay (Cf. ANEP, 2008; Behares, 2010; Brovetto, 2010) o, popularmente<sup>2</sup>, por portuñol, entre otras designaciones (Mota, 2012, 2014; Mota e Irala, 2014).

En lo que se refiere al modo como el hablante fronterizo se relaciona con esas lenguas/variedades<sup>3</sup> o, más bien, las representa, entra en juego el proceso de comprensión sobre el rol y el prestigio que goza cada una, aunque los límites entre donde empieza o termina una lengua u otra sean una abstracción teórica (Cf. Bagno, 2011). Por ejemplo, en el contexto en cuestión, una escuela privada, en que los estudiantes, en su mayoría, disfrutaban de una condición socioeconómica privilegiada, se dirá que, predominantemente, lo que hablan es “portugués”. Sin embargo, en un contexto con condiciones opuestas, no habrá duda de que lo que hablan se denomine “portuñol”. En términos estrictamente lingüísticos, no existirán diferencias significativas entre la producción lingüística de unos u otros (Cf. Irala, 2011).

Aún sobre el funcionamiento lingüístico, también destacamos la noción de “espacio de enunciación” (Guimarães, 2003, traducción nuestra). Para el autor, las lenguas se distribuyen de un modo singular de acuerdo a las reglas – las cuales determinan las relaciones institucionales, cotidianas, imaginarias, etc. – que inciden sobre ese espacio. Ya Sturza (2006, p. 74, traducción nuestra), a partir de Guimarães, define el “Espacio de Enunciación Fronterizo” como “constituido por un conjunto de lenguas”, en el cual se incluye su cruce. En nuestro punto de vista, ese espacio no se constituye únicamente por la circulación del portugués y del español, sino que, claramente, por la presencia del inglés como “lengua de ámbito global”, con “expresiva presencia garantizada” (Rajagopalan, 2015, p. 19, traducción nuestra).<sup>4</sup>

Es importante resaltar que las cuestiones que presentamos hasta el momento requieren una observación más detallada de sus aspectos glotopolíticos, tales como

<sup>2</sup> Actualmente hay una discusión acerca de la patrimonialización del portuñol, que surge desde medios académicos, artísticos y políticos, la cual conduce a la postulación del portuñol como patrimonio cultural inmaterial de Uruguay. Como ejemplo, podemos apuntar la secuencia de encuentros nombrados “Jodido Bushinshe”, que empezaron a ganar proporción a partir del año 2015 (Cf. Lorencena Souza, 2016).

<sup>3</sup> Es importante aclarar que nuestra comprensión parte de la indistinción entre lo que son lenguas y variedades, al considerar lo estrictamente lingüístico. Por otra parte, entendemos que sí hay la distinción si observamos sus roles y ausencias institucionales, como también representaciones e ideologías difundidas en diferentes ámbitos.

<sup>4</sup> Está presente en las canciones de las radios, en los nombres de los comercios, en las estampas y marcas de las ropas, en la producción audiovisual más amplia, en los envases de los productos que se consumen, etc.

las representaciones sociolingüísticas, como lo describiremos en la sección que sigue.

### Las representaciones: arena ideológica sobre las lenguas

El concepto de representación ha sido discutido en diversos campos del conocimiento, como, por ejemplo, la Sociología, la Educación, los Estudios Culturales, la Psicología y, más recientemente, los Estudios del Lenguaje. Incluso, el propio lenguaje es la clave para el acceso a las representaciones, independientemente de su naturaleza (Cf. Franco, 2004).

Para Woodward (2000), la noción de representación aparece vinculada a la de identidad, al mismo tiempo en que involucra la producción de significados:

La representación incluye las prácticas de significación y los sistemas simbólicos por medio de los cuales los significados se producen, al llevar a que nos posicionemos como sujetos. Es por medio de los significados producidos por las representaciones que le damos sentido a la experiencia propia y a lo que somos (Woodward, 2000, p. 17, traducción nuestra).

A partir de la autora, podemos decir que, al ser el lenguaje un sistema simbólico, forma la base de las representaciones. En el caso de las representaciones sociolingüísticas, el rol que cobra es doble: es el lenguaje, a la vez, su objeto y su medio. Arnoux y Del Valle (2010, p. 3), al discutir el concepto a partir de Bourdieu, tratan de las representaciones sociolingüísticas como las que “se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer, o de escribir, etc.) y también implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados”. Es, así, amplio el abanico de posibilidades de investigación que surgen tomando en cuenta ese concepto y los espacios empíricos de los cuales se pueden extraer datos potencialmente analizables.

Ese tema cobra importancia especialmente en un contexto histórico y geográfico tan marcado como el investigado, la frontera. Por un lado, el valor social que se establece “en el seno de la colectividad concreta” con respecto a las lenguas, sus usos y sus hablantes “refleja y talla los contornos” de dicha colectividad (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 2). Por otro lado, pueden – y sí lo hacen – repetirse en contextos muy diversos e inimaginables, confluyendo así para el surgimiento de “régimenes de normatividad” estables.

Dicho eso, en la sección siguiente, expondremos el análisis de las representaciones de los estudiantes fronterizos acerca de las lenguas de enseñanza – el portugués, el español y el inglés – tomadas plenamente como un constructo ideológico.

