

INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

El libro didáctico como material para la enseñanza del portugués LE. Perspectivas políticas: industria editorial y trabajo simbólico. (16 H/ 268)

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE 01/01/2009 HASTA 31/12/2011

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE 01/01/2010 HASTA 31/12/2011

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
DAVIÑA, Liliana Silvia	PTI EX (1)	5	01/01/2009	31/12/2011	
AMABLE, María Inés	PAD SI (3)	5	01/01/2009	31/12/2011	S
CARRATINI, Ma. Adelma	JTP SE (2) PAD SI (1)	5	01/01/2009	31/12/2011	S
CASTELLI, Norma Beatriz	PAD SE (2) AY1 SI (1)	2	01/01/2009	31/12/2011	S
CORREA, Germán Esteban	PAD SI (1)	2	01/01/2009	31/12/2011	S
PASTORI; Cristina Silvia	PAD SI (2)	2	01/01/2009	31/12/2011	S
DUTHIL, Lorena	AUX (1)	2	01/11/2009	31/12/2011	S

Firma Director de Proyecto

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, sweeping loop on the left and several vertical, slightly wavy strokes on the right, all contained within a horizontal line.

Aclaración: Liliana S. Daviña.

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final:

mayo de 2012.

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL.

Este proyecto de investigación tiene el propósito de analizar un corpus de libros didácticos, utilizados en las instituciones para la enseñanza del portugués lengua extranjera (PLE). El libro didáctico (LD) es un material elaborado por la industria editorial, concebido como auxiliar para el docente de lengua extranjera, y es tradicionalmente el punto de partida para las planificaciones docentes sin un previo análisis crítico; son traspuestos sin explicitar los términos de las tareas lingüístico-discursiva que proponen ni las condiciones de producción que los determinan, así como tampoco se cuestionan los recortes de historicidad y significaciones culturales implicadas en la postulación del mundo nacional brasileño.

Este trabajo es abordado desde la perspectiva teórica del Análisis del Discurso (AD), campo científico multidisciplinario capaz de dar respuesta a nuestros interrogantes. Y se propuso estudiar los modos privilegiados en que los Lds conciben un *producto editorial*, un *orden de la lengua* oficial, un enfoque de enseñanza del objeto-lengua y un *dispositivo gramaticaa* involucrado en dicho enfoque, así como las puestas en discursos de la *construcción identitaria de la brasilidad*.

7. Actividades realizadas durante el período 2011

- a. Reuniones semanales de estudio y discusión grupal sobre algunos postulados generales y compartidos entre las líneas de trabajo del Proyecto y de aspectos metodológicos y procedimentales.
- b. Desarrollo de líneas investigativas en distintas dimensiones y con referencia a puntos compartidos, en construcción de una trama que articule análisis e interpretaciones.
- c. Reelaboración de las tramas analíticas en forma de Matrices Discursivas, que sintetizan los aspectos interpretativos relevantes de cada línea del proyecto.
- d. Balance bibliográfico final del proyecto: distinciones del conjunto consultado y de referencia.
- e. Indagaciones en cada una de las líneas de trabajo, actualización de reseñas críticas de la serie textual escogida, y exploraciones del corpus. (*Informes de cada grupo de trabajo*. (ANEXO I)
- f. Presentaciones de avances en reuniones y congresos. Trabajos en Maestrías. Relatorías académicas de los integrantes. (ANEXO II)

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO.

No se registran.

9. PRODUCCIONES DEL PROYECTO. (ANEXO I y II)

1. Publicaciones.

1.1. Libros resultados del proyecto de investigación

1.2. Capítulos de libros

1.3. Publicaciones en revistas de ciencia y técnica con referato externo:

1.3.1 Artículos publicados en revistas Internacionales

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales incluidas en el CAICyT

1.3.2 Artículos publicados en revistas Nacionales con referato no incluidas en el CAICyT

1.4 Publicaciones en congresos (con evaluación)

1.4.1 Con publicación de trabajos completos.

g. Carratini, M.A.- Castelli, N.B. *El portugués como lengua oficial de Brasil en los libros didácticos de PLE*. Publicado en RESÚMENES- XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior- Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones- JELENS 2011- Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis. Pág. 141- Ponencia completa en CD **ISBN 978-987.1595-99-0.**

h. Amable, Ma.Inés- Pastori, C. *Portugués Brasileño: Matrices Étnico-Culturales En Lds.* en RESÚMENES- XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior- Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones- JELENS 2011- Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis. Ponencia completa en CD **ISBN 978-987.1595-99-0.**

1.4.2 Con publicación de resúmenes

2. Vinculación y Transferencia

2.1 Resultados en Títulos de propiedad intelectual logrados en el período

2.1.1 Patentes de Productos y Procesos registrados

2.1.2 Acciones de transferencia que resulten del Proyecto de Investigación y que estén acreditados a través de convenios, disposiciones, contratos, etc.

3. Formación de Recursos Humanos.

3.1. Dirección de Tesis de Doctorado Concluidas

3.2. Dirección de Tesis de Doctorado en curso

3.3. Dirección de Tesis de Maestría Concluida.

Maestría en Semiótica Discursiva: César BONDAR: *Escenas (re)memorativas.* (Re)memoración de los niños difuntos. *Táva* Villa Olivari, Provincia de Corrientes. Argentina. **Dirección: Liliana Daviña**

3.4. Dirección de Tesis de Maestría en curso.

Maestría en Semiótica Discursiva:

Noelia ALBRECHT: “*Cuestiones interiores*” de Mempo Giardinelli: *Nouvelle, polifonía, interdiscursividad y realismo*. **Dirección: Liliana Daviña**

3.5. Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

3.6 Dirección de Trabajo Final Integrador de la Especialización

4. Premios

4.1. Premios Internacionales

4.2. Premios, reconocimientos y menciones, Nacionales

5. Ponencias y comunicaciones (ANEXO III)

1. Amable, Ma.Inés- Pastori, C. *Portugués Brasileño: Matrices Étnico-Culturales En Lds*. Foro de Investigadores. Hacia el Plurilingüismo: Políticas, Didácticas e Investigaciones. Universidad Nacional de San Luis. Octubre 2011.

2. Castelli, N. B.-Carrattini, M. A. *El portugués como lengua oficial de Brasil en los libros didácticos de PLE*. Foro de Investigadores. Hacia el Plurilingüismo: Políticas, Didácticas e Investigaciones. Universidad Nacional de San Luis. Octubre 2011.

3. Duthil, Lorena. *Libro didáctico para la enseñanza del Portugués Lengua Extranjera*. Trabajo de evaluación final del Curso “**Cultura, lenguaje y prácticas y en la crítica y la teoría contemporáneas**”, dictado por la **Dra. L. Delfino**. Maestría en Semiótica Discursiva. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. 2011.

6. Trabajos inéditos.

Tesis de Doctorado Polifonías lingüísticas-Discursos testimoniales.Facultad de Filosofía y

Letras. UBA. Doctoranda: **Liliana Daviña**. **Directora: Elvira N.de Arnoux**.(2010 y continúa).

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Este proyecto de investigación analizó un corpus de libros didácticos destinados a las instituciones de enseñanza del Portugués lengua extranjera (PLE). Se partía de la constatación de que el libro didáctico (Ld), además de ser un producto de la industria editorial, es privilegiado auxiliar para el docente de lengua extranjera y tradicionalmente es el punto de partida para las planificaciones docentes sin análisis crítico. Ésas fueron las cuestiones de interés abordadas desde la perspectiva teórica y metodológica del Análisis del Discurso (AD). El discurso didáctico como discurso segundo o mediador de recortes de sentido, fue estudiado desde tres ejes o líneas básicas: 1) un orden de la Lengua dado por algún enfoque que la recorte, y *un dispositivo gramatical* involucrado en el despliegue textual de operaciones didácticas; 2) un orden imaginario de

construcción identitaria de la brasilidad, desplegado en distintas modalidades y, 3) un producto editorial complejo no sólo de autorías sino de políticas públicas y del mercado brasileños.

A partir de un archivo de veinte (20) textos de distintas ediciones y editoriales, publicados entre 1990-2000, se realizaron las exploraciones mencionadas y se estabilizó una serie representativa de cinco (5) textos del conjunto, como muestra de tendencias significativas del total. Se recurrió a la configuración de tres (3) Matrices Discursivas o dispositivos de análisis y lectura; los procedimientos con esta herramienta metódica nos permitió trabajar por contrastación de afinidades y diferencias, un cotejo intensivo de composiciones textuales y significaciones puestas en juego.

Algunas reflexiones finales: fuerte articulación histórica entre las decisiones de políticas públicas del Estado y del mercado editorial brasileños, con efectos sobre la elección de enfoques “importados” o versiones locales sobre el quehacer didáctico sobre la lengua, la gramática y los textos. La constitución del Portugués como lengua nacional aparece como dada, sin referencia al proceso de vinculación con historia imperial de Portugal, con algunas menciones mínimas a la Lusofonía actual. Las influencias de sustrato de las “otras lenguas” habladas (indígenas o africanas) se retoman como inventario léxico. El trabajo se apoya de manera primordial en el despliegue tradicional del dispositivo (pautas secuenciadas y repetitivas de trabajo con las categorías aisladas y mínimas combinaciones; reconocimientos, completaciones, sustituciones). La gimnasia del ejercicio diagrama y esquematiza las textualidades, con algunos matices de diseño o de estrategia funcional, en apenas 1 de los 5 libros. El discurso didáctico apela a la retórica de la “comunicación” pero no trabaja con materiales auténticos ni promueve producciones discursivas espontáneas -aún cuando se recorte el sociolecto juvenil urbano como foco de trabajo, o se sume un soporte digital de audio para practicar la oralidad. Sólo en 1 de los 5 se puede vislumbrar una apertura funcional sobre el modo de trabajo didáctico, con variación de estrategias tradicionales e incorporación de escrituras frasales y textuales mínimas. Silencios, entonces no sólo de una historia de larga duración y un complejo presente; y parcelamientos acotados de experiencias comprensivas, creativas, de despliegues discursivos de sentido.

En relación con la configuración étnico-cultural imaginaria e ideológica de la *brasilidad*, el corpus analizado configura diversos relatos desde la perspectiva eurocéntrica que considera a los grupos no-blancos (indígenas y africanos) como exteriores a la sociedad, desplazados al pasado o conservados por aislados gestos poéticos. La cultura monológica se imagina como versiones apenas historizadas por la mención peridística de algunos textos, pero domina una temporalización urbana de vida cotidiana de clase media; las voces de los *otros* (indígenas, negros, pero también cangaceiros, caboclos, etc.) son apagadas, incluso las de los inmigrantes. El discurso didáctico se pretende fuente transparente y assume la historia en la metáfora del álbum de fotos que solo se contempla en puro silencio, como proceso cerrado, estático de sociedades que parecieran carecer de cambios y continuos movimientos.

Índice del Informe Final.

Configuraciones teórico-analíticas. Liliana Daviña.

Primera trama.

- a. Libro didáctico (Ld), Discurso didáctico (Dd). Efectos de Escritura.
- b. Discurso didáctico y relaciones discursivas de base.

Segunda trama.

- a. Serie discursiva y Matrices discursivas (Md).
- b. Matrices y memoria.

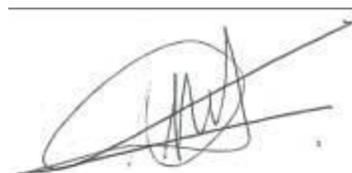
Tercera Trama.

- a. Del orden editorial. (Cfr.Informe G.Correa)
- b. Del orden genérico de los LD. (Cfr.Informe L. Duthil).
- c. Matrices discursivas y líneas investigativas.(Cfr.Carratini-Castelli; Amable-Pastori).
- d. Inferencias a modo de reflexiones finales.

Informes de los Integrantes del equipo.

Bibliografía del Proyecto.

ANEXO. Ponencias. Trabajos de Maestría. Relatorías.



Firma Director de Proyecto

Aclaración: Liliana Daviña.

Fecha de presentación del Informe de Avance de mayo de 2012.

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

INFORME FINAL.

Configuraciones teórico-analíticas.

Liliana Daviña.

Esta etapa de escritura final se propone dos momentos en relación con los órdenes teóricos generales; en la *Primera trama* se recogen formulaciones de Informes previos, y en la *Segunda trama* se exponen algunos modos analítico-interpretativos que guiarán los desarrollos, consideraciones generales sobre problemática editorial y condiciones genéricas del discurso didáctico. En la última y *Tercera Trama* se incluirán, en primera instancia, reflexiones sobre el universo editorial de los Lds. y las condiciones genéricas de la serie textual; y en segunda instancia, las matrices discursivas según la lectura de dos líneas de trabajo: 1. El orden de la lengua y los procesos didácticos de gramaticalización; 2. Lengua portuguesa, brasilidad y matrices étnico-culturales. Y en segunda instancia, se bosquejarán inferencias a modo de reflexiones finales.

Primera trama.

Antes de desplegar los tres modos o ejes analíticos trabajados por el grupo de investigadores¹, esta sección inicial recapitula y precisa la trama conceptual y argumental ya desplegada. Estas formulaciones actúan como un campo de presupuestos y un horizonte metareflexivo general del Proyecto.

a. Libro didáctico (Ld), Discurso didáctico (Dd). Efectos de Escritura.

Afrontamos como evidencia socio-discursiva que el Ld. es 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. Y en particular, orientará el abordaje discursivo y semiótico del libro didáctico (LD) para la enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera (PLE), con todas las distinciones que ello implica.

¹ Las tres líneas de trabajo- desplegadas en la Tercera Trama, a saber: 1. el que persigue la construcción de objetos discursivos a través de la memoria en el trabajo denominativo para "lengua" en los LDs, y los puntos de anclaje y relevos de la Hiperlengua; 2. el que va contrastando posiciones discursivo-ideológicas respecto de las configuraciones étnicas de la "identidad" brasileña, y finalmente, 3. Condiciones de autoría y lectores según estrategias editoriales del portugués como lengua de negocios.

Desde la Semiótica de Chs. S. Peirce(1910: CP 2. 230-232), nos aventuramos a proponerlo como un *signo-Objeto complejo, triádico y pragmático*, que abre configuraciones de Objetos discursivos en la modalidad del libro didáctico, tales como las dimensiones que reconocemos:

- es *una categoría general (objeto cultural) del campo editorial que lo particulariza en el universo de otros textos;*

- como todo signo, el LD es polivalente, en las tres vías sugeridas por Peirce: 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).

- Finalmente, el libro didáctico es algo más que un texto útil en el campo educativo de las lenguas. En concomitancia, puede ser considerado un **espacio discursivo condensador** de puntos de vista ideológicos e imaginarios sobre la lengua, sus alcances y sentidos culturales; a través de sus tramas discursivas pueden leerse unas tendencias argumentales y valorativas respecto de las relaciones entre Lengua y poder social.

En tanto producto de la actividad discursiva, el Ld. resulta de los efectos del trabajo didáctico de los discursos, un modo productivo didáctico comprometido, en este caso, con unos saberes sobre la Lengua. Si bien el modo didáctico está en continuidad con las prácticas pedagógicas de un determinado sistema histórico-político de educación, no vamos a explorar esas fronteras y relaciones, sino más bien vamos a partir de *lo didáctico* como “(...) *un discurso o situación relacionados de algún modo con la transmisión de un saber o de una habilidad; o bien, en un empleo más restringido, a un discurso o a una situación correspondientes a la enseñanza o el aprendizaje*” (Charaudeau,P., Maingueneau, P.2005)

Y desde ese punto, se distinguirá *didactismo* y **discurso didáctico**. El primero, indica un *efecto de sentido amplio* producido por un modo de instituir la formulación de reglas para el hacer en diferentes discursos sociales, con una enunciación fuertemente impersonal o sin sujeto distinguible. Puede constituirse en un momento en el devenir discursivo intercalado en distintos tipos de textos, como estrategia puntual que se inscribe entre lo informativo y lo narrativo, con el fin hacer predominar su *poder explicativo y persuasivo*. Por ejemplo, cuando los enunciados se deslizan de un funcionamiento anecdótico a la generalización, o cuando se

intercalan cuerpos de saberes eruditos de índole enciclopédica para subrayar y amplificar el sentido informativo.

En contrapartida, **discurso didáctico** es aquél que predomina en los géneros específicos de los materiales en estudio en las distintas esferas de comunicación social. Funciona y se configura como **discurso segundo** que intermedia conocimientos retomados de otros discursos/textos primeros o fuentes. Aquí se considerará los recortes de memoria y actualidad selectivas que se operen en los textos, así como las formas de la intertextualidad e interdiscursividad científica y cultural implicadas. Y al mismo tiempo, su **orientación pragmática** – *hacer saber para que el otro sepa* – es relevante en los marcos institucionales establecidos que operan con él. Dado el carácter educativo de los materiales, su actividad discursiva compromete, más o menos imperativamente, a los participantes (autores y destinatarios) a evaluar los resultados del proceso didáctico (como en el caso de las interacciones en las clases de lengua (extranjera). (Daviña, L. Informe 2009).

Al adoptar la forma material del libro, el discurso didáctico se especializa de modo autoreferencial, adopta el registro escrito de manera predominante. Al respecto, adoptamos lo que postulaba R. Barthes (1994) respecto de la enseñanza de la literatura, y que es puntualmente válido en su ampliación, a saber: **qué/cómo se enseña** a través de unos libros destinados a enseñar la lengua portuguesa para extranjeros. El autor consideraba el trabajo discursivo del libro didáctico 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.). Al respecto, agregaría que el efecto didáctico opera nítidamente cuando afirma y busca persuadir a los interlocutores acerca de una validez ya aceptada respecto del registro escrito escolar, normativo y estandarizado, en contraste con todos y cualquier otro modo discursivo.

Desde otra mirada, Claudia Castellanos Pfeiffer (en AA.VV. 1998: 92) indica que el LD construye un archivo restringido escolar y un acotado volumen de actividades. Este archivo recorta la memoria escolar respecto de la memoria social, y asimismo se asigna un rol

específico: el derecho de volver opaca la oralidad en relación con la escritura. Y se puede señalar que además de recortes, hay borramientos o silenciamientos de sentido.

Si remitimos estos argumentos al campo de los Ld. de **Portugués como Lengua Extranjera**, notamos que tanto los efectos del recorte de archivo cuanto la opacidad de la oralidad pueden adquirir formas particulares, en tanto hay una nueva acotación del OBJETO DISCURSIVO: la lengua es reubicada en un territorio calificado como ajeno, como otro, distanciado de su lugar propio, y con ello, un todo efecto de **distanciamiento** que inscribe la producción discursiva ofrecida a la lectura. Al mismo tiempo hay un efecto de desplazamiento a un no-territorio, en una zona indeterminada de valor foráneo, en el cual el portugués del Ld. se constituye a través de lo que el discurso didáctico hace de/con él. Este proyecto busca, entonces, identificar qué clase de operaciones modelan esta especie de no-lugar asignado y atribuido por las convenciones escolares, modelados fuera de ella.

Es en este modo discursivo de base, discurso segundo y dispositivo al servicio de otros dispositivos escolares, que se perfilan las formas de sujetos discursivos de autoría del libro, de destinatarios lectores docentes y alumnos, ofreciéndose como vía privilegiada de acceso y producción de universos discursivos de saberes culturales y actividades significativas respecto del Portugués y su enseñanza-aprendizaje.

b. Discurso didáctico y relaciones discursivas de base.

Como consecuencia de lo expuesto, es necesario señalar que también el discurso didáctico así considerado participa de las dos orientaciones amplias y generales en las relaciones discursivas de sentido en general (Maingueneau, D.1999). Puesto que ningún discurso es meramente una organización plana o lineal de enunciados, ha de ser visto como una **disposición compleja** en la que se religan constantemente: 1) **relaciones intradiscursivas** que, en términos y alcances de este Proyecto, recubren todo lo que está en concomitancia material en los textos, en su espacio textual, lo que se entreteje en cada configuración material del LD. Y, 2) **relaciones interdiscursivas**, que muestran las tensiones propias de las formulaciones y funcionamientos intradiscursivos con otros universos de discurso – noción peirceana (Jakobson.R. 1988). Estas relaciones se ponen en evidencia en las marcas de una dialogía amplia (Bajtín, M.1982), de polémica, cita y la

repetencia de ecos con otros discursos, en distinto grado y distancia; asimismo, los silenciamientos y negaciones caben considerarse en este plano interdiscursivo.

De este modo, si el *intradiscurso* juega sus relaciones desde el presente enunciativo del texto y en el terreno de su propia textura escrita, el *interdiscurso* se extiende como un gesto de reenvío tanto a una memoria que postula una anterioridad de sentido, cuanto una abertura a las posibilidades inéditas del futuro; *interdiscurso* entonces como efecto de una operación interpretativa, que requiere de trabajos intensivos con el material y el orden de la memoria y la actualidad de la cultura.

Segunda trama.

a. Serie discursiva y Matrices discursivas (Md).

En esta última etapa metodológica, se partió del análisis y discusión de las reseñas críticas de los volúmenes, tarea que orientó la necesaria acotación del archivo inicial de veinte volúmenes, a un acotamiento en la forma de serie textual de cinco (5) LD. El trabajo intensivo sobre dicha serie se ha desplegado en el Anexo I, así como se ha graficado en cuadros que permiten leer los modos de constitución de al menos tres (3) matrices discursivas diferentes.

Entendemos por MD unas construcciones analítico-interpretativas que muestran la conjugación del trabajo lingüístico, gramatical y discursivo en corpus amplios como éste, acotando el objeto a una serie-muestra, y se entiende que en esas operaciones se inscriben posicionamientos o puntos de vista discursivos que orientan y determinan los sentidos en juego (Charaudeau, P. y Maingueneau, P. 2005).

Una matriz discursiva es una construcción analítica de la lectura crítica, que recubre **rasgos compartidos** (no sólo léxico-semánticos), genéricos y estructurales de orden enunciativo y compositivo, y actúa como un útil de conformación de series textuales. Al mismo tiempo, funciona como un **inventario restringido de marcas y operaciones enunciativas** de referencia en los procedimientos descriptivos de representación y simbolización del corpus.

En tanto **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. Y en este estudio,

el *posicionamiento de inscripción del locutor/enunciador es una categoría descriptiva e interpretativa de relevancia socio-espacial y cronotópica*, en tanto configura también *las posiciones de lectura propias del libro didáctico*.

Las matrices discursivas serán postuladas en plurales formas, en tanto proceden como productos y efectos de lectura e interpretación de unos objetos culturales libresco y sus universos editoriales y educativos. Y estarán articuladas con el tratamiento dado a la serie final o sub-corpus analítico.

En relación con este serie de análisis final, se indica que las exploraciones de materiales y la constitución de un acervo de veinte (20) volúmenes textuales, sirvió de horizonte documental de referencia para acotar el corpus final de cinco (5) LD que serán indicados luego por unas siglas de rápido reconocimiento:

- *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. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição. **(APB)**

Para la postulación de las tres (3) matrices discursivas (md) se consideraron como universos dentro de la serie, dos pares textuales y un ejemplar de contrastación, por los siguientes criterios:

- Los textos están avalados por instancias oficiales de enseñanza y son de uso generalizado en los establecimientos educativos públicos y privados. Puesto que varios investigadores participan de la enseñanza del portugués como Lengua Extranjera, constatan estas evidencias y sugieren además que las preferencias pueden deberse a los

mecanismos activos del mercado editorial brasileño, a su disponibilidad comercial y a precios accesibles.

- Reiteración de grupos autoriales, en los que al menos dos autores escriben en los dos textos, y en ambos casos, los libros se enmarca en el mismo proyecto editorial. El quinto ejemplar de la serie es de autoría unipersonal y de una tercera empresa editorial.
- Asimismo, la lectura y análisis pormenorizado sugirió que sus modos textuales y discursivos responden a lo que llamaremos Matrices discursivas, que identificaremos por orden numérico. Las matrices y sus respectivos textos asociados de la serie son:

Matriz discursiva 1 (Md1): compuesta por los textos **(AB1)** y **(FLEP)**;
Matriz discursiva 2 (Md2) compuesta por los textos **(V-B!)** y **(TB?)**; y
Matriz discursiva 3 (Md3) referida a **(APB)**.

b. Matrices y memoria.

En lo atinente a la relación de las matrices con las **memorias discursivas**, éstas definirán sus particularidades en relación con los movimientos no sólo temporales –hacia distintos anclajes del pasado – sino también de coetaneidad discursiva, en las citas y relaciones interdiscursivas que insisten en subrayar vínculos de sentido (confirmatorios o polémicos) con las palabras ajenas, con los discursos contemporáneos con los que dialoga el libro. Si bien esta dimensión memorial puede tener amplios horizontes constitutivos en el plano de la Historia, se pondrá el acento en el plano concomitante de la textualidad, como territorio cultural de operaciones memoriosas. Como se mencionaba antes, los libros didácticos son “coartadas técnicas” que intervienen en los archivos de memoria de una cultura; para P. Charaudeau (2005) el AD trabaja allí con tres órdenes de memoria:

“(…) una *memoria de los discursos* que se constituye alrededor de los saberes de conocimiento y de creencia sobre el mundo, y que forma comunidades discursivas; una *memoria de las situaciones de comunicación* que se constituye alrededor de los dispositivos y contratos de comunicación y que forma comunidades comunicacionales; una *memoria de las formas* que se constituye alrededor de las maneras de decir y de los estilos de habla y que forma comunidades semiológicas” (Op.cit.381)

Como se mencionara en la Primera Trama (punto b.) el funcionamiento *intra/interdiscursivo* de todo discurso implica de manera constitutiva la operación de memoria, en distinto alcance y dirección; y ya en el plano de la textualidad, estos distintos gestos memoriosos se engarzan

diversamente en la constitución textual de la palabra y sus relaciones comunitarias, o sea, sociales.

Cabría mencionar, finalmente, que no sólo en la producción autorial se ejercen estas relaciones discursivas con la memoria; también la actividad de lectura co-construye espacios de memoria, y en este proyecto, se atenderán las marcas que indiquen de manera declarada la actividad memoriosa del lector en los distintos planos del Ld. Igualmente, se prestará atención a marcas opuestas, esto es: señalamientos de cierre y obturación de dichos espacios memoriosos de los lectores.

Tercera Trama.

Se presentarán dos apartados con referencia amplias sobre la serie textual, asumiendo en el primero, de orden editorial y su efecto determinante de las textualidades escolares a través de sus autorías, en articulación con las gestiones del Estado nacional brasileño; y en el segundo, un balance general acerca de la condición genérica de los discursos imbricados, citados, incluidos y utilizados en los LD.

a. Del orden editorial. (Cfr.Informe G.Correa)

Así como el libro didáctico es un objeto del mundo de la edición, configurado por técnicas de fabricación y comercialización inherentes a los intereses del mercado, también es un repertorio de contenidos educativos y un soporte privilegiado para recuperar conocimientos y técnicas considerados esenciales por una sociedad. En tal sentido, el libro didáctico se justifica principalmente en función del papel que adquiere en el contexto escolar -con sujetos específicos y en determinadas condiciones sociohistóricas-, ya que determina contenidos y decide estrategias de enseñanza, y su uso puede ser decisivo para la calidad del aprendizaje resultante de las actividades escolares.

La figura del autor, pensada como un especialista o un grupo de profesionales que redacta, publica y asume la responsabilidad por los aciertos o infortunios de su obra, se nos presenta como una visión parcial y sesgada de la función autorial. En otro orden, podemos observar que el autor del libro didáctico también suele ser relegado a un plano impersonal o institucional, y este borramiento desliza la ilusión de un discurso pedagógico que habla por sí mismo. Pero es necesario referir que el libro didáctico que es usado en la clase ha debido

atravesar por diferentes instancias y esferas de concreción, y esto implica pensar en la constitución heterogénea de su puesta en texto. Así, 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.

Creemos que el análisis de las *políticas de autoría* debe dirigir su interés hacia las relaciones materializadas en el proceso de circulación del libro didáctico de portugués LE, específicamente las relaciones organizativas e interpersonales entre la industria editorial, las políticas públicas y la institución escolar. La pluralidad de agentes que intervienen en el proceso revela la presencia de diversas lógicas de acción, es así como la tarea pedagógica del profesor y las expectativas del alumno podrán orientar la propuesta editorial, el libro didáctico podrá organizarse a partir del perfil empresarial y de criterios de mercado, y el Estado también podrá regular y legitimar la circulación de determinados ejemplares.

Es posible entender que la dimensión socio-cultural que constituye al objeto-libro como producto, es decir el mundo comercial editorial, se inscribe hoy en el campo de la industria cultural de la lengua, con fuerte impacto en las economías sociales, nacionales e internacionales. En particular, en el caso de los LD de enseñanza del Portugués como lengua extranjera, este movimiento de exportación, venta y circulación, aún cuando no es tema central del proyecto ni será desplegada en profundidad, merece algunas reflexiones.

Para acotar la revisión histórica, se podría mencionar algunos puntos significativos sobre la política pública del libro didáctico en el Brasil, sus acciones de planeamiento lingüístico destinadas a la administración de fondos públicos nacionales e internacionales bajo control del Estado en el área.

Primero: en un período de diez años (1985-96), el Estado brasileño, desde el Ministerio de Educación, tomó varias iniciativas para la regulación de la adquisición y distribución universal y gratuita de libros didácticos en general para los alumnos de la red pública de enseñanza (*Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) y *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) con recursos financieros propios e intencionales).

Segundo, propuso un *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003). El Ministerio conformó una comisión para analizar la calidad de los contenidos programáticos y de los

aspectos pedagógico-metodológicos de los libros que venían siendo comprados por el ministerio para evitar el uso de materiales en la red pública con errores conceptuales y desactualizados respecto de los contenidos. Y junto a las universidades públicas, pasó a evaluar los libros didácticos, cuyos resultados son divulgados en las *Guias de Livros Didáticos*, distribuidas nacionalmente en las escuelas, con el objetivo de orientar a los profesores en el momento de selección de los libros didácticos. Muchas de estas actividades estaban vinculadas a los fondos del Banco Mundial destinados a países periféricos y a favor de una globalización del mercado. “*O caráter político -adverte Furtado e Gagno (2009)- sobre a produção do livro didático evidenciou-se em toda a sua significação com as regras estabelecidas pelos organismos internacionais para a educação, demonstrando a poderosa influência do capital estrangeiro nos alicerces educacionais*”.

El libro didáctico de portugués LE. Desde antes de 1950, la enseñanza del portugués LE enfrentó muchos obstáculos; el mayor de ellos, relacionado con los materiales didácticos disponibles, ya que los pocos cursos de portugués ofrecidos en el Brasil dependían de textos escritos en el exterior, principalmente en los Estados Unidos. Pero en esa década comienza una experiencia que luego se reiteraría, en la cual los profesores de portugués LE iniciaron un proceso de creación de materiales didácticos, no sólo fuertemente influenciados por las teorías cognitivistas, sino como resultado de un fuerte impulso asociado con equipos docentes norteamericanos. En 1954 fue la publicación *Português para Estrangeiros (1954)*, emprendimiento de profesores y de lingüistas brasileños, que, basados en su práctica y en los modelos de materiales importados del exterior, se unieron para producir materiales didácticos que contemplaran la realidad del Brasil. Y en la década del 60, con el auge de la Lingüística Aplicada, los modelos de enseñanza bilingüe, nuevamente se conformó un equipo binacional (norteamericano y brasileño) que elaboró un manuscrito para una edición experimental de *Modern Portuguese*, un proyecto subsidiado por la *Modern Language Association of America* (cfr. Pacheco, 2006). En esa época, debe considerarse que la apertura de la economía nacional al mercado externo aumentó la llegada de empresas multinacionales y proyectos de desarrollo, que imprimió fuerte impulso a las clases de portugués LE, como una forma de acelerar su proceso de adaptación al país de nuevos grupos sociales.

Las décadas siguientes acentuaron el carácter global de la economía y la rápida expansión de las tecnologías digitales, y se fueron esbozando nuevos contornos en el campo de acción de las políticas lingüísticas. El español y el portugués asumieron nuevas perspectivas, frente a otras lenguas como el inglés, en virtud de la creación del Mercosur, en la década del 90. El impulso económico del Brasil fue colocando al país en posiciones más privilegiadas en el escenario político internacional, moviendo un nuevo flujo inmigratorio constituido por familias de clase media alta, con una expectativa de permanencia en el país, generalmente de dos a cinco años. En este marco, es necesario observar que la enseñanza del portugués LE y su relación con el libro didáctico se transforma en punto de encuentro de diversas *políticas de autoría*, relacionadas con la democratización de la lectura, la rentabilidad editorial y el desempeño del discurso pedagógico. *Y es el momento de privilegio de la noción “lengua P para Extranjeros”.*

Editoriales y Matrices discursivas. En relación con los textos de la serie estudiada y su organización analítico-interpretativa por matrices, se puede observar lo siguiente.

- **Md1, textos (AB) y (FLEP):** producidos por la Editora Pedagógica e Universitária EPU, fundada en la década del 50 con el nombre de Herder Editora e Livraria Ltda., una firma importadora de libros de España y Alemania para distribución nacional. Recién en 1973, después de transferir su participación a la Editora Klett de Alemania, iniciaría una nueva fase que incluía, entre otras áreas, el Portugués LE. Recientemente, el sello editorial fue adquirido por el Grupo Editorial Nacional GEN, una plataforma que reúne a algunas de las editoriales más importantes del segmento científico, técnico y profesional. Formado oficialmente en el 2007, el grupo tiene presencia en América Latina, Portugal y África, buscando mejorar las oportunidades de expansión de sus catálogos y de crecimiento de su rentabilidad. Asimismo, estos aspectos relacionados con el desempeño y la eficiencia del negocio editorial pueden tener una realización en una esfera más específica. Precisamente, cuando leemos en el prefacio de *Falar... Ler... Escrever... Português (FLEP)* que “os textos e os exercícios foram criados (...) para possibilitarem assimilação rápida” porque “trata-se de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo”, podemos observar que el efecto de la gestión comercial se desliza en las modulaciones enunciativas del propio libro didáctico, al

acentuar el valor de la eficacia asimilando, de este modo, la ventaja competitiva del mercado a un buen aprendizaje.

- **Md2, textos (B-V!) y (TB?)** observamos que ambos volúmenes fueron publicados por la editorial SBS (Special Book Service), y responden a ediciones recientes. La empresa, primero centrada en la red de distribución de libros en todo el Brasil y posteriormente también en Latinoamérica, desde 1997 ha diversificado sus negocios a la publicación y co-edición de libros didácticos y materiales para la enseñanza de lenguas. Consolidada además como una firma corporativa con expansión transnacional, la editorial comercializa tecnologías e instrumentos pedagógicos configurados por criterios de estandarización de las mercancías, por estrategias de marketing y por factores de segmentación social. En efecto, el plan de incentivo de venta del libro “*elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo*” (Apresentação, **(B-V)**) apunta a las nuevas utilidades, funciones y usos del producto, a fin de adecuar la promoción a un público diferenciado por edades (**TB?**. “Português para a nova geração”).

No es menor el detalle de la elección de ambos títulos: enunciados coloquiales altamente frecuentes en el discurso social de bienvenida (*Bem-Vindo!*) y de apelación entre pares (*Tudo Bem?*) como estrategia atractiva de marketing entre los lectores. Una promesa de estilo y de enfoque que será descripta en los cuadros de Matrices discursivas presentados más adelante.

- **Md.3 (APB)** pertenece a Pontes Editores Ltda. (que también publicó *Fala Brasil*, no considerado en esta serie). Sus productos no sólo están disponibles en las librerías brasileñas, sino que la editorial hace posible su compra en otras partes del mundo, ya que la exportación de materiales didácticos alcanza a más de veinte países². La editorial fue fundada en la década del 80 y se originó a partir de la expansión de las actividades de la Livraria Pontes. Si bien el catálogo de sus publicaciones abarca un amplio espectro del campo de las Ciencias Sociales, las áreas prioritarias son la Lingüística y los métodos de aprendizaje de portugués para

² **Pontes Editores**, <<http://www.ponteseditores.com.br/empresa.php>>.

extranjeros, cuya producción se vende en Japón, Estados Unidos y en la región del Mercosur, más específicamente, en Argentina y Uruguay.

El análisis de la producción editorial para la enseñanza del portugués LE nos revela, en una primera mirada, una inversión importante en la calidad estética del producto, anclada en la retórica comercial de la renovación constante, y teniendo en vista el potencial mercadológico y la competencia creciente de los últimos años. Esta preocupación con el aspecto visual del material acaba por crear una imagen de “calidad”, que no siempre es verdadera, pero es altamente eficiente, si consideramos el público para el cual es dirigido: usuarios que constituyen un grupo cuyo poder adquisitivo puede afrontar los gastos del precio del mercado.

Finalmente, en relación con las políticas de autoría, plegadas a la circulación del libro didáctico de portugués LE, no solo afectan el proceso de producción del material sino que además interfieren directamente en el trabajo de la clase, instaurando una serie de recorridos significantes que caracterizarían un determinado proceso de didactización de la enseñanza del portugués brasileño, y conformarían una imagen de lengua estrechamente asociada a los repertorios del mercado transnacional y al disciplinamiento del estado capitalista. Creemos, por lo demás, que el efecto de esta confrontación de poderes hace explícita la dinámica en la que los propósitos pedagógicos son redefinidos en la tensión permanente que deviene de la regulación oficial de la lengua en diálogo con las estrategias editoriales.

b. Del orden genérico de los LD. (Cfr. Informe L. Duthil)

Los materiales que componen el corpus fueron editados entre los años 1990 y 2011, es decir hablamos de materiales pensados para la era de la globalización. Así, es común encontrar en ellos publicidades, entrevistas, guías de viaje y otros géneros propios de los medios masivos de comunicación. Y en ellos aparece claramente diferenciados cuáles son los temas en torno a los cuales se plantean las unidades o lecciones (en términos generales):

- Primero los modos de saludar y la presentación personal.
- Luego cómo ubicarme en los espacios y realizar preguntas sobre alimentación, hospedaje y paseos.

- En tercer lugar estarían los tópicos de vestimenta y características físicas y psicológicas de las personas.
- Y siempre por último todos aquellos textos narrativos que tengan como temática la geografía, las tradiciones, la música, etc.

Las lecciones o unidades siempre inician con un diálogo y cierran con una actividad de producción de textos (orales o escritos), que en la mayoría de los casos no es más que la repetición de alguna estructura ejemplificada en la unidad. Los cuadros de conjugación y las listas de palabras aparecen en todos los materiales que componen el corpus y con ellos oraciones para completar espacios en blanco utilizando las palabras del listado.

El orden de complejidad es otra de sus características más marcadas: todos parten de un nivel principiante y llegan a un intermediario o avanzado generalizando adolescentes y adultos.

Así el “estilo didáctico” del libro para la enseñanza de portugués como lengua extranjera configura un lector virtual “*extranjero*”, vive en la urbanidad y busca aprender el portugués como una “lengua de vacaciones” o “para hacer negocios” (como es el ejemplo del libro Bem-vindo!). Para este lector los aspectos de la cultura del país pueden ser aprendidos como ejes temáticos cuando se encuentre en el último nivel de adquisición de la lengua. A partir de las estrategias analizadas podemos decir que este lector virtual aprende por repetición de palabras, oraciones y frases, dejando un margen muy pequeño para las actividades de creación y de puesta en diálogo con otros materiales o con aspectos similares de su cultura.

Hasta aquí la consideración de un principio discursivo dominante de discurso didáctico que mencionáramos antes: **discurso segundo** que intermedia conocimientos retomados de otros discursos/textos primeros o fuentes, y que sin embargo, en estos casos, aparece como discurso primero-fuente-inicio de sentido; es comentario (como el manual, como la enciclopedia) de otros textos que no se mencionan. El efecto de “dar un saber” como comentario implica haberlo incorporado sin marca alguna; implica asumir una autoría como transparencia y origen del sentido. Y al mismo tiempo, su **orientación pragmática** – *hacer saber para que el otro sepa* – parece desencadenar ese apremio económico y condensado de la operación discursiva que abrevia mediaciones para colocarse *como discurso primero*.

Consideremos la primera operación genérica, la que labora entre oralidad-escritura; en los materiales auténticos tomados del habla y que se reconocen en la vida cotidiana de la cultura brasileña, son transformados a oraciones perdiendo lo contextual. A modo de ejemplo podemos ver el siguiente ejercicio (**FLEP**, Unidad 3, p. 25). En él ella se propone trabajar los verbos “ser” o “estar” en el presente del indicativo y el ejercicio solicita completar espacios en blanco con los verbos de la lista:

- 1- Hoje **ESTÁ** quente.
- 2- Ele **É** inteligente.
- 3- Ele **É** Americano.

Todas las oraciones son comprensibles pues gramaticalmente presentan un sentido completo, sin embargo al no tener el contexto no podemos tomar “*una postura de respuesta: estar de acuerdo o en desacuerdo con ello, se puede cumplirla si es una orden, se puede evaluarla, etc.*” (Bajtín, 1982: 13). Simplemente, el discurso oral se reduce a un gesto escrito de completamiento de formas fijas, y así, *ser americano* queda indeterminado en las formas sistémicas, sin historia ni territorio. Esta operación de literalización, es la que el enfoque discursivo cuestiona al trabajo gramatical como exento de ideología: es precisamente una reiterada operación ideológica.

Si se leen algunos de los Prefacios de la serie textual, se puede notar una dominancia estructural en los enfoques de trabajo con la lengua, es decir, una perspectiva sistémica y de funcionamiento autónomo propio de las tendencias formales del lenguaje, entre ellas, el pos-estructuralismo sustentado en F. de Saussure. **Sólo en la Matriz discursiva 3 (APB)**, se notan los cambios operados por una posición teórica comprometida con el funcionalismo lingüístico, con efectos en las actividades o ejercitaciones didácticas.

Así: “*Comprensión y dominio de las estructuras de la lengua portuguesa. Adquirir instrumentos para la comunicación y conocer Brasil y los brasileiros*”. (Prefacio **(AB)**); “*Aprender la lengua portuguesa, buscando la comprensión y expresión oral y escrita en nivel coloquial-correcto*” (Prefacio **FLEP**) que configuran los propósitos de **la Matriz Discursiva 1**, una con énfasis comunicacional y otra más normativa, en la misma línea de orden cerrado, completo e inequívoco del sistema lingüístico.

Incluso en el caso del texto de la **Matriz discursiva 3**, considerada en contrapunto, se lee:

“Dar condiciones al alumno extranjero de dominar en poco tiempo las estructuras fundamentales de la lengua portuguesa, en las modalidades oral y escrita” (Presentación: **APB**).

Y aunque los métodos propuestos se definen predominantemente como “esencialmente comunicativo”, “comunicativo situacional” o “activo situacional”, en todos los casos *lo situacional* o *contextual* está dado o por las imágenes que acompañan a los diálogos o por los títulos de los mismos, no por un trabajo integrado con las formas y los sentidos en juego.

Finalmente, en relación con las otras formas genéricas propias del trabajo de discurso didáctico como discurso segundo de uso escolar (cuentos, leyendas, poemas, etc.), se harán consideraciones puntuales en el cuadro de las Matrices discursivas destinadas a explorar el mundo de representaciones culturales de la *brasilidad* en este Proyecto.

c. Matrices discursivas y líneas de investigación. (Cfr. Carratini-Castelli; Amable-Pastori).

Los cuadros que se presentan a continuación constituyen la primera aproximación de síntesis y visualización de las Matrices Discursivas. Aún cuando se conciben articulados, los ejes de análisis 1.El orden de la Lengua y 2.Las representaciones de la *brasilidad*, se presentan en cuadros separados para apreciar la complejidad encontrada en los materiales. Su debida integración en un cuadro único (que también articule gráficamente los órdenes editoriales y genéricos antes expuestos) será parte de la continuidad de este trabajo en el próximo proyecto de Investigación presentado oportunamente para su evaluación. Dicha graficación general nos permitirá ajustar y someter a revisión crítica los aspectos analizados y sus alcances.

Para el diseño de los cuadros se escogieron los siguientes criterios organizativos: un cuadro de doble entrada en cuyas divisiones horizontales constantes se ordenan las Matrices Discursivas (Cfr. *Segunda trama. a. Serie discursiva y Matrices discursivas (Md)*.); y columnas verticales que indican las dimensiones de análisis de cada línea de trabajo.

Así, el orden de la Lengua, distingue *Destinatarios/niveles; Modelo o enfoque didáctico* (declarado en el texto o inferido por interpretación); *Textos-Géneros* (cómo se inscriben

consignas y secuencias de trabajo a partir de clases genéricas) y en relación casi directa *Aparatos Gramaticales* (modos tradicionales e innovadores de inscripción de la práctica gramatical). Finalmente *Lengua-Cultura* aprecia los alcances dados a esta relación en cada libro en cada Matriz (lengua nacional, sociolecto, usos internacionales, etc)

En relación con las representaciones de la *brasilidad*, las columnas verticales registran las estrategias de puesta en discurso y en imagen de los distintos grupos sociales (indígenas, africanos, inmigrantes, tipos sociales, etc.) y las configuraciones ideológicas de inclusión, exclusión, apartamiento, negaciones, etc., con que cada matriz “da a saber” la brasilidad.

Una primera aproximación interpretativa sobre todo este despliegue se presenta en el último punto del Informe.

Matriz discursiva de la Lengua/Gramática	Matriz 1: FLEP / AB	Matriz 2: BV / TB	Matriz 3: APB
Destinatario / Nivel	<p>(AB) Extranjeros de cualquier nacionalidad adolescente/adulto</p> <p>(FLEP) Extranjeros adultos mayores de 13 años. Nivel Intermedio.</p>	<p>(B-V!) Cualquier estudiante que quiera aprender “<i>o nosso português falado como ele é</i>”, sin excluir La normativa. CD com áudio que reproduce textos orales(díálogos , relatos breves)</p> <p>(TB?) La nueva generación a partir de 11 años. La comunicación es el foco central.1º de 3 niveles</p>	<p>(APB) Extranjeros</p>
Método o enfoque (<i>Declarado en Prefacio o inferido por interpretación</i>)	<p>(AB) Comunicativo estructural: selección de intenciones de habla y estructura (Pref.).</p> <p>Cada lección estructura y separa tema, comunicación y gramática.</p> <p>(FLEP) Método activo-situacional. (Activo: hay una progresión de</p>	<p>(B-V!) Comunicacional. Se infiere del subtítulo “<i>A língua portuguesa no mundo da comunicação</i>” y del prefacio</p> <p>(TB?) Se centra en el portugués hablado por el adolescente brasileño, con referencia a la gramática. Acompaña soporte de CD audio y sonoro y la conectividad virtual en la Web.</p>	<p>(APB) Enfoque funcional comunicativo- Presentación en portugués y además en inglés, francés, español y alemán.</p> <p>Conjunto pedagógico de Manual, Libro de actividades, Libro del Profesor y una cinta de audio. Motivación (con historieta y personajes conocidos de la serie Mónica), Diálogo, Contenido gramatical, La aplicación Expansión de vocabulario, las actividades. La</p>

	<p>niveles de dificultad gramatical; el vocabulario con expresiones lexicales destinadas a diálogos según centros de interés Situacional: comprensión y expresión oral escrita en nivel de lenguaje coloquial correcto.) La unidades repiten las secuencia: Diálogo/Ejercicio/ Sistema Gramatical/Texto</p>	<p>Apertura y promoción de diálogos espontáneo.</p>	<p>lectura suplementaria. Las situaciones inmediatas de comunicación, también aparecen ilustradas con valor contextualizador.</p>
<p>Textos- géneros</p>	<p>(AB) Se producen textos de dos tipos: Diálogos con un registro formal de la oralidad (un “como si”) y fragmentos de textos auténticos (literarios) aislados de sus complejas significaciones. En ambos casos promueven el trabajo con la gramática y el</p>	<p>(B-V!) Estructuración: confuso diseño de grupos y secciones por colores. Unidades: diálogo / aprenda de.../ enfoque (categorías gramaticales)/ Psiu...(onomatopeya de atención para listados o configuraciones lexicales tematizadas)/ gramática (texto informativo para lectura y vocabulario). Amplia correlación con materiales grabados para trabajo</p>	<p>(APB) Textos literarios y de información sociocultural en sección “<i>Lectura suplementar</i>”; aparecen separados de la estrategia dominantes del hilo conductor de la historieta (universo periodístico y mediático), adoptado/adaptado al cuerpo textual. Se vuelve principio textualizador general del Manual.</p>

<p>-----</p> <p>Artefactos gramaticales</p>	<p>vocabulario. Modos cerrados sin alternativas.</p> <p>(FLEP) Los diálogos son descontextualizados; los textos presentan un marco narrativo para contenidos informativos. Ambos e incluso las grabaciones de canciones son destinados a la práctica del cuestionario.</p> <p>-----</p> <p>-----(AB) Variada práctica de la mecánica pregunta-respuestas. Formulación de sentencia por completación o sustitución. La sección Interacción promueve conversaciones de aplicación y automatización de formas verbales y uso de vocabulario</p>	<p>conjunto.</p> <p>(TB?) Repite el dispositivo de B-V! con cambios: <i>Solte a língua</i> (fonética, audio); adivinanza, piadas, el sitio de Internet y la música. No hay correspondencia entre oralidad (audio) y textos transcritos.</p> <p>Las situaciones comunicativas son exclusivamente de grupos de clase media urbana.</p> <p>-----</p> <p>(B-V!) Se despliega en la mayoría de las secciones. Repetición transcripciones y completaciones de enunciados, de listados, para sustitución de categorías, apoyadas en el texto escrito y audio, selección de formas correctas e incorrectas.</p> <p>(TB?) Secuencia repetitiva: escuchar, leer, repetir. Ejercicios de completación de enunciados sueltos, ejercitación morfológica, relaciones de segmento para completar frases, formulación de oraciones por núcleo</p>	<p>-----</p> <p>(APB)</p> <p>Hay ejercitaciones tradicionales como en MATRIZ 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.</p> <p>El modelo funcional propone procesos de gramatización ampliados en la escritura (narrar, describir, disertