

**Guía de Presentación de
INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES**

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:
Del libro didáctico a la secuencia de formación: propuestas de intervención pedagógica. (16H/342)

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE 01/01/2012 HASTA 31/12/2014

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE 01/01/2012 HASTA 31/12/2012

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S – No S
DAVIÑA, Liliana Silvia	PTI ex	5	01/01/2012	31/12/2014	
ALARCÓN, Raquel	PAS ex	10	01/01/2012	31/12/2014	
AMABLE, María Inés	PDA ex	5	01/01/2012	31/12/2014	S
CARRATTINI, María Adhelma	PDA si	2	01/01/2012	31/12/2014	S
CARRATTINI, María Adhelma	JTP se	5	01/01/2012	31/12/2014	S
CARRATTINI, María Adhelma	JTP si	2	01/01/2012	31/12/2014	S
CASTELLI, Norma Beatriz	PDA se	2	01/01/2012	31/12/2014	S
CORREA, Germán Esteban	PDA si	2	01/01/2012	31/12/2014	S
PASTORI, Cristina Silvia	PDA se	5	01/01/2012	31/12/2014	S
PASTORI, Cristina Silvia	PDA si	2	01/01/2012	31/12/2014	S
DUTHIL, Lorena Vanesa	INI b	2	01/01/2012	31/12/2014	S
Bonkievich, Cristina	AUX ah	2	01/07/2012	31/12/2014	S

Firma Director de Proyecto

Aclaración: DAVIÑA, Liliana Silvia.....

Fecha de presentación del Primer Informe de Avance 22 de mayo 2013.

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este proyecto se desprende de *El LD como material para la enseñanza de PLE - Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico* culminado en 2011.

El análisis de los LDs (libros didácticos) de PLE (Portugués Lengua Extranjera) nos proporcionó bases teórico-metodológicas para la reflexión sobre las configuraciones textuales, discursivas y semióticas acerca de la enseñanza del PLE en la Argentina y en nuestra región. Sin embargo, consideramos que nuestra tarea investigativa debe avanzar en una propuesta de intervención pedagógica que ayude a explorar nuevas estrategias y prácticas de comprensión y producción, a partir de materiales que favorezcan aprendizajes significativos.

Para ello revisamos las conclusiones elaboradas en la etapa anterior en relación con las matrices discursivas predominantes de los LDs focalizadas en las dimensiones histórico-políticas y de gramaticalización de la lengua, en las matrices ético-culturales de la identidad brasileña y en las configuraciones editoriales del mundo de los negocios.

Nuestro objetivo es elaborar propuestas de intervención para la enseñanza del PLE que ponderen críticamente los posicionamientos ideológicos respecto de la lengua y las textualidades que propicien la condición dialógica del quehacer educativo. Dichas propuestas serán consideradas como *secuencias de formación*, entendidas como focos del proceso polisémico de los saberes implicados en el aprendizaje de una lengua extranjera.

7. ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO 2012 (materiales en anexo)

- ✓ Reuniones periódicas entre pares y con la directora del proyecto a los efectos de intercambiar ideas y socializar la información leída.
- ✓ Elaboración de un cronograma por grupo y otra para el equipo de investigación.
- ✓ Acuerdo de turnos para dar cumplimiento a la parte administrativa del proyecto, la compilación de las producciones de cada investigador, las publicaciones, la formación académica entre otros.
- ✓ Recopilación y lectura de bibliografía específica.
- ✓ Producciones individuales.
- ✓ Redacción, socialización y debate de reseñas en los distintos encuentros.
- ✓ Incorporación de la alumna Cristina Bonkievich como Auxiliar de Investigación y elaboración de una guía de actividades para la misma.
- ✓ Preparación de las ponencias para *I Jornadas Internacionais Descobrimo Culturas em Língua Portuguesa “Comunicação Intercultural e Língua Portuguesa”* realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba en noviembre 2012; y para el *II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur* y *II Congreso Internacional de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur “Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana”* en mayo 2013.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

No se registran.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Memoria 2012

Configuraciones teórico-analíticas

Amable / Carrattini / Pastori

Avanzamos en esta etapa investigativa hacia una propuesta de intervención pedagógica tendiente a la formulación de modos alternativos para la enseñanza PLE (Portugués Lengua Extranjera) abordando nociones teóricas de base y tramas argumentales que nos permitan trabajar el *discurso didáctico* de las *secuencias de formación* como herramienta de mediación para el trabajo con géneros textuales en el aula.

El PLE -considerado como lengua transnacional- circula en un espacio de enunciación que va más allá de las fronteras territoriales y simbólicas, reconfigurado por razones políticas y de mercado que delimitan una nueva demanda en relación a su enseñanza. Zoppi-Fontana¹ define ese espacio de enunciación transnacional como un espacio de enunciación ampliado, en el que se inscriben la historicidad y la materialidad de los hechos simbólicos que constituyen la memoria nacional.

El primer momento de trabajo consistió en rearticular los resultados del proyecto anterior profundizando las confrontaciones críticas entre las matrices discursivas de los LDs y las experiencias educativas posibles de desplegarse en el aula. Al efecto, bosquejamos una configuración analítica que materialice en la trama del proyecto actual algunos puntos compartidos y argumentaciones en distintas dimensiones: a) *La lengua –cultura brasileña en un espacio de enunciación ampliado*; b) *Secuencias didácticas para la enseñanza de PLE*; c) *La música como género discursivo: articulaciones teóricas* y d) *La LM (Lengua Materna) en la constitución del sujeto*.

El abordaje discursivo y semiótico nos permite retomar categorías teóricas necesarias para el desarrollo de esta etapa del proyecto, tales como *discurso didáctico* y *secuencias de formación*, que son compartidas en los ejes desplegados como nociones nodales.

El discurso didáctico como discurso segundo

El libro didáctico (LD) como texto, en su materialidad lingüística, formulado intradiscursivamente es a la vez discurso, con una memoria discursiva -el interdiscurso- que lo sustenta y le da condiciones a determinados sentidos y no a otros.

El discurso didáctico materializado en el LD es un signo/objeto cultural complejo, según Pierce, fenómeno triádico, ya que establece sentidos en relación a sí mismo (primeridad: cualidad

¹ ZOPPI-FONTANA, M (2009) "O português como língua transnacional". In: ____ (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP. Editora RG

metalingüística y referencial de un funcionamiento de reflexión desde la lengua sobre la lengua); en relación con su objeto (segundidad: modos y grados indiciales, icónicos y simbólicos de representar la lengua y el mundo); y en relación con sus interpretantes (terceridad: las orientaciones interpretantes que dominan en su matriz discursiva, los ideogramas desplegados en relatos y argumentaciones de una memoria social y política vinculada a la lengua).

Como todo signo, el LD es polivalente, en las tres vías sugeridas por el autor: en el campo de la *representación* (estar en el lugar de otra cosa), en el campo de la *comunicación* (en tanto evento y acontecimiento entre participantes) y en el de las *significaciones* sociales (en tanto textualidades complejas que permiten leer e interpretar relaciones entre los signos en el devenir de la trama semiótica histórica y cultural) (Deledalle, G.1996:129)

Al materializarse en el libro, el discurso didáctico se torna autoreferencial adoptando el registro escrito de manera predominante. Lo que postula R. Barthes (1994) para la enseñanza de la literatura puede aplicarse al discurso didáctico: **qué/cómo se enseña** a través de libros para la enseñanza del PLE. Para este autor, el trabajo discursivo del LD opera de modo general y constante, como: 1) una **“coartada técnica”** respecto del saber/poder, omnipotente en su representación objetiva, neutra e imaginaria de borramientos, que permite *“...mantener en su seno la ficción de una verdad teológica, soberbiamente – y de manera abusiva– separada del lenguaje”*; y 2) como trabajo integral con *la soberanía del lenguaje, ese vasto sistema dentro del cual ningún código está privilegiado.*”(op.cit.). (Daviña-Informe Final 2011)

En tanto producto cultural, los discursos didácticos contenidos en el LD determinan la representación de lo real histórico y se configuran como **discurso segundo**, mediadores de conocimientos retomados de otros discursos primeros o fuentes, con la finalidad de ser enseñados. (Amable/Pastori-Informe Final 2011). Es un discurso que se piensa y se elabora sobre otro discurso; como todo discurso, está regido por reglas y es capaz de formular previsiones y decir qué enunciados pueden generarse y cuáles no. Entendido retóricamente como un impulso de reconfiguración tanto del saber científico como de los saberes previos de los alumnos.

Francine Cicurel expresa que el discurso didáctico es reconocible por la presencia de “invariables didácticos”, constituidos por elementos discursivos rutinarios:

Genera rituales pedagógicos ineludibles: movimientos discursivos “retroactivos” mediante los cuales el docente recapitula o ejerce un control sobre el saber adquirido, o movimientos “proactivos” por los cuales anuncia lo que se hará, apelando al saber compartido de los alumnos².

Unidades del trabajo didáctico: Secuencias de formación

Entendemos las *secuencias de formación* como focos del proceso semiótico y polisémico de los saberes implicados en el aprendizaje de una lengua extranjera. Consideradas también como

instrumentos didácticos, pueden guiar la práctica docente propiciando intervenciones sociales y prácticas recíprocas de los actores involucrados en las instituciones educativas.

En primer lugar, entendemos que la *secuencia de formación* involucra una dimensión estratégica que permite encauzar la actividad enunciativa en la dinámica de diferentes procedimientos didácticos. Este entramado, exclusivamente pragmático de la secuencia didáctica, representa un posicionamiento en relación a los procesos, métodos o prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se trata del manejo u organización de la dinámica del aula, desarrollo e implementación de propuestas pedagógicas y la evaluación de los estudiantes, a fin de configurar el modo en que los mismos construyen el conocimiento, adquieren habilidades y desarrollan hábitos y disposición para el aprendizaje del portugués. (Cfr. Informe Correa 2012)

La secuencia didáctica debe contemplar de modo dinámico y recursivo tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la preparación o introducción a los objetivos y al tema, el desarrollo de las actividades y la evaluación. [...] Su diseño implica definir un conjunto de situaciones didácticas que se organizan de manera sucesiva y se articulan sobre un eje que atiende a uno o más objetivos. (Herrer Pérez, 2001)³

La definición de secuencia didáctica, específica para la enseñanza-aprendizaje de producción de textos dada por Dolz y Schneuwly⁴ es la siguiente: “un conjunto de módulos escolares organizadas sistemáticamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. De acuerdo con esos autores, la secuencia didáctica es considerada un conjunto de actividades progresivas, planificadas, guiadas por un tema, por un objetivo general, o por una producción dentro de un proyecto de clase.

Según los presupuestos que fundamentan el concepto, la secuencia didáctica: a) permite un trabajo integrado; b) puede articular contenidos y objetivos sugeridos por orientaciones oficiales con aquellos del contexto específico; c) contempla actividades y soportes (libro, Internet, etc.) variados; d) permite una progresión a partir del trabajo individual y colectivo; e) posibilita la integración de diferentes acciones del lenguaje (lectura, producción escrita, etc.) y de conocimientos diversos; f) se adapta en función de la diversidad de las situaciones de comunicación y de las clases.

Memoria discursiva en estrategias/tácticas para Portugués LE.

Liliana Daviña

Si la memoria es mecanismo complejo, que no sólo actúa en el plano de conservación sino de reelaboración y creación de significaciones culturales⁵, su lugar en el discurso didáctico plantea

² CICUREL, F. (2009) *Un esquema en movimiento: un concepto bergsoniano para el análisis de interacciones didácticas* en “Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras”. Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 69.

³ DI STEFANO, M / PEREIRA, M / PIPKIN, M (2006) *La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes* en “Signo y Seña” n° 16. Pp. 110-135.

⁴ DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique du Français.)

⁵ LOTMAN, Iuri (1996) *La memoria a la luz de la culturología, El texto y el poliglotismo de la cultura.*, en La Semiofera I. Cátedra. Madrid.

varios puntos críticos no sólo respecto de las memorias de lenguas de enseñanza – portugués fuera de Brasil y Portugal- sino de sus inscripciones en contextos de recepción, aprendizaje y uso localizados- esto es en Misiones y la región-.

La práctica de enseñanza de lenguas tiene una larga tradición asociada a las políticas modernas de expansión masiva de enseñanza pública en las tradiciones europeas, sobre todo en relación con diagramas y dispositivos imperiales primero, referidos a la instrucción en lengua oficial, traspasados y adaptados a las nuevas nacionalidades después, y con las políticas culturales y diplomáticas de cooperación e intercambio entre países, luego, hasta las recientes coyunturas políticas de integración sudamericana –Mercosur y Unasur-. En relación con las lenguas, estos saberes histórico-lingüísticos han sido neutralizados en el discurso didáctico, fuertemente comprometido con saberes pedagógicos y modelos de enseñanza que remodelaron ciertos cánones asociados a los materiales de uso escolar. Al respecto, las primeras exploraciones de la auxiliar de investigación Gladis Cristina Bonkievich (Punto 4. Relatoría 2012), anticipa los aspectos memoriosos y culturales de nuevas búsquedas, al considerar el lugar posible de la lengua materna de los estudiantes en espacios rurales misioneros hablantes de “portuñol”, como saberes y experiencias excluidas de las propuestas didácticas para LDs del portugués actual.

Como ángulo teórico-metodológico de abordajes de los materiales recientes, en proceso sobre las memorias discursivas, convendrá cotejar sus alcances (innovaciones de ampliación o nuevas estandarizaciones globalizadas?) en relación con lo que deja de considerar : ¿se trata de nuevas configuraciones históricas o de diagramaciones tradicionales que amplían las voces brasileñas del portugués pero sostienen una perspectiva unívoca –una lengua/una cultura- al espacio latinoamericano?. El reconocimiento de este espacio con deslindes pero también con relaciones histórico-culturales diversas, dará lugar a una reelaboración crítica a las propuestas didácticas buscadas por este proyecto. Es sabido que en estos espacios, la autoridad normativa rige los márgenes y los centros de discursos didácticos; entonces, si se avanza en la consideración del universo de hablantes destinatarios de la educación y sus perfiles lingüísticos, también permitirá ampliar el espacio de enunciación que se pretende dialógico, en donde estrategias e “invariables didácticas” (Cfr. Relatoría 1) puedan mostrar sus zonas de creatividad, singularidad contextual y espacios no clausurados para las estrategias locales de los docentes y la inclusión de tácticas de los aprendices locales; será productivo articular las formas canónicas y otras variaciones dialectales? Cuáles metas y objetivos se postularán en los niveles educativos disponibles?.

Para ampliar las consideraciones sobre **memoria discursiva**, se tendrá en cuenta la propuesta de de Michel Pêcheaux ⁶ para superar el enfoque de sentido-inventario recuperable de unidades lingüísticas estables, de meros listados estereotipados de sentido; se trata de considerarla como *práctica de espacialización* discursiva de sentidos, un “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização ...Un

⁶ Michel PÊCHEAUX (1999) *Papel da Memória*, en Pierre Achard et al. *Papel de Memória*, Pontes, Campinas.

espaço de desdobramentos, réplicas, polémicas e contra-discursos”. (Op.cit.p.56). Así, a las “invariables didácticas” de movimientos retroactivos y proactivos (Cfr. Relatoría 1), demanda, al menos, un doble trabajo discursivo como efecto de interpretación y como fuerza productiva de recuperación y reelaboración de sentidos en una “estructuración de materialidad discursiva compleja”, entre lo dado-lo mismo-lo dicho, en paráfrasis estabilizadas sostenidas por sobreentendidos –reconocidos o no- , y en tensión con otros correlatos sobre los mismos acontecimientos, como variaciones y –sutiles o abruptas-, capaces de desregular redes de presuposiciones parafrásticas y permitir que irrumpa la novedad de la metáfora, en recorridos inesperados y nuevas articulaciones contingentes.

De esta manera, memoria discursiva en diálogo escolar implica propuestas y reelaboraciones que amplíen los acervos culturales disponibles en los textos.

En relación con las *Relatorías* y producciones del conjunto, se siguen las proyecciones de las distintas indagaciones de integrantes del grupo que preparan la formulación de nuevas secuencias didácticas en el actual proyecto. En relación con ellos, los avances que se presentan atienden lo siguiente:

a) En relación con las *matrices étnico-culturales constitutivas del pueblo brasileño*,“ (...), *la imagen de la brasilidad, constituye el resultado de largos procesos delineados tanto por la integración territorial como por la formación de la nación brasileña, (...)que cuenta una versión histórica en la que son apagadas las voces de los pueblos originarios, de los africanos y de los inmigrantes.* (Desde esta configuración, los LDs. la han mostrado “*como un proceso cerrado, estático, como si las sociedades no estuvieran en continuo movimiento.*” Amable, Informe Final 2011). Dado el intenso dinamismo del campo didáctico, se debió incluir el estudio de una nueva serie de LDs. con un enfoque *intercultural* para todos los niveles educativos (ver *La lengua – cultura brasileña en un espacio de enunciación ampliado*, M-I. Amable). Como lo anticipa su indagación, aparecen nuevos planos enunciativos y configuraciones de destinatarios hispanoamericanos para la enseñanza de la lengua así como nuevos textos y géneros discursivos en los materiales de trabajo, diversos y contemporáneos. Sin embargo, aún resta sopesar si estos desplazamientos en las matrices discursivas son acompañadas por diferentes recortes y articulaciones de memorias sudamericanas, o son renovaciones textuales que operan dentro de esquemas tradicionales de situaciones comunicativas prefiguradas para unos sujetos del mundo del mercado, agentes de negocios, turistas, viajeros o nuevos residentes en Brasil. Si esto se sostuviera, reafirmaría nuevos imaginarios de lengua portuguesa en el mundo, que afectan a las estrategias de enseñanza en sus recortes culturales y en sus significaciones histórico-políticas de una hispanoamérica diversa.

De esta línea de indagación, se desprende la necesidad crítica de considerar no sólo los alcances discursivos de la noción **interculturalidad** en relación con el dispositivo de **memorias**

discursivas (ampliadas), sus configuraciones identitarias de orden racial que sostiene, su materialización en los recortes del discurso didáctico, sino sus renovadas configuraciones preferentemente urbanas, metropolitanas, mercantiles y transnacionales en LDs. brasileños.

b) Desde los trabajos ya consolidados en la etapa anterior, en los que se comparaban enfoques de trabajo en relación con la sistematización de recursos gramaticales y discursivos, se constató una fuerte dominancia –desde los años '90 en Brasil- de perspectivas de enseñanza de aspectos pragmático-comunicativos asociados a “(...) *una presencia masiva de sistematización de la gramática, (...) que mantiene resquicios de la tradición estructuralista en los ejercicios gramaticales muy semejantes a los drills del audiolingüismo*” (ver *El orden de la lengua portuguesa en los LDs de PLE*, Carratini-Castelli).

Los *artefactos gramaticales* cotejados y descriptos en las matrices discursivos de los libros más representativos, su articulación con los “segmentos” discursivo-textuales destinados a practicar estructuras sintácticas, campos lexicales y locuciones formales y coloquiales en portugués del Brasil, también deberán ser ponderados y reformulados en sentido *pragmático* y *discursivo*, para integrar las nuevas secuencias que se propondrán.

La desajustada articulación entre objetivos, materiales y procedimientos será objeto privilegiado de trabajo, recuperando el cotejo de artefactos convencionales con otros que habran modos discursivos de comprensión-producción de discurso en portugués. Cuáles aspectos de los *artefactos* se adecuarán a los requerimientos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios –NAP-, serán también un universo de cotejo preferencial, para ajustar las propuestas a los nuevas directivas del planeamiento lingüístico oficial argentino. Y cuáles efectos del modelo comunicativo que aún parece diagramar los cánones de enseñanza-aprendisaje en el discurso didáctico, son compatibles y adecuados con algunos artefactos gramaticales y discursivos a ser puestos a prueba desde este proyecto.

Sin perder de vista el *orden de la lengua portuguesa* diagramado históricamente en los LDs. y en las novedades editoriales que se han introducido, su propia memoria histórica de configuración encontrará nuevas marcas discursivas y formulaciones contemporáneas, que permitan sustentar la **base lingüística** disponible en los **artefactos gramaticales**, en sus memorias históricas de modelos didácticos y en las *operaciones discursivas estratégicas* que se proponen.

c) Las nuevas experiencias escolares que promueven los programas de inclusión de recursos tecnológicos en la escuela argentina también involucran a la enseñanza de lenguas. En este sentido, la experiencia propuesta por Germán Correa (Punto 2 de la Relatoría, *Secuencias didácticas para la enseñanza de PLE*), muestra un ensayo de articulación entre objetivos, estrategias y recursos audiovisuales en red, así como aspectos operativos y estratégicos que operan desde un texto denominado *de opinión*, que recorta universos discursivos adolescentes. La focalización en procesos identitarios de enunciadores/auditorio, el lugar (dialógico) del docente, la selección de recursos lingüístico-discursivos adecuados y la promoción de nuevas configuraciones pedagógico-ideológicas de las identidades sociales, anticipa un horizonte

complejo para las nuevas secuencias posibles que este grupo propondrá. La ponderación de las nuevas fuentes, así como su pertinencia para los objetivos escolares, será uno de los objetivos de la siguiente etapa.

d) Los aportes que pueden brindar las exploraciones semiótico-discursivas de la música brasileña como espacio cultural de reelaboraciones culturales, no sólo sopesará las configuraciones ya propuestas, sino que podrá cotejar los nuevos saberes con lo ya sabido y lo no dicho o silenciado como parte de las contextualizaciones culturales. Si hay que ir más allá de la novedad de materiales discursivos (como otros antes mencionados), si hay posibilidad de memoria discursiva compartida, *conocer* y *recordar* serán *prácticas de espacialización de sentidos*, el mapa musical de la cultura brasileña podrá extenderse a otros universos discursivos tanto lusitanos o africanos, cuanto a las culturas fronterizas de la región.

Asimismo, los trabajos de interdiscursividad compartida entre repertorios musicales contemporáneos, como los estudiados en el marco del Análisis de Discurso de Brasil, permitirá ampliar los trabajos comprensivos, interpretativos y productivos en lengua portuguesa por parte de los jóvenes estudiantes.

Producciones del equipo de investigación

El trabajo realizado en el 2012 consistió en:

- ✓ **Relatoría de los encuentros** (María Adhelma Carrattini / Norma Beatriz Castelli)
- ✓ **Relatorías de los integrantes del equipo:**
 - *La lengua –cultura brasileña en un espacio de enunciación ampliado.* (María I. Amable)
 - *Secuencias didácticas para la enseñanza de PLE.* (Germán E. Correa)
 - *La música como género discursivo: articulaciones teóricas.* (Lorena V. Duthil)
 - *La LM en la constitución del sujeto.* (Cristina G. Bonkievich)
- ✓ **Ponencias:** (ANEXO I)
 - *Lenguas y cartografías regionales* en “Segundo Congreso Internacional de Idioma Guaraní” – Posadas 01-09-2012 – Ateneo de la Lengua y la Cultura Guaraní. (Liliana Daviña)
 - *Configuraciones étnicas de la identidad brasileña en los LDs. de PLE* en las “I Jornadas Internacionais Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa” – Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba – Noviembre de 2012. (María Inés Amable / Cristina S. Pastori)
 - *El orden de la lengua portuguesa en los LDs de PLE* en las “I Jornadas Internacionais Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa” – Facultad de Lenguas de la Universidad

Nacional de Córdoba – Noviembre de 2012. (María Adhelma Carrattini / Norma Beatriz Castelli)

✓ **Reseñas de lecturas compartidas:** (ANEXO II)

- CANTEROS, A. (2009) *Sobre Tradiciones, Trayectos y Dispositivos. Una mirada al campo de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras desde la Didáctica* en REYNOSO, M.-SFORZA, M. (coord.) (2011) “Lenguas y Diversidad”. Santa Fe. Imprenta Lux. Pp. 177-194. (Cristina S. Pastori)
- GAIOTTI, C. (2009) *Discurso didáctico y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas* en KLETT, E (dir.) “Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras”. Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 145-157. (María Inés Amable)
- RIBAS SEIX, T. (2010) (coord.) *Libros de textos y enseñanza de gramática*. España. GRAO. (Raquel Alarcón)
- RODRIGUEZ ALVES DINIZ, L (2010) *Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português língua estrangeira*. Em CELADA-FANJUL-NOTHSTEIN “Lenguas en un espacio de interacción”. Bs.As. BIBLOS. P.:129-144. (María Adhelma Carrattini)

Actividades propuestas para el año 2013

- a) Se ampliarán los horizontes de indagación, profundizando nociones teóricas de base y tramas argumentales para trabajar el discurso didáctico de las *secuencias de formación*.
- b) Se realizarán recorridos de lectura y ejercicios de escritura para configurar secuencias de formación que muestren otras operaciones de selección de textos, de materiales de lectura, de artefactos gramaticales y progresiones didácticas aptas para producir, comprender, reflexionar e interpretar discursos vinculados al PLE.
- c) En la búsqueda de otras opciones educativas que contribuyan al mejor aprovechamiento de los LDS se analizará las diagramaciones propuestas por el nuevo dispositivo del planeamiento lingüístico NAP –Núcleos de Aprendizajes Prioritarios- para lenguas extanjeras aprobado recientemente por el Consejo Federal de Educación (2013).
- d) Se bosquejarán tareas/actividades utilizando las tecnologías de información y comunicación (TICs) identificadas y escogidas de los archivos textuales del Portugués y de la lengua nacional/oficial del Brasil.

- e) Desde una perspectiva semiótico-discursiva se pondrán a prueba algunas formulaciones a prueba que ensayen algunas articulaciones de trabajo didáctico con el PLE que articulen las dimensiones estudiadas en el proyecto anterior.
- f) Se trabajará en la elaboración de propuestas de intervención para la enseñanza de PLE que ponderen críticamente los posicionamientos ideológicos respecto de la lengua y las textualidades y propicien la condición dialógica del quehacer educativo. Se considerará el lugar de la lengua materna y los modos dialectales de articulación local, como aspecto discursivo y de memoria cultural relevante.
- g) Escritura del segundo Informe de Avance.

RELATORÍA DE LOS ENCUENTROS

María Adhelma Carrattini / Norma Beatriz Castell

El equipo de docentes investigadores bajo la dirección de la Mgter. Liliana Daviña, inició el año 2012 con un encuentro el día 16 de marzo para organizar el informe final del proyecto *El libro didáctico como material para la enseñanza de portugués LE - Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico*.

En los meses de abril y mayo se trabajó en la elaboración del nuevo proyecto *Del libro didáctico a la secuencia de formación: propuestas de intervención pedagógica* como una continuidad del proyecto anterior, con el propósito de “profundizar las confrontaciones críticas entre las matrices discursivas de los LD y las experiencias educativas posibles de desplegarse en las aulas, reelaborar y resignificar series de ejercitación gramaticales automatizadas y repetitivas; revisar y reinventar las modalidades de mediación narrativa y de sus lazos con otros universos discursivos que den cuenta de las identidades culturales de la brasilidad; cuestionar y poner en tensión la relación entre la lengua nacional, internacional y extranjera, las formas estandarizadas y locales con las producciones discursivas sociales disponibles; y los modos discursivos y genéricos en los cuales las autorías y las figuras de lectores se inscriben en los materiales de estudio.”⁷

Dada la orientación del proyecto, se consideró necesaria la incorporación de la Dra. Raquel Alarcón como co-directora y especialista en didáctica.

Entre los encuentros planificados para el año, se mantiene comunicación vía e-mail entre los integrantes del equipo con intercambio de material producido por cada uno.

En el encuentro del 30 de mayo, la directora del proyecto- Prof. Daviña – sugiere la elaboración de un cronograma con una misma secuencia por grupo y otra para el equipo de investigación. Además propone establecer turnos para dar cumplimiento a la parte administrativa del proyecto,

⁷ Resumen Técnico del Proyecto *Del libro didáctico a la secuencia de formación: propuestas de intervención pedagógica*. (Prof. Daviña)

la compilación de las producciones de cada investigador, las publicaciones, la formación académica entre otros.

El 14 de junio se produce un nuevo encuentro con el objetivo de planificar las actividades a realizar durante el año en curso. En una primera instancia, la Directora sugiere la lectura de bibliografía específica y la redacción de reseñas para socializar en los próximos encuentros. Asimismo, propone la reescritura de lo trabajado anteriormente orientado a un lector de varios niveles, y pensado en un primer ensayo como fundamentación de la propuesta. Para ello, tendríamos que reflexionar acerca de ¿Cómo se capitaliza lo que vimos en el análisis?, ¿cómo recuperar lo que está borrado para transformarse en una producción? También se plantea la posibilidad de incorporar las TICs al proyecto.

Se incorpora una alumna como Auxiliar de Investigación y se elabora una guía de actividades para la misma (buscar archivos, sitios en Internet pertinentes para el proyecto, participación en los grupos de estudio, elaboración de fichas y reseñas, leer el informe, hacer reseñas, colaborar en la conformación de archivos de trabajo).

En la reunión del 9 de agosto se exponen las siguientes reseñas

- Prof. Cristina Pastori: CANTEROS, Adrián (2009) Sobre Tradiciones, Trayectos y Dispositivos. Una mirada al campo de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras desde la Didáctica en REYNOSO, M.-SFORZA, M. (coord.) (2011) "LENGUAS Y DIVERSIDAD". Santa Fe. Imprenta Lux. Pp. 177-194.
- Prof. María Inés Amable: GAIOTTI, C. (2009) *Discurso didáctico y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas* en KLETT, E (dir.) "Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras". Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 145-157.

Surge la idea de trabajar con entrevistas a docentes que utilizan los LDs analizados; la directora propone dejar esa tarea para más adelante.

La co-directora Raquel Alarcón comparte conceptos extraídos de "Libros de textos y enseñanza de gramática". (2010) GRAO, España y el cap. 1.- (13-29) de *"Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva en colaboración"*, de Anna Camps. Además, recomienda la lectura y fichaje del Cap. X *El lenguaje de la educación* de J Brunner con la finalidad de socializar en encuentros próximos.

En la reunión del 13 de septiembre, se retoma y comenta la reseña sobre el texto de Cantero acerca del trayecto de formación docente como un discurso que responde a los lineamientos educativos de documentos oficiales, diferente a la trabajada en nuestro proyecto.

Se decide, además, continuar con el circuito de lecturas compartidas para despejar dudas con los siguientes textos:

Alves Diniz: **Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português língua estrangeira.** En CELADA-FANJUL-NOTHSTEIN (2010) *Lenguas en un espacio de interacción.* Bs.As. BIBLOS. P.:129-144.

NOTHSTEIN-RODRIGUEZ-VALENTE **¿Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina** En CELADA-FANJUL-NOTHSTEIN (2010) *Lenguas*. Bs. As. BIBLOS. P.:145-163.

Las reseñas se comparten también vía e-mail para que cada uno pueda hacer una lectura más reflexiva y debatir algunos puntos/temas en los próximos encuentros.

En esta reunión se sugiere, a partir de la relectura del proyecto anterior y de las nuevas lecturas repensar acerca de qué géneros están mediando en los LDs, cuáles son las formas del discurso que se estabilizan dentro de los LDs, autorías e imaginarios culturales (relaciones interdiscursivas), representaciones: ideas de cultura, lengua y sociedades.

Durante el mes de septiembre las prof. Amable-Pastori, Castelli- Carrattini, trabajaron en la preparación de las ponencias para *I Jornadas Internacionais Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa “Comunicação Intercultural e Língua Portuguesa* realizadas en Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas. Las mismas se expusieron durante los días 12, 13 e 14 de noviembre de 2012 y actualmente están en proceso de edición.

Entre las tareas pendientes queda trabajar el imaginario de lengua en relación con los alumnos debido a la importancia – para el proyecto – de la incorporación del imaginario de lenguas en regiones específicas. Para ello se sugiere la lectura de la Tesis de la Mgter. Ivone Carissini.

RELATORÍAS DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO

1. La lengua –cultura brasileña en un espacio de enunciación ampliado

Amable, María Inés

1.1. Recorrido investigativo

Tal lo formulado al iniciar esta nueva etapa investigativa, el presente proyecto se constituye como una continuidad del anterior, *El libro didáctico como material para la enseñanza de portugués LE - Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico*, finalizado en 2011.

En este proceso pretendemos “avanzar hacia una propuesta de intervención pedagógica que ayude a explorar nuevas estrategias y prácticas de comprensión y producción, a partir de materiales que favorezcan aprendizajes significativos.” (Memoria técnica. Pp. 4)

En reuniones realizadas por el equipo en el transcurso del año 2012, cada uno de los integrantes presentó una reseña crítica de material bibliográfico acerca de cuestiones tales como el discurso didáctico, el libro didáctico, la enseñanza de PLE y el trayecto de formación de los profesores de lengua extranjera. Estas exposiciones sirvieron para abrir la discusión y repensar los conceptos hasta entonces trabajados a la vez que nos proporcionaron una visión más amplia sobre los campos disciplinares en juego, indicándonos otros recorridos teóricos-metodológicos posibles.

Durante este primer año centramos nuestra preocupación teórica en la relectura crítica de las matrices discursivas de los LDs, configuradas en el informe final 2011, de modo que las mismas nos permitan articular los resultados del proyecto anterior con las nuevas formulaciones de trabajo planteadas en éste con el propósito de avanzar, en una etapa posterior, en el desarrollo de propuestas de intervención para la enseñanza de PLE, consideradas como secuencias de formación⁸. En nuestro caso, las experiencias educativas que pudieran surgir del nuevo proyecto nos posibilitarán revisar y reelaborar las modalidades de mediación narrativa que refieren a los procesos de configuración identitaria de Brasil, materializadas en los LDs, foco de nuestra línea exploratoria en el proyecto anterior.

Es así que, a la luz de la nueva bibliografía incorporada, de los aportes teóricos conjuntos y de los intercambios generados en el grupo, pretendemos continuar el trabajo investigativo que, en esta primera incursión, comprenderá un recorrido por autores reseñados y una entrada hacia los procesos de significación de la lengua portuguesa –materializados en los LDs – en el movimiento que supone su doble caracterización como lengua oficial de Brasil y como lengua extranjera en un espacio de enunciación transnacional.

Como ya lo apuntáramos, en una etapa posterior, nuestro objetivo es expandirnos hacia la propuesta y construcción de secuencias de formación integradoras -consideradas como unidades complejas del trabajo didáctico-, para mostrar “otras operaciones de selección de textos, de materiales de lectura, de progresiones didácticas aptas para producir, comprender, reflexionar e interpretar discursos vinculados al PLE.” (Proyecto 2012)

1.2. Consideraciones teóricas

Para iniciar nuestro recorrido teórico retomamos los conceptos del Informe Final 2011 en el que escribíamos que, “desde la perspectiva del Análisis del Discurso (AD)”, considerábamos al “libro didáctico (LD) como un lugar de conflictos y de producción de sentidos que se constituyen en la relación con la historia y la ideología. En tanto producto cultural, los discursos didácticos contenidos en el mismo determinan la representación de lo real histórico y se configuran como mediadores de conocimientos retomados de otros discursos primeros o fuentes con la finalidad de ser enseñados.” (Amable-Pastori, Informe Final 2011)

Como expresábamos al comienzo de esta relatoría, las lecturas individuales y los debates conjuntos nos permitieron discutir sobre las configuraciones teórico-metodológicas que sustentan el proyecto y reunir nueva literatura que expandiese el horizonte de nuestro campo de estudio.

A continuación, y en consonancia con los lineamientos esbozados, consideramos importante compartir algunas reflexiones de los autores leídos las cuales serán útiles para avanzar en la línea investigativa trazada.

⁸ *Secuencias de formación*, entendidas como focos del proceso semiótico y polisémico de los saberes implicados en el aprendizaje de una lengua extranjera. (Proyecto 2012)

Con respecto al **discurso didáctico** podríamos incorporar a la autora francesa Francine Cicurel quien expresa que el mismo es reconocible por la presencia de “invariables didácticos”, constituidos por elementos discursivos rutinarios:

Genera rituales pedagógicos ineludibles: movimientos discursivos “retroactivos” mediante los cuales el docente recapitula o ejerce un control sobre el saber adquirido, o movimientos “proactivos” por los cuales anuncia lo que se hará, apelando al saber compartido de los alumnos⁹.

Dado que uno de los objetivos planteados para este proyecto es el de diseñar y construir secuencias de formación alternativas para el trabajo didáctico con el PLE, nos parece oportuno acercar, también, algunas consideraciones sobre secuencia didáctica y sus rasgos discursivos.

Al respecto podemos leer:

La secuencia didáctica debe contemplar de modo dinámico y recursivo tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la preparación o introducción a los objetivos y al tema, el desarrollo de las actividades y la evaluación. [...] Su diseño implica definir un conjunto de situaciones didácticas que se organizan de manera sucesiva y se articulan sobre un eje que atiende a uno o más objetivos. (Herrer Pérez, 2001)¹⁰

Asimismo, de la lectura de Gaiotti¹¹, cuya reseña completa figura en el anexo, nos parece interesante citar algunas apreciaciones de la autora sobre el **libro didáctico**, las que seguidamente serán confrontadas con los conceptos que venimos trabajando:

El manual para la enseñanza de una lengua responde a un género que comporta características específicas. Tiene, ante todo, una función didáctica puesto que se orienta a objetivos pedagógicos vinculados con un campo del saber. Construye un destinatario a partir de una serie de elementos enunciativos, pragmáticos y contextuales que configuran una escena discursiva particular. En tanto ‘producto social e histórico’, el manual escenifica diferentes contextos. En este sentido, podemos identificar, al menos, tres contextos diferentes: el de la edición o autoría, el de la mediación didáctica y el de la producción o interpretación del aprendiente.

Desde nuestra perspectiva, reconocemos al libro didáctico como un género discursivo en sí mismo ya que pertenece, como expresa Bajtin (1979), a una determinada “esfera de la praxis humana” como lo es, en este caso, la enseñanza; pero también lo consideramos como género complejo ya que su materialidad discursiva está compuesta por otros géneros a los que incorpora y reformula para ser enseñados. Si bien Gaiotti reconoce que el LD para lenguas extranjeras es “un *archivo* en el que fluyen diferentes voces, discursos y prácticas”, no cuestiona ni problematiza los géneros discursivos que aparecen dentro del manual. A este respecto, podríamos recordar que la elección de los textos, de las ilustraciones y de los argumentos contenidos en los manuales refleja una determinada posición ideológica y una visión de la realidad.

⁹ CICUREL, F. (2009) *Un esquema en movimiento: un concepto bergsoniano para el análisis de interacciones didácticas* en “Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras”. Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 69.

¹⁰ DI STEFANO, M / PEREIRA, M / PIPKIN, M (2006) *La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes* en “Signo y Señal” n° 16. Pp. 110-135.

¹¹ GAIOTTI, C. (2009) *Discurso didáctico y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas* en KLETT, E (dir.) “Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras”. Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 145-157.

No encontramos tampoco que la citada autora explicita acerca del imaginario de lengua que los libros didácticos asumen ni sobre la dimensión política que afecta a la lengua como espacio regulado y de disputas por la palabra -relación hablante/lengua-. En este sentido, nuestra memoria discursiva nos lleva a reflexionar sobre la posición de Orlandi al respecto:

*Não há possibilidades de se ter uma língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica.*¹²

1.3. LD: *Brasil intercultural. Língua e cultura brasileira para estrangeiros.*¹³



Autores: Moreira, A. / Nascente Barbosa, C. / Nunes de Castro, G.

Entre las actividades propuestas para trabajar durante el primer año establecimos la posibilidad de expandir el recorrido por libros didácticos de reciente edición que contrasten con el corpus ya analizado o que proporcionen otras lecturas.

Por este motivo, siempre teniendo en cuenta los objetivos del proyecto, seleccionamos el primero de los libros de una colección titulada “Coleção Brasil intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros”, compuesta por ocho volúmenes, divididos en cuatro ciclos (Básico, Intermedio, Avanzado y de Perfeccionamiento). En esta primera instancia, centraremos nuestra atención en la materialidad discursiva del prólogo para comprender cuáles son las funciones simbólicas del portugués cuando traspasa las fronteras del territorio nacional.

Tenemos presente que, cuando hablamos de lengua portuguesa como lengua extranjera, hablamos de un espacio de enunciación que va más allá de las fronteras territoriales y simbólicas por lo que nos interesa indagar acerca de la representación imaginaria del portugués de Brasil en ese proceso de gramaticalización como LE y sobre el modo en que la lengua es significada en los materiales didácticos de enseñanza de PLE.

El PLE -considerado como lengua transnacional- circula en un espacio de enunciación reconfigurado por razones políticas y de mercado que delimitan una nueva demanda en relación a su enseñanza. A ese respecto, Zoppi-Fontana¹⁴ considera

¹² ORLANDI, E (2007) (org.) *Política lingüística no Brasil*. Campinas. Pontes.

[...] a atual conjuntura como oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só através das línguas, mas principalmente, 'das línguas enquanto novo mercado de valores'.

Para el trabajo que nos proponemos resulta conveniente traer a la memoria los conceptos de espacios de enunciación (Guimarães: 2004) y espacios de enunciación ampliados (Zoppi-Fontana: 2009); conceptos estos que nos ayudarán a comprender el modo de funcionamiento operado por la lengua portuguesa en el proceso de (re)significación de lengua nacional para lengua extranjera.

De acuerdo con Guimarães, “as línguas -como objetos históricos relacionados inseparavelmente daqueles que as falam- funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes - caracterizados histórico e socialmente-. [...] O espaço de enunciação é o modo de distribuir as línguas em relação¹⁵. Esta distribuição é sempre desigual.”

Os espaços e enunciação são espaços 'habitados' por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos politicamente pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papeis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papeis sociais.

Ambos autores citados consideran que los lugares de enunciación son el resultado del acontecimiento enunciativo que pone en relación lengua e interdiscurso. Por su parte, Zoppi Fontana (2001) enfatiza la relación que los lugares de enunciación establecen con la circulación y legitimación de la palabra en sociedad, teniendo en cuenta para eso, las prácticas discursivas que históricamente han permitido la aparición de determinados lugares de enunciación o que, por el contrario, han provocado su silenciamiento o exclusión del ejercicio y circulación públicamente validados de la palabra.

La misma autora define “un espacio de enunciación transnacional como un espacio de enunciación ampliado”, en el que se inscriben la historicidad y la materialidad de los hechos simbólicos que constituyen la memoria nacional. En este espacio se inscribe la doble determinación discursiva del portugués como lengua nacional y lengua transnacional.

A partir de estas configuraciones teóricas y habiendo definido nuestro material de análisis, pensamos en delimitar criterios que, en algún aspecto, marquen la diferencia con los LDs analizados en el proyecto anterior; y que, por otra parte, nos permitan visualizar la construcción de la lengua portuguesa como lengua extranjera, funcionando en un espacio de enunciación ampliado:

¹³ Moreira, A / Nascente Barbosa, C. / Nunes de Castro, G. (2011) *Brasil intercultural. Língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Nivel 1. 1ª Edición. Casa do Brasil – Escola de Línguas / CABA – Argentina.

¹⁴ ZOPPI-FONTANA, M (2009) “O português como língua transnacional”. In: ____ (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP. Editora RG. Pp. 36.

¹⁵ GUIMARÃES (2007) distingue las diferentes representaciones imaginarias de lenguas en relación al modo de funcionamiento caracterizándolas como lengua materna; lengua franca; lengua nacional; lengua oficial; y lengua extranjera.

- De edición: Es un libro editado recientemente -2011- en la Argentina por la Casa do Brasil.¹⁶

Una breve reseña sobre la producción editorial nos indica que los primeros libros de PLE fueron escritos y editados por extranjeros y que, recién en los 80, se incrementa el número de materiales publicados en Brasil por autores brasileños. Ya a partir de la década del 90, los LDs de PLE se inscriben en nuevas condiciones socio-históricas de producción debido a la constitución del Mercosur. Estas nuevas condiciones de producción – “marcadas por el crecimiento del poder del mercado” (Payer, 2005)- producen modificaciones en el funcionamiento discursivo de los materiales didácticos. Estos cambios en la producción editorial indican la constitución de una posición de autoría en relación a la lengua portuguesa y a la construcción de un saber metalingüístico sobre ella (Zoppi Fontana, 2007).

En los últimos años, el Estado brasileño viene impulsando una política exterior de inserción de la lengua portuguesa en los países del Mercosur por lo que la misma adquiere carácter internacional. Este hecho crea una nueva “demanda” de enseñanza de la lengua y produce otras imágenes de la LP tanto en el espacio de enunciación nacional como en los internacionales.

- De autoría: Tanto los autores: Moreira, Aline / Nascente Barbosa, Cibele / Nunes de Castro, Giselle como la coordinadora Mendes, Edleise son de nacionalidad brasileña, residentes en Argentina y ejercen como profesores de PLE en la Casa do Brasil.

“Cuando buscamos conocer el lugar que ocupa el autor en el proceso de producción del libro didáctico estamos apuntando a una extensa y compleja trama de decisiones y prácticas, en cuya dinámica se organizan matrices de representaciones culturales y posiciones argumentales respecto del portugués brasileño y su enseñanza para extranjeros.” (Correa-Informe Final 2011).

En el libro podemos distinguir cuatro tipos diferentes de planos enunciativos con una dispersión de autores: el prólogo o presentación en la que el locutor se define como prologuista; las unidades didácticas que organizan el texto, en las que se identifican locutores-especialistas en la enseñanza en lengua extranjera; los géneros discursivos incluidos en cada unidad –canciones, historietas, carta de comidas, folletos turísticos, noticias, reportajes periodísticos, etc.- de autoría múltiple; y el apéndice gramatical.

*Estas representaciones identifican lugares sociales diferentes del locutor no solo en lo relativo a los textos y las relaciones de intertextualidad que se establecen entre ellos, sino también, y especialmente, a los destinatarios recortados y las prácticas de lectura implicadas.*¹⁷

¹⁶ Casa do Brasil – Argentina es un centro de lenguas, arte y cultura fundado en 1990. Su principal objetivo es la enseñanza del portugués y la difusión de la cultura brasileña. Casa do Brasil – Escola de Línguas, Institución privada pionera en la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE) en la Argentina, creó y desarrolló su estructura basada en las tendencias contemporáneas para el aprendizaje de idiomas, con el objetivo de ser, dentro de un contexto más amplio de los países del MERCOSUR, una de las Instituciones difusoras del portugués como lengua de cultura. (<http://www.casadobrasil.com.ar>)

¹⁷ ZOPPI FONTANA, M. (2007) *En los márgenes del texto, intervalos de sentidos en movimiento* en “Páginas de Guarda n° 4”. UniCAMP. Pp. 19

- De destinatarios: A diferencia de otros LDs analizados, éste configura, en forma explícita, un destinatario hispanohablante situado en un espacio geográfico-cultural común: Latino América como escenario constitutivo de una identidad colectiva.

[...] aprendizagem de português para falantes de outras línguas, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola. [...] o material é destinado ao(à) aluno(a) que quer aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado, ambientado dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela. Nesse sentido, aprender o português através da Coleção Brasil Intercultural significa conhecer e viver a língua-cultura brasileira, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, conformam a(s) identidade(s) latino- americana(s).

A través de estas palabras introductorias, percibimos que el portugués brasileño aparece significado como una lengua de integración regional. Al respecto, Guimarães (2004) señala que hablar portugués en América Latina sería:

*[...] falar a língua oficial de um Estado que está em relação de convivência e de disputa com o Espanhol -língua oficial de quase a totalidade de países da América do Sul-.*¹⁸

A pesar de conformar un lector imaginario hispanohablante, la presentación no especifica la edad de ese destinatario ni los intereses que lo llevan a aprender el portugués como lengua extranjera; por el contrario, parece apuntar hacia un amplio espectro de lectores heterogéneos: desde estudiantes adolescentes a empresarios. Ya en la primera página del libro es posible observar que, sobre el fondo de un mapa de Brasil, personajes tales como una pareja, un empresario y una joven mujer hablan sobre los motivos por los cuales aprenden portugués – preferencia por la música, como lugar de vacaciones y por las posibilidades de trabajo-. Se presenta, entonces, el aprendizaje de la lengua como un medio para alcanzar determinados objetivos específicos-turísticos, culturales o económicos-.

En un espacio enunciativo ampliado, una lengua transnacional como en este caso el portugués, también se divide en virtud de la relación con los hablantes: poder decir ciertas cosas y no otras en LP; poder hablar de ciertos lugares y no de otros; poder tener determinados interlocutores y no otros.

Podríamos agregar que, al proseguir con la lectura del libro, encontramos una actividad que propone marcar la opción que el aprendiz considere más adecuada según sus motivaciones, lo que ratifica lo expuesto anteriormente. Como podemos apreciar, las imágenes de la página 8 nos muestran diversas alternativas: vacaciones, intercambios estudiantiles, profesionales.

¹⁸ GUIMARAES, E (2004) *Acontecimentos institucionais e estudos do português* em "História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP. Pontes.

4 Assinale as suas opções:



Quero estudar português para...

fugir da rotina.

aprender um novo idioma.

cantar as músicas brasileiras corretamente.

me comunicar com os falantes deste idioma.

viajar para o Brasil nas férias.

trabalhar em empresas brasileiras.

relaxar da correria do dia a dia.

conhecer mais sobre a cultura do Brasil.

ler jornais, revistas e livros em português.

receber melhor os turistas brasileiros.

fazer novas amizades.

ter melhores oportunidades de trabalho.

outros motivos. Quais?

08 alta

- De abordaje metodológico y concepción de lengua: De la lectura del modelo intercultural que propone Byram, M (1997) para la enseñanza de lenguas extranjeras, inferimos que esta colección se inscribe en una perspectiva que pretende superar el abordaje comunicativo, sostén metodológico de los otros LDs. analizados. Visto de este modo, el aprendiz de LE dejaría de ser un hablante nativo (como propone el comunicativo) y pasaría a ser un hablante intercultural, con habilidades de establecer relaciones, gerenciar diferencias y mediar entre culturas; y capaz de:

[...] identificar as maneiras pelas quais práticas e crenças culturais específicas mantêm a posição social e o poder de grupos específicos. (Byram:20)

Siempre en el marco de la presentación, la coordinadora Edleise Mendes y los responsables de la dirección general Fabricio Müller y Luiz Folster¹⁹ nos anticipan la concepción de lengua que sustenta esta colección:

[...] uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. A língua, desse modo, não significa apenas forma ou sistema, mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem.

Al continuar la lectura, observamos que el abordaje pedagógico y metodológico también es explicitado de la siguiente manera:

Ensinar e aprender uma língua de modo intercultural, como objetiva a Coleção, é transformar a sala de aula em um espaço sensível à cultura dos sujeitos que estão em interação, no qual o contato entre línguas e culturas diferentes é construído

¹⁹ Como dato interesante podemos apuntar que este autor fue uno de los fundadores de la Casa do Brasil da Argentina.

através do diálogo e da constante reflexão crítica sobre as proximidades e diferenças que as caracterizam. Nessa perspectiva, aprender português significa viver experiências culturais e linguísticas em uma nova língua, pensando sobre ela e sobre a própria língua materna do(a) aprendiz. Também significa considerar o(a) aluno(a) sujeito ativo, que constrói a sua competência interacional juntamente com o(a) professor(a), que exerce o papel de orientador(a) e mediador(a) no processo geral de ensino e aprendizagem. Desse modo, professor(e)(a)s e aluno(a) (s) passam a ser mediador(e)(a)(s) culturais, sujeitos ativos e conscientes de seus papéis dentro do processo.

Nos parece oportuno, pensando la enseñanza de PLE en un espacio de enunciación ampliado, acercar a este apartado la visión de Serrani y de Charaudeau sobre el perfil del profesor interculturalista, que aparece considerado en el prólogo y que será motivo de análisis en futuras entradas para constatar si, en el desarrollo de las unidades, se visualiza este rol docente:

*É aquele docente de língua estrangeira apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula. (Serrani: 15)²⁰
O professor de língua estrangeira deve ser “testemunha crítica da visão que estende à cultura estrangeira, pondo-a em contraste com sua cultura materna que é, igualmente, a dos aprendizes”. (Charaudeau: 1984, p.118).*

En esta primera aproximación focalizamos nuestro análisis principalmente en el prólogo del libro *Brasil intercultural. Língua e cultura brasileira para estrangeiros* intentando una lectura que nos permita comprenderlo en toda su espesura y opacidad para deconstruir la naturalidad de sus efectos. No obstante, es nuestra intención seguir profundizando en otras textualizaciones posibles (materiales didácticos, sitios de internet, gramáticas) para comprender e interpretar de qué modo las imágenes producidas en los procesos discursivos operan en el movimiento de (re) significación de la lengua portuguesa como lengua extranjera.

Comprender ese funcionamiento en un espacio de enunciación ampliado, nos permitirá diseñar propuestas de intervención para la enseñanza de PLE que contemplen la compleja trama de factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2. Secuencias didácticas para la enseñanza de PLE

Correa, Germán E.

2.1. Multidimensionalidad de la secuencia de formación

Esta nueva etapa del proyecto procura reflexionar sobre el trabajo de intervención pedagógica para la formulación de procedimientos didácticos orientados a ofrecer instancias alternativas para el aprendizaje de PLE, respecto del uso de los materiales de lectura producidos por la industria editorial. Nuestra preocupación pasa por comprender el modo en que la *secuencia de formación* se constituye en un espacio multidimensional, que traza itinerarios de lectura y escritura con el propósito de producir un conocimiento significativo.

²⁰ SERRANI, S (2005) *Discurso e Cultura na Aula de Língua. Currículo-Leitura-Escrita*. SP. Pontes.

En primer lugar, entendemos que la *secuencia de formación* involucra una dimensión estratégica que permite encauzar la actividad enunciativa en la dinámica de diferentes procedimientos didácticos. Este entramado exclusivamente pragmático de la secuencia representa un posicionamiento en relación a los procesos, métodos o prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se trata del manejo u organización de la dinámica del aula, desarrollo e implementación de propuestas pedagógicas y la evaluación de los estudiantes, a fin de configurar el modo en que los mismos construyen el conocimiento, adquieren habilidades y desarrollan hábitos y disposición para el aprendizaje del portugués. Nos interesa observar, en particular, el funcionamiento de la lectura y de la escritura como movimientos de la secuencia de formación, en los que la práctica docente y la historicidad de la lengua particularizan el trabajo significativo de la interpretación.

Por otro lado, notamos que el trabajo didáctico de la secuencia permite recortar la memoria y la actualidad interdiscursiva de los textos seleccionados. Esto significa que la textualidad demarcada en un *repertorio* opera como el horizonte de entrada a los universos discursivos inscriptos en los géneros y formatos de circulación social y cultural de la lengua portuguesa. Así, el hecho de que una secuencia se desarrolle a partir de variados textos que tratan sobre la diversidad cultural de la sociedad brasileña, hace que la relación intercultural que se establece en la problematización de conflictos identitarios funcione como un efecto de interpretación que puede colaborar en la desautomatización de lecturas estereotipadas respecto de la alteridad.

Un tercer aspecto, no menos central, se refiere a la reflexión sobre las operaciones textuales y discursivas que son focalizadas en la *secuencia de formación*. Consideramos que el orden lingüístico, contrariamente a la perspectiva tradicional de enseñanza de lenguas, toma sentido a partir de su relación con los contextos y territorios de la cultura. Esto significa pensar que cuando interactuamos verbalmente no solo nos orientamos por una serie de reglas codificadas por la gramática y otros instrumentos lingüísticos sino que, en gran medida, lo que hacemos es ligar nuestras relaciones sociales a una dinámica cultural. La lengua es el resultado de un trabajo en conjunto, de un hacer que, en su proceso, articula el orden de las normas gramaticales al movimiento de la complejidad social. En este sentido, las palabras y las expresiones serán diferentes conforme expresemos agrado o desagrado, acuerdo o desacuerdo, en las circunstancias diversas de nuestra vida en sociedad. De igual modo, tampoco usaré las mismas fórmulas de tratamiento cuando me dirija a un amigo en una situación de acentuada informalidad, o me relacione con un desconocido en un contexto formal. Es por ello que pensamos que el orden sintáctico y la elección léxica se determinan según el sentido que damos a las relaciones sociales, en los variados contextos de la cultura.

2.2. Una experiencia

De mayo a julio de 2012, tuve la oportunidad de trabajar, junto a un profesor de Buenos Aires, como integrante de equipo del Proyecto Secuencias Didácticas para educ.ar, en el marco del Programa Conectar Igualdad. El proyecto tenía por objetivo diseñar material didáctico con el

propósito de acompañar a los docentes de portugués del nivel secundario en el tratamiento de los contenidos de aprendizaje de la materia en los diseños curriculares correspondientes. El eje programático de esta propuesta pedagógica busca incorporar en forma cotidiana el uso de las netbooks de los estudiantes y del docente, del servidor de la escuela y de la conexión a Internet. El material fue pensado a partir de la introducción del modelo 1:1, que consiste en la distribución de equipos portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, de modo que cada uno adquiere un acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información, de manera simultánea, dando lugar a una vinculación entre sí y con otras redes en un tiempo que excede el de la concurrencia escolar.

Para ello, se nos facilitó bibliografía acerca de un esquema tentativo de contenido, de un modelo de preguntas de verificación, de un modelo guía para diseñar una actividad y de una tipología de actividades. Posteriormente, ya durante el proceso de producción de las secuencias, esta bibliografía no ocupó un papel determinante a la hora de tomar decisiones técnicas y teóricas. Sin embargo, el pedido acerca de la necesidad de utilizar recursos y aplicaciones digitales como género más relevante (dado que se trataba de secuencias que serían trabajadas con las netbooks) fue un requisito que ayudó mucho en el proceso creativo y de redacción de las secuencias.

La siguiente secuencia representa el primer esbozo del trabajo de elaboración de los recorridos didácticos:

Sequência N.º 1.

Introdução

A afirmação da identidade é uma das formas pelas quais os adolescentes estabelecem suas reivindicações e suas expressões de diferenciação social. É por isso que o texto de opinião pode representar uma oportunidade significativa para o desenvolvimento da capacidade crítica e do reconhecimento da diversidade geracional. O trabalho em sala de aula deveria favorecer o intercâmbio de pontos de vista a partir da compreensão e produção de textos orais e escritos sobre temas ligados à cultura adolescente. É interessante notar que, para assumir um ponto de vista e se colocar na posição de enunciador responsável pelo que se diz, é tão importante saber dar uma opinião como saber considerar a opinião do outro. Cabe ao professor a tarefa de propiciar o trabalho de identificação dos múltiplos aspectos de uma temática tratada e de favorecer a elaboração de procedimentos argumentativos que ajudem a justificar uma perspectiva. A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento.

Devemos considerar, também, que o texto de opinião pode se realizar, dentre outras, em forma de editorial, de artigo, de comentário, de debate, de entrevista, e que pode circular no rádio, na TV, nas revistas, nos jornais ou na Web que, por sua vez, nos oferece escritórios virtuais, sites de compartilhamento de fotos, vídeo, áudio e espaços para a escrita colaborativa. E é nesse

contexto essencialmente digital, entendido como um recurso que facilita conexões sociais e intercâmbio de informações, que o ensino de línguas tem sido redefinido.

Atividades

- *Primeiro passo: entramos no assunto.*

Para introduzir o aluno no tema, o professor deverá fazer uma breve introdução sobre a importância de aprender a apresentar uma opinião, com base em argumentos, para subsidiar o debate de ideias e evitar discussões desordenadas.

- *Segundo passo: pesquisamos informação.*

Após a introdução, o professor solicita aos alunos que acessem o vídeo “ALTV1.^a Edição - Adolescência: amizades e os pais”, disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=PXSgJmQK>

O vídeo será dividido em duas partes: num primeiro momento, os alunos assistem à apresentação da reportagem e às entrevistas realizadas com os adolescentes e especialistas. Espera-se que os alunos façam anotações para registrar o que é possível compreender dos depoimentos (por exemplo, através de um **processador de texto** ou com um **mapa conceitual**). O grupo deverá apresentar hipóteses sobre o assunto discutido e sobre os diferentes pontos de vista, conferindo os apontamentos com a ajuda do professor e procurando no dicionário **Michaelis** ou **Aulete** o sentido das palavras que não puderem ser entendidas. Em seguida, o professor propõe a socialização de considerações em relação ao tema abordado, o que poderá enriquecer o debate, pelo menos em termos de confirmar ou refutar a diversidade de opiniões. Para isso, o professor acompanha atentamente o desenvolvimento da oralidade, mostrando alguns marcadores existentes na realização de uma opinião, por exemplo:

Na minha opinião...

Do meu ponto de vista...

Está claro que...

Discordo de...

Além disso...

Num segundo momento, os alunos assistem à entrevista de um psicólogo apresentada no vídeo, repetindo o procedimento de anotações, colocação de hipóteses e verificação de vocabulário. Além dessas atividades, o professor orienta os alunos a refletir sobre o nível de formalidade da linguagem em relação aos destinatários, à situação e ao tema tratado. A partir daí, o professor pode identificar e explicar o funcionamento de alguns conectores ou articuladores discursivos que ligam os enunciados e direcionam a disposição dos argumentos, e de outras estratégias como a exemplificação, a interrogação, a definição.

- *Terceiro passo: damos nossa opinião.*

O professor organiza os alunos em duplas e solicita a produção escrita de um texto de opinião sobre a problemática discutida no vídeo, em forma colaborativa, usando o aplicativo **Google Docs** ou **Google Drive**. A partir das anotações realizadas, é importante elaborar resumos que

ajudem na seleção de aspectos pertinentes que respondam a um ponto de vista assumido. Para a redação, escolhamos o texto carta do leitor, mas também é preciso dizer que o professor poderá escolher outros gêneros textuais. Os alunos podem acessar o seguinte site para ter um modelo:<http://alunosgarcia2010.wordpress.com/2010/12/21/carta-do-leitor-adolescentes/>

3. La música como género discursivo: articulaciones teóricas

Duthil, V. Lorena

“A música brasileira é uma rede de recados: o compositor [...] passa um recado, que não é propriamente uma ordem, nem simplesmente uma palavra, nem uma palavra de ordem, mas uma pulsação que inclui um jogo de cintura, uma cultura de resistência que sucumbiria se vivesse só de significados, e que, por isso mesmo, trabalha simultaneamente sobre os ritmos do corpo, da música e da linguagem”.

(Wisnik, 2004:170)

En el proyecto anterior “El libro didáctico como material para la enseñanza de portugués LE - Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico”, finalizado en el año 2011, definimos al libro didáctico como un material de estudio pensado y formulado especialmente para la enseñanza de portugués como lengua extranjera. Lo clasificamos desde la perspectiva Bajtiniana como un género discursivo secundario en el cual se entran complejas redes de sentido. En cada uno de los géneros que a su vez componen el libro didáctico nos fue posible identificar marcas enunciativas, entendiendo que cada uno de estos *“enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración”* (Bajtín, 1982: 252).

El trabajo de análisis de estos materiales nos proporcionó bases teórico-metodológicas para la reflexión sobre las configuraciones textuales y discursivas de los mismos y sobre todo para poner en diálogo las estrategias propuestas por estos libros con otros géneros de circulación masiva y otras herramientas que creemos posibilitarán aproximaciones diferentes a la noción lengua-cultura.

Pensamos que explorar estas nuevas estrategias y prácticas de comprensión y producción nos llevará a poder proponer secuencias de intervención pedagógica que favorezcan aprendizajes significativos y sobre todo que lleven al alumno a comprender a ese otro en toda su complejidad, estableciendo relaciones y poniendo en diálogo su cultura con esa otredad que se le presenta a través de la lengua extranjera.

En primer término consideramos fundamental aclarar que nombraremos como géneros de circulación masiva a los multimedia, a la música, a los programas de televisión y a todos aquellos géneros a los que las nuevas tecnologías de la información nos permiten tener acceso a través de, por ejemplo, una computadora con conexión a Internet.

En este momento de la investigación nos centraremos especialmente en la música y la consideraremos desde la perspectiva Bajtiniana como un género discursivo secundario. Pensamos que es sumamente importante entender lo musical desde su discursividad, teniendo en cuenta los procesos que operan en las instancias de producción y de reconocimiento de dichos discursos, y por ende, la presencia de sujetos y subjetividades en procesos atravesados por la historicidad.

Así, para nosotros *"La obra musical no es solamente lo que llamábamos, hace no demasiado tiempo, el texto o conjunto de estructuras (...) es también los procesos que le han dado origen y los procesos a los cuales estos dan lugar: los actos de interpretación y percepción"* (Nattiez, 1987).

En palabras de Rossoni eso que *"é capaz de tornar o homem à própria razão e escancará-lo diante de si numa atitude possível de recomeço, reordeno e reestruturação da própria consciência"* (Rossoni, 2007:13).

Recuperando los aportes al respecto de la canción en Brasil Tinhorão destaca *"os cantos das danças rituais dos indígenas, os batuques dos africanos e, finalmente, as canções dos europeus colonizadores, de certa forma, por fazerem parte de rituais, já colocam a música como parte integrante do nosso cotidiano religioso, festivo, nos primeiros duzentos anos de colonização portuguesa"*. (Tinhorão, 1991:23)

Por lo cual pensar en la música como un texto que posibilitaría desde una perspectiva semiótica discursiva conocer a ese otro en sus particularidades, en su historicidad se presenta como una posibilidad más que interesante.

Consideramos importante para nuestro trabajo analizar la música teniendo en cuenta sus dos componentes claves:

- La composición: el ritmo, la melodía y la armonía.
- La letra: el texto escrito y en él lo dicho y lo no dicho;

Ya que, además de la posibilidad de escuchar la música, en sus diferentes estilos y de poder leer las letras consideraremos el papel de la corporalidad, de las emociones y de las posibles comprensiones del y de mundo ya que la experiencia musical puede traer a la escena enunciativa procesos de memoria silenciadas a través del placer estético posibilitando la producción de nuevos textos, de otras lecturas.

Entendemos el estilo o lo estilístico como *"indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas y lo que es más importante a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su conclusión, con los tipos de la relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva (los oyentes o lectores, los compañeros, el discurso ajeno, etc)"* (Bajtín, 1984: 252)

El mapeo realizado en los libros seleccionados como subcorpora (ver ANEXO), que forman parte del proyecto anterior nos permite decir que en esos materiales no se considera la música como

el eje para conocer esa otra cultura sino como una herramienta para introducir vocabulario y posteriormente completar espacios en blanco. Pensando en la posibilidad de incluir estos textos como parte de las secuencias que permitan aprendizajes significativos consideraremos estos textos como géneros discursivos secundarios pero también como espacios de enunciación:

“Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia (segundo Ducrot) que organiza e distribui papeis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. O espaço de enunciação é um espaço político, no sentido no que considere há pouco o político” (Guimarães, 2002: 18 y 19)

La música configura escenas enunciativas que nos permiten a través de los procesos de lectura aproximarnos a esa historicidad recuperada en y de la semiosis infinita a través de la lengua y sus modos de entrar en diálogo en una cultura.

"Uma cena enunciativa se caracteriza por constituir modos específicos de acesso a palavras dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas" (Guimarães, 2002: 23).

Lo dicho y lo no dicho entran en diálogo en cada proceso de lectura, lector virtual y real se reconfiguran y entran en juego procesos de significación centrados en las múltiples formas de identificación con el otro recuperadas de ese interdiscurso o memoria discursiva. Para Pêcheux (1984) la memória debe considerarse *"[...] como estruturação de materialidade discursiva complexa, entendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível."* (Pêcheux, 1984: 52)

Por lo tanto, al considerar la música como un texto potente para ser incluido en secuencias didácticas para el aprendizaje de portugués como lengua extranjera, nos centraremos en investigar los orígenes de la misma intentando proponer diálogos, con autores de semiótica y análisis del discurso que nos permitan tomar decisiones pedagógicas orientadas a seleccionar, de la inmensa cantidad de estilos musicales, aquellos que puedan ser incluidos en esas secuencias.

ANEXO: Relatoría

En primer término y como continuación del trabajo realizado en el proyecto anterior consideramos importante realizar un trabajo de mapeo de las canciones que aparecen en los materiales que conforman el corpus de análisis del proyecto anterior, nuestro punto de partida, y podemos decir que una de las generalidades es que los ritmos definidos como típicos brasileños son el samba y la bossa nova.

Del corpus completo seleccionamos tres libros que conforman nuestro sub corpora:

- ✓ **“Falar, ler, escrever...Portugués: Um Curso Para Estrangeiros”** Emma Eberlein Lima, Samira Abirad lunes. Lo seleccionamos debido al énfasis que coloca en la gramática y en los ejercicios de repetición.

En este material pudimos encontrar:

- Página 105: Fragmentos de canciones típicas del estado de Bahía, sin aclarar género ni autores.
- Página 133: **Canção Popular**. No informa ni el estilo al que pertenece ni los autores, ni la región en la cual es popular.
- Página 161: **Intervalo: “Trem das onze”** - Adoniran Barboza. Propone trabajar con esta canción como en un recreo sin especificar estilo musical. La actividad propuesta a continuación consiste en responder preguntas y luego cantarla en grupo.
- Página 205: **Intervalo: “A Banda”** - Letra y música de Chico Buarque. Nuevamente la propuesta de trabajar en un tiempo libre. La actividad propuesta es completar espacios en blanco de la letra o responder preguntas.
- Página 207: **“A felicidade”** Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Actividad propuesta lectura y comprensión de la letra.
- Página 247: **Intervalo: “Asa-branca”** Luís Gonzaga/Humberto Teixeira. En este caso se incluye un texto de tres renglones donde se explica que se trata de una canción típica del nordeste y que la letra habla del difícil modo de vida de esa región.
- Página 248: **“Garota de Ipanema”** Vinícius de Moraes- Antonio Carlos Jobim. A pesar de ser un clásico del estilo Bossa Nova y ser la primer canción brasilera grabada en otros idiomas la única actividad que se propone es la lectura y comprensión de la letra para luego responder interrogantes.

- ✓ **“Bem-Vindo A língua portuguesa no mundo da comunicação”** María Harumi Otuki de Ponce; Silvia Andrade Burim y Susanna Florissi.

Este es uno de los materiales más utilizados por los profesores de Portugués en la ciudad de Posadas, ofrece una versión actualizada en el año 2012 y además define ya desde su nombre que se trata de la lengua para el mundo de la comunicación.

La música en este material es presentada de la siguiente manera:

- Página 35: **“Refazenda”** - Gilberto Gil – **“O indio”** - Caetano Veloso. La tarea propuesta consiste en escuchar la canción y luego leer la letra donde fueron resaltados los verbos.
- Página 74: Como un llamado de atención (Psiu!) se transcribe un fragmento del Himno Nacional Brasileiro, seguido de tres propuestas más de escuchar música del CD incluido en el material.

- Página 163: **“Sonhar não custa nada! Ou quase nada...”** Paulinho Mocidade/Dico da Viola/Moleque Silveira. La propuesta consiste en escuchar la canción y luego completar los espacios en blanco de la letra.

- ✓ **“Aprendendo Português do Brasil”** Maria Nazare de Carvalho Laroça, Nadime Bara, Sonia Maria Da Cunha Pereira. Este material fue seleccionado debido al tipo de actividades y géneros discursivos que incluye, podemos decir que el acento está puesto en una noción de lengua/cultura.

En este material pudimos encontrar lo siguiente:

- Página 39: **Atividades (Música Popular Brasileira) “Sinal Fechado”** Samba de Paulinho de Viola. Identifica el estilo musical al que pertenece y luego propone extraer expresiones de saludo, cortesía y verbos.
- Página 56: **(Música Popular Brasileira) “Construção”** Chico Buarque. La propuesta es completar en la letra espacios en blanco.
- Página 68: **Atividades (Música Popular Brasileira) “Conversa de Botequim”** Noel Rosa. La propuesta es trabajar vocabulario.
- Página 85: **Recreio (Música Popular Brasileira) “Raio das Cores” Caetano Veloso.** Trabajar vocabulario.
- Página 101: **Atividades (Música Popular Brasileira) “Balsa Brasileira”** Edu Lobo y Chico Buarque. La actividad propuesta es trabajar con los verbos de la canción.
- Página 153: **Leitura Suplementar “Casa no campo”** Zé Rodrix (Música popular brasileira).

A partir del trabajo realizado podemos decir que en estos materiales no se considera la música como el eje para conocer esa otra cultura sino como una herramienta para introducir vocabulario y posteriormente completar espacios en blanco.

En el mapeo realizado en Internet pudimos encontrar sitios que ofrecen definiciones de los diferentes estilos musicales de Brasil considerando su origen y dedicando especial atención al origen de los instrumentos y de la danza.

Más allá del samba y la Bossa Nova considerados ritmos “típicamente brasileiros” aparecen en el libro *Aprendendo Português do Brasil* la denominación de “canção popular brasileira” incluyendo en esa expresión estilos que en su mayoría narran situaciones poco afortunadas de determinadas clases sociales o momentos históricos como puede ser la canción “Construcción” de Chico Buarque.

Así, la música se presenta como un género que pensado en una secuencia didáctica podría propiciar diálogos entre las matrices culturales brasileras y la “realidad” del sujeto que aprende.

En las pesquisas realizadas en Internet pudimos encontrar géneros como el Jongo considerado como una manifestación cultural esencialmente rural directamente asociada a la cultura africana en Brasil. La Ciranda, el Cateretê, el Frevo, el un poco más conocido Pagode y todas las

variedades de samba que podrían ser incluidos en secuencias didácticas propiciando diálogos y tendiendo puentes con géneros musicales argentinos.

4. Relatoría de las actividades 2012

Bonkievich, Gladis Cristina

En el año 2011 se culminó con una propuesta de investigación *El libro didáctico como material para la enseñanza de portugués LE- perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico*.

Luego, en el año 2012 se dio inicio a una nueva etapa de investigación con el proyecto *Del libro didáctico a la secuencia de formación: propuestas de intervención pedagógica* que se propone diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan operar con los materiales didácticos de trabajo de PLE (entre ellos el Libro Didáctico) desde una mirada discursiva y semiótica.

Me incorporé al equipo en el mes de Julio. Comencé explorando materiales bibliográficos acerca del discurso didáctico y las secuencias de formación para armar un corpus de reseñas y realizar tareas de fichaje bibliográfico. Al mismo tiempo participé de las reuniones y discusiones grupales.

Además, es importante destacar que cuando ingresé a dicho proyecto no había finalizado la carrera del profesorado en portugués, en consecuencia la propuesta del proyecto me sirvió para llevarlo a la práctica en el escenario áulico. Pues como sabemos, el LD no es una planificación neutra, transparente porque está condicionado al mercado editorial, por eso es importante cuestionar la historicidad y los múltiples sentidos que muchas veces se apagan.

De este modo, el intercambio y las discusiones realizadas en las reuniones me permitieron trabajar con el LD desde otra perspectiva. Así, en las diversas intervenciones traté de abordar la enseñanza del PLE, trabajando principalmente con los estereotipos creados respecto a la lengua. Para ello, me apoyé en los diversos géneros discursivos creando mi propio archivo.

Finalmente, explorar nuevas estrategias de aprendizaje me permitió resignificar y dar sentido a los contenidos de enseñanza. De tal modo, considero que este proceso es posible a partir de las lecturas críticas de los LD, puesto que de esta manera incorporamos otra forma de abordarlo.

4.1. La LM en la constitución del sujeto

Investigué sobre el papel que ocupa la lengua materna en la enseñanza del PLE considerando que las editoriales en los LD, muchas veces ocultan la historia del sujeto fijando solamente contenidos gramaticales. Por consiguiente, podríamos preguntarnos qué lugar ocupa el sujeto en el proceso de aprendizaje si no se tiene en cuenta su lengua materna.

En este sentido reflexioné sobre la importancia de la LM en el proceso de aprendizaje, ya que la misma nos constituye como sujetos históricos. Para este proceso comparto un relevamiento de campo realizado con alumnos de cuarto y quinto grado de la Escuela n° 351 de Paraje Libertad, 25 de Mayo.

Para contextualizar el escenario se puede decir que 25 de Mayo es uno de los 17 departamentos de Misiones; está conformado por varios parajes, de escasa población cada uno.

En este municipio hay una mezcla de culturas y razas, debido que allí viven muchos descendientes de alemanes, ucranianos, suizos, polacos, austríacos y brasileños.

Este departamento posee una característica muy particular, puesto que muchas de sus colonias tienen como lengua materna el portuñol, principalmente Paraje Libertad, ya que se encuentra cerca de Porto Mauá (Brasil). Por eso, casi todos los habitantes tienen conocimiento de ambas lenguas.

El relevamiento de campo consistió en observaciones áulicas con la finalidad de advertir si los profesores de portugués tenían en cuenta la lengua materna de los alumnos al momento de trabajar con el LD.

Percibí que se trabaja únicamente con el libro didáctico, dando importancia solamente a los contenidos gramaticales. En consecuencia, no se tiene en cuenta la lengua materna de los alumnos la cual, según las entrevistas realizadas a los padres y a los docentes, es el portuñol. Siendo así, se puede decir que se cristalizan los sentidos creando imaginarios sociales, pues los docentes y padres creen que los alumnos “*hablan incorrecto*”.

Sería necesario dar a conocer a través de análisis, investigaciones y reflexiones que existen otras posibilidades para trabajar con el LD, teniendo en cuenta la LM del alumno.

No se trata de desvalorizar el LD, por el contrario, tenemos que considerarlo como texto concebido en su materialidad lingüística y portador de múltiples sentidos. Por consiguiente, sería relevante aprovechar la “mochila” que traen los alumnos para resignificar los contenidos. Al respecto, comparto con Eni Orlandi cuando expone que al enseñar una LE no transformamos la identidad del sujeto, sino que formamos una posición sujeto, y esto no es poca cosa.

Por último, al trabajar con el LD se debe tener en cuenta la lengua que constituye al sujeto para dar lugar a otros sentidos. El punto de partida para la enseñanza de una LE debería ser la historia que el alumno trae consigo para, comenzar a pensar y reflexionar sobre los materiales de enseñanza.

A N E X O I

(Ponencias)

Segundo Congreso Internacional de Idioma Guaraní (Posadas 01-09-2012)

Ateneo de la Lengua y la Cultura Guaraní

Lenguas y cartografías regionales

Liliana Daviña

Las indagaciones realizadas desde la Universidad Nacional de Misiones desde la década de 1980 en el marco del Programa de Semiótica, de cátedras e investigaciones lingüísticas, nos permiten compartir un punto de vista meditado y siempre en revisión sobre la cuestión de las tensiones políticas y culturales que se expresan al tratar la coexistencia de lenguas de nuestra región.

Uno de los supuestos compartidos afirma que la pluralidad lingüística es constitutiva de todo espacio cultural, como el de esta provincia o la región, y que esas cercanías facilitan contactos y continuidades entre usos lingüísticos en un espacio complejo. Estas vecindades generan territorios culturales tanto vinculados cuanto deslindados por las fuerzas distintivas y asimilativas que operan cotidianamente. Hay lenguas distintas y cultura en plural, porque hay intertraducción y modos de acción intercomprensivos. Es decir, no hay fronteras absolutas sin zonas de pasajes e intercambio sociales pues los lenguajes cumplen con esa tarea doble: instaurar y producir espacios culturales deslindados y al mismo tiempo, reinventar modos de atravesarlos en pasajes continuos de fronteras. Sería admisible, con prudencia, hacer una analogía entre la experiencia cotidiana de la conversación ordinaria y este principio dialógico de las lenguas y las culturas. Así, conversar no es meramente intercambiar turnos de palabra y comunicarse sin dificultad: es tejer trabajosamente un tejido mismo que articula y vincula socialmente, y su dinámica se configura recién desde la posición de repuestas: ajena, no con la pregunta o un decir inicial. Responder es acceder a conversar y contribuir al trato social que ello implica; del *otro* proviene la confirmación del enunciado, en gesto de ida y vuelta que puede terminarse y retomarse de mutuo acuerdo (o sufrir las consecuencias de lo intempestivo). Con *el otro* comienza el diálogo que mueve los discursos conversacionales en o entre-lenguas; con el diálogo incesante es que una cultura se mueve y dinamiza, ejerce el mecanismo de la inter-comprensión y de la inter-traducción culturales, materializan la actividad co-creadoras de las lenguas en la historia.²¹

Respecto de la relación lengua-cultura, el modo de orden y operación de nuestros Estados nacionales modernos no ha compartido el punto de vista antes mencionado. Antes bien, su máquina institucional, legal y técnica se ha fundado sobre la definición de territorios cerrados de fronteras fijas y controladas en su tránsito; imposición de reconocimiento de todos los habitantes de un orden oficial monolingüe y de sentidos culturales instituidos fronteras adentro del territorio, cuya función doble de homogeneidad simbólica y división separadora externa ha dibujado la geopolítica lingüística de sus contornos nacionales. Al cumplir un papel político, la constitución de nacionalidades ha fundado modos históricos de convivencia y administración entre grandes masas poblacionales, cohesionando unas memorias simbólicas y habilitando la categoría de

²¹ M. Bajtin (1989) *Teoría y estética de la novela*. Taurus: Madrid.

ciudadanos para números crecientes de personas en su territorio. Y esta operatoria diagramática, la lengua oficial en su versión oficial escolarizada, de efectos cultos y especializados, permitió reglar y evaluar modos de acceso a los espacios culturales. Resguardar fronteras culturales a través de la palabra ha sido el mandato educativo, y nacionalizar por la lengua, su tarea alfabetizadora inexcusable. Lectura y escritura se volvieron los instrumentos modernos indispensables y la forma de uso estandarizada, la referencia de normas para la corrección de usos sociales extendidos de la palabra educada.

Hoy, luego de sopesar el protagonismo de la alfabetización como oportunidad social y política de amplios sectores de nuestras sociedades, se debe reconocer el marcado déficit de la calidad de su oferta educativa y las restricciones excluyentes que sus operaciones provocan como fracasos, ampliando brechas entre sectores y clases sociales en América Latina.

El desafío del nuevo diagrama político del Mercosur y sus lenguas oficiales nos encuentra en una posición a la vez auspiciosa y de prudente distancia crítica. La legislación pertinente demanda operaciones de implementación en el planeamiento, y éste, además de requerir el equipamiento y estado normalizado de los usos estándares escritos y orales especializados, deja a libre elección las debidas capacitaciones de sus cuadros políticos y técnicos –ésos que llevan adelante negociaciones que comprometen las políticas públicas- y mira el espacio escolar como lugar común de destino inmediato de los cambios. Las implementaciones parciales y contradictorias de la oficialización de la lengua portuguesa –al menos en Argentina-, no pueden indicarnos esperar que la novedad del guaraní sea una excepción.

Dadas estas coordenadas, propondré a continuación una cartografía de estudio de las lenguas que confronta la ideología del nacionalismo lingüístico (monolingüe o bilingüe) para poder sopesar reflexivamente las alternativas que se presentan a esta novedad dada por el Mercosur. El tema puntual que convocó a esta mesa - “unificación de la ortografía guaraní”- aparecerá indirectamente reubicado por la lectura e interpretación y podrá ser discutido en términos más especializados; aquí, aparecerá implicado en las intensas territorialidades de las lenguas en cuestión.

1. Primeros mapeos regionales.

Muchas de las pistas cartográficas disponibles sobre el estado de los usos lingüísticos en la región se establecen con referencia a datos censales oficiales y exploraciones investigativas focalizadas. Su cualidad aproximativa requiere de una continua actualización de números y categorías, para volverse una herramienta confiable de visibilidad demográfica, socio-cultural y lingüística. Con estos recaudos, tomaré en referencia el Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina²², así como algunos trabajos de investigación sobre nuestra

²²AA.VV. Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (vol.1) (edic.2009-datos censales de 2004), auspicio de UNICEF, disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index>.

región²³, y reordenaré un cierto estado de situación de las lenguas según aspectos socioculturales y políticos de la memoria y el presente que constituyen nuestro espacio regional.

1) Lengua guaraní: recubre un espectro lingüístico complejo por su diversidad histórica, territorial y social, con diversidad de usos y estatus en la región. Designa tanto la lengua criolla guaraní paraguaya con estatus co-oficial en Paraguay y por ello, co-oficial en el diseño del MERCOSUR. También alude genéricamente a lenguas indígenas de la gran familia *lingüística tupy-guaraní*, con presencias minoritarias y mayoritarias en distintos espacios regionales, y modos de organización cultural, económica, de alianzas y agrupamientos diversos. Indica la existencia actual de 14 pueblos diferentes y 11 lenguas distinguibles. Las numerosas comunidades presentes en el Gran Chaco argentino (Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Santa Fe, Jujuy y Salta) disponen de 8 lenguas con distintos nombres, entre las cuales el *mbya* posee unánime designación distintiva. Sus comunidades se encuentran en nuestros tres países limítrofes y en Bolivia, y solo en Misiones vive el 50% de la población habitual de Argentina (más de 4.110 personas). Otro caso diverso es *el guaraní correntino*, variedad criolla oral de extendido uso social, recientemente declarada *idioma oficial alternativo* en dicha jurisdicción (2004). La vigencia del guaraní se hace extensiva a las comunidades de habla litoraleñas (Misiones, Norte de Entre Ríos, Chaco y Formosa) y otros puntos del país, como efecto de las intensas migraciones poblacionales correntinas y paraguayas en la región (E. Arnoux 1999). Luego ampliaremos esta consideración del conjunto lingüístico guaraní.

2) Lenguas de inmigración extranjera arribadas en distintas etapas: de uso familiar y socio-comunitario extendido hasta segunda generación de hablantes residentes, con desigual traspaso familiar en el continuo generacional debido al alto acatamiento del mandato de “argentinizarse por la lengua” que presionó sobre estos grupos desde la escuela y otros dispositivos estatales. Estas lenguas sostenidas o retraídas componen un acervo cultural memorioso e influyen en las tonadas polifónicas irregulares del español misionero; de allí que nuestra investigación tome en cuenta indicios, vestigios y prácticas culturales, y admita una composición lingüística local en estado dinámico de interlocuciones variablemente moduladas, que acontecen entre esta variedad española criolla y otras sociolectales del centro argentino rioplatense (véase las oscilaciones fonéticas recientes entre el lleísmo misionero y el nuevo estado de incipiente “yeísmo” juvenil, como efecto tanto de las hablas de contingentes migrantes internos cuanto de la prédica infinita de usos mediáticos). Esa polifonía de tonos se acrecienta y llega a usos alternados políglotas o mezclados entre lenguas-guaraní-portugués-portuñol-jopará).

²³ *Elvira Arnoux-Roberto Bein* (1995) “Repercusiones glotopolíticas de los procesos de integración regional. El caso argentino”. Conferencia europea de planeamiento lingüístico. Barcelona; y (1997) “Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea”; *E. Arnoux* (1999) “Las integraciones regionales en la formulación de políticas lingüísticas para las comunidades aborígenes”. Instituto de Lingüística. UBA. *R. Bein* (2006) “Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas” en *Anales del I Congreso del MERCOSUR. Interculturalidad y Bilingüismo en Educación*. Ministerio de Cultura y Educación de Misiones: Posadas. *Ana M. Camblong* (1999) “Política Lingüística en zona de frontera. Actas del Congreso Internacional “*Políticas Lingüísticas para América Latina*”. Buenos Aires: UBA: Instituto de Lingüística. Tomo I.; (2006) *Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones* en . *Anales del I Congreso del MERCOSUR. Interculturalidad y Bilingüismo en Educación*. Ministerio de Cultura y Educación de Misiones: Posadas.

Todo ello se confronta con el diagrama normativo estandarizado del uso escolar oral y escrito, que imprime su marca alfabetizada en los devenires del uso social. Por ese modo heterogéneo de existencias y co-existencias lingüísticas eludimos las designaciones de tipos de bilingüismo, y en esta etapa preferimos hablar de *horizonte intercultural familiar* (A. Camblong 2006)²⁴ atravesado por estas condiciones políglotas y polifónicas que contrasta con la noción extendida de monolingüismo mayoritario o bilingüismos restringidos. Estas modulaciones alternas en procesos productivos y dinámicos descolocan al habla misionera²⁵ como mera variedad nacional del monolingüismo español. Está configurada más bien como una variedad regional y cultural del espectro general de la lengua. Y desde estos frentes de contacto, tensiones, desplazamientos, silenciamientos y permisos, se recrean los modos de una experiencia misionera de hablar. Ese *horizonte intercultural familiar* que fragua los accesos o clausuras de sus lenguas propias (no únicamente maternales sino culturales y heredadas, sean indígenas, europeas, asiáticas u orientales) no está aún suficientemente descrito, con excepción del sueco y el alemán²⁶. Si esto no es genuina interculturalidad lingüística, ¿de cuál nos hablan los discursos del planeamiento hoy?

3) Lengua portuguesa: estatus oficial en un único país de la región y co-oficial en el diseño del MERCOSUR. Participa de la reciente Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (1996), organización que se ocupa de la regulación normativa de dicha lengua (su acuerdo ortográfico es reciente) y está integrada por el Instituto Camões de Portugal, por 6 países africanos independientes y por Brasil, de gran peso en el conjunto: si el área lusófona internacional abarca a 220 millones de hablantes, Brasil concentra más del 80% de ese total. También registra variaciones sociolingüísticas propias de sus universos criollos, africanos e indígenas, y posee incidencia en la conformación del dialecto portuñol en fronteras argentinas y uruguayas. Asimismo, el estado brasileño ha admitido el reconocimiento municipal de co-oficialización de lenguas indígenas en dos de sus municipios: Sao Gabriel da Cachoeira (ñeengatú-tukanoy-beniwa) en Amazonia y Tacurú en Matto Grosso do Sul (kaiowá-ñendeva-mbya). Es notable como las ambigüedades continúan en las designaciones periodísticas y de divulgación virtual, asociando estas novedades a la oficialización de la lengua guaraní a secas o en su forma nacional paraguaya.

4) Lengua española: estatus oficial y co-oficial en 19 países hispanoamericanos, lo cual le da una posición demográfica de relativo privilegio en dimensión global del panhispanismo y explica la facilidad con que pudo instalarse también como co-oficial en el diseño del MERCOSUR. Sus variedades dialectales y sociales componen un complejo diasistema histórico que es descrito,

²⁴ Ana M. Camblong (2006) *Mapa semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones* en Anales del I Congreso del MERCOSUR. Interculturalidad y Bilingüismo en Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Misiones: Posadas. Y (1999) "Política Lingüística en zona de frontera. Actas del Congreso Internacional "Políticas Lingüísticas para América Latina". Buenos Aires: UBA: Instituto de Lingüística. Tomo I.

²⁵ Amable, Hugo Amable, Hugo (1975) *Las figuras del habla misionera*. Posadas.

²⁶ Floddel, Gunvor (2006) "El idioma sueco en Misiones: un caso de bilingüismo". Anales del I Congreso del MERCOSUR. Interculturalidad y Bilingüismo en Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Misiones: Posadas.

postulado y sostenido por un sofisticado dispositivo de orden político, diplomático e institucional de antigua tradición, cuyo *modus operandi* normativo consagra y valida la Real Academia Española y las Academias Nacionales, delegando unilateralmente en el Instituto Cervantes los términos de la difusión internacional de la lengua. La heterogeneidad hispanoamericana de usos es negociada, preferentemente en lo lexical, pero rigurosamente selectivo en otros planos estructurales (así, el paradigma verbal del voseo argentino recién apareció avalado en las publicaciones didácticas en 1985 (E. Arnoux 1997). Pero cuando se trata del plano global del panhispanismo, con toda las proyecciones culturales y económicas que implica en la proyección internacional, las variedades nacionales quedan relegadas ante la posición monopólica de la variedad peninsular divulgada por el Instituto Cervantes, que ha monopolizado la enseñanza del español como segunda lengua en el estado de San Pablo, Brasil, por ejemplo, con la resistencia crítica de investigadores y docentes locales. Cuando las proyecciones de negocios y recursos culturales está en juego, el diagrama de “la madre patria” deja la consulta entre asociaciones e impone su liderazgo internacional, en la misma América del Sur. Lengua y patria hoy se conjugan con mercados.

2. Consideraciones sobre complejo lingüístico “lengua guaraní” en la región.

La lengua del pueblo **Mbyá-guaraní** aparece muy nítidamente distinguida, aún cuando la profundidad de la encerrona trágica de su pueblo en la condición ecológica y cultural a que son expuestos, parece prolongarse. Esta lengua emparentada con la gran familia tupy-guaraní de la zona del Gran Chaco y Amazonía es hablada por comunidades en tres territorios nacionales: Argentina (8.233 personas), Paraguay (14.624 personas) y Brasil (12.000 personas); su condición *transfronteriza* es proyección directa de sus modos tradicionales de vida con económica nómada o seminómada, vinculada a la obtención de recursos naturales renovables, y que se han visto modificados dramáticamente en términos de ecosistemas. Más de 4.000 mbyá viven en Misiones personas (datos de 2004) y mantienen un alto grado de vitalidad lingüística pues más del 80% aprende y usa su lengua en el espacio familiar y comunitario, y además, disponen de posibilidades de hablar-comprender más de una lengua: junto al mbyá, también el guaraní paraguayo, el castellano o el portugués. Si bien los contactos con el mundo criollo se ha intensificado recién desde el siglo XX, el pueblo mbyá cuenta entre sus cualidades la de hablar más de una lengua en diverso grado de uso y comprensión (español-portugués-guaraní paraguayo?). Esto es algo de lo mucho que solemos ignorar desde la posición heredada y dominante del nacionalismo lingüístico.

Guaraní en el Paraguay (o guaraní paraguayo, según algunos autores). Abreviaré también aquí la extensa historia de la sociedad paraguaya en relación con sus lenguas y me atenderé para ello

También Bein, R. (2009) “Política lingüística escolar argentina, con especial referencia a la situación del alemán”, en AA.VV. (Reinoso-Sforza coord.) *Lenguas y diversidad*. Entre Ríos.

a algunas observaciones de B. Meliá²⁷, que señala el impacto estructural impuesto por el sistema colonial en Sudamérica respecto de las vidas, las lenguas y las culturas indígenas preexistentes. La dominación implicó *sustitución* en distintas escalas de la vida, minorizó lenguas y culturas y estableció una peculiar relación con la lengua guaraní en ese ámbito, debido al carácter vehicular entre lenguas autóctonas que tenía dicha lengua. El recorrido histórico de la lengua atravesada por el orden colonial comienza con la frontera que se le impone primero como *lengua de indio*, es decir, lengua de indígenas en sociedades indígenas con espacios acotados por el sistema de encomiendas y otras servidumbres sociales. Sin embargo los cronistas y jesuitas dieron indicios del aprendizaje del guaraní en la sociedad colonial hispana, entre ellos mismos y lo encomenderos y amos españoles, como necesidad comprensiva de control y seguridad; fue entonces que guaraní se volvió *lengua indígena en sociedades no indígenas – rurales y urbanas-*, al mismo tiempo distinguida y separada de las restantes lenguas indígenas del territorio. El siglo XVII fue el tiempo donde el guaraní tuvo su primera versión alfabética y de producciones escritas y de imprenta en el espacio de las Reducciones Jesuíticas, ganando y perdiendo, según los especialistas logren saldar obstáculos y puntos críticos con acuerdos prácticos que faciliten las tareas de lectura y escritura comprensiva para los hablantes.

Las segmentaciones introducidas por la sociedad colonial en el universo indígena explica los tempranos contactos entre ambas lenguas y la emergencia de las primeras formas del *jopará* como mezcla de ambas lenguas. Y llegamos ahora al tiempo del proyecto de Estado independiente del siglo XIX, en el que el guaraní se tornaba lengua de sectores de la sociedad criolla, con una dinámica que proyectaba intensos influjos en el uso local del español, que se transformaba también al tiempo que se consolidaba en posición dominante desde el XVII hasta el presente. Meliá menciona que se produjeron otros pasajes interculturales entre las lenguas hasta llegar al proceso de minorización brutal e inexorable de las otras lenguas indígenas²⁸. Con prudencia por la relatividad de los números pero con tono entusiasta, evalúa la vitalidad e historicidad del complejo lingüístico del guaraní, donde conviven estatutos y posiciones culturales diversas:

“(…) el espectro de lengua propiamente guaraní cuyos hablantes viven en el Paraguay, Argentina, Bolivia y Brasil presentan una densidad demográfica envidiable: más de 5.000.000 (cinco millones) de hablantes para el guaraní paraguayo, más de 60.000 (sesenta mil) para los Guaraní occidentales de Bolivia.”

Volviendo al guaraní en Paraguay, luego de los cambios políticos que lo instituyeran en el siglo XX como lengua co-oficial en un *país pluricultural y bilingüe* (1992), dejó pendiente revisar las ponderaciones críticas que los mismos paraguayos hacen sobre el estado de la normalización del guaraní y las dificultades de implementación escolar del planeamiento educativo bilingüe; muchos señalamientos son similares a las carencias de los sistemas educativos

²⁷ B. Meliá (2006) “Lengua, escritura, educación” Anales del I Congreso del MERCOSUR. Interculturalidad y Bilingüismo en Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Misiones: Posadas; (1997) “El Paraguay inventado”. Asunción. Y “Usos y normas en el guaraní paraguayo” en www.linguapax.org.

latinoamericanos, y también sus reclamos son contradictorios, propios de los cambios que confrontan con la ideología lingüística del nacionalismo.

Sin embargo, prefiero comentar un aspecto de la memoria atinente a los procesos de demarcaciones políticas del guaraní en la sociedad paraguaya; me refiero a los términos en que los prefigura B. Meliá al notar el tremendo contraste discursivo y cultural entre las dos maneras de promulgar la oficialización del guaraní, la primera realizada durante la dictadura de A. Stroessner y la última reforma constitucional de co-oficialización.

La primera igualaba al guaraní y al castellano como “*idiomas nacionales*”, al tiempo que sostenía el uso oficial público y escolar del castellano oral y escrito. Es sorprendente encontrar una operación político-lingüística tan ajustada en sus procedimientos al concepto de *diglosia* como distribución desigual y jerárquica de dominios sociales de las lenguas. Sus efectos culturales de separación pública tuvieron poderosos efectos: acorralaron los modos conversacionales del guaraní a los lugares íntimos, familiares o privados, y se engendraron serias restricciones en los modos afectados por las técnicas de silenciamiento en los espacios públicos, apoyado en un tiempo de censura que promovió “monocultivos de frases hechas” (Meliá, B.1997) en los vínculos sociales y sentimientos comunicativos de recelo y timidez. Sin olvidar que toda censura y control represivo sobre alguna lengua o uso social, oprime la fluidez creativa de la propia cultura, recuperar una lengua es algo más que instrumentalizarla para poder escribir y leer a través su forma normalizada; requiere discutir intensamente, en la formación docente y las instancias de la vida cultural, el espacio recuperado para la comunicación social en guaraní. A estas memorias calladas de lo vivido les sobrevino la co-oficialización de 1992 y los esfuerzos por recuperar el espacio público en guaraní; estas tensiones recientes me permiten comprender de otro modo tanto los entusiasmos cuanto los gestos contradictorios frente a esta nueva etapa.

Finalmente, el **Guaraní en Corrientes**: lengua criolla no estandarizada, en distribución desigual, con una mayor presencia en áreas interiores rurales y menor visibilidad en las zonas urbanas. También registra al menos dos modalidades de uso: una más “cerrada” y otra más “mezclada”. Sobre ellas todavía pesa la prohibición explícita en algunos ámbitos, o la descalificación blanda, al tiempo que en 2004 se legisló su condición de lengua oficial *alternativa*, que parece dejar abierta su la modalidad de implementación.

La novedad del estatuto de la lengua guaraní en esa jurisdicción ha recibido expresiones de adhesión y satisfacciones por este reconocimiento simbólico, al tiempo que se espera con incertidumbre el tipo de modificaciones que requerirá. Hasta el momento el planeamiento educativo reconoce la vitalidad de su oralidad cotidiana y la falta de una tradición de estandarización gramatical y ortográfica propia, lo que dificulta el inicio de su sistemática implementación. La misma designación que la oficializa como *alternativa* no indica en sí misma la orientación a seguir; los entusiasmos reclaman pero los tiempos reales del planeamiento no se

²⁸ El autor menciona que hay lenguas indígenas tupí-guaraní con menos de diez hablantes Xetá, o poco menos del millar Aché-Gauyaquí-hablantes; tal es la envergadura de riesgo existencial a que siguen sometidas.

pueden avanzar sin la etapa de normalización escrita. Y la dilación desconcierta y desanima a docentes y hablantes en general.²⁹

Según se ha estudiado, los alcances culturales y educativos serán muy diferentes si la condición *alternativa* indica solamente una modalidad política de incitación al uso, actitud moderada que no tiene incidencia obligatoria sobre las elecciones de índole personal, familiar o social respecto de la lengua en la escuela. O puede estar en etapa de elaboración otro modo de intervención de tipo imperativo y obligatorio de enseñanza escolar y uso público extendido³⁰.

3. Consideraciones finales.

1) Es difícil superar los efectos nocivos de implementaciones políticas injustas e indeseables si no se debate culturalmente al tiempo que se buscan emprender nuevas acciones.

La experiencia liberadora o traumática de la lengua oficial en sus usos legítimos no cesa de replicarse en su desigual distribución social y en el trabajo no crítico del aparato administrativo del planeamiento y la educación nacionales. Ante el desafío normalizador de algunas lenguas y sus nuevos usos escolares, sólo resta insistir en que no se retaceen los debates histórico-políticos y lingüísticos que colaboren con la calidad y justeza de las nuevas propuestas. Pues, si subsiste la ideología lingüística de la nacionalidad monológica, de sus dispositivos normalizadores excluyentes, pueden discutirse otras posturas posibles para el trabajo co-creativo de lenguas y culturas.

2) Desde este lugar, auspicio pronto acuerdos técnicos y políticos sobre la unificación ortográfica del guaraní, a sabiendas que el éxito de sus implementaciones requiere de un trabajo cultural con la pluralidad lingüística y cultural de su presencia en la región.

Y por último, **3)** como lingüista, no deseo la desaparición de ninguna especie más, por efecto de planeamientos lingüístico desacertados –sea por buena intención mal administrada, o por maliciosa ignorancia; sea por declinación cultural e intensiva minorización estatal, como las lenguas indígenas, o sea por desprecio de posiciones monolingües a ultranza, como las que reciben los dialectos regionales como el portuñol, el guarañol o el jopará-. Más que estatutos o posiciones legislativas, reivindico meramente sus derechos al respeto cultural que evite el desprestigio y el acoso normativo por parte de los usos escolares y especializados de la cultura. Defiendo su libre comunicación, mientras haya hablantes que recurran a ellas como al agua o al aire.

²⁹ Zamborain R., Bengochea N., Sartori F.(2007)Una aproximación a la política lingüística en la provincia de Corrientes en torno al caso del guaraní y el portugués. Universidad de Buenos Aires. Proyecto Políticas lingüísticas. Derechos lingüísticos. En <http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/.pdf>

³⁰ La distinción entre modo incitativo/imperativo del planeamiento puede leerse en L-J Calvet (1996) Las políticas lingüísticas. Edicial. Buenos Aires.

CONFIGURACIONES ÉTNICAS de la IDENTIDAD BRASILEÑA en los LDs de PLE

Amable, María Inés mariaines_amable@yahoo.com.ar
Pastori, Cristina Silvia crispadie@yahoo.com.ar
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM

RESUMO

O projeto de pesquisa *El libro didáctico como material para la enseñanza de portugués LE - Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico* foi realizado na FHyCS- UNaM durante o período 2009/2011.

Neste trabalho analisamos livros didáticos (LDs) de uso frequente no ensino de português língua estrangeira (PLE) em instituições educativas da nossa região. No marco do paradigma interpretativo, a pesquisa foi desenvolvida desde a perspectiva teórica dos campos multidisciplinares da semiótica e da análise do discurso.

Três linhas de estudo foram desenroladas com o intuito de configurar matrizes discursivas que nos permitiram contrastar afinidades e diferenças nas composições textuais, procurando as significações nelas materializadas. Tentamos desvendar os modos privilegiados em que os LDs consideram um produto editorial; uma ordem da língua oficial e uma abordagem de ensino da língua; e o cenário em que os discursos constroem a noção de brasilidade, nos diferentes modos textuais.

O eixo analítico teve a intencionalidade de confrontar posições discursivo-ideológicas a respeito das configurações étnicas da identidade brasileira de forma que as tensões entre ideologemas e argumentos sobre a brasilidade e as alteridades sociais fossem relacionadas não só com processos histórico/políticos, mas também com imaginários inclusivo/excludentes.

Registramos as estratégias discursivas e imagéticas das matrizes étnicas do Brasil focalizando-nos em questões ligadas a identidade, cultura, história e representações semióticas para compreender como os relatos conformam um novo lugar para a língua brasileira nos LDs de PLE.

RESUMEN

El libro didáctico como material para la enseñanza de portugués LE - Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico es un proyecto de investigación realizado en la FHyCS- UNaM durante el período 2009/2011.

Esta investigación consistió en el análisis de libros didácticos (LDs) utilizados para la enseñanza de portugués como lengua extranjera (PLE) en instituciones educativas de la región. Enmarcada en el paradigma interpretativo, fue abordada desde la perspectiva teórica de los campos multidisciplinarios de la semiótica y del análisis del discurso.

Desplegamos tres líneas de trabajo para configurar matrices discursivas que nos permitieran contrastar afinidades y diferencias en un cotejo de composiciones textuales y significaciones puestas en juego. Estudiamos los modos privilegiados en que los LDs conciben un producto editorial; un orden de la lengua oficial y un enfoque de enseñanza del objeto lengua; así como la puesta en discursos de la construcción identitaria de la brasilidad en las distintas modalidades textuales.

Nuestro eje analítico pretendió contrastar posiciones discursivo-ideológicas respecto de las configuraciones étnicas de la “identidad” brasileña de modo tal que las tensiones entre ideologemas y argumentos sobre la “brasilidad” y las otredades sociales fueran leídos no sólo en relación con procesos histórico/políticos, sino también en relación con imaginarios inclusivo/excluyentes.

Registramos las estrategias de puesta en discurso y en imagen de las matrices étnicas de Brasil, centrándonos en cuestiones ligadas a identidad, cultura, historia y representaciones semióticas para comprender como los relatos conforman un nuevo lugar para la lengua brasileña en los LDs de PLE.

COMUNICACIÓN

Para desplegar nuestro eje analítico-interpretativo sobre las configuraciones étnicas de la identidad brasileña presentes en los LDs de PLE, estimamos conveniente precisar la trama conceptual acerca del manual para la enseñanza de lengua extranjera. Considerado como un objeto discursivo y como tal, un objeto signo/cultural que se asigna y al que se le reconoce una tradición genérica e institucional en todos los sistemas educativos modernos responde a determinadas condiciones de producción, circulación y recepción, comportando características específicas.

Desde la perspectiva del análisis del discurso (AD) consideramos al libro didáctico como un espacio discursivo condensador de puntos de vista ideológicos e imaginarios sobre la lengua, sus alcances y sentidos culturales. Constituye un lugar de conflictos y de producción de sentidos que se conforman en la relación con la historia y la ideología, desplegando una serie de mecanismos que simplifican y recortan la realidad social.

En los LDs para la enseñanza de lengua extranjera hay una nueva acotación del objeto discursivo ya que la lengua es reubicada en un territorio calificado como ajeno, como “otro”, lo que produce un efecto de distanciamiento de lo lingüístico-discursivo, desplazándolo a una zona indeterminada de valor foráneo.

En tanto producto cultural, los discursos didácticos contenidos en el mismo determinan la representación de lo real histórico y se configuran como mediadores de conocimientos retomados de otros discursos primeros, con la finalidad de ser enseñados. A través de sus tramas discursivas pueden leerse tendencias argumentales y valorativas respecto de las relaciones entre lengua y poder social.

Al iniciar esta investigación partimos del análisis y discusión de las reseñas críticas de una serie textual de 20 volúmenes, tarea que orientó la necesaria reducción del horizonte documental de referencia, a un corpus final de cinco (5) LDs a saber:

1. *Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros* (1991). Lima, Emma E. / Rohrmann, Lutz / Ishihara, Tokiko / Bergweiler, Cristián / Iunes, Samira. SP: EPU. **(AB1)**
2. *Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros* (1999). Lima, Emma E. / Iunes, Samira A. São Paulo: EPU, 2ª edição revista. **(FLEP)**
3. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (2000). De Ponce, Maria Harumi / Andrade Burim, Silvia R. B / Florissi, Susanna. SP: Special Book Services Livraria, 2ª edição. **(BV!)**
4. *Tudo Bem? Português para a nova geração. Volume 1* (2000). De Ponce, Maria Harumi / Andrade Burim, Silvia R. B. / Florissi, Susanna. SP: Special Book Services Livraria, 1ª edição. **(TB?)**
5. *Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros* (1998). Carvalho Laroca, Maria Nazaré de / Bara, Nadime / Cunha Pereira, Sonia Maria da Cunha. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição. **(APB)**

La lectura crítica y el análisis pormenorizado de los LDs sugirieron que sus modos textuales y discursivos podrían encuadrarse en lo que llamaremos Matrices Discursivas. Una matriz discursiva es una construcción analítico-interpretativa que muestra rasgos compartidos - gramaticales, genéricos y estructurales- de orden enunciativo y compositivo, acotando el objeto a una serie-muestra. Como principio productor religa memorias y modela formas de prescripción, y opera dimensiones pragmáticas de las prácticas discursivas. Y en su funcionamiento, trasciende las fronteras textuales para conformar procesos discursivos, en tanto inscribe paráfrasis de su universo propio y retoma, comenta e interpreta otros universos discursivos, como un inventario restringido de marcas y operaciones enunciativas de referencia.

Respecto a la configuración identitaria de Brasil registramos y confrontamos los modos y estrategias de puesta en discurso y en imagen de los distintos grupos sociales -portugueses, indígenas, africanos e inmigrantes-, materializados en los LDs de PLE.

Las tensiones entre ideologemas y argumentos constructores de la “brasilidad” y las otredades sociales, serán leídos no sólo en relación con procesos histórico/políticos, sino también en relación con imaginarios inclusivos/excluyentes de la lengua portuguesa.

Entramos en el discurso de la brasilidad, materializado en los LDs de PLE para comprender como se instaura una forma de representación de lo real y se construyen formas de significación social que legitiman determinadas prácticas discursivas. Intentamos establecer relaciones entre el funcionamiento discursivo y los procesos de constitución de sentidos allí inscriptos, producto de las condiciones propias de la historia brasileña. Los fenómenos lingüístico-discursivos nos permitirán reconocer, en algún aspecto, los trazos de memoria de otras lenguas -presentes o silenciados- en el portugués brasileño, considerados a partir de sus aspectos simbólicos e

históricos.

Para visualizar e interpretar posiciones discursivo-ideológicas nos proponemos operar con el concepto de representación social entendido como la objetivación en símbolos emblemáticos y la forma de materialización de una identidad colectiva en un representante.

As representações (ou projeções simbólicas) fazem os indivíduos em seu interior ver e crer, conhecer e reconhecer, havendo quem assume o papel de organizar as manifestações políticas, sociais e culturais impondo-as ao coletivo. (PIVA DE CARVALHO, 2008, p. 4)

REPRESENTACIONES de los PUEBLOS ORIGINARIOS en los LDs

AB1: Los pueblos originarios son presentados como “influyendo” externamente la cultura del blanco y no como los habitantes nativos de la tierra llamada “Brasil”. De este modo, se invierte el rumbo de la historia ya que quedan fuera del proceso de constitución del pueblo brasileño, limitándose a algunos aportes en el plano de las palabras, los usos, la culinaria y la música. Se silencian sus costumbres y su cultura así como su trayectoria de muerte, sufrimiento y resistencia a la colonización europea. Hay una representación genérica y monolítica del indio sin considerar la diversidad de grupos ni de lenguas.

FLEP: El discurso sobre los pueblos originarios está compuesto por textos informativos y leyendas.

Los textos informativos conforman la imagen de un salvaje peligroso y bélico con una cultura diferente a la de los blancos. Son narraciones históricas planteadas desde la perspectiva del colonizador portugués que veía al país como un inmenso “espacio vacío”, ocupado por “salvajes”, sin ninguna noción de civilización. Desde esta concepción se silencian las voces de los primitivos habitantes de América.

Por otro lado, las leyendas estabilizan y relegan al indio a un pasado exótico reduciendo su historia a relatos cosmogónicos. Presentar esta imagen impide que sus culturas sean vistas como elementos vivos en la conformación de la brasilidad.

BV!: De acuerdo al lugar que ocupa en la memoria discursiva de los relatos, la imagen del indio aparece en algunas circunstancias vinculada a la causa del colonizador portugués contribuyendo con su coraje y heroísmo -por ejemplo, la leyenda del indio Poti³¹-. Hay un rescate del indio como “buen salvaje”, valiente y dispuesto a ayudar al hombre blanco. Es una imagen idealizada debida al contacto propio del mundo literario romántico (leyendas), en la que las dificultades de aceptación, de integración y de inclusión son silenciadas.

También hay información enciclopédica con elementos explicativos de la desaparición del indio que permite establecer un vínculo con la memoria histórica (que los da por casi desaparecidos). Su supervivencia se reduce a un inventario folclórico: leyendas de la floresta (peces, ríos, flores

³¹ El indio Poti -nombre que significa “camarão”- es un personaje de la novela “Iracema” (1865) de José de Alencar. Se destaca por su coraje y valentía; se relaciona con el colonizador portugués Martín Soares Moreno a quien considera su amigo y hermano.

y animales) y por lo tanto, circunscripto a un pasado sin los derechos de un ciudadano brasileño actual.

Todos estos relatos lo presentan como una figura genérica y monolítica, ignorando la diversidad lingüístico-cultural.

TB?: Por medio del discurso periodístico informativo -pretendidamente neutro- nos encontramos con un “indio civilizado”, influenciado por la cultura del blanco y reducido, en la actualidad, a una localización territorial: el parque nacional “Reserva do Xingu” donde conviven 3.600 indios de diferentes grupos y lenguas. Está presente la imagen de pacificación armónica gracias al trabajo del blanco y aparece el papel integrador de la lengua portuguesa como marca nacional. Dado que se encuentran en reservas no se discute la contemporaneidad de esos pueblos ni sus proyectos futuros, relegándolos a un pasado pre-colonial.

APB: El cuerpo discursivo se restringe al género leyendas indígenas, en un espacio atemporal para explicar el origen de la victoria regia (la flor del Irupé), única narración sobre los pueblos originarios presente en este material.

De las lecturas realizadas podemos inferir que los LDs analizados construyen discursivamente una imagen genérica del indio, visto como un sujeto estático y circunscripto a tiempos remotos. Presentan una visión eurocéntrica y monológica de la historia, planteada desde la perspectiva del colonizador portugués por lo que las voces de los pueblos originarios son silenciadas y relegadas a un pasado pre-colonial:

[...] esse processo de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes (...). São, desde o começo, o alvo de um apagamento, não constituem nada em si. Esse é o seu estatuto histórico ‘transparente’: não constam. Há uma ruptura histórica pela qual passam do índio para brasileiro através de um ‘salto’. (ORLANDI, 1990, p. 56)

REPRESENTACIONES de los PUEBLOS AFRICANOS en los LDs

AB1: El relato sobre los pueblos africanos aparece o bajo la forma de crónica periodística femenina con una fuerte asimetría social con respecto al blanco, o como listado de palabras que influenciaron la cultura blanca.

Las postulaciones identitarias en relación al negro son históricas ya que los relatos hegemónicos lo colocan en una posición de esclavo o como perteneciente a una clase social inferior y sin posibilidades de movilidad social.

FLEP: El africano es presentado a través de figuras poéticas y de textos informativos.

Las figuras poéticas remiten a una memoria no dicha, que reactualiza la imagen colonial esclavista con el imaginario de que el negro ocupa una posición de inferioridad en relación al blanco.

Los textos informativos, por su parte, narran hechos históricos en forma cronológica con un lenguaje transparente, típico de “manual”, que no considera situaciones conflictivas.

BV!: Se retoma aquí el discurso histórico del mestizaje, uno de los discursos fundadores³² del Brasil, que focaliza la mezcla racial y el surgimiento de una raza mestiza como símbolo de la identidad brasileña entendida esta como constructo del imaginario, desencadenado por simbolismos circulantes en las prácticas cotidianas. El negro aparece amalgamado con otros tipos propios del mestizaje que conformaron las matrices étnicas de país.

Observamos que la proyección del negro como matriz constitutiva de la identidad brasileña es también asociada a imágenes culinarias, música, danzas, prácticas religiosas y de lucha con el cuerpo como la capoeira -juego atlético danzado al ritmo del berimbau-.

TB?: La africanidad es acotada a una historia folclórica breve: *Bumba-meu-boi* situada en el Maranhão, región del norte de Brasil. En este relato periodístico la representación sobre el pueblo brasileño que se pretende mostrar al extranjero es una escenografía festiva que circula también como imagen cristalizada en muchos otros materiales: *Sempre encontramos alguma coisa para festejar e, por isso somos tão alegres aos olhos do mundo inteiro.* (p. 88)

APB: La presencia negra aparece vinculada a festividades religiosas, producto del sincretismo entre el catolicismo y las religiones africanas que evidencian, por un lado, la integración armónica de caracteres representativos de la cultura afrodescendiente pero, por otro, la restringen al relato de tradiciones populares.

También se lo relaciona a la *capoeira*, lucha con el cuerpo, institucionalizada en la actualidad como práctica deportiva.

En general podemos observar que los LDs configuran relatos sobre el negro silenciando tópicos conflictivos de la historia social y cultural de Brasil, como una extensión de la memoria colonial esclavista; no lo incluyen en la constitución de la brasilidad sino que lo presentan aportando costumbres y rituales. No lo asimilan a la noción de pueblo brasileño aún cuando en la actualidad los afrodescendientes corresponden prácticamente a la mitad de la población. Según el último censo del 2010 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas (IBGE), la población brasileña es de 191 millones de habitantes, de los cuales el 7,6 % es negra y el 43,1 %, mestiza.

Las imágenes del negro en los LDs son raras y siempre secundarias ratificando la posición de un enunciador que maneja la escena discursiva relegando al africano a una posición marcada de antemano.

REPRESENTACIONES de los INMIGRANTES en los LDs

AB1: Los inmigrantes ya aparecen en los LDs como grupos integrados al mundo urbano y a relevantes sectores laborales, lo que permite presuponer que el inmigrante está incluido en el

³² [...] en relación a la historia de un país, los discursos fundadores son discursos que funcionan como referencia básica en el imaginario constitutivo de ese país. *Aqueles que vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um conhecido [...].* (ORLANDI, 2003, p. 7)

universo identitario brasileño, con destaque del nuevo grupo: el grupo oriental, radicado principalmente en São Paulo.

Son pocas las referencias a inmigrantes de otra nacionalidad puesto que predominan las lecturas sobre los japoneses.

FLEP: El discurso sobre los inmigrantes se presenta como formas de enumeración e identificación prototípica dialogadas, relacionadas a una historia laboral con asentamiento en el sur del país. La representación del inmigrante es aquí la imagen de una persona trabajadora que vino a substituir la mano de obra esclava.

BV!: Los procesos discursivos sólo recortan el grupo de inmigrantes más reciente -los japoneses- integrado al mundo industrializado; hay un aprecio por su rango internacional, laboriosidad y alta escolarización.

TB?: Hay un recuento de fiestas nacionales en lo que se presupone la distinción de colectividades.

APB: Este material didáctico no hace referencia a los inmigrantes.

Podemos decir que en los MD analizados encontramos pocas lecturas acerca de los inmigrantes y las que aparecen, mencionan casi en forma exclusiva a los japoneses, posiblemente porque se asentaron en su mayoría en São Paulo, lugar de edición de los libros. Otra razón sería, también, el hecho de que constituyen una parte numérica importante de la población brasileña.

MATRIZ DISCURSIVA de la BRASILIDAD en los LDs de PLE

Para la visualización de las matrices discursivas y a modo de síntesis, haremos una primera aproximación interpretativa:

En **AB1** grupos familiares aislados, que integran un álbum incompleto, representan metafóricamente separaciones étnicas muy marcadas. Los pueblos originarios y africanos son vistos como influenciando externamente la cultura del blanco. De este modo, quedan fuera del proceso de constitución del pueblo brasileño, limitándose a algunos aportes en el plano de las costumbres, la culinaria, la música, la religión. Además, se configura una representación genérica tanto del indio como del negro, sin considerar la diversidad de grupos que los componen.

En **FLEP** por un lado, aparecen también separaciones étnicas muy marcadas con distinto contraste de memorias y suposiciones -una memoria marcada y otra dada por supuesta-; y por el otro, los acontecimientos históricos son registrados en forma cronológica con una visión reduccionista. El efecto de sentido producido a través de la lectura de los textos reactualiza la herencia cultural esclavista.

En **BV!** se asume una teorización del mestizaje en contraposición, aun hoy en debate, a la configuración por tipos separados de indio/negro. Hay fuentes académicas en un relato que

junta razas, culturas y se apoya en tipos regionales nacionales (*gaúcho, sertanejo, caipira*) y en personajes diferenciados por sus trabajos rurales (*caçara, pantaneiro, jangadeiro, seringueiro*).

En **TB?**, sin embargo, a pesar de ser los mismos autores del BV!, a través de una imagen de colectividades festivas aparece la aglutinación, la idea de brasilidad. En la metáfora de la fiesta (en el espacio urbano de las grandes ciudades y en espacios distantes) se representa la integración étnica y la conformación del pueblo brasileño.

En **APB** hay una sección textual *-Leitura suplementar-* en donde se recopilan textos literarios e información histórico-cultural que va pautando discursos separados y recortando la memoria. Los recortes de la configuración de la brasilidad aparecen mediados por estos tipos textuales: regiones nacionales que celebran todos sus símbolos fundamentales sin referencia a las poblaciones. Hay un destaque de la cultura artística identificando las tradicionales y las nuevas artes. Al mismo tiempo, los tipos sociales aparecen en los textos literarios, recortados sin contextualización y se incluyen además, menciones a la música popular brasileña (MPB).

Con fundamentos teóricos aportados por el AD, interpretamos los efectos de sentido producidos en los discursos que refieren a las matrices étnico-culturales constitutivas del pueblo brasileño y de su lengua. Percibimos que los materiales didácticos abordan semio-lingüísticamente los aspectos culturales desde un posicionamiento pretendidamente neutro e impersonal. Los sentidos son puramente informacionales, relacionados al aspecto referencial de los textos, sin dar lugar a otras posibles interpretaciones. Estabilizan las representaciones implicadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje impidiendo que los destinatarios estudiantes circulen por el espacio simbólico de otras discursividades.

Parafraseando a Cássia C. Furlán, reflexionamos sobre la necesidad de aprehender los materiales didácticos en su complejidad comprendiendo el funcionamiento discursivo en el cual están pautados a fin de identificar el compromiso ideológico de los LDs con una versión de la historia que causa, necesariamente, el apagamiento de muchas otras.

La construcción identitaria de Brasil, como proyección simbólica de determinada formulación discursiva como el libro didáctico pasa por el proceso de producción de sentido, creando y reproduciendo imágenes y representaciones que circulan en las prácticas cotidianas. Lo que en la actualidad hemos interiorizado como la imagen de la brasilidad, constituye el resultado de largos procesos delineados tanto por la integración territorial como por la formación de la nación brasileña.

Desde el punto de vista ideológico, el corpus analizado configura los relatos sobre la brasilidad desde la perspectiva eurocéntrica del portugués que cuenta una versión histórica en la que son apagadas las voces de los pueblos originarios, de los africanos y de los inmigrantes.

Así, la conformación de la brasilidad es tratada en los LDs a través de discursos transparentes, que la muestran como un proceso cerrado, estático, como si las sociedades no estuvieran en continuo movimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTIN, M. El problema de los géneros discursivos. *In: Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 1982. p. 248-293.
- CHARAUDEAU y MAINGUENEAU. *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrertu Editores, 2005.
- FRANÇA, V. (Org.). *Imagens do Brasil, modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FURLAN, C. Povos do Brasil: quem são eles nos livros didáticos de português como língua estrangeira. *In: Anais do Seta*. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Unicamp, 2008.
- GAJOTTI, C. Discurso didático y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas. *In: KLETT, E. (Dir.) Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Bs. As.: Araucaria Editora, 2009. p. 145-157.
- GUIMARÃES, E. & ORLANDI, E. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. *In: ORLANDI, E. Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- JÚDICE, N. Representações do Brasil dos anos 40 e 90 textos de materiais didáticos para o ensino de Português para estrangeiros. *In: Português para estrangeiros: Territórios e fronteiras*. Disponível em: <<http://www.lettras.puc-rio.br/publicações/ccci>>. Acesso em: set. 2010.
- ORLANDI, E. *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. São Paulo: Pontes, 2003.
- *Terra à Vista*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PIVA de CARVALHO, A. L. Construção identitária: projeção simbólica. *In: IV ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2008. p. 47-61.
- SABOIA CARVALHO de, O. *Aspectos da identidade brasileira em livros didáticos de português para estrangeiros: um estudo lexical*. Disponível em: <<http://unb.revistainterambio.net.br>>. Acesso em: out. 2010.

El orden de la lengua portuguesa en los LDs de PLE.

Prof.Castelli, Norma Beatriz / FHyCS – UNAM
Prof.Carrattini, María Adhelma / FHyCS – UNAM

Resumo

O livro didático como material para o ensino de português LE - Perspectivas políticas: indústria editorial e trabalho simbólico – é um projeto de pesquisa do Programa de Semiótica da Faculdade de Humanidade e Ciências Sociais da UNaM no qual trabalhamos entre 2009 e 2011.

Analizamos alguns livros didáticos (LDs) utilizados para o ensino de português língua estrangeira (PLE) em instituições educativas.

A abordagem desta investigação é desde o Paradigma Interpretativo e da perspectiva teórica multidisciplinar da semiótica e da Análise do Discurso (AD).

Desenvolvemos três linhas de trabalho objetivando a configuração de matrizes discursivas de análise e leitura para confrontar semelhanças e diferenças num cotejo intensivo de composições textuais e significações colocadas em jogo. Estudamos quais os modos em que os LDs concebem um *produto editorial*, uma *ordem da língua* oficial, um enfoque de ensino do objeto-língua e um *dispositivo gramatical* envolvido, a colocação em discurso da *construção identitária da brasilidade* nas distintas modalidades textuais. Pesquisamos conceitos de língua (língua materna / segunda língua / língua estrangeira) e gramaticalização da língua no Brasil e Hiperlíngua e sua materialização nos LDs de PLE.

Sugeridos pela leitura e a análise dos LDS chamamos de Matrizes discursivas os modos textuais e discursivos. O trabalho intensivo dado aos subcorpora analítico foi desenhado em uma tabela que permite a leitura dos modos de constituição de três matrizes discursivas diferentes e constituem assim, a primeira aproximação de síntese e visualização das Matrizes Discursivas.

Palavras clave: livro didático – língua oficial – Português Língua Estrangeira – gramaticalização.- matrizes discursivas

Resumen

El libro didáctico como material para la enseñanza de portugués LE - Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico - es un proyecto de investigación que realizamos en la Facultad Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM, en el marco del Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación, entre 2009 y 2011.

Analizamos algunos libros didácticos (LDs) utilizados para la enseñanza de portugués lengua extranjera (PLE).en instituciones educativas.

Abordamos esta investigación, desde el Paradigma Interpretativo y de la perspectiva teórica multidisciplinar de la semiótica y del Análisis del Discurso (AD).

Desplegamos tres líneas de trabajo a fin de configurar matrices discursivas de análisis y lectura para contrastar afinidades y diferencias en un cotejo intensivo de composiciones textuales y significaciones puestas en juego. Estudiamos de qué modos los LDs conciben un *producto editorial*, un *orden de la lengua* oficial, un enfoque de enseñanza del objeto-lengua y un *dispositivo gramatical* involucrado, la puesta en discurso de la *construcción identitaria de la brasilidad* en las distintas modalidades textuales. Investigamos conceptos de lengua (lengua materna / segunda lengua / lengua extranjera) y gramaticalización de la lengua en Brasil e Hiperlengua y su materialización en los LDs de PLE.

La lectura y análisis de los LDs sugirió que sus modos textuales y discursivos respondan a lo que llamamos Matrices discursivas. El trabajo intensivo dado al sub-corpus analítico fue graficado en cuadros que permiten leer los modos de constitución de tres matrices discursivas diferentes y constituyen la primera aproximación de síntesis y visualización de las Matrices Discursivas.

Palabras clave: libro didáctico – lengua oficial – Portugués Lengua Extranjera – Gramaticalización – matrices discursivas

Ponencia

Este proyecto tuvo como propósito el análisis de los libros didácticos, utilizados para la enseñanza del portugués lengua extranjera (PLE), en las instituciones educativas primarias y secundarias de la Provincia de Misiones.

Enmarcamos esta investigación en el paradigma cualitativo con métodos flexibles y abiertos e inscriptos en una teoría de la interpretación desde la perspectiva discursiva y desde las políticas del lenguaje. El AD nos permitió comprender de qué manera lo político y lo lingüístico se interrelacionan en la constitución de los sujetos y en la producción de los sentidos. Y, en la discursividad del LD, observamos esa interrelación.

Entendemos al libro didáctico (LD) como una de las instancias de gramaticalización de la “lengua brasileña”, que produce sentidos en la relación que el sujeto no nativo establece con Brasil, su pueblo y su lengua nacional. Como define MARCUSCHI (2003:12)

[...] o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, que mesmo depois de reunidos no livro, continuam com suas especificidades, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LDs não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade [...] reversibilidade de função.

BOURDIEU (2008) sostiene que hablar de la lengua es aceptar tácitamente la definición de que la lengua oficial es una unidad política. Es decir, la **lengua oficial** se constituye vinculada al Estado desde su génesis hasta en sus usos sociales.

En el proceso de constitución del Estado es cuando se crean las condiciones de la constitución de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatoria en los actos y en los espacios oficiales (escuela, administración pública, instituciones políticas, etc.), esta lengua de estado se convierte en la norma teórica a las que se someten todas las prácticas lingüísticas. (BOURDIEU, 2008: 22)

Los tratados de integración política, económica, cultural y educativa, a partir de los años '90, originaron nuevos espacios geopolíticos transnacionales que afectaron la circulación de las lenguas nacionales de los países involucrados. Esos espacios son definidos por Auroux (1998:p 19) como hiperlengua, es decir, un espacio/tiempo estructurado por las relaciones entre individuos que tienen acceso a determinados artefactos técnicos. La instrumentalización del portugués como lengua transnacional se da a través de gramáticas, diccionarios y libros didácticos, lo que Auroux denomina *gramaticalización*. Pulcinelli Orlandi (2000:28) la define de la siguiente manera:

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição do sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. (PULCINELLI ORLANDI, 2000: 28)

Otro de los conceptos trabajados en esta investigación es el de matriz discursiva, definida según del diccionario de Análisis del Discurso de Charaudeau e Maingueneau (2005: 376) como “la suma de rasgos comunes o ampliamente compartidos propios de un conjunto de textos postulados como tributarios de un mismo discurso”.

Cuestiones metodológicas nos llevaron a reducir el corpus inicial - superior a 20 volúmenes- a los siguientes cinco LDs indicados por siglas (en negrita):

- *Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros* (1991). Lima, Emma E. / Rohrmann, Lutz / Ishihara, Tokiko / Bergweiler, Cristián / Iunes, Samira. SP: EPU. **(AB1)**
- *Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros* (1999). Lima, Emma E. / Iunes, Samira A. São Paulo: EPU, 2ª edição revista. **(FLEP)**
- *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (2000). De Ponce, Maria Harumi / Andrade Burim, Silvia R. B / Florissi, Susanna. SP: Special Book Services Livraria, 2ª edição. **(BV!)**
- *Tudo Bem? Português para a nova geração. Volume 1* (2000). De Ponce, Maria Harumi / Andrade Burim, Silvia R. B. / Florissi, Susanna. SP: Special Book Services Livraria, 1ª edição. **(TB?)**
- *Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros* (1998). Carvalho Laroca, Maria Nazaré de / Bara, Nadime / Cunha Pereira, Sonia Maria da Cunha. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição. **(APB)**

Consideramos tres matrices discursivas como universos dentro de la serie: dos pares textuales y un ejemplar de contrastación según los siguientes criterios:

- LDs utilizados en establecimientos educativos públicos y privados [...]
- Reiteración de grupos autoriales enmarcados en el mismo proyecto editorial, (dos casos) y un quinto de autoría unipersonal y de una tercera empresa editorial.
- Sus modos textuales y discursivos responden a lo que denominamos Matrices Discursivas. (Daviña, L. Informe final 2012)

Tanto las matrices discursivas como las dimensiones de análisis fueron sintetizadas en un cuadro de doble entrada:

Fig.1

Matriz discursiva de la lengua/gramática	Matriz 1 AB /FLEP	Matriz 2 BV/TB?	Matriz 3 APB
Destinatario/Nivel*			
Método/Enfoque*			
Texto/género			
Artefactos gramaticales			
Lengua-cultura			

* Declarado en prefacio o inferido por interpretación.

Para esta ponencia seleccionamos las siguientes dimensiones de análisis: *Artefactos gramaticales* y *Lengua-cultura*.

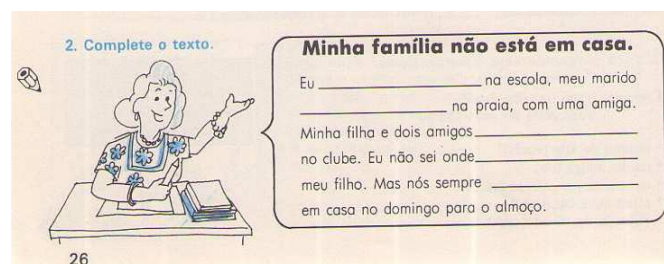
Matriz 1

AB

Artefactos gramaticales: se refieren a los modos tradicionales e innovadores de inscripción de la práctica gramatical.

Observamos una variada práctica de la mecánica preguntas-respuestas y formulación de sentencia por completación o sustitución. La sección *Interacción* promueve conversaciones de aplicación y automatización de formas verbales y uso de vocabulario pertinente.

Este ejercicio tiende a la automatización de los verbos *ter*, *estar* e *fazer* que ya habían sido sistematizados anteriormente en la unidad.



Lição 3 – Avenida Brasil, p. 26.

Lengua-cultura: Según expresión de las autoras en el Prefacio, todo el libro proporciona informaciones y consideraciones sobre el Brasil, su gente y sus costumbres, estimulando así la reflexión intercultural. Los textos son prototípicos, aislados de la significación sociocultural y están al servicio de la tarea gramatical.

FLEP

Artefactos gramaticales: Encontramos un gran número de ejercicios con las distintas categorías gramaticales y expresiones idiomáticas para empleo en distintos textos.

La lengua está didactizada en una gimnasia de complejización, recorridos en “cajitas” categoriales repetitivas.

UNIDADE 10 - Pág 131

Verbo *dever*

Suposição: Você *deve* estar enganado.

Obrigação, *dever*. Você *deve* fazer seu trabalho sozinho

A. Complete com *dever*. Suposição ou obrigação?

Ele trabalhou muito hoje. *Ele deve estar cansado (suposição)*

1.- Eles estão em dificuldades. Nós _____ ajudá-los (_____)

2.- Já são duas horas e você ainda não almoçou.

Você _____ estar com fome. (_____)

3.- Ele precisa falar com você. Você _____ esperá-lo (_____)

4.- Todo mundo _____ respeitar as leis. (_____)

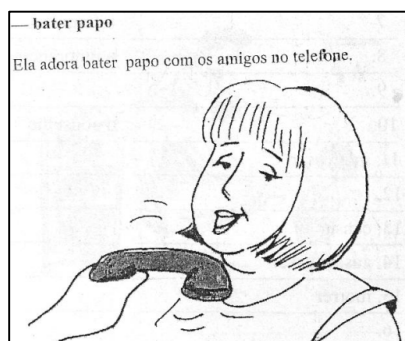
Lengua-cultura: Presenta tópicos textuales escolarizadas sobre geografía, historia y música. La lengua aparece desplegada como artefacto de ejercitaciones y fijaciones de aprendizaje con un enfoque estructuralista.

El elemento centralizador es el diálogo, localizado generalmente al inicio de la unidad, y caracterizado por la descontextualización y por la no posibilidad de ampliación.

El lenguaje es esencialmente metafórico en el sentido de que, continuamente, se generan nuevos significados de las formas ya existentes

El ejemplo siguiente muestra nuevos usos:

FLE-UNIDADE 14 - Pág 190



La expresión “*bater papo*” está constituida por un verbo en infinitivo cuyo significado es dar golpes con la mano o con otro instrumento y “*papo*” que es el esófago o bolsa de retención de los alimentos en las aves e insectos. La unión de estas dos palabras originó una expresión coloquial que significa conversación informal, cotidiana, descontraida; al mismo tiempo dio lugar al verbo *papear*, cuyo significado es conversar.

La expresión “*bater papo*” está constituida por un verbo en infinitivo cuyo significado es dar golpes con la mano o con otro instrumento y “*papo*” que es el esófago o bolsa de retención de los alimentos en las aves e insectos. La unión de estas dos palabras originó una expresión coloquial que significa conversación informal, cotidiana, descontraída; al mismo tiempo dio lugar al verbo *papear*, cuyo significado es conversar.

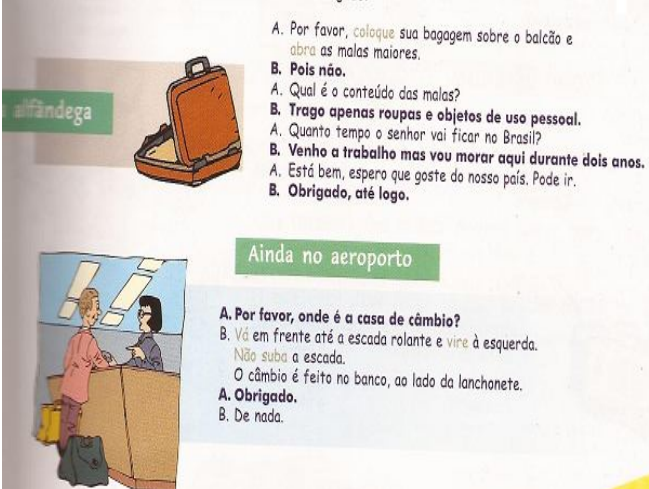
Matriz 2

BV

Artefactos gramaticales: Se despliega en la mayoría de las secciones. Repetición, transcripción y completación de enunciados, de listados, para sustitución de categorías apoyadas en el texto escrito y audio, selección de formas correctas e incorrectas.

Lengua-cultura: La noción de lengua se amplía a la comparación entre lengua portuguesa de Portugal (LPP) y lengua portuguesa de Brasil (LPB) en forma de audio y escritura. Otros usos de LPP en el mundo ejemplificados en canciones.

En los siguientes diálogos orales identificamos marcadores discursivos característicos del habla. Intuimos que responden a la marcada tendencia al enfoque comunicativo propio de este libro. La contextualización de estos diálogos está marcada con las leyendas “*Na alfândega*”, “*Ainda no aeroporto*”, “*Na polícia*”, “*No duty-free*”. A pesar de la brevedad de estos textos, se percibe una comunicación espontánea.



alfândega

A. Por favor, coloque sua bagagem sobre o balcão e abra as malas maiores.
 B. Pois não.
 A. Qual é o conteúdo das malas?
 B. Trago apenas roupas e objetos de uso pessoal.
 A. Quanto tempo o senhor vai ficar no Brasil?
 B. Venho a trabalho mas vou morar aqui durante dois anos.
 A. Está bem, espero que goste do nosso país. Pode ir.
 B. Obrigado, até logo.

Ainda no aeroporto

A. Por favor, onde é a casa de câmbio?
 B. Vá em frente até a escada rolante e vire à esquerda. Não suba a escada. O câmbio é feito no banco, ao lado da lanchonete.
 A. Obrigado.
 B. De nada.

BV- Unidad 7-p 63

En *Bem-Vindo* encontramos orientaciones en cuanto a los diferentes grados de formalidad de la lengua, a lo coloquial, a valores afectivos suficientemente claras para que el profesor de portugués no nativo pueda transmitirlos a sus alumnos.

TB?

Artefactos gramaticales: Secuencia repetitiva: leer y repetir. Ejercicios de completación de enunciados sueltos, ejercitación morfológica, relaciones segmentos para completar frases, formulación de oraciones por núcleo temático, preguntas/respuestas de cuestionarios para comprensión textual.

EXERCÍCIO 10. Transforme as palavras abaixo em Advérbios de Modo de forma a completar os parágrafos ADEQUADAMENTE.

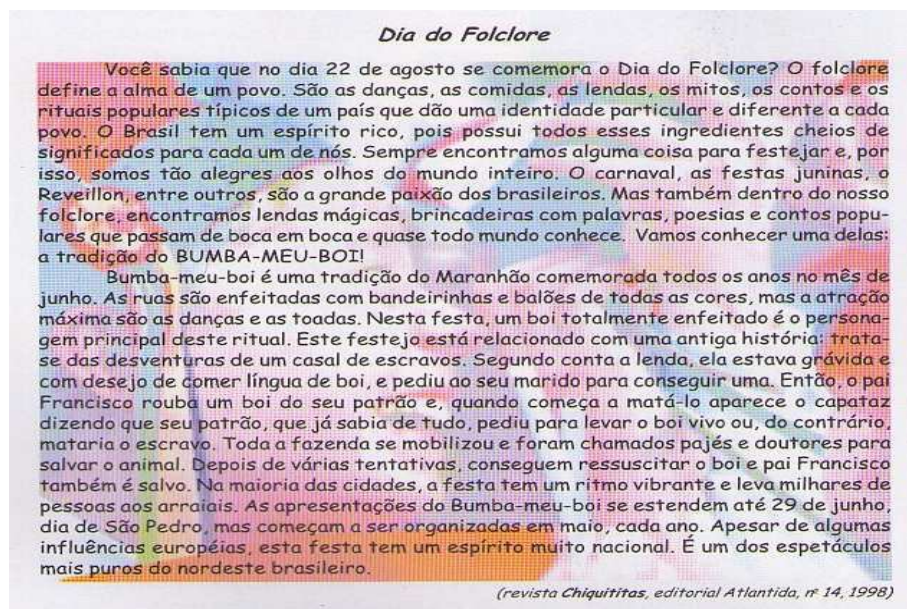
1. Hoje você almoçou _____ (com pressa) e por isso está com dor de estômago. Devemos sempre fazer nossas refeições _____ (com calma) e _____ (com tranquilidade) para evitarmos problemas com a digestão.
2. Sempre que quero ouvir música, coloco o CD _____ (com cuidado) no meu aparelho. Hoje estava louca para ouvir o disco novo que minha amiga me emprestou e, na pressa, pus o CD _____ (sem jeito) e quase o estraguei! Minha amiga não pode saber disso!!!
3. Usando a biblioteca da escola e o computador em casa, eu e meus colegas fazemos nossas tarefas _____ (com facilidade). Não posso imaginar como alguém consegue estudar sem usar a biblioteca. Nós sempre tratamos os livros que encontramos lá _____ (com respeito).
4. Ontem foi o aniversário do cachorro de estimação da minha amiga. Vocês precisam ver como ela trata Lippy _____ (com carinho). Ela até pediu à mãe dela que comprasse uma comidinha especial para o cachorro no dia do aniversário dele! Não é legal?
5. Clara é muito desajeitada! Faz as coisas _____ (sem organização) e Mário sempre _____ (com maldade) lhe faz críticas. Pessoalmente eu acho que Clara tem de mudar, mas também não aprovo

Unidade 5– Tudo bem?, p. 64

Lengua-cultura: orientada a la representación de un sociolecto etario/urbano de clase media.

El recurso de la conectividad reenvía a un sitio editorial ofreciendo más recursos a los distintos volúmenes de este libro.

Presenta algunas características de la cultura brasileña a través de diferentes matrices discursivas: canciones, textos auténticos adaptados con fines didácticos, diálogos. Por ejemplo:

**Unidade 7 - Tudo bem?, p. 88.**

En el siguiente gráfico, se muestran diálogos con esas características mencionadas. El lenguaje coloquial observado, responde al discurso de las autoras en la presentación del libro al afirmar

que tienen como objetivo dar énfasis a “*expressões coloquiais úteis ao dia-a-dia, objetivando, principalmente, a comunicação natural e espontânea*”


APRENDA

Ao Telefone

1. ENGANO
 A: Alô, gostaria de falar com Kátia.
 B: Kátia? Não tem ninguém com esse nome aqui, não.
 A: Não é da academia Ritmo?
 B: Não. É uma residência.
 A: Então, desculpe. Foi engano.

2. AUSÊNCIA
 A: Alô, Casa dos Sosas!
 B: O Marco está, por favor?
 A: Ele não se está. Quem gostaria de falar com ele?
 B: É o Luís, da classe dele.
 A: Quer deixar recado?
 B: Fala pra ele me ligar quando chegar, obrigada.
 A: Pois não. Ele tem seu número de telefone?
 B: Tem sim.

3. TELEFONEMA PESSOAL
 A: Oi, Gisele! Tudo bem?
 B: Oi, Bia. Bom. E você?
 A: Tudo jóia. Você está livre neste final de semana?
 B: No outro talvez, mas neste não. Por quê?
 A: É que ganhei duas entradas para o show do Skank. Não quer ir comigo?
 B: Seria ótimo, mas este fim de semana não vai dar. Pode ser no próximo sábado?
 A: Tudo bom. O convite vale pra todo o mês de outubro.
 B: Então já está combinado pro próximo sábado.
 A: Legal. A gente se fala até lá! Um beijão.
 Tchau.



Unidade 9 – Tudo bem?, p. 116

En la sección *Conectando-se* se ofrece una variedad de sitios web vinculados a los distintos contenidos que componen la noción de brasilidad.

Matriz 3

APB

Artefactos gramaticales: hay ejercitaciones tradicionales como en las matrices 1 y 2, con el agregado de otros tipos de aplicaciones: construir frases, a partir de ilustraciones y textos que permiten narrar, describir, argumentar, recomponer el orden disperso de un enunciado; reconocer las formas funcionales de un texto, variaciones funcionales en contexto.

El modelo funcional propone procesos de gramaticalización ampliados en la escritura (narrar, describir, disertar, producir resúmenes y otros géneros discursivos); a partir de modelos (carta, menú) hay producción de nuevos textos.

Aplicação

1) Substitua os verbos sublinhados por expressões com *dar*.

a) Vou abraçar meu amigo no seu aniversário. _____

b) Todas as manhãs meu vizinho caminha em volta do lago. _____

c) O jogador chutou a perna do goleiro. _____

d) Os mecânicos resolveram os problemas dos carros. _____

e) Os adolescentes geralmente causam problemas aos pais. _____

f) Fazer uma festa de casamento é muito trabalhosa. _____

g) O plano do Governo obteve um bom resultado. _____

174

Lengua-cultura: trabajo con la multifuncionalidad de la lengua, y el universo de la historieta amplía esferas de comunicación a través de un juego imaginario de situaciones con los personajes y las historias.

Hay una única mención al portugués hablado en el mundo, ampliando la noción territorial pero sin memoria histórica. Se historiza en presente el sentido lingüístico a través del discurso periodístico y la inclusión de textos auténticos hacia el final.

Este libro se caracteriza por el dominio de las estructuras del portugués en las modalidades oral y escrita, casi se podría decir, en una situación de inmersión de los alumnos en contextos estructurales y situacionales en las propuestas.

Algunas consideraciones finales

En este trabajo, tuvimos presente que el Análisis del Discurso (AD) y sus bases teóricas, explicitan los mecanismos y las condiciones de producción de textos y hacen visible las relaciones de poder en el acto comunicativo. A través del mismo, es posible identificar las marcas textuales que configuran la enunciación.

A modo de síntesis, observamos que:

En *Bem-Vindo* encontramos orientaciones en cuanto a los diferentes grados de formalidad de la lengua, a lo coloquial, a valores afectivos suficientemente claras para que el profesor de portugués no nativo pueda transmitirlos a sus alumnos. Estas orientaciones no están presentes en el *Avenida Brasil*.

Ambos libros incluyen en sus propuestas, además de la enseñanza de la lengua portuguesa, la preparación de los alumnos para situaciones cotidianas en el Brasil proporcionando diversas explicaciones sobre hábitos, alimentación, vivienda, entre otros.

En cuanto a las diferencias entre portugués del Brasil y el portugués europeo, son presentadas en los dos libros: el texto está escrito en portugués del Brasil, pero las palabras en *negrito/italico* corresponden al portugués de Portugal. *Bem-Vindo* incluye además, el portugués de otros países de habla portuguesa. Los dos tienen grabaciones para ilustrar esas diferencias.

Si bien *Avenida Brasil* hace más tiempo que está en el mercado, en los dos libros observamos una variedad de situaciones y temas adecuados, en menor cantidad al turista y en mayor número a quien decide vivir en el Brasil. Esto queda más evidenciado en *Bem-Vindo*, que tiene cuatro unidades dedicadas al trabajo, por ejemplo, contra una en *Avenida Brasil*. Esto podría ser interpretado como una preocupación, del último libro puesto en circulación, con la adaptación del aprendiz en su nuevo lugar de residencia (Brasil), ya que contiene valiosas informaciones para su sobrevivencia en la vida diaria (informaciones sobre cheques y otras formas de pago, procedimiento para el envío de correspondencia, informaciones sobre feriados y fechas nacionales, costumbres de los brasileños, entre otras). Esta característica nos habla de la preocupación de los autores de ofrecer un material didáctico adecuado a la realidad y con mayor probabilidad de cumplir con su papel de promotor de una comunicación exitosa en PLE.

La comparación efectuada entre los datos obtenidos a través del análisis de estos aspectos nos permite inferir que hay una mayor aproximación del *Bem-Vindo*, al enfoque comunicativo de enseñanza del PLE, ya sea en la forma de presentar las funciones comunicativas, como en las orientaciones dadas a los aspectos pragmático-comunicativos. Esto revela que hubo - en Brasil - a lo largo de la década del '90, modificaciones significativas en la elaboración de libros destinados a la enseñanza del PLE.

Sin embargo, no dejamos de percibir que, en los dos libros hay una presencia masiva de sistematización de la gramática. *Avenida Brasil*, tiene una sección especial destinada a la gramática al final del libro, mientras que *Bem-Vindo*, la distribuye en secciones a lo largo de cada unidad. A simple vista parece imposible pensar que ambos tengan un sello comunicativo, dada la cantidad de páginas utilizadas para las reglas gramaticales, tablas con conjugaciones verbales, etc. *Avenida Brasil*, por ejemplo, mantiene resquicios de la tradición estructuralista en los ejercicios gramaticales muy semejantes a los *drills* del audiolingüismo

En cuanto a **Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros**, observamos que en este libro no se hace referencia a la lengua portuguesa como lengua oficial/nacional, al Estado-Nación. Proporciona información cultural, particularmente sobre ciudades de Brasil y algunas costumbres. Las características de la cultura brasileña es presentada a través de diferentes matrices discursivas: canciones, textos auténticos o adaptados con finalidades didácticas, diálogos breves.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, Ed. AKAL. (2008)
- CHARAUDEAU Y MAINGUENEAU *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. (2005)
- MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, en AA:VV *Gêneros Textuais & Ensino*- RÍO DE Janeiro: Lucerna. (2003)
- PULCINELLI ORLANDI, E. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, "Metalinguagem e gramatização no Brasil: Gramática-filologia-Lingüística". In *Revista da ANPOLL*, 8, São Paulo, Humanitas, (2000).
- AUROUX, S. "Lengua e Hiperlíngua", en *Língua e instrumentos lingüísticos*. Nº 1. São Paulo Ed. Pontes .pp.17-30(1998)

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS

- LIMA, E.E. / ROHRMANN, L / ISHIHARA, T / BERGWELER, C. / IUNES, S..*Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros* SP: EPU. 1991.
- LIMA, E E. / IUNES, S A- *Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros* São Paulo: EPU, 2ª edição revista. 1999.
- DE PONCE, MA H / ANDRADE BURIM, S R. B / FLORISSI, S. - *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* SP: Special Book Services Livraria, 2ª edição. 2000.

-
- DE PONCE, M H / ANDRADE BURIM, S R. B. / FLORISSI, S - *Tudo Bem? Português para a nova geração*. Volume 1. SP: Special Book Services Livraria, 1ª edição. 2000.
- CARVALHO LAROCA, M N DE / BARA, N / CUNHA PEREIRA, S M DA CUNHA -*Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição. 1998.

A N E X O II
(Reseñas de lecturas compartidas)

1.- CANTEROS, Adrián (2009) Sobre Tradiciones, Trayectos y Dispositivos. Una mirada al campo de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras desde la Didáctica en REYNOSO, M.-SFORZA, M. (coord.) (2011) "LENGUAS Y DIVERSIDAD". Santa Fe. Imprenta Lux. Pp. 177-194

Ponencia presentada por Adrián Canteros en las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior – Universidad Nacional de Entre Ríos.

Este trabajo aborda la problemática de la Formación Docente (FD) en LLEE desde la Didáctica.

Introducción

Dado que la producción teórica y práctica ha crecido exponencialmente durante el siglo pasado y continua creciendo en el presente, generando un campo que por su amplitud y densidad resulta difícil de aprehender, trataré esquemáticamente tres temas que son de interés personal: las tradiciones o modelos de FD general y su impacto en los modelos de FD de LLEE; las características de los trayectos de formación que la literatura especializada ha identificado y conceptualizado, y los dispositivos con que contamos en la actualidad para operacionalizar las metas educativas consagradas en el moderno paradigma reflexivo. La perspectiva adoptada es la de la didáctica, ya que el tema central que atraviesa y nuclea las reflexiones es el de la enseñanza.

Una última reflexión tiene que ver con las finalidades de la FD.

Sobre Tradiciones de Formación de Docentes en LLEE

No existe consenso en torno a los términos usados para referirse a la preparación para el ejercicio de la docencia. Madrid (1999:98) considera los conceptos de *entrenamiento*, *educación* y *desarrollo*. Pero incluso tampoco existe acuerdo sobre los límites precisos de cada uno de esos términos. Para algunos autores la *educación* se confunde con el proceso de transmisión de contenido cognitivo, conceptual, en forma de teorías sobre el lenguaje, la lengua que se enseña, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, etc.; el *entrenamiento* se asocia al "saber hacer" profesional; y el *desarrollo* es definido como la participación de los docentes en prácticas investigativas y reflexivas que permitan potenciar su autonomía profesional. Podemos considerar tanto el entrenamiento como el desarrollo como diferentes modalidades de la educación. Como esta cuestión es tributaria de los marcos teóricos a que se adscriben esos términos –el entrenamiento, al conductismo y el desarrollo a las corrientes humanistas y constructivistas, o a diferentes paradigmas: el positivista y el pospositivista respectivamente-, entendemos la FD desde una perspectiva didáctica y por lo tanto, pedagógica, como una modalidad específica de la llamada *educación permanente*.

Ese movimiento hunde sus raíces en las obras de autores como Platón, Comenio, Condorcet y otros que propusieron unir la vida a la educación. Específicamente, en el área de la educación profesional, la UNESCO definía ya en 1975 la formación permanente como "un proceso orientado a la revisión y renovación de las competencias profesionales adquiridas, a fin de

actualizar los conocimientos producidos como consecuencia de los cambios y avances de la ciencia y de la tecnología” (Imbernon, 2007).

Por lo tanto, y en ese marco teórico, entendemos la FD:

- Como un proceso dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo.
- Siendo un proceso esencialmente social, sufre las influencias de los factores políticos, económicos, culturales e ideológicos.
- Constituye una respuesta, siempre provisoria y culturalmente situada, a las necesidades que la contemporaneidad plantea a cada grupo social.

En ese sentido, cada generación aporta su visión al gran debate en torno a cuáles son los elementos o dimensiones centrales de la educación de docentes de LLEE, y esas respuestas configuran tradiciones de formación que han sido conceptualizados a partir de diferentes criterios (Wallace, 1991; v. Cárdenas, 2009; Davini, 1997; Diker y Terigi, 1997). El primero de ellos es el de las relaciones entre teoría y práctica, que permite identificar tres modelos:

1. El modelo del artesano (en el que se niega la teoría) reconoce como antecedente el denominado método lancasteriano desarrollado por Bell y Lancaster a comienzos del siglo XIX (Neves, 2005). Más atrás, se fundamenta en las antiguas prácticas de aprendizaje de oficios, que remontan al medioevo, mediante las cuales el artesano experto transmite sus conocimientos y habilidades al aprendiz, quien observa e imita la práctica de su maestro. Según Anijovich *et al.* (2008:25), es el modelo imperante en la formación de los cuadros docentes para la universidad. Coincide, en ese aspecto, con la *tradición académica* que describe Davini (1997: 28) y con la *tradición academicista* de Diker y Terigi (1997: 114).

2. El segundo es la *tradición eficientista* (Davini, op.cit, 35) o *enfoque técnico-academicista* (Diker y Terigi, 1997: 115) o *modelo de ciencia aplicada* (Wallace, apud Cárdenas, 2009: 69) (en el que la teoría orienta y dirige la práctica) que se fundamenta en una concepción positiva de la relación entre teoría y práctica, según la cual la primera, desarrollada por los expertos teóricos o aplicados, debe ser “bajada a la práctica” por los docentes, formados como técnicos.

En este enfoque la formación es entendida como un proceso de adquisición de competencias comportamentales necesarias para ejecutar el plan formulado por los especialistas, inspirado por el paradigma proceso-producto (Shulman, 1989; Perez Gómez, 1999) y por las contribuciones del audiolingualismo metodológico y del conductismo psicológico.

3. Finalmente, la *tradición hermenéutico-reflexiva* (Pérez Gomez, 1993), el *enfoque del profesor orientado a la indagación y a la enseñanza reflexiva* (Diker y Terigi, 1997: 116) o *modelo reflexivo* (Wallace, 1991; apud Cárdenas, 2009: 75; Richards y Lockhart, 1998) (en el que la práctica permite desarrollar su propia teoría, una teoría práctica) replantea la relación teoría/práctica inspirado en la distinción aristotélica de las virtudes intelectuales vinculadas al conocimiento práctico (distingue al “hacer”, del “obrar”).

El enfoque hermenéutico/reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, realizada en escenarios singulares, determinados por el contexto y cuyos resultados

son, en parte al menos, imprevisibles y cargados de opciones éticas. Dado que el conocimiento emerge de la práctica, se propone la reflexión y la investigación sobre la propia práctica como estrategias formativas y como habitus profesional. El conocimiento provisto por la teoría no se aplica, sino que se reconstruye situacionalmente.

El segundo criterio con que se clasifican los modelos es el de las teorías psicológicas y las concepciones de aprendizaje que subyacen a cada enfoque.

1. El *modelo conductista* interpreta la enseñanza como un conjunto discreto de comportamientos de instrucción que se asocian significativamente con los resultados de los aprendizajes de los alumnos medidos en pruebas de rendimiento y otros exámenes. Los dispositivos formativos empleados son la *microenseñanza*, la *educación de docentes basada en competencias* y el *desarrollo de habilidades y destrezas*.

2. El *modelo cognitivista/constructivista* se centra en la cognición y en la metacognición. La formación es vista como un proceso de construcción y reconstrucción del sistema de representaciones que guían la actuación a partir de la interacción entre los conocimientos previos que aporta el futuro docente y los nuevos conocimientos adquiridos. Los dispositivos que se emplean son las teorías implícitas, como las *autobiografías escolares*, y los *diarios*, y en nuevos sentidos para las *observaciones* y las *microclases*. Se produce, entonces, un cambio radical en la concepción del docente, que pasa a ser visto como un profesional que actúa racionalmente para tomar decisiones. Se postula, además, que la cognición debe ser acompañada por el uso de estrategias metacognitivas, tales como la reflexión y la conciencia, a fin de favorecer el cambio conceptual y el desarrollo autónomo.

3. El *modelo humanista* no propuso dispositivos concretos, pero difundió conceptos y valores que tuvieron un amplio impacto en la enseñanza y en la FD. Destaca, fundamentalmente, la importancia del reconocimiento del papel de los sentimientos, las emociones y las relaciones en la enseñanza y el aprendizaje de LLEE.

4. El *modelo sociocultural* considera que el aprendizaje no es un proceso individual, sino fundamentalmente sociocultural. En la FD, eso significa que la preparación para la docencia es un proceso de construcción de la identidad docente, que se produce a partir del contacto con las imágenes e ideas que sobre la profesión circulan socialmente y que se adquieren en la interacción con colegas, superiores, padres, estudiantes, etc. Entre los dispositivos formativos de inspiración sociocultural se inscriben las diferentes narrativas y los grupos de reflexión.

Todas las contribuciones hechas a partir del rechazo del positivismo han dado lugar en la FD a lo que se conoce genéricamente como *paradigma pospositivista*, *posclásico* o *modelo hermenéutico-reflexivo*, que reúne y condensa las contribuciones anteriores. Este modelo promueve valores como la autonomía, la autoformación, la educación permanente y el cambio conceptual y el compromiso con la transformación y el progreso social.

Sobre Trayectos de Formación Docente

El concepto de trayecto condensa varias ideas: la de proceso; la de que ese proceso se refiere a la globalidad del sujeto que realiza su formación; y la de que cada trayecto es singular y, por lo tanto, diferente, porque cada sujeto que se forma es distinto. Existen diferentes fases en el trayecto de la formación:

- La *biografía escolar* o formación espontánea, asistemática y mayoritariamente vivencial e implícita, que se produce por la participación del sujeto en las más variadas experiencias educativas explícitas e implícitas que actúan sobre su pensamiento.
- La *formación inicial* que, a su vez, puede ser de dos tipos: preservicio y en servicio.
- Finalmente, la socialización profesional o formación continua. En esta etapa, el concepto de *desarrollo* sugiere que es el propio docente el encargado de potenciar su autonomía y conciencia crítica, y se propone como estrategias la actualización permanente en relación a teorías e investigaciones vinculadas con la implementación de proyectos de investigación de la propia práctica, a fin de poder actuar conscientemente sobre ella y transformarla, si se considera necesario.

En cada una de las fases o etapas de formación se emplean instrumentos o estrategias específicos denominados “*dispositivos*” para construir el conocimiento y desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para el desempeño docente.

Sobre Dispositivos de Formación Docente

El término “dispositivo” fue propuesto inicialmente por Foucault para conceptualizar la distribución social del poder y el impacto que el mismo tiene en la constitución de los sujetos. Analizando el concepto en términos didácticos clásicos, podemos reconocer en el dispositivo de FD una dimensión metodológica en los modos de organizar las experiencias de aprendizaje; una dimensión teleológica en las finalidades vinculadas con la modificación del sujeto para adaptarse a situaciones cambiantes y una dimensión epistémica o de contenidos en los saberes nuevos, en las disposiciones o actitudes y en las capacidades para la acción.

El acervo de estrategias o dispositivos formativos, hoy en día se caracterizan por su adhesión casi exclusiva a la idea de que la práctica reflexiva debe ser el norte de la formación docente.

Entre los principales dispositivos se encuentran:

- La *autobiografía escolar* que permite desarrollar la reflexión sobre el conocimiento inconsciente producido y almacenado a lo largo de la vida escolar del futuro docente.
- Los *diarios de formación* que permiten registrar información sobre episodios y eventos críticos tanto en su condición de alumno como de docente, desde su actualidad.
- La *observación* cuando es sistemática y metódica permite construir conocimientos sobre la práctica de la enseñanza que más tarde serán transferidos cuando el futuro docente deba realizar sus primeras experiencias de prácticas instructivas. Las observaciones se registran en diferentes notas de campo, diarios o registros de incidentes críticos que forman la base para los

informes de observación o registros etnográficos o narrativos, en los que prevalece la narración y la descripción de acontecimientos, acompañados, muchas veces, de juicios de valor de los observadores, o bien se realiza a través de instrumentos que determinan a priori lo que se debe observar. La observación continúa siendo un instrumento poderoso para promover la reflexión sobre la acción, además de introducir a los docentes en las prácticas de investigación.

- La *microenseñanza* es un dispositivo que ha sido significado y resignificado de diferentes maneras según sus tradiciones epistemológicas de base. En sus orígenes, el dispositivo apuntó a “entrenar” a los docentes en las conductas o competencias genéricas eficaces con el aprendizaje de los alumnos.

A partir de la década de los '80 este dispositivo fue sustancialmente modificado para promover prácticas reflexivas sobre todas las decisiones que los docentes toman en los diferentes momentos de planificación, intervención y evaluación. Diferente de dispositivo clásico, el dispositivo actual acepta las diferencias individuales de los practicantes y toma la microclase más como objeto de estudio para ejemplificar y analizar, que como modelo a imitar.

Una de las críticas que se hace a este dispositivo es que las microclases son simulaciones y no clases reales.

El *taller de integración de los trayectos formativos* apunta a integrar las contribuciones teóricas de los diferentes espacios disciplinares que intervienen en la formación a la práctica de análisis, debate, reflexión y producción de conocimiento típico de la modalidad de taller. También pretende romper con la separación entre teoría y práctica y entre diferentes campos disciplinarios. Son espacios en los que se intercambian experiencias, se establecen relaciones dialógicas, de discusión, reflexión y crítica.

- *Los grupos de reflexión y las tutorías* constituyen los espacios por excelencia para trabajar la reflexión sobre las propias prácticas de la enseñanza. La reflexión es tanto grupal como individual. Constituyen un excelente instrumento para analizar los problemas de la práctica de la enseñanza preactiva, interactiva y postactiva.

Por su parte, las tutorías, vale decir, las relaciones de orientación y supervisión que establecen los docentes expertos con los practicantes apuntan a acompañar al practicante, a guiar su actuación y a contribuir, con cuestionamientos, a impulsar la práctica reflexiva.

A modo de conclusión

Una mirada hacia el pasado y al presente de la FD en LLEE puede permitirnos comprender mejor qué está sucediendo y qué podemos hacer todavía.

Al analizar los modelos, pudimos observar que cada uno de ellos ilumina de forma parcial, y por lo tanto incompleta, la compleja tarea práctica de formar docentes de LLEE.

Vimos que cada modelo o tradición se define por las finalidades que persigue –el tipo de docente que aspira a formar-, por los contenidos que privilegia y por las estrategias o dispositivos que crea o formula. Vimos también que en la actualidad es el modelo reflexivo el

que viene consolidándose lentamente, compitiendo por un espacio importante con otras tradiciones, fundamentalmente la academicista y la eficientista.

La fuerte tendencia existente a rechazar tradiciones consagradas que hicieron su contribución en un determinado momento histórico no puede ni debe hacernos olvidar las ventajas y limitaciones de cada uno. Y, sobre todo, las ventajas y limitaciones del paradigma clásico tan cuestionado en la actualidad.

El análisis y descripción de los modelos, trayectos y dispositivos permite comprender que la docencia, como cualquier otra actividad especializada, exige una formación permanente, variada, ecléctica y complementaria, que se extiende mucho más allá de lo que se pensaba hasta hace poco, y que cuenta hoy en día con un conjunto de dispositivos, herramientas, técnicas que potencian la capacidad de los sujetos para operar en situaciones que son siempre singulares, inestables y cargadas de conflictos de valor.

2.- GAIOTTI, C. (2009) *Discurso didáctico y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas* en KLETT, E (dir.) "Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras". Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 145-157.

Se trata de un trabajo de investigación de Claudia Gaiotti que tiene por objetivo explorar las relaciones que se establecen entre el manual y el docente en las clases de lengua extranjera. A tal efecto, la autora realizó entrevistas, con una grilla de preguntas abiertas, a profesores de FLE (Francés Lengua Extranjera) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Algunas consideraciones teóricas

[...] En el territorio "manual" se inscriben objetos (productos sociales) que responden a diversas condiciones de producción, circulación y recepción.

Basados en el concepto de Bajtin (1979) de *géneros discursivos* diremos que la lengua elabora sus propios enunciados -géneros del discurso- que remiten a formas, contenidos, funciones y condiciones que les son propios. El manual para la enseñanza de una lengua responde a un género que comporta características específicas. Tiene, ante todo, una función didáctica puesto que se orienta a objetivos pedagógicos vinculados con un campo del saber. Construye un destinatario a partir de una serie de elementos enunciativos, pragmáticos y contextuales que configuran una escena discursiva particular.

El valor de uso que proyecta el manual supone también una jerarquización de contenidos, competencias y prácticas que le otorgan legitimidad. Inspirados en Bourdieu (1982), puede decirse que el manual constituye un *discurso de autoridad* en tanto legitima ciertas prácticas lingüísticas a las que les asigna un determinado valor social. [...] Así entendido es un vector de *ideologías e imaginarios* legitimados en un determinado contexto socio-cultural. El manual – en tanto dispositivo discursivo y, por ende, ideológico – despliega una serie de mecanismos de simplificación, es decir, de reducción de la realidad cultural. [...] Opera un recorte e instala determinadas versiones, más o menos consensuadas, más o menos estigmatizadas del lazo social.

En cuanto a sus funciones básicas se distinguen: a) su concepción político-ideológica ya que asume una serie de rasgos y acciones que direccionan el sentido; b) su valor programático porque establece criterios de selección y progresión que permiten organizar los objetivos de enseñanza; y c) su valor instrumental o pedagógico al adaptarse a diferentes usos pedagógicos como herramienta útil tanto para el trabajo colectivo como para el entrenamiento individual.

En tanto *producto social e histórico*, el manual escenifica diferentes contextos. En este sentido, podemos identificar, al menos, tres contextos diferentes: el de la edición o autoría, el de la mediación didáctica y el de la producción o interpretación del aprendiente.

Desde el punto de vista formal, el manual constituye un *compendio* y, al mismo tiempo, un *archivo* en el que fluyen diferentes voces, discursos y prácticas. Es por ello que se vuelve un discurso esencialmente polifónico. Enlaza también diferentes materiales y soportes que configuran *relaciones significantes*.

Diálogo docente-manual: una relación controvertida

En las entrevistas el manual aparece como un elemento facilitador de la tarea docente puesto que funciona como *organizador de contenidos*, como *guía* para la progresión de la enseñanza y como *catalizador* de los objetivos del aprendizaje. [...] Sin embargo, aspectos como el aburrimiento y la banalización de las imágenes sociales que construyen los manuales de lengua extranjera, complejizan la relación docente-manual.

De esta relación surgen algunas figuras: por un lado, acciones docentes que perfilan un *efecto dominó* que remite a la reproducción de contenidos, documentos y/o actividades que configuran la escena discursiva del manual. Por otro lado, acciones que prefiguran una serie de *efectos de intervención* a través de los cuales los docentes sostienen algún tipo de distanciamiento en relación con las propuestas del manual:

- *Polarización* – efecto de negación y/o supresión de los contenidos, documentos y/o actividades diseñados por el manual.
- *Selección* – orientada principalmente a los documentos y las actividades que despliega el manual.
- *Transformación* de las propuestas del manual, agregando contenidos y materiales.

Conclusiones

El manual constituye una herramienta multifacética para la enseñanza de una LE en el que se encuentran diferentes géneros, representaciones y prácticas.

El docente, por su lado, desarrolla estrategias de acción didáctica y estas intervenciones, desde un posicionamiento crítico, pueden oponerse a la mirada límpida, homogénea y uniformizante que construyen los productos editoriales y problematizar, así, los efectos de esa homogeneización cultural.

3.- Texto: *Libros de textos y enseñanza de gramática*.(2010) GRAO, España. Ribas Seix, Teresa (coord)

Origen del libro: proyecto de investigación sobre el tratamiento de la reflexión gramatical en el área de las lenguas catalana, castellana, inglesa y francesa en 3er año de ESO a partir del análisis de libros de texto.

Contenido (Capítulos):

1. Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva en colaboración, Anna **Camps**
2. El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica, Uri **Ruiz Bikandi**
3. Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO, Teresa **Rivas Seix**
4. La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano, Oriol **Guasch**
5. La lingüística del texto en los manuales de la ESO, Montserrat **Ferrer**, Carmen **Rodríguez Gonzalo**
6. Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana, Ricardo **Coronas**
7. El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto, Ana M, **Martínez Láinez**
8. La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos?, Marta **Milian**

Problemáticas que funcionan como ejes del trabajo:

.- Gramática como contenido necesario en la consecución de *competencias* comunicativas y lingüísticas. ¿Qué papel tiene la gramática en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas? Perspectiva de los usos y los contextos de las prácticas discursivas. Importancia de la actividad metalingüística (reflexión y *conciencia* sobre lenguaje y su funcionamiento) en el uso elaborado.

Propuesta: partir de la observación y problematización de usos reales y diseñar un itinerario no lineal hacia la conceptualización, descripción, intervención en discursos propios y ajenos y utilización en comprensión y producción verbal de lengua/s.

.-El currículum vigente y las orientaciones sobre educación lingüística: ¿qué opción/es presenta el currículum sobre el aprendizaje lingüístico y sobre los contenidos? ¿Cómo recogen los libros esas opciones? Lógica de encorsetamiento y reducción editorial de las posibles variaciones o huecos que deja el currículum. ¿Cómo presentar un diseño que establezca conexión/es entre contenidos gramaticales y uso?

.- El *plurilingüismo* escolar presente en los currículums: enseñar a los mismos alumnos varias lenguas a la vez. ¿Se tiene en cuenta el carácter transversal de algunos conocimientos lingüísticos? ¿De qué manera el aprendizaje en una lengua lo deja disponible para la/s otra/s? ¿Se puede considera la utilidad de descripciones contrastivas? (Pág 9)

.- Libro de texto como instrumento mediador entre el alumno que aprende y el objeto de aprendizaje: ¿presentan flexibilidad ante la variedad de las aulas, se presentan los conocimientos e informaciones como definitivos? ¿los trabajos contemplan la reflexión y

construcción cooperativa, superan la lógica de ejercicios individualizados y mecánicos, se relacionan los distintos planteos, se da sentido a lo que se estudia?

Sugerencias metodológicas: manipulación de la lengua, observación de características, establecimiento de regularidades, elaboración de definiciones, contraste entre usos y significados, supone procesos que permitan variaciones profundas en tiempos prolongados. Ver qué posibilidades ofrecen los libros digitales (P. 10).

Se considera la actividad metalingüística como conocimiento de la gramática de la frase y el discurso en usos más formalizados de la lengua.

Cap 1 y 2: marco general con criterios y puntos de referencia para profundizar el análisis.

Caps 3,4 y 5: Estudios de caso y observación de la enseñanza de 3 contenidos –verbo, oración, gramática textual (en distintas lenguas).

Cap 6 y 7: Estudio de contenidos gramaticales del currículum

Cap 8: Actividades y formas propuestas para aprender (foco: alumnos).

Observación: particularmente subrayo la pertinencia de los capítulos 1 y 8 para ponerlos en relación con nuestros intereses.

Cap 1.- (13-29)

“Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva en colaboración”, Anna Camps

Confronta modelos formales con modelos funcionales y propone articularlos.

Cuatro **condiciones** para un *modelo* de enseñanza:

1. Se basa en la **actividad** de los alumnos sobre los elementos lingüísticos.
2. Facilita la abstracción, generalización y sistematización de conceptos gramaticales.
3. Establece puentes entre el conocimiento sistemático y el uso de la lengua en ambas direcciones.
4. Permite diálogo y colaboración entre participantes de la situación didáctica.

Obstáculos

Obstáculos: entendidos como ámbitos problemáticos

.-Epistemológicos: referidos al objeto del saber y a su estructura.

Ruptura entre estudios de la frase y el discurso, considerarlas como unidades disjuntas.

Complejidad de las formas lingüísticas plurifuncionales o multiniveles.

Conocimientos espontáneos o adquiridos en los primeros niveles de escolarización.

.-Metodológicos: referidos a los procesos de enseñanza.

Procedimientos transmisivos: sintaxis de la frase.

Procedimientos centrados en la actividad de alumnos: en relación con los textos y los discursos.

Distancias entre los saberes declarativos y los procedimentales.

.-Modos de razonamiento accesibles a los estudiantes

Dificultades de conceptualización y sistematización de los estudiantes (Vigotsky).

Gramática pedagógica: articula los conocimientos sobre las lenguas que manejan y los conceptos cotidianos que elaboran sobre ellas más los modelos científicos teóricos elaborados por la lingüística.

El aprendizaje de la gramática es un proceso de **abstracción emergente** (que comprende):

- . lengua en uso (corpus)
- . percepción
- . observación (comparación, clasificación)
- . abstracción (inferencia y verificación)
- . generalización (sistematización)
- . uso de la/as lengua/s

Observación: interesante el recorrido que parte del uso y vuelve al uso.

Modelo de enseñanza: secuencias didácticas para aprender gramática (reformulación sobre la base de secuencias para aprender a escribir)

Modelo hipotético de intervención didáctica y de investigación sobre ella. Forma de enseñanza que permita observar e interpretar lo que ocurre.

Se propone implicar activamente a los estudiantes en la construcción a partir de la creación de *entornos* que lo permitan y de *objetos* de análisis y conocimientos interesantes para los alumnos.

Hipótesis: el funcionamiento de la lengua, en los distintos niveles –enunciativo, discursivo, textual, semántico, sintáctico, morfológico- puede constituir un objeto de conocimiento interesante si los mismos estudiantes se enfrentan a dicho objeto a través de procesos activos de investigación- recogida de datos, observación, comparación, análisis, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.- (pág 23)

Elementos básicos:

Importancia de la actividad, el hacer y del producto resultado (sentido)

Importancia de razonamiento metalingüístico (exploración, selección, síntesis) –pág 24

Importancia de la interacción como mediadora (actividades de *evaluación* formativa) –

Condiciones del modelo:

- * contenidos y objetivos explícitos para guiar las estrategias de apropiación. Conciencia de la estructura del conocimiento y del proceso intelectual
- * basado en la actividad de los alumnos sobre objetos lingüísticos
- * reflexión compartida entre participantes de la situación didáctica
- * relación entre uso y sistematización (de la observación a la generalización, disponibilidad del conocimiento para nuevas observaciones más complejas)
- * integración de los conocimiento en un marco que haga explícita las relaciones entre ellos.

Secuencias didácticas

Este modelo hipotético para diseñar y poner en práctica unidades complejas de trabajo sobre cuestiones gramaticales, entiende a la **secuencia** como conjunto de tareas diversas relacionadas con un objetivo global, un tema y una actividad global. (Por ej: revisar y mejorar la organización de textos argumentativos).

La secuencia sigue un esquema general de tres fases consecutivas (Cfr. CUADRO – P 26):

Primera: definición del problema

Segunda: decisiones sobre objetos de trabajo y procedimientos

Tercera: elaboración de un informe. Síntesis integradora de los conocimientos elaborados.

Acerca de la evaluación formativa, entendida como regulación de los procesos de aprendizaje, plantea los matices o aspectos que adquiere en c/fase.(Cfr cuadro: 26)

Conclusiones

La observación de las formas lingüísticas se ha de dar sobre procesos desencadenados por el uso.

Se detiene el flujo del lenguaje y se lo hace opaco momentáneamente para integrarlo de nuevo a la dinámica de los enunciados, por medio de procesos de manipulación que permiten hablar sobre los problemas lingüísticos.

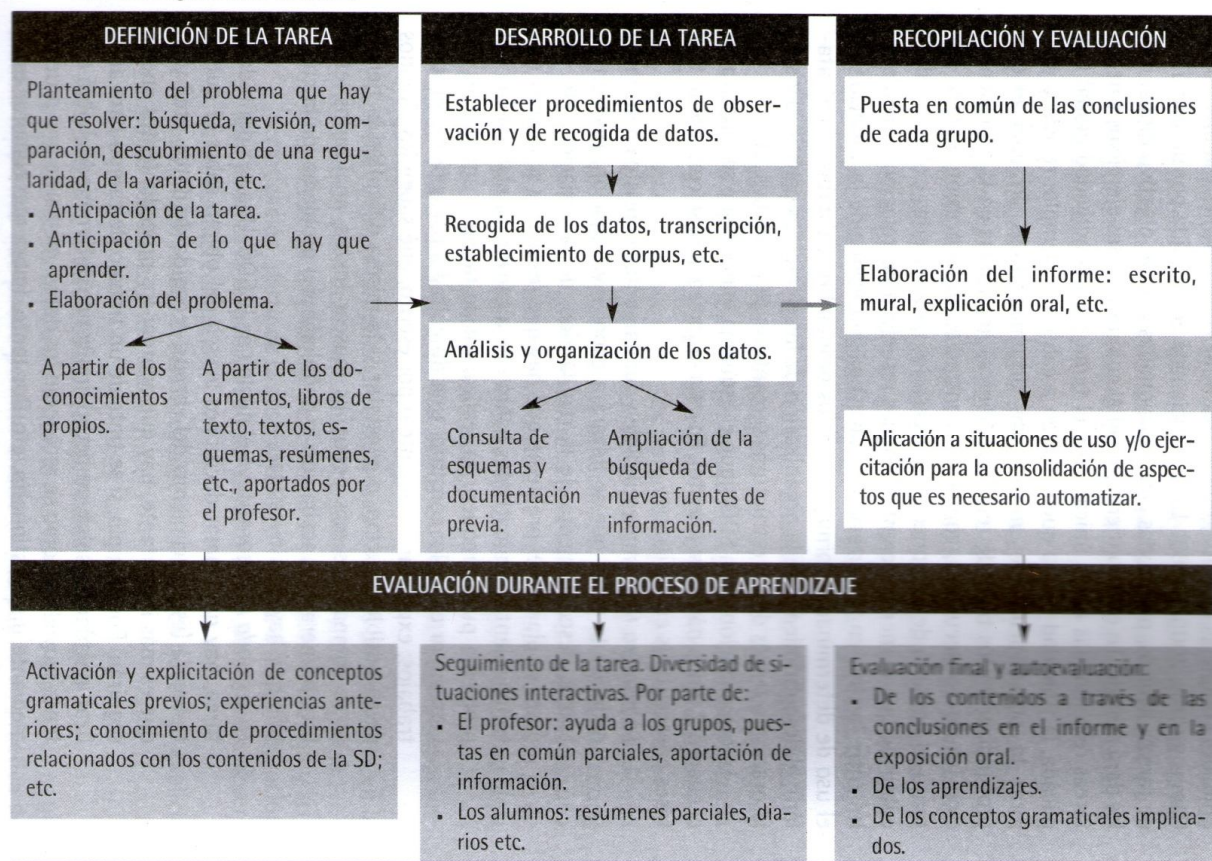
Pasar del conocimiento en uso al sistemático implica organizar los saberes gramaticales mediante actividades y agentes que pongan a disposición oportunidades para: observar, manipular, analizar, contrastar, explicar, contenidos de la actividad metalingüística

Destaca la importancia de:

- .- implicación de alumnos en la tarea planteada como problema a resolver e indagación a llevar adelante.
- .- inicios de reflexión gramatical desencadenados en el proceso.
- .- tiempo más largo del que requieren los ejercicios puntuales para la construcción de conceptos.
- .- capacidad de los alumnos para abordar problemas de complejidad controlada pero progresivamente más alta.
- .- la interacción entre iguales y con el profesor.

Dificultades: modo de trabajo poco habitual, limitaciones para lograr un modelo que pueda ser trasladado a la variedad de las aulas y que permita alteraciones, opciones para programar contenidos gramaticales básicos sobre la base de opciones de uso (orales, escritos).

Cuadro 2. Organización de la SDG



4.- REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Leandro Rodriguez Alves Diniz. UE de Campinas

Diniz considera- según observa Zoppi-Fontana (2007), que la configuración del Mercosur como nuevo espacio geopolítico transnacional, representó un marco en el proceso de instrumentalización e institucionalización del PLE. En este capítulo se concentra en los proyectos editoriales de reedición y elaboración de los LDs brasileños de PLE que, de alguna manera, participan de una *política de lenguas*. Al respecto, asume la posición de Orlandi quien- a través del concepto de política lingüística, intenta dar a la lengua el carácter político que le es propio. Se adhiere al marco teórico-metodológico de La Historia de las Ideas Lingüísticas en su articulación con el Análisis del Discurso de perspectiva materialista.

Realiza dos abordajes: por lado los efectos que produce la ampliación del espacio de enunciación del portugués sobre la producción de los libros didácticos en Brasil y, por otro, cómo esos instrumentos lingüísticos afectan el P de Brasil reproduciendo los sentidos que constituyen el imaginario de dicha lengua. Dos conceptos sirven de base para su trabajo: el de *gramaticalización* según Auroux y el de *espacio de la enunciación* según Guimarães. A la vez, sigue la propuesta de Zopyy-Fontana para trabajar la relación entre los dos conceptos y lo hace a través de los dos enfoques mencionados.

La producción editorial brasileña de libros didácticos de PLE.

Diniz realiza un mapeo de las principales publicaciones de LDs Brasileños en PLE desde 1950, fecha en que surge el 1er. Material didáctico en el área El artículo contiene un cuadro con el porcentaje del total de los LDs publicados entre 1950-2007, en el cual destaca un gran crecimiento a partir de la década de los '80. También señala un creciente proceso de endogramaticalización (producciones extranjeras con predominio de las editoras norteamericanas) ya que recién a partir de los '80 y luego de los '90, la producción editorial brasileña aumenta gradualmente.

Todos estos cambios indican que la constitución de una posición en relación a la autoría brasileña y a la construcción de un saber metalingüístico sobre ella, pueden ser relacionadas a la constitución del Mercosur. Agrega que este gesto de autoría se da como resultado del crecimiento del poder del mercado contemporáneo: la creación de entidades internacionales. Suponiendo que los LDs de PLE se inscriban en esas nuevas condiciones de producción, Diniz espera observar procesos discursivos que lleven a pensar al portugués como una “lengua de Mercado”.

La construcción de un imaginario específico de lengua vehicular.

Recurre al análisis desde el modelo tetralingüístico (propuesto por Gobard e interpretado por Deleuze y Guattari) para investigar las funciones simbólicas que el portugués ocupa al inscribirse en un espacio de enunciación ampliado .

Lenguas del modelo tetralingüístico:

- 1.- *Vernácula*: materna o territorial, de comunidad rural o de origen rural.
- 2.- *Vehicular*: urbana, estatal o mundial, aprendida por necesidad y destinada a la comunicación entre ciudades. Corresponde a la “lengua de la sociedad”, de intercambio comercial, de transmisión burocrática.
- 3.- *Referencial*: es la lengua de la cultura, del sentido, de la inteligencia y está relacionada con lo académico
- 4.- *Mítica*: es la de la reterritorialización religiosa o espiritual, está en el horizonte de la cultura y se la asocia con la figura del poeta..

Un punto fundamental de ese modelo es que la distribución de las lenguas varía de un grupo a otro y, para un mismo grupo, de una a otra época.. Diniz se interroga acerca de si algunas de las funciones propuestas por Gobard caracterizaría la representación del Portugués del Brasil en su gramaticalización como LE y de ser así, cuál de ellas.

Para responder a esas preguntas observa:1º que, si bien la gramaticalización brasileña del PLE se desencadenó con la firma del Mercosur, el portugués no aparece en los LDs como lengua de integración regional, no hay materiales específicos producidos para hablantes del español. (¿?)., aparecería más bien como lengua vehicular.

2º: en algunos títulos de los LDs el portugués de Brasil aparece asociado al sentido de la lengua vehicular, es el caso de los títulos en los que la LP aparece determinada por su nuevo espacio de enunciación (*Bem-Vindo*). Esta expresión tiene una función polisémica: además de calificar al interlocutor, le señala una nueva realidad indicada por el subtítulo del libro: la LP no pertenecía a las lenguas que están en el mundo de la comunicación, pero ahora ya lo hace. Lo relaciona también con expresiones tales como “estar incluido en el mundo globalizado”, “estar en el mundo comercial”, gracias a que las nuevas tecnologías permiten la disolución de las fronteras permitiendo el acceso en tiempo real a cualquier espacio del mundo.. Toma los elementos no verbales como representativos de la lengua nacional. Esto hace que la LP aparezca como lengua de acción comercial, de interacción, de intercambio.

También destaca que en LDs más recientes el aprendizaje del portugués aparece, no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento para alcanzar otros fines., es decir, como un medio para conocer el Brasil.

Toma la tapa y algunos recortes de los prefacios de otros libros para investigar el proceso a través del cual el portugués es instrumentalizado. En *Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros* observa que hay una lengua útil particularmente para profesionales; el aprendizaje del portugués es considerado como un instrumento para trabajar en Brasil o con empresas brasileñas. Por otro lado, observa que el conocimiento de los aspectos culturales está representado como un conocimiento de orden práctico relacionado con la economía, y no como un conocimiento enciclopédico o cultural. Es decir, el portugués se presenta como una lengua vehicular que se inserta en el mundo globalizado.

Una representación “enraizada” en Brasil: la no vehicularización del portugués.

El autor de este artículo aclara que, si bien los análisis anteriores muestran la construcción de un cierto imaginario de lengua vehicular para el portugués, él intentará demostrar que en realidad, no se alcanza a construir tal representación.

Retoma la caracterización de lengua vehicular según Gobard y afirma que, lejos de ser significada a partir de esa imagen, la LP está fuertemente relacionada al Brasil, a su cultura y a su pueblo. Observa que en los DLs analizados, aparecen con frecuencia imágenes de brasileños, informaciones sobre la cotidianeidad del Brasil, el funcionamiento de los servicios y la organización de la sociedad brasileña. Se pide a los alumnos que preparen menús típicos del Brasil, se les enseña a saludar a lo brasileño, etc. Con ello se demuestra que la representación del portugués como lengua vehicular es débil, frágil. Y fortalece la evidencia tomando al inglés como LV por excelencia porque esta lengua circula según las condiciones de producción del capitalismo mundial integrado, como una lengua desarraigada, disociada de la historia de sus pueblos. Por lo tanto, considera que el proceso del portugués se da a la inversa. El portugués no se expande alejado de la memoria del Brasil sino que lo hace vinculada fuertemente a esa memoria.

Para analizar mejor el funcionamiento de ese discurso de brasilidad, destaca el creciente proceso de determinación discursiva que se evidencia al realizar un análisis diacrónico en los LDs.

Observa que en los primeros LDs publicados en Brasil, los títulos no hacen referencia a la variedad del portugués enseñado, ni siquiera a través de los elementos no verbales de sus respectivas tapas. (con excepción de uno de ellos). Si hay un cambio en la producción correspondiente a la década del '80, en la que se define que la lengua enseñada es el portugués del Brasil. En algunos casos están explícitos a través de los títulos y otras, de los elementos no verbales. Es decir, hay un proceso discursivo a través del cual el portugués enseñado pasa a ser asociado al Brasil. A través de ese proceso se califica el decir como ideológicamente identificado con la formación discursiva que lo produce: la relacionada con el mercado. Brasil entra como marca registrada porque se percibe que esa marca registrada es la que el otro quiere comprar.

Consideraciones finales.

Para Diniz, el recorrido realizado en este artículo, le permite percibir que **la ampliación del espacio de enunciación del portugués de Brasil tuvo impacto en el proceso de gramaticalización de dicha lengua.** La producción editorial brasileña pasó por un proceso que se inició con la endogramaticalización y alcanzó un importante impulso a partir de los fines de la década del '80 coincidentemente con el inicio del Mercosur.

En cuanto a la relación entre gramaticalización y espacios de enunciación, en sentido inverso concluye que **los LDs más recientes ponen al portugués de Brasil como una lengua vehicular que se proyecta en el mundo globalizado.**

A partir de un mecanismo de anticipación de la imagen del Brasil en el mundo, el portugués se vuelve un producto de mercado, en la gramaticalización brasileña del PLE. Hay un proceso de mercantilización de las lenguas que ponen al portugués en un mercado de lenguas. Además que, al venderse, el portugués vende los instrumentos lingüísticos que redefinen los sentidos que los sujetos establecen en los espacios de enunciación implicados (nacional/internacional) y los reconfigura. De esta manera, si bien la función vehicular del modelo tetralingüístico está en la representación del PLE, no lo hace de una manera contundente. Al no pasar por un proceso que podría ser llamado de vehiculización, este autor, no caracteriza, el portugués como una lengua globalizada sino como una lengua transnacional porque no se construye a partir "del globo" sino que lo hace a partir de las fronteras nacionales proyectándose a partir de un determinado Estado-Nación. Según Zoppi-Fontana, se trata de una lengua nacional que traspasa las fronteras de un Estado-Nación en el cual fue históricamente construida e con el cual mantiene fuertes "lazos metonímicos".

Para concluir agrega que, el portugués como lengua transnacional es discursivamente distinto al portugués como lengua nacional u oficial del Brasil.

A N E X O III
(Bibliografía de referencia)

Bibliografía

- AAVV** (2006) *La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes* en "Signo y Señal" n° 16. Pp. 110-135.
- BAJTIN M.** (1983) *Estética de la creación verbal*. Bs. As. Siglo XXI Editores.
- CARVALHO, S.** (2011) *Memórias silenciadas: a encenação biográfica pelas canções populares*. VI Reunião Científica da ABRACE - Porto Alegre.
- CHARADEAU, P & MAINGUENEAU, P** (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Bs.As. Amorrortu Editores
- CELADA / FANJUL / NOTHSTEIN.** (Coord.) (2010) *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Bs. As. Editorial Biblos.
- CICUREL, F.** (2009) *Un esquema en movimiento: un concepto bergsoniano para el análisis de interacciones didácticas* en "Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras". Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 65-82
- CORREA, GERMÁN Y RODRÍGUEZ, MARCO:** *Portugués, serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1. Conectar Igualdad y educ.ar*. Ministerio de Educación.
<http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/307>
- DI PEGO, VILMA PRUZZO de:** "Las tensas relaciones entre Didáctica y 'las' Didácticas", en *Praxis Educativa*, Universidad Nacional de La Pampa, N.º 11, 57-73, 207.
- DI STEFANO, MARIANA, MARÍA CECILIA PEREIRA Y MABEL PIPKIN** (2006) "La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes" en *Signo & Señal*, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N° 16, 119-135.
- DOLZ, J, NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B.** (2004) *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: Roxo, R; Cordeiro, G. S. Campinas. Mercado de Letras. Pp. 95-128
- GAIOTTI, C.** (2009) *Discurso didáctico y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas* en KLETT, E (dir.) "Construyendo la didáctica de las Lenguas Extranjeras". Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 145-157.
- GROS SALVAT, BEGOÑA:** *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- FIGUEIREDO SOUZA, E / VIANA, L.** (2011) *Livro didático como gênero do discurso complexo em Anais do SILEL*. Volume 2. N° 2. Uberlândia. EDUFU.
- GUIMARÃES, E.** (s/d) *Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano* em Letras n° 26 - Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. UniCAMP – Pp.53-62.
- _____ (s/d) *Enunciação e política de línguas no Brasil*. Universidade Estadual de Campinas.
- _____ (2004) *Acontecimentos institucionais e estudos do português em "História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP. Pontes.
- KLETT, E.** (2003) *¿Didáctica o didácticas? Un debate pendiente* en "Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior". Bs. As. Araucaria Editora. Pp. 148-151.

- LEFFA, V.** (s/d) *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. Universidade Católica de Pelotas.
- LITWIN, E. (comp.):** *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- NATTIEZ, J.J.** (1987). *Musicologie Générale et Semiologie* Paris. Chritian Burgois. Editeur.
- ORLANDI, E** (2007) (org.) *Política lingüística no Brasil*. Campinas. Pontes.
- ROSSONI, I.** (2007) *Fotogramas do imaginário: Manoel de Barros*. Salvador. Vento Leste.
- SAGOL, CECILIA:** *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- SERRANI, S.** (2005) *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo – leitura - escrita*. SP. Pontes.
- TINHORÃO, J.** (1991). *Pequena História da Música Popular: da modinha à lambada*. São Paulo. Art. Editora.
- WISNIK, J.** (2004) *Sem Receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha,
- ZOPPI-FONTANA, M** (2009) “O português como língua transnacional”. In: ____ (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP. Editora RG.
- _____ (2007) *En los márgenes del texto, intervalos de sentidos en movimiento* en “Páginas de Guarda n° 4”. UniCAMP.
- _____ (2001) *Lugares de enunciação e discurso*. Boletim da ABRALIN: II Congresso Internacional de Abralín-Fortaleza.

ANEXO IV

(Actividades académicas, investigativas y de extensión)

Mgter. Liliana Silvia Daviña

PLAN DE TRABAJO DE AÑO SABÁTICO (2012) (Ordenanza 005/91 HCD (Art. Nº 10 - 11)

Proyecto de Investigación de Tesis Doctoral: *Polifonías en Misiones – Discursos testimoniales*. (D187/ 01-01-10. Filosofía y Letras, UBA.) Directora: Elvira N. de Arnoux.

1. Actividades de gabinete.

- Consultas a bibliotecas especializadas, reseñas de publicaciones, catalogación de materiales de lectura semiótica, glotopolítica, histórica y de análisis de discurso.
- a) Conclusión de registro de tesinas de Letras vinculadas al área lingüística, con la colaboración de la Lic. Gabriela Domínguez. Se Adjuntan copia en papel de:
 - Protocolo de Registro – modelo utilizado –
 - Fichajes
 - una versión digital de todo lo impreso.
- b) Elaboración del índice y plan de escritura de 10 (diez) capítulos y escritura de 2 (dos) de ellos, en proceso de análisis y evaluación por parte de la directora, Elvira N. de Arnoux.

▪ **Otras actividades concomitantes a la licencia:**

2. Reuniones académicas: con el Lic. Alejandro Di Iorio, con vistas al monitoreo del plan de trabajo para Tutorías de Lingüística II (sistema de tutorías, producción de materiales y guías de estudio). Asimismo, sobre la implementación de su suplencia en la asignatura Lingüística (Antropología Social) en base al programa vigente.

Reuniones y asesoramientos con tesistas de grado: conversaciones sobre aspectos teórico-metodológicos con las tesistas E. Wodniouw (co-dirección con Li. Di Iorio), Marcela Wintoniuk y M. Espach, de la Licenciatura en Letras.

Reuniones y asesoramientos con tesistas de posgrado: conversaciones sobre aspectos teórico-metodológicos con la maestranda Noelia ALBRECHT con vistas a la presentación de su Tesis en la Maestría en Semiótica Discursiva – FHyCS – UNaM

Reuniones de asesoramiento y orientación a los aspirantes a Becas **CEDyT** (2011-13) Carolina MORA y Rocío FERNÁNDEZ BRIZUELA (2012-13).

3. Actividades de investigación e intercambio:

Reuniones de estudio con el investigador Lic. Alejandro Di Iorio sobre el desarrollo del Proyecto *Memoria escrita de las lenguas en Misiones. Un análisis discursivo*. (Cód. 16 H 297). Secretaría de Investigación y Postgrado.

Reuniones de estudio con la co-directora Dra. Raquel Alarcón y el equipo de investigadores del Proyecto *Del libro didáctico a la secuencia de formación: propuestas de intervención pedagógica*.

Reuniones con el grupo de Estudios del Lenguaje, a través de sus planes de tesinas en marcha (Espach, Winotoniuk, Wodniouw).

Reuniones de consulta con la directora de tesis de doctorado, Elvira N. de Arnox, en la Ciudad de Buenos Aires (febrero y julio 2012), para ajustes de lecturas y proceso de análisis del corpus discursivo.

4. Participación en eventos locales e internacionales.

XXXIX Congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana (IILI), Universidad de Cádiz (España, 03-06 julio 2012) con la comunicación *“Discurso literario entre-lenguas”* (publicaciones en Actas).

“Segundo Congreso Internacional de Idioma Guaraní”, organizado por la Asociación Civil IDIOMA Y CULTURA GUARANI, (Posadas, 01 setiembre 2012) con la ponencia *“Lenguas y cartografías regionales*.

5. Integrante de Comités de Evaluación.

Jurado Titular Interno de la UNaM para el llamado a Concurso Abierto, Público, de Antecedentes y Oposición (Res. 002/CD) de esta Facultad para la cátedra *Introducción a la Lingüística y Lingüística I* de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras, para un (1) cargo de Profesor Regular Titular, dedicación semiexclusiva. (07 junio 2012).

Jurado de Tesis de Maestría en Análisis del Discurso (Expte. 807.732/03) en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, de la alumna Susana Civitillo, “El campo de lo no dicho en la construcción discursiva de la literatura dramática de E. Pavlosvsky y de G. Gambaro (1970-2000)”. (03 setiembre 2012).

Dra. Raquel Alarcón

Participación de Congresos, Jornadas, Foros

XIII CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA – SAL, San Luis. 27- 30 de marzo de 2012

Ponencias:

“La gramática en fronteras mestizas”

“De la gramática teórica al metalenguaje pedagógico. Recontextualizaciones en manuales y diseños curriculares” (Co-autoría)

FORO DE FORMACIÓN DOCENTE SUPERIOR, UNaM, Posadas, Mnes., 27-28-29 septiembre de 2012

Comunicación en Taller y Presentación de póster: “Territorios y Fronteras en la de-construcción de la Didáctica en los profesorados de Cs. Económicas, Historia, Letras y Portugués de la FHyCS”

Disertante en Jornadas “Lenguaje, alfabetización y literatura en las fronteras” en, PROFESORADO Y LICENCIATURA EN LETRAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL –UNPA, Río Gallegos, Sta. Cruz, 8 noviembre 2012

V CONGRESO INTERNACIONAL DE LETRAS “Transformaciones culturales debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el bicentenario” - FFyL-UBA- Bs. As., 27 de noviembre a 1º de diciembre de 2012

Ponencia: “Configuraciones gramaticales del uso lingüístico en Misiones”.

Participación en proyectos de extensión/ transferencia

Dictado y coordinación del Módulo “Cartografías alfabetizadoras” correspondiente al postítulo Especialización en Alfabetización Semiótica en las fronteras. Nov. 2012. Sedes: Caleta Olivia y Río Gallegos, Sta Cruz

Disertante y directora del Curso de perfeccionamiento y actualización “Gramática, textos y enseñanza” Res CD Nº 209/11

Directora del Programa *Actualización y perfeccionamiento en estudios gramaticales/lingüísticos y su enseñanza* Res. HCD Nº 166/11

Publicaciones

2012 (co-autoría) *Alfabetización semiótica en las fronteras. volumen II. Estrategias, juego y vida cotidiana* Editorial Universitaria

2012 (co-autoría). *Alfabetización semiótica en las fronteras. volumen II. Estrategias, juego y vida cotidiana*, Posadas, Mnes: Editorial Universitaria ISBN:978-950-579-257-3

Formación de recursos humanos

En docencia

Adscriptos

Cátedra Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I (Letras): Gabriela Román (Graduada) – Yanina Campos (alumna)

Gramática II (Letras- portugués): Sebastián Franco(Graduado) – Juan I. Pérez Campos, Juan José Alcaraz, Gonzalo Casco, Norma Malackenko; Leticia Escalante (alumnos)

Seminario Gramática: Sebastián Franco – María del Carmen Santos (Graduados)

En investigación

Proyecto 16H294 (2010-2012)

Docentes: Franco Sebastián, Tarelli Victoria

Alumnos: Alcaráz, Juan José (becario CIN) – Pérez Campos Juan I (becario CIN), hasta julio 2012; desde septiembre 2012 Becarios auxiliares FHyCS

En extensión

Mgter Victoria Tarelli – Prof. Sebastián Franco Prof. María del Carmen Santos (graduada)

Alumnos: Juan José Alcaráz, Juan Ignacio Pérez Campos, Liliana Coutto

Dirección de Tesinas De grado

Casales Lorena Anakarla – Skulski, Karina Mariel: “La capacitación docente y las modificaciones de las prácticas” (en proceso de escritura) – Carrera Licenciatura en educación – FHyCS – UNaM

Villarreal Agustín “La Educación Artística musical en Escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Posadas” (entregada en dic 2012 – en evaluación) Carrera Licenciatura en educación – FHyCS – UNaM

Daniel Analía Esther - Santos María Emilia ¿Cómo colaboran las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Estudios en tercer año del Polimodal del BOLP N° 12 de San José (en proceso de escritura) Carrera Licenciatura en educación – FHyCS – UNaM

Jurado de tesis

Maestría en Semiótica discursiva (FHyCS – UNaM)

Alumna: María Aparecida Miranda Nascimento

Título: “A abreviatura na linguagem formal dos alunos”

Jurado Titular Interno de la UNaM (Resolución CD 209/12) para **concurso** la asignatura Lingüística I de Licenciatura y Profesorado en Letras.

Integrante de comisiones de trabajo

Integrante del Comité Evaluador Carrera Docente por el departamento de Letras y por el Área de Formación Docente (2012)

Integrante de la Comisión Técnica de Articulación con el Sistema Educativo Provincial, por el Profesorado en Letras FHyCS (Res. 1169/10)

Participante en otros proyectos de investigación

16H294 La Gramática en fronteras (inter)disciplinares. Del metadiscurso a los abordajes semióticos (función: directora)

16H352 Desconstrucciones de didáctica, curriculum y aprendizaje en los profesorados de Cs. Económicas, Historia, Letras y Portugués de la FHyCS de la UNaM. Territorios y Fronteras.

Las docentes María Inés Amable, María Adhelma Carrattini, Norma Beatriz Castelli y Cristina Silvia Pastori realizaron las siguientes actividades en conjunto:

Transferencia – Extensión

Expositoras en las *I Jornadas Internacionais Descobrimo culturas em Língua Portuguesa* – Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba – Noviembre de 2012.

Temas: *Configuraciones étnicas de la identidad brasileña en los LDs de PLE*

El orden de la lengua portuguesa en los LDs de PLE.

Prof. María Inés Amable

Académicas

Ampliación de dedicación a Profesor Adjunto Regular – Dedicación Exclusiva (exp. 0467-H/12)

Fecha de inicio: 13/07/12

Fecha de terminación: continúa

Cátedras: Análisis del Discurso y Producción de Textos I

Seminario de Especialización I para EGB1 y EGB2

Seminario de Especialización II para EGB1 y EGB2

Comprensión y Producción Discursiva II

Carrera: Profesorado en Portugués

Lugar: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

Transferencia-extensión

Integrante del Proyecto de Investigación *Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)* -programa específico para el área de formación docente inicial para profesores de portugués y de español LE – dirigido por la Dra. Paula Pogré – Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina – Noviembre 2012 a junio 2013

Docente extensionista del Proyecto de Extensión *I Jornadas Interculturales en el marco del Programa de intercambio académico universitario de grado en lengua española y portuguesa del MERCOSUR* (resolución SPU n° 1523/11) – FHyCS – UNaM

Dictado del Módulo **Didáctica de Segundas lenguas** en el marco del Postítulo “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Intercultural Bilingüe Español-Portugués” (Res. 4793/10) – Instituto Superior Ernesto Sábato (La Cruz – Ctes.) – 40 horas.

Cursos de perfeccionamiento

Carrera en curso. Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Res. MEC 1729/97) Maestranda. Trámites iniciados para la incorporación como cursante regular – Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario – Agosto 2009. N° de ingreso mesa de entrada 3118/09.

Curso de Perfeccionamiento y actualización

Gramática, textos y enseñanza (Res. HCD 1661/11) – FHyCS – UNaM – 120 horas reloj – abril a Junio – Asistente.

Mini-Curso: **Aspectos literarios, lingüísticos y culturales de las traducciones al portugués del escritor uruguayo-argentino Horacio Quiroga** - en el marco del Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua española y Portuguesa del Mercosur – Res. SPU N° 1523/11 – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – 18 y 19 de septiembre de 2012 – 15 horas – Profesora Asistente.

II Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur – Facultad de Humanidades y Cs. Sociales – UNaM – 04, 05 y 06 de octubre de 2012 – Docente Asistente.

I Jornadas Internacionais Descobrimo culturas em Língua Portuguesa – Facultad de Lenguas - UNC – 12,13 y 14 de noviembre – 30 horas reloj – Asistente.

Gestión académica

Directora de Carrera – Profesorado en Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM – Disposición CD N° 1318 (25/09/11)

Miembro de jurados

Miembro Titular del Jurado los días 04 y 05 de octubre en el Concurso Público y Abierto de Antecedentes y Oposición para cubrir un cargo Regular de Profesor Adjunto con Dedicación Simple para la Asignatura Idioma Portugués de las carreras de Profesorado en Educación Tecnológica, Profesorado en Artes Plásticas y Licenciatura en Artes Plásticas (Res. CD 049/12) – Facultad de Arte y Diseño – UNaM.

Miembro Titular del Jurado el 15 de diciembre en el Concurso Público y Abierto de Antecedentes y Oposición para cubrir un cargo de Profesor Adjunto Ordinario Dedicación Simple

para la asignatura Panorama Sociocultural III de la carrera Profesorado en Portugués (Res. CD 296/12) – Facultad de Ciencias de la Administración – UNER.

Miembro de Jurado (suplente) los días 04 y 05 de octubre en el Concurso Público y Abierto de antecedentes y Oposición para cubrir un cargo Regular de Profesor Adjunto con Dedicación Simple para la Asignatura Idioma Inglés de las carreras de Profesorado en Educación Tecnológica, Profesorado en Artes Plásticas y Licenciatura en Artes Plásticas (Res. CD 049/12) – Facultad de Arte y Diseño – UNaM.

Formación de recursos humanos

En docencia

Graduada adscripta: Cristina Silvia Pastori DNI 12852397 – Cátedra: Comprensión y Producción Discursiva II – Asignatura anual – Profesorado en Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

Graduada adscripta: Andresa Esther Amarilla Rodriguez DNI 18693878 – Cátedra: Análisis del Discurso y Producción de Textos I – Asignatura anual – Profesorado en Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

Graduada adscripta: Andresa Esther Amarilla Rodriguez DNI 18693878 – Cátedra: Comprensión y Producción Discursiva II – Asignatura anual – Profesorado en Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

Graduada adscripta: Andresa Esther Amarilla Rodriguez DNI 18693878 – Cátedra: Seminario de Especialización II – Asignatura cuatrimestral – Profesorado en Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

Alumna Adscripta: Gladis Cristina Bonkievich DNI 33994699 - Cátedra: Análisis del Discurso y Producción de Textos I – Asignatura Anual – Profesorado en Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

En investigación

Becaria de Iniciación a la Investigación: Lorena Vanesa Duthil DNI 28633383. Secretaría de Investigación y Posgrado – FHCS – UNaM

Prof. María Adhelma Carrattini

Actividades en equipo

Las profesoras Norma Beatriz Castelli y M^a Adhelma Carrattini realizaron la siguiente actividad en conjunto:

- **Expositoras** en las **I Jornadas Internacionales “Descubriendo culturas em lengua portuguesa”** organizadas por el Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba (Argentina) durante los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2012, en la Facultad de Lenguas de la UNC..

Estudios realizados y títulos obtenidos

Postítulo: Especialización Superior en Escenarios Educativos en Entornos Digitales.
Aprobado por Resolución C. D. N° 159/09 – Resolución el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones CGE N° 122/10 – 450 hs. reloj.

Entidad Otorgante: Facultad de Artes – UNaM – Oberá – Mnes.

Año: 2012

Cursos de Perfeccionamiento

Mini-Curso: *Aspectos literarios, lingüísticos y culturales de las traducciones al portugués del escritor uruguayo-argentino Horacio Quiroga* - en el marco del Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua española y Portuguesa del Mercosur – Res. SPU N° 1523/11 – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – 18 y 19 de septiembre de 2012 – 15 horas – Profesora Asistente.

Charla-Debate: *El Contacto del Español y el Portugués en un Contexto Bilingüe, un estudio sociolingüístico*, en el marco Proyecto de Extensión “Capacitación en Lengua portuguesa para rendir el CELPE-Bras” – Res. H.C.D. N° 280/07 – FHyCS – UNaM – 12 de junio de 2012 – Profesora Asistente.

Congresos, Jornadas y Foros

Profesora **asistente** en las **I Jornadas Internacionais Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa**, organizadas por el Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y el Lectorado de Brasil de Córdoba (Argentina) – 12, 13 y 14 de noviembre 2012 – Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba (Argentina) – 30 horas reloj.

Profesora **asistente** al **2º Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias “Hacia el 2º Bicentenario”** realizado en Resistencia – Chaco – los días 17, 18, 19 y 20 de julio de 2012 – 60 hs. cátedra – aprobado por Res.4700/12 – NECCyF – Chaco.

Profesora **coordinadora/asistente** del **X Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación – Primer Encuentro Regional del Mercosur y VII EXPOCOM** “La Comunicación en tiempos contemporáneos. Memorias, tradiciones, horizontes”. Res CD FHyCS 180/11 – Res CS UNaM

086/11 durante los días 05, 06 y 07 de septiembre de 2012 – FHyCS – UNaM – Posadas (Misiones) – Argentina.

Gestión Académica

1ª Consejera Departamental Titular – Claustro docente – Departamento de Portugués – FHyCS – UNaM – Res. CD 153/11.

Transferencia-extensión

Expositora en las *I Jornadas Internacionais Descobrimo culturas em Língua Portuguesa* – Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba – noviembre de 2012.

Ponencia: *El orden de la lengua portuguesa en los LDs de PLE.* (en vías de publicación).

Dictado de la asignatura “Portugués I” de la Extensión Áulica de la Carrera de Guía de Turismo – FHyCS (UNaM) / Municipalidad de Aristóbulo del Valle – del 10 de setiembre al 23 de noviembre de 2012 – 60 hs. reloj.

Dictado de la asignatura “Portugués Instrumental I” en el marco de la Tecnicatura en Comunicación Social de la Extensión Áulica Puerto Rico – FHyCS – UNaM – del 09 de marzo al 09 de junio de 2012 – 90 hs. reloj.

Traducciones institucionales

Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) - UNaM

- Traducción (Español/Portugués) – **Acta complementaria de Convenio Específico suscrito entre la UNaM (Argentina) y la Fundación Parque Tecnológico Itaipu (Brasil)** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – septiembre 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **Manual do Avaliador 2012. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – junio 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **Regulamento Feiras afiliadas 2012. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – junio 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **Textos para a Web. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – junio 2012

Carrera de Investigador

Situación actual: **Categoría 4** (Res. 10 – 0263 – 27/08/10)

Miembro de Jurados (Tesis – Concursos – Otros)

* Integrante del Comité Evaluador de la siguiente Tesis del Posgrado Maestría en Semiótica Discursiva de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales:(CONEAU-Res 139/07-Resolución Ministerial 0085/04).

“A abreviatura na linguagem formal dos alunos”

Presentada por: María Aparecida Miranda

Director: Dr. Marcelino García

Prof. Norma Beatriz Castelli

Cursos de Perfeccionamiento

Asistencia a:

Curso de Perfeccionamiento y actualización “Gramática, textos y enseñanza” (Res. HCD 1661/11) – FHyCS – UNaM – 120 horas reloj – abril a junio 2012 – Asistente

Primer seminario de Lenguas Extranjeras “Por la diversidad cultural lingüística de la región”. Llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Encarnación, UNAE, los días 13 y 14 de abril 2012.

“Primer seminario Federal del Proceso de Identificación de NAP, del campo de Formación General del Ciclo Orientado de Educación Secundaria”, llevado a cabo por la dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, durante los días 21 y 22 de mayo de 2012 en la ciudad Autónoma de Bs As.

Charla – Debate: “El contacto del español y el Portugués en un contexto Bilingüe, un estudio sociolingüístico”, a cargo del doctor John Lipski, llevada a cabo el día 12 de junio de 2012 en la Facultad de Humanidades Ciencias Sociales de la UNaM, en el marco del Proyecto de Extensión: “Capacitación en Lengua Portuguesa para rendir el CELPE-Bras” – aprobado Resolución HCD Nº 280/07

Conferencia “Políticas lingüísticas en Misiones en el marco de la Ley VI- Nº 141 “dictada por el Dr. Roberto Bein, catedrático de la UBA; auspiciada por Resolución Nº 272/2012 del MCECyT. El día 21 de junio de 2012 en Posadas, Misiones.

Congresos, Jornadas y Foros

Profesora asistente en las I Jornadas Internacionais Descobrimdo Culturas em Língua Portuguesa, organizadas por el Profesorado de Portugues de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y el Lectorado de Brasil de Córdoba (Argentina) – 12, 13 y 14 de noviembre – Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba (Argentina) – 30 horas reloj.

Gestión Académica

Consejera Departamental Titular – Claustro docente – Departamento de Portugués – FHCS – UNaM – Res. CD 153/11.

Formación de recursos humanos

En docencia

Graduada adscripta: Rosana Patricia Ramírez DNI 24130759 – Cátedra: Francés Instrumental I – Asignatura anual – Área de Idiomas. – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

Transferencia-extensión

Expositora:

II congreso Internacional sobre Lenguas Dinámicas Identitarias: Hacia el Segundo Bicentenario, realizado los días 17, 18 ,19 y 20 de julio 2012 en Resistencia (Chaco); destinado a directivos, docentes, investigadores de lenguas indígenas, lenguas extranjeras, letras /lengua, filosofía, historia aéreas afines de todos los niveles aprobado por Resolución N° 4700/12 – MECCyT – Chaco.

I Jornadas Internacionais Descobrimdo Culturas em Língua Portuguesa, organizadas por el Profesorado de Portugués de La Facultad de Lenguas de La Universidad Nacional de Córdoba , (Argentina) y el Lectorado de Brasil de Córdoba (Argentina) durante los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2012, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). **Ponencia: El orden de la Lengua Portuguesa en los LDs de PLE.**

Intérprete en la Reunión con representantes del Consejo General de los Pirineos Atlánticos – República de Francia, Coordinada por el Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional de la UNaM, llevada a cabo en su sede principal, en el rectorado, el día 17 de mayo de 2012.

Redacción y corrección definitiva del Documento Curricular del Ciclo Orientado del Nivel Secundario de Portugués Lengua extranjera – 1º al 13 de diciembre 2012. En la ciudad de Posadas, sede de la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Misiones.

Investigación

Investigador inicial del Proyecto “**Las representaciones sociales de los docentes, en relación con la incidencia de la enseñanza de idiomas extranjeros en la formación de grado universitario en el ámbito de la Facultad de Humanidades y ciencias sociales (FHyCS-UNaM). EIERS 2** “, código 16 H 314, dirigido por el Prof. Luis Nelli.

Fecha y clase de ingreso: 01 /01/ 2012

Situación actual: continua.

Lugar de trabajo: Facultad Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM

Prof. Germán Correa

Transferencia-extensión

Integrante de la Comisión Responsable de la Revisión, Reformulación y Elaboración de los Diseños Curriculares de Lengua Extranjera. Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación y Cultura de Corrientes, de junio 2011 a abril 2012.

Integrante de Equipo del Proyecto Secuencias Didácticas. De mayo a julio de 2012. Ministerio de Educación de la Nación y educ.ar, en el marco del Programa Conectar Igualdad.

Integrante del Equipo de Elaboración y Consulta del Diseño Curricular Ciclo Básico de Educación Secundaria Orientada. Unidad Técnica Provincial de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades, Ministerios de Educación, Corrientes, septiembre a diciembre 2012.

Integrante del Proyecto de Investigación *Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)* -programa específico para el área de formación docente inicial para profesores de portugués y de español LE- dirigido por la Dra. Paula Pogré – Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina – Noviembre 2012 a junio 2013.

Cursos de perfeccionamiento

Curso de Perfeccionamiento y actualización “Gramática, textos y enseñanza” (Res. HCD 1661/11) – FHyCS – UNaM – 120 horas reloj – abril a junio 2012 – Asistente

II Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias: Hacia el Segundo Bicentenario, El profesor de lengua extranjera: agente político y mediador intercultural (Ponencia) – julio 2012 – Expositor

Jornadas Nuevos Escenarios en la Formación Docente, Área Curricular de la Dirección General de Educación Superior – septiembre 2012 – Asistente

Gestión académica

Director de Carrera – Profesorado en Portugués – Instituto superior “Josefina Contte” – Corrientes (Capital)

Miembro de Jurados

Miembro Titular de Jurado el 16 de abril de 2012 Concurso Público y Abierto de Antecedentes y Oposición para cubrir un cargo cargo de Profesor Adjunto con dedicación parcial en la asignatura “Portugués” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, aprobado por Resolución (CS) N° 156/10.

Prof. Cristina Silvia Pastori

Estudios realizados y títulos obtenidos

Postítulo: Especialización Superior en Escenarios Educativos en Entornos Digitales.
Aprobado por Resolución C. D. N° 159/09 – Resolución el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones CGE N° 122/10 – 450 hs. reloj.

Entidad Otorgante: - Facultad de Artes – UNaM – Oberá – Mnes.

Año: 2012

Académicas

Ampliación de dedicación a Profesor Adjunto Regular – Dedicación Semi-Exclusiva (Exp. N° H-0464/12)

Cátedras: Lengua Portuguesa III

Lengua Portuguesa IV

Carrera: Profesorado en Portugués

Lugar: FHyCS – UNaM

Cursos de Perfeccionamiento

Mini-Curso: *Aspectos literarios, lingüísticos y culturales de las traducciones al portugués del escritor uruguayo-argentino Horacio Quiroga* - en el marco del Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua española y Portuguesa del Mercosur – Res. SPU N° 1523/11 – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – 18 y 19 de septiembre de 2012 – 15 horas – Profesora Asistente.

Charla-Debate: *El Contacto del Español y el Portugués en un Contexto Bilingüe, un estudio sociolingüístico*, en el marco Proyecto de Extensión “Capacitación en Lengua portuguesa para

rendir el CELPE-Bras” – Res. H.C.D. N° 280/07 – FHyCS – UNaM – 12 de junio de 2012 – Profesora Asistente.

Curso de Perfeccionamiento y Actualización Docente – Gramática, Textos y Enseñanza – Res. HCD N° 209/11 – FHyCS – UNaM – de abril a junio de 2012 – Profesora Asistente.

Taller de capacitación y difusión: Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – 06 y 07 de marzo de 2012 – 10 horas teórico-prácticas – Profesora Asistente.

Congresos, Jornadas y Foros

Profesora asistente en las **I Jornadas Internacionais Descobrimo Culturas em Língua Portuguesa**, organizadas por el Profesorado de Portugues de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y el Lectorado de Brasil de Córdoba (Argentina) - 12, 13 y 14 de noviembre de 2012 – Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba (Argentina) – 30 horas reloj.

Gestión Académica

Integrante Titular del Comité Académico del Departamento de Portugués – FHyCS – UNaM – Disposición CD N° 1318.

Consejera Departamental Titular – Claustro docente – Departamento de Portugués – FHyCS – UNaM – Res. CD 153/11.

Transferencia-extensión

Expositora en las *I Jornadas Internacionais Descobrimo culturas em Língua Portuguesa* – Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba – noviembre de 2012.

Ponencia: Configuraciones étnicas de la identidad brasileña. (Prof. Cristina S. Pastori / Prof. María Inés Amable)

Dictado de la asignatura “Portugués I” de la Extensión Áulica de la Carrera de Guía de Turismo – FHyCS (UNaM) / Municipalidad de Aristóbulo del Valle – del 10 de setiembre al 23 de noviembre de 2012 – 60 hs. reloj.

Dictado de la asignatura “Portugués Instrumental I” en el marco de la Tecnicatura en Comunicación Social de la Extensión Áulica Puerto Rico – FHyCS – UNaM – del 09 de marzo al 09 de junio de 2012 – 90 hs. reloj.

Traducciones institucionales

Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) - UNaM

- Traducción (Español/Portugués) – **Acta complementaria de Convenio Específico suscripto entre la UNaM (Argentina) y la Fundación Parque Tecnológico Itaipu (Brasil)** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – septiembre 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **Manual do Avaliador 2012. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – junio 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **Regulamento Feiras afiliadas 2012. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – junio 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **Textos para a Web. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – junio 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **Regimento da Ficiencias. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – abril 2012
- Traducción (Portugués/Español) – **O que é a Ficiencias. Feira de Inovação das Ciências e Engenharias** – Programa de Relaciones Internacionales e Integración Regional – Secretaría de Políticas Universitarias (MEC) – UNaM – marzo 2012

Formación de recursos humanos

Graduada adscripta: Prof. Silvana Regina Militz, DNI 30790243 – Asignatura: Lengua Portuguesa III (anual) – Profesorado en Portugués – FHyCS – UNaM

Alumna adscripta: Ivana Mariel Suarez Baez, DNI 33670964 – Asignatura: Lengua Portuguesa III (anual) – Profesorado en Portugués – FHyCS – UNaM

Prof. Lorena Vanesa Duthil

Cursos de Perfeccionamiento

Maestranda, cursante regular de la **Maestría en Semiótica Discursiva** (Acreditación CONEAU. Resolución nº 337/03). “Programa de Semiótica” – Universidad Nacional de Misiones.

Módulos aprobados

“*Discurso, géneros y medios: mediaciones discursivas*” Dictado por la Dra. Nora Delgado – Universidad Nacional de Misiones – UNaM – 19 y 20 de noviembre - Aprobado (nueve)

Módulos cursados

“*Reconfiguraciones mnemosemióticas y comunicativas*” – Dictado por el Dr. Marcelino García – Universidad Nacional de Misiones – UNaM – 15, 16 y 17 de marzo.

“*Enunciación y discurso en el rock de Argentina*” – Dictado por el Dr. Adrián Fanjul – Universidad de Sao Paulo – 12, 13 y 14 de abril.

“*Cultura, lenguaje y prácticas en la crítica y la teoría contemporáneas*” – Dictado por la Dra. Silvia Delfino – Universidad de Buenos Aires – UBA – 7, 8 y 9 de junio.

“*La alegoría, una lectura excesiva de la letra. De la antigua retórica a la filosofía del arte*” - Dictado por el Dr. Silvio Mattoni – 10 y 11 de agosto.

“*Representaciones sociales. Visibilidad (es) y disputas por el sentido*” – Dra. Alejandra Cebrelli y Dr. Víctor Arancibia – Universidad Nacional de Salta – 25, 26 y 27 de octubre.

Congresos, Jornadas y Foros

Participante del “*Foro de Formación docente Superior*” - Realizado en la sede de la FHCS – UNaM – 27, 28 y 29 de septiembre.

Antecedentes universitarios

Dictado de los cursos de Portugués Niveles I y II en la Escuela de Inglés y Portugués de la FCEQyN – UNaM

JTP Interina en la Cátedra Práctica Profesional II correspondiente al tercer año de los profesorado de Letras, Historia, Ciencias Económicas y Portugués en la FHCS – UNaM

Prof. Cristina Bonkievich

Académicas

Alumna adscripta a la cátedra *Análisis del Discurso y Producción de Textos I* – Profesorado en Portugués – FHyCS – UNaM

Asistente a las *Primeras jornadas Interculturales en el marco de Intercambio Académico Universitario de Grado en la Lengua Española y Portuguesa del MERCOSUR*. (Resolución SPU n° 1523/11) FHyCS-UNaM.

Participante del “Foro de Formación Docente Superior 2012” – FHyCS – UNaM.

Título de Profesora en Portugués – Diciembre 2012.

Investigación

Incorporación como auxiliar en el proyecto de investigación *Del libro didáctico a la secuencia de formación: propuestas de intervención pedagógica* – 16H342

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Liliana S. Daviña

Fecha de presentación del Informe de Avance: 22-mayo-2013

Presentar 1 (una) copia en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.