### Análisis de los resultados: las lenguas en escena

Previamente a la discusión de los datos, conviene aclarar que, en el ámbito de esta investigación, consideramos una política lingüístico-educativa el modo como las lenguas – inglés, español y portugués – integran la propuesta curricular de la escuela (Cf. Arnoux, 2010) y que, por lo tanto, afecta el conjunto de representaciones capaces de jerarquizarlas y, por consecuencia, afectar el aprendizaje de una u otra. Por ejemplo, la educación preescolar se establece únicamente a partir del inglés como lengua de instrucción; en la enseñanza primaria, los estudiantes suelen tener cuatro cuadernos en inglés, tres en español y uno en portugués; la cantidad de horas didácticas dedicadas a cada una de las tres lenguas también es favorable al inglés y, además, el entorno visual de la institución está conformado por carteles, avisos, mensajes, predominantemente en inglés y en español.

Lo expuesto refuerza, obviamente, el propósito de ser una escuela bilingüe inglés-español, aunque en el espacio de enunciación fronterizo (Cf. Sturza, 2006) en que la institución está insertada sea el portugués la lengua históricamente predominante, como reiteradamente ya han apuntado diversas investigaciones (Elizaincín *et al.*, 1987; Sturza, 2006; Behares, 2007; Brovotto, 2010; Barrios, 2014).

La importante presencia del portugués en dicho entorno permite su entrada como lengua institucionalizada, en la medida que la propia escuela y las familias tienen sus propias representaciones acerca de las “ventajas y desventajas” del bilingüismo social característico de la zona, entendido, en la mayoría de las veces, como provocador de “deformaciones” lingüísticas a ser combatidas.

Esa es una cuestión presente en las discusiones educativas y académicas de la región desde hace ya muchas décadas, pues en los años ochenta ya se registraba la expectativa de que hubiera “un ‘buen uso’ tanto del español como del portugués, especialmente en sus modalidades escritas, como forma de ascensión social y económica” (Irala, 2014, p. 248). En ese sentido, la escuela, en su calidad de institución actualmente viene asumiendo la carga de “resolver” la situación que se ha tomado desde siempre<sup>5</sup> como problemática en el entorno fronterizo uruguayo-brasileño.

Retomando el objetivo de este trabajo, analizamos, a continuación, las representaciones (Arnoux y Del Valle, 2010) de los estudiantes de secundaria de la escuela mencionada al principio de este trabajo, acerca de las tres lenguas que se enseñan en la institución.

Para la recolección de los datos, utilizamos la metodología directa, a partir de la definición de Santos

<sup>5</sup> Por lo menos, desde que se ha empezado a desvelar la cuestión a fines de los años 1950 e inicio de los 1960.

(2010, p. 86): “[c]onsiste en el uso de un cuestionario explícito, con preguntas sobre las opiniones e impresiones de los informantes sobre lenguas”. Esa metodología se contrasta con los métodos indirectos, en que no se pregunta explícitamente a los sujetos sobre el objeto investigado. En nuestro caso, optamos por la metodología directa a partir de las preguntas, que se hicieron en portugués: “*Você gosta estudar inglês? Você gosta de estudar português? Você gosta de estudar espanhol?*”. También se solicitó que justificaran las razones de sus respuestas.

Además de la entrevista oral, los estudiantes contestaron por escrito una pregunta específica sobre la lengua portuguesa, a saber: “*Que importância você atribui à língua portuguesa para o seu futuro?*”. En total, participaron 25 jóvenes entre 12 y 16 años, la mayoría uruguayos, algunos brasileños y un colombiano. Se recopilaron las respuestas de la entrevista oral y, a partir de esas, se establecieron cuatro categorías interpretativas: “mucho”, “me gusta”, “no mucho”, “no”, pensadas desde de la perspectiva de los informantes. Aunque pueda parecer que esas categorías restrinjan la comprensión de los sentidos que se atribuyen a las lenguas, es interesante aclarar que se formularon a partir del análisis de las manifestaciones espontáneas de los entrevistados sobre el conjunto de las respuestas, de forma que la representación sobre una lengua nos permitiera relacionarla con la representación sobre las demás, en la mayoría de los casos. En este proceso interpretativo, confirmamos lo que señala Guimarães sobre la distribución de las lenguas:

(La) distribución de las lenguas para sus hablantes es siempre desigual. Y este modo de distribución es elemento decisivo del funcionamiento de todas las lenguas relacionadas. Si tenemos, por ejemplo, en dado espacio de enunciación, diversas lenguas maternas y una lengua nacional, éstas toman a sus hablantes cada una a su manera. El espacio de enunciación es así político (Guimarães, 2003, p. 48, traducción nuestra).

A partir de lo que expresa el autor, había una expectativa de nuestra parte de que las representaciones positivas hacia las lenguas maternas – en el caso de nuestra investigación, el español y/o el portugués – se superpusieran a las representaciones positivas hacia una lengua no materna – en este caso, el inglés. Sin embargo, los datos convergen para otra perspectiva (Tabla 1).

Se nota en esa síntesis que la valoración más positiva va hacia el inglés. El número de estudiantes (ocho) que utilizó un intensificador – “*mucho*”, “*bastante*”, “*adoro*”, etc. – como forma de reforzar su gusto o interés por la lengua inglesa ha sido bastante superior al número de estudiantes que demostraron la misma intensidad por la lengua española (dos). En el caso del portugués, no se registró (cero) en los datos el mismo nivel de intensificación en ninguna respuesta.

Con relación a las respuestas más negativas, indicadas por las categorías “no mucho” y “no”, se observa una

**Tabla 1.** Síntesis de las respuestas de los estudiantes.

**Table 1.** Summary of the student’s responses.

|          | Español | Inglés | Portugués |
|----------|---------|--------|-----------|
| Mucho    | 2       | 8      | 0         |
| Me gusta | 18      | 14     | 18        |
| No mucho | 4       | 2      | 5         |
| No       | 1       | 1      | 2         |

tendencia que va en el sentido contrario a las respuestas de la categoría “mucho”, de las cuales se puede deducir el siguiente orden de preferencia: *inglés > español > portugués*. Aparte de las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas, también consideramos datos complementarios tomados del contexto escolar por medio de observación y otras investigaciones, los cuales nos permiten afirmar que, de hecho, es la lengua inglesa la más valorada por esos estudiantes.

La imagen positiva de la lengua inglesa identificada en ese contexto se reitera en un ámbito más amplio, como discutiremos a continuación. Brovetto (2011, p. 88) trata del “vínculo complejo” de docentes uruguayos de inglés con esa lengua y con todo lo que se la asocia, especialmente, al “prestigio social” y a “más y mejores oportunidades de empleo” para los que poseen un nivel avanzado y, por otro lado, de la coexistencia de “un rechazo al mundo angloparlante [...] con postulados de tipo ideológicos, vinculados a la dominación económica y el rol imperialista de algunos países de habla inglesa”, sobre todo en Latinoamérica. En el caso de nuestro contexto de investigación, solamente los argumentos favorables a la lengua inglesa vienen a escena por parte de los estudiantes y, obviamente, por la institución que los atrae, en especial, por ofrecer la enseñanza bilingüe con énfasis en esa lengua.

Subrayamos que las entrevistas y las respuestas escritas fueron tomadas en el contexto de evaluación del ProPPor (*Prova de Proficiência em Língua Portuguesa*), o sea, con preguntas elaboradas en portugués y respuestas, también en portugués, con alto monitoreo por parte de los estudiantes, por la situación discursiva a la que estaban sometidos. De esa forma, al hacer la transcripción, destacamos en negrita los rasgos de las demás lenguas estudiadas en la escuela o el producto de su “mezcla”, porque consideramos que eso es una evidencia de la condición propia de sujetos bilingües, aunque el sentido común la rechace. Nuestra comprensión se asemeja a la de Maher (2007, p. 75):

Esos procedimientos son, para el bilingüe, recursos comunicativos poderosos, de los cuales echa mano con frecuencia, para, pragmáticamente atribuir sentidos varios a sus enunciados: para expresar afectividad, relaciones de poder, cambio de tema, identidad social/étnica, etc. No se trata, por lo tanto, de una carencia.

Conviene aclarar que cuando empleamos el término “bilingüe” o “bilingüismo”, lo hacemos desde el mismo entendimiento de Grosjean (2010, p. 4, traducción nuestra): “bilingües son los que usan dos o más lenguas [...] en sus rutinas diarias”. Aunque esa parezca una definición simplificadora, ya que existen otras que puedan considerarse más específicas como plurilingüe, multilingüe, trilingüe, etc., decidimos tratar esa compleja red de significación de la forma más sencilla posible porque, de hecho, todas esas conceptualizaciones no pasan de constructos formulados para fines de problematización.

Aún sobre la transcripción, resaltamos que optamos por no destacar los rasgos fonéticos de las demás lenguas presentes en el discurso oral de los estudiantes en portugués, como también, algunas características propias del portugués hablado, especialmente porque no influyen en el contenido de las respuestas. Sin embargo, sí destacamos las transferencias de naturaleza morfológica y lexical (aunque no haya habido muchas incidencias de esos casos). Al traer los ejemplos, los identificamos con la inicial del sujeto informante, su nacionalidad (U para uruguayo, B para brasileña y C para colombiana) y su edad. A continuación, algunos ejemplos de las respuestas discursivas tomadas de las entrevistas que realizamos:

### Ejemplo 1

Eu gosto porque pode ser útil para meu futuro se eu quero ter um trabalho ou quero ir de viagem e eu estou seguro que vai ser **útil** (F.; U; 13 años).

### Ejemplo 2

[...] eu acho que quando eu crescer eu vou precisar de uma língua estrangeira e eu posso usar o inglês e para ter no meu currículo também (L.; U; 14 años).

### Ejemplo 3

Eu acho muito importante pro meu futuro. Na maioria dos trabalhos, as pessoas pedem pra você se você estudou inglês (M.; U; 12 años).

### Ejemplo 4

[...] acho uma das línguas mais bonitas que tem e eu até prefiro mais falar inglês do que português, porque eu acho uma língua mais, tipo, sofisticada e é uma das mais faladas, *entón*, acho importante (C.; B; 13 años).

En los Ejemplos (1), (2) y (3), encontramos lo que Grigoletto (2011) concibe como un “enunciado-emblema”, o sea, “inglés es necesidad” (p. 311), por medio de continuos y repetibles enunciados (“es útil”, “es importan-

te”, “es necesario”, etc.), también presentes en respuestas de otros estudiantes y en otros espacios de enunciación, por el “modo de funcionamiento por la reiteración”.

Así como Grigoletto, que analizó el discurso sobre la lengua inglesa en la prensa brasileña, Canale y Pugliese (2011, p. 18) lo hicieron en la prensa uruguayo, apuntando para resultados bastante similares: el inglés aparece asociado “al progreso socioeconómico, la tecnología, la consolidación de una futura cultura global, etc.”. Esa visión profundiza la situación asimétrica con relación a otras lenguas, lo que se puede observar en nuestro Ejemplo (4), en que la estudiante brasileña, que tiene el portugués como lengua materna, afirma que prefiere hablar más el inglés que el portugués, por asociar el primero a una supuesta sofisticación, así como a un elevado número de hablantes, lo que reforzaría su prestigio.

En ese sentido, conviene mencionar lo que Canale y Pugliese (2011, p. 19) afirman sobre la creación de representaciones “que se generan en torno a las sociedades vinculadas con esta lengua y a los valores socioculturales que representa”, o sea, en la óptica de la estudiante del Ejemplo (4), quienes hablan una lengua “sofisticada” son también “sofisticados” y ella, obviamente, quiere incluirse en ese grupo. Es importante recordar que esa idea de sofisticación ha sido asociada, tradicionalmente, a otras lenguas de origen europeo, sobre todo al francés, como lo indican Miranda y Navarro (2011) en su investigación junto a otros sujetos, entre ellos, estudiantes de la educación pública en Brasil.

Canale y Pugliese (2011) exponen sobre la idea de vínculo complejo con la lengua inglesa, en la misma línea de razonamiento de Brovotto (2011), que su situación privilegiada posee también un “correlato de cuestionamiento que se le hace por este mismo motivo”, que “facilita también que otras lenguas de menor alcance puedan postularse como candidatas a lenguas globales” (Canale y Pugliese, 2011, p. 26).

En el momento actual, el portugués de Brasil se encuentra en esta situación, ya que hay una política de promoción en expansión de esa lengua como lengua transnacional (Cf. Zoppi-Fontana, 2009). Por otra parte, en el territorio uruguayo, las políticas lingüísticas adoptadas en los últimos años han tratado de ubicar el portugués en una doble posición: de un lado, como “lengua regional” (Cf. Carabelli, 2012), dirigida a la comunicación con Brasil y en atención a decisiones de corte político llevadas a cabo en el ámbito del Mercosur; y por otro lado, como la lengua primera o segunda de ciudadanos uruguayos, debido a su presencia histórica en la región (Cf. ANEP, 2008). Ese doble estatus del portugués, en una perspectiva macro, no es menos relevante que en ese micro espacio institucional, lo que impacta, evidentemente, en las representaciones asumidas sobre esa lengua en el contexto investigado.

No es al acaso que el portugués figura, por parte de los estudiantes, como la lengua menos notoria entre las

lenguas enseñadas en la escuela. Se establece ahí una contradicción: al tener una propuesta bilingüe inglés-español, la primera como “lengua de uso internacional global en el sentido de *lingua franca*” (Carabelli, 2012, p. 20) y la segunda, como “lengua oficial (de hecho) y mayoritaria del Uruguay” (ANEP, 2008, p. 68), el portugués surge un tercer eje conflictivo e inevitable en el proceso de distribución de las lenguas en ese escenario escolar, al mantener de alguna forma la tensión presente en el ámbito social más amplio en Uruguay a respecto de su rol a lo largo de la historia del país.

A continuación, presentamos ejemplos de las respuestas espontáneas producidas sobre el portugués. Recordamos que, a lo que concierne al portugués, hay tanto datos recolectados de forma escrita (mantenida su grafía original) como en su forma oral. Empezaremos por las respuestas que traen representaciones positivas:

#### Ejemplo 5 (respuesta escrita)

Pra mim é muito importante a língua portuguesa porque eu vou estudar no Brasil. Mas se você vai estudar em outro lugar por exemplo você vai trabalhar em um hotel e chega alguém brasileiro você tem como falar bem com essa pessoa. E se você viaja pro Brasil também vai ser útil (K.; B y U; 13 años).

#### Ejemplo 6 (respuesta oral)

Porque ou eu vou estudar na Inglaterra ou vou estudar no Brasil (V.; U; 12 años).

#### Ejemplo 7 (respuesta escrita)

Ainda não sei mas acho que vou ir estudar no Brasil e aí tenho que saber falar, entender, e escrever bem em português (M.; U; 14 años).

Los ejemplos (5), (6) y (7) traen como justificación al interés por la lengua portuguesa la posibilidad de continuación de los estudios, notablemente, los superiores, en territorio brasileño. Ese fenómeno migratorio que se da, exclusivamente, para fines de estudio – o sea, la posibilidad de seguir viviendo en Uruguay, por ejemplo, cruzar la frontera para estudiar en Brasil – ya se registraba, en la región en que está ubicada la escuela, antes de la apertura político-económica iniciada al principio de los años 1990. Dicho fenómeno ya lo observaba Pintos (1990), al citar que había en aquella época un número expresivo de uruguayos fronterizos (muchos de doble nacionalidad) que elegían las universidades brasileñas de las ciudades vecinas más próximas para acceder a la enseñanza superior, en aquel entonces solo privadas, de forma a que no hubiera necesidad de mudarse a la capital uruguaya (Montevideo) o a la capital *gaúcha* (Porto Alegre).

En el Ejemplo (5), tenemos también la alusión al carácter utilitarista (“vai ser útil”, “você vai trabalhar”) que puede cobrar el conocimiento de la lengua para más allá de su contexto geográfico local. Dicho de otro modo, al tratar de Brasil como un posible destino de viaje, notablemente, el estudiante no se está refiriendo a la región de frontera en que vive – conformada por las vecinas Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil), ciudades conurbadas entre las que hay un intenso flujo comercial, cultural, económico y social (Cf. Mazzei y Souza, 2013). Cabe aún resaltar que la estudiante del ejemplo 5, así como otros alumnos, pertenece a una familia binacional, uruguaya y brasileña, confirmando la existencia de un tipo de relación interpersonal muy común en esa frontera, la cual se da “a través de varias generaciones y permea a todas las clases sociales” (Bentancor, 2009, p. 120).

El Ejemplo (6) trae a la escena algo que viene recientemente siendo tratado en la literatura internacional (Cf. Blommaert, 2013, p. 5, traducción nuestra): la cuestión de la movilidad, que genera una situación en la cual “más personas de distintos países han migrado a más y a diferentes lugares y por más y diferentes razones de los que habrán hecho en tiempos anteriores”, lo que provoca “nuevas y más complejas formas de migración, y también nuevas y complejas formas de comunicación y circulación del conocimiento”. Así, el aprendizaje de las lenguas se justifica como un anclaje seguro para moverse en todas esas diversas y complejas posibilidades de experiencias ya no determinadas por el origen geográfico, de forma a garantizar una supuesta formación necesaria para alcanzar una “ciudadanía global”, que se comprende como “la capacidad para los intercambios lingüísticos y culturales y potencialización de acciones conjuntas [...]” (Jaffe, 2012, p. 84, traducción nuestra). Con eso, la estudiante del ejemplo 6 proyecta dos posibilidades de actuación futura, ya sea en Brasil o en Inglaterra, por poder moverse con fluidez en las lenguas mayoritarias de ambos países, al ponerlas, en este caso, en condición equiparable, algo que no todos los estudiantes investigados lo hacen.

En el Ejemplo (7), el estudiante también pone de relieve una cuestión que aparece desde hace tiempo en el escenario educativo uruguayo. Suele haber una preocupación generalizada (en la opinión pública, en las escuelas, en las familias, etc.) con la posibilidad de desarrollo amplio de las modalidades lingüísticas orales y también escritas, con una esperada capacidad de “control” y plena utilización en todos los niveles de las lenguas de la región (el portugués y el español), aún más cuando el hablante pertenece a las clases alta y media.

La institucionalización de la enseñanza del portugués aparece como un antídoto a la idea de dominio insuficiente, como forma de promover una idealización del sujeto bilingüe deseado, en contraposición al bilingüe real (Cf. Brovetto *et al.*, 2007; Behares, 2010; Irala, 2014), de manera a proyectar la representación expresa en el enun-

ciado del estudiante a través de la necesidad deóntica de obligatoriedad “*tenho que*” (Cf. Moura Neves, 2000). En este caso, el dominio de la lengua en la escritura cobra un papel fundamental en lo que concierne a la “valoración del bilingüe, o mejor, de un tipo de bilingüe, aquél que transita de forma fluida por los géneros escritos más complejos en las dos lenguas” (Irala, 2014, p. 249, traducción nuestra).

Otra perspectiva presente es la que relaciona el interés por la lengua a la idea de nacionalidad, como podemos constatar en esos ejemplos sobre el portugués y el español:

**Ejemplo 8** (respuesta oral, sobre el portugués)

[...] é a minha linguagem, que eu nasci, não a que eu nasci, mas é a minha nacionalidade por ser brasileira, e a minha língua mãe, né? E aí eu tenho que saber mais [...] (C.; B; 13 años).

**Ejemplo 9** (respuesta oral, sobre el español)

Eu gosto porque é a minha língua nativa. Eu gosto de escrever, então eu *desarrollo* meu conhecimento literário (A.; C; 13 años).

**Ejemplo 10** (respuesta oral, sobre el español)

Porque é a língua que se fala no meu país (I.; U; 13 años).

**Ejemplo 11** (respuesta escrita, sobre el portugués)

Eu sou brasileira e quanto mais eu souber sobre a minha língua materna melhor (L.; B; 13 años).

**Ejemplo 12** (respuesta oral, sobre el español)

Eu gosto, ou seja, eu toda minha vida eu soube espanhol *because, because*, (risos) porque, porque eu sou uruguaia, então é *meu, meu* linguagem (M.; U; 12 años).

Ya no es novedad que el concepto de lengua no es más que un constructo (Cf. César y Cavalcanti, 2007; Bagno, 2011), que todavía hoy, incluso entre los científicos, se pone como controvertido. Esa controversia desborda el campo científico y se hace presente en las más diversas esferas sociales, de manera que, para más allá de lo estrictamente lingüístico, ese concepto, por sí solo, recubre lo ideológico, aunque ello no se muestre en esos términos para la gran mayoría de la sociedad. Al tener en cuenta esa observación, los Ejemplos de (8) a (12) asocian el constructo “lengua” a una serie de determinaciones que confluyen a una idea de posesión y, por lo tanto, de pertenencia: mi lenguaje, mi nacionalidad, mi lengua

madre, mi lengua nativa, lengua que se habla en mi país, mi lengua materna, etc.

Se nota claramente que las representaciones de las lenguas española y portuguesa presentes en esos ejemplos las proyectan en un espacio de equivalencia entre lo propio (lo nativo, lo materno, lo mío) y lo nacional. Es decir, cuando reunimos algunas representaciones en la idea de “lo propio”, estamos tratando de aquello que Melman (1992, p. 15, traducción nuestra) establece como una dicotomía: “saber una lengua quiere decir ser hablado por”, en contraposición a conocerla, que “quiere decir ser capaz de traducir mentalmente, a partir de la lengua que se sabe, la lengua que se conoce”. Los Ejemplos (11) y (12) demuestran totalmente esa asociación (“*quanto mais eu souber sobre a minha língua materna melhor*” y “*eu toda minha vida eu soube espanhol*”).

Esa lengua que se sabe “autoriza al locutor a hablarla con maestría” (Melman, 1992, p. 16), así, es la que se suele nombrar “lengua materna”; con eso, de alguna manera, pasa a determinarlo socialmente: “la lengua con la cual se identifica; la lengua con la que es identificado por otros” (Fustes, 2008, p. 141). La lengua materna, en primera instancia, la que permite la propia “condición de hablante” (y de sujeto). Es también “dinámica e irrenunciable” y, al mismo tiempo, abarca un conjunto complejo de conflictos, que, de forma inevitable, “implican en la subjetividad” (Fustes, 2008, p. 134).

Otro aspecto que emerge en los Ejemplos (8) y (12) es el uso del vocablo “*linguagem*” reemplazando el vocablo “*língua*”, lo que trae a la escena una cuestión antigua entre filósofos, psicólogos, lingüistas, etc., como apuntaba Lyons (1987), según el cual, en las diversas lenguas europeas, hay dos palabras para nombrar lengua y lenguaje, en oposición al inglés, en que hay sólo una (*language*). Tal vez, podemos plantear dos hipótesis sobre eso: la primera, de que, por tener un tránsito en más de una lengua, esos estudiantes, al tratar de su propia producción lingüística, la tratan de forma más amplia, abarcando, así, el concepto de lenguaje; la segunda, de que estarían haciendo un préstamo del sentido de esa palabra en inglés, ya que es esa la lengua más expresiva en su entorno escolar.

Rescatando la idea de “lo nacional”, al decir “*ser brasileira*”, “*sou brasileira*”, “*sou uruguaia*” (Ejemplos 8, 11 y 12), los sujetos se ubican en una colectividad que los identifica como pertenecientes a una determinada nación y, por su vez, les exige asumirse como hablantes de una determinada lengua. Esa asociación no es para nada novedosa, porque constituye el cimiento de la construcción de los estados nacionales, con su clásico lema nacionalista “un país, un pueblo, una lengua” (Cf. Bagno, 2011; Fustes, 2008). Al mismo tiempo, esa coincidencia forzosa puede no cumplirse como podemos observar en ejemplos que presentaremos más adelante.

Otro ejemplo en que se sobresale un elemento referente al nacionalismo es el 9, en que el estudiante

colombiano (el único de nacionalidad diferente de la brasileña y/o de la uruguaya en el momento de la recolección de datos) relaciona la “lengua nativa” con una correspondiente formación literaria. During (2010) plantea una discusión acerca de la literatura como “el otro del nacionalismo”, apuntando que el texto literario aparece comúnmente como el más importante en el desarrollo de la cultura nacional, con la producción de sujetos nacionalizados a la luz de personajes que serían, a su vez, ejemplos de “tipos” nacionales. Afectado por esa visión, el estudiante trae la literatura como el elemento mismo de la representatividad cultural legitimadora de la lengua.

Los Ejemplos (9) y (12) demuestran el surgimiento de significantes expresivos del repertorio lingüístico de esos hablantes, con el uso de vocablos y estructuras características de las demás lenguas estudiadas. Esas manifestaciones involuntarias se vuelven muestras perfectas de la propia condición de bilingües, para más allá de un supuesto purismo deseado a la hora de enunciar, especialmente teniendo en cuenta la situación en que se recolectaron los datos, confirmando lo que expuso Grosjean (2010, p. 68, traducción nuestra): “interferencias, también llamadas de transferencias, acompañan a los bilingües por todas sus vidas, por más que traten de evitarlas”.

Esa clase de fenómeno, llamada de diferentes formas en variadas visiones teóricas, desde las más tradicionales a las más contemporáneas, cobra ideológicamente estatus distintos, dependiendo de cuál lengua interfiere en otra y quienes son los que lo hacen. Por ejemplo, la introducción de palabras del inglés tiene, en general, un impacto más positivo, sea en el español, sea en el portugués, que lo contrario; por otro lado, producciones lingüísticas típicamente vistas como frutos de una “mezcla”, como es el caso del portuñol en la frontera uruguayo-brasileña, siguen siendo interpretadas por diversos sectores de la sociedad como problema, aunque de a poco se pueden notar algunos cambios en ese sentido (Cf. Barrios, 2014).

### Consideraciones finales

La relación entre las lenguas en la frontera y, específicamente, en el contexto educativo en que la investigación se desarrolla, una escuela de educación privada, trae a la escena una clara oposición entre el lugar de quienes son los legitimados y quienes son los excluidos del acceso a las ventajas reiteradamente reproducidas en la prensa, en la institución escolar y en el seno familiar sobre el conocimiento de lenguas socialmente válido. Por ejemplo, estudiar en una escuela que propone una enseñanza bilingüe tiene una sobrevaloración inestimable en comparación al bilingüismo social históricamente establecido en la región. Hay que cuestionarse sobre la forma que el sistema escolar opta por nombrar la inclusión de las lenguas en sus programas curriculares, como es el

caso de la escuela investigada, cuando están incluidas en la enseñanza, en realidad, tres lenguas.

El hecho de que no se resalte el portugués en la divulgación de la propuesta de la escuela, se alinea con ese propio lugar “nuboso” que ha cobrado la lengua en esa sociedad. Si, por un lado, esta sociedad puede caracterizarse como bilingüe por la presencia del español y del portugués y esa cuestión desde siempre ha sido tratada como problemática; por otro, el “bilingüismo de élite”, sobre todo cuando a determinadas lenguas maternas o nacionales se les asocia el inglés, como concretamente ocurre en el escenario investigado, eso se ve como ventajoso.

Hay un conflicto de perspectiva con relación a la inserción del portugués en los sistemas educativos a partir del *boom* del Mercosur: una, de carácter positivo, como una lengua enseñable (un supuesto portugués estándar) y otra, una visión histórica, social y política que, a lo largo de décadas, veía el portugués de forma negativa, negándolo como una lengua propia del país, asociada a las capas sociales más bajas. Tanto los sistemas educativos como los investigadores, como es nuestro caso, seguimos buscando formas de comprender ese doble estatus, ya que no estamos libres de nuestras propias representaciones sobre esa cuestión.

### Referencias

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). 2008. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, 200 p.
- ALBUQUERQUE, J.L.C. 2010. *A dinâmica das fronteiras: os brasileiros entre o Brasil e o Paraguai*. São Paulo, Annablume, 268 p.
- ARNOUX, E. 2010. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: M. CELADA; A. FANJUL; S. NOTHSTEIN (orgs.), *Lenguas en un espacio de integración*. Buenos Aires, Biblos, p. 17-38.
- ARNOUX, E.N.; DEL VALLE, J. 2010. Las representaciones ideológicas del lenguaje – Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 1(7):1-24.
- BAGNO, M. 2011. O que é uma língua? Imaginário, ciência y hipóstase. In: X. LAGARES; M. BAGNO (orgs.), *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*. São Paulo, Parábola, p. 355-387.
- BARRIOS, G. 2014. La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. In: Y. HIPPERDINGER (comp.), *Lenguas: conceptos y contactos*. Bahía Blanca, EdiUNS, p. 77-105.
- BEHARES, L.E. 2007. Portugués del Uruguay y educación fronteriza. In: C. BROVETTO; N. BRIAN; J. GEYMONAT (eds.), *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, p. 99-171.
- BEHARES, L.E. 2010. Apresentação. *Pro-posições*, 21(63):9-13.
- BENTANCOR, G. 2009. *Rivera-Livramento: una frontera diferente*. Pelotas, Editora Universitária/UFPEL, 186 p.
- BLOMMAERT, J. 2013. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Bristol, Multilingual Matters, 127 p.
- BROVETTO, C. 2010. Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições*, 21(3):25-43. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300003>
- BROVETTO, C. 2011. Lengua y cultura: un análisis de las formas de participación cultural de los profesores de inglés en Uruguay.

- In: G. CANALE (comp.), *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Cruz del Sur, p. 87-112.
- BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. 2007. Una experiencia de educación bilingüe español – portugués en escuelas de la zona fronteriza. In: C. BROVETTO; J. GEYMONAT; N. BRIAN (comp.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo, ANEP – CEP, p. 9-47.
- CANALE, G.; PUGLIESE, L. 2011. Gardel triunfó sin cantar en inglés: discursos sobre el inglés en prensa uruguaya actual. In: G. CANALE (org.), *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Cruz del Sur, p. 17-33.
- CARABELLI, P. 2012. El interculturalismo en educación: reflexiones desde el aula de inglés. In: Laura, MASELLO (dir.), *Lenguas en la región: enseñanza e investigación para la integración desde la universidad*. Montevideo, Universidad de la República, p. 19-30.
- CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. 2007. Do Singular ao Multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: M. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (orgs.), *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, Mercado de Letras, p. 45-66.
- DURING, J. 2010. La literatura: ¿el otro del nacionalismo? Argumentos para una revisión. In: H.K. BHABHA (ed.), *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, p. 187-208.
- ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L.; BARRIOS, G. 1987. *Nos falemo brasileiro: dialetos portugueses en Uruguay*. Montevideo, Amersur, 126 p.
- FRANCO, M. 2004. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, **34**(121):169-186. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100008>
- FUSTES, J. 2008. *El cambio lingüístico y la Lingüística del siglo XIX. La posibilidad de su aprehensión en la búsqueda de una consistencia para el lenguaje*. Montevideo, Uruguay. Monografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 89 p.
- GRIGOLETTO, M. 2011. A língua inglesa no discurso publicitário no Brasil: a produção de entre-lugares. *Letras (UFSM)*, **42**:42-60.
- GROSJEAN, F. 2010. *Bilingual: life and reality*. Harvard, Harvard University Press, 276 p.
- GUMARÃES, E. 2003. Enunciação e política de línguas no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria*, **27**:47-53. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11897/7319>. Acceso el: 11/08/2015.
- IRALA, V. 2011. Escritura y bilingüismo: un aporte a la temática fronteriza. In: IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011, Montevideo. *Actas...* Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2003/Ponencia%20GT%2003%20Irala.pdf>. Acceso el: 11/08/2015.
- IRALA, V. 2014. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: A.L.R.N. FERNÁNDEZ; I. MOZZILLO; N.M. SCHNEIDER; U. CORTAZZO (org.), *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?* Pelotas, EdUFPel, vol. 1, p. 214-234.
- JAFFE, A. 2012. Multilingual Citizenship and Minority Languages. In: M. MARTIN-JONES; A. BLACKLEDGE; A. CREESE (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London, Routledge, p. 83-99.
- LORENCENA SOUZA, H.D. 2016. *As fronteiras internas do "Português del Norte del Uruguay": entre a percepção dos falantes e as políticas linguísticas*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 187 p.
- LYONS, J. 1987. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro, LTC, 284 p.
- MAHER, T.M. 2007. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilingüe e intercultural. In: S.M. BORTONI-RICARDO; M.C. CAVALCANTI (org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, Mercado de Letras, p. 67-96.
- MAZZEI, E.; SOUZA, M. 2013. *La frontera en cifras*. Melo, Universidad de la República/Centro de Estudios de la frontera/Comisión Coordinadora del Interior. Disponible en: [http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Mazzei,%20E.%20y%20De%20Souza,%20M.%20%282013%29.%20La%20frontera%20en%20cifras.%20Montevideo-%20Imprenta%20CBA\\_0.pdf](http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Mazzei,%20E.%20y%20De%20Souza,%20M.%20%282013%29.%20La%20frontera%20en%20cifras.%20Montevideo-%20Imprenta%20CBA_0.pdf). Acceso el: 31/01/2015.
- MELMAN, C. 1992. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo, Escuta, 107 p.
- MIRANDA, A.Z.; NAVARRO, P. 2011. Heterotopia e Subjetividade: os efeitos da representação Nacional Francesa sobre o sujeito-aluno de francês. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, **12**:30-48.
- MOTA, S.S. 2012. *Portunhol – do domínio da oralidade à escrita – indícios de uma possível instrumentalização?* In: E.R. STURZA; I.C.S. FERNANDES; V.B. IRALA (orgs.), *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios*. Santa Maria, PPGLetras Editores, p. 199-222.
- MOTA, S.S. 2014. *Portunhol e sua re-territorialização na (pela) escrita (tu) ra literária: os sentidos de um gesto político*. Santa Maria, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 186 p.
- MOTA, S.S.; IRALA, V.B. 2014. O portunhol na formação de professores de espanhol como língua adicional. In: L.M. de LIMA (org.), *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol*. Campinas, Pontes, **34**:91-110.
- MOURA NEVES, M.H. de. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo, Ed. UNESP, 1008 p.
- PINTOS, A. 1990. *Rivera: una historia diferente*. Montevideo, MEC, Tomo II, 343 p.
- RAJAGOPALAN, K. 2015. Políticas Públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: C. ROCHA; D. BRAGA; R. CALDAS (orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Pontes, Campinas, p. 29-60.
- SANTOS, H. 2010. Las representaciones sobre el español y el portugués brasileño en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. In: M. CELADA; A. FANJUL; S. NOTHSTEIN (orgs.), *Lenguas en un espacio de integración*. Buenos Aires, Biblos, p. 85-104.
- STURZA, E.R. 2006. *Línguas de Fronteira e Política de Línguas: uma história das idéias linguísticas*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 169 p.
- WOODWARD, K. 2000. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T.T. da SILVA (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p. 7-72.
- ZOPPI-FONTANA, M. 2009. *O português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas, Editora RG, 124 p.

Submetido: 10/04/2017

Aceito: 23/01/2018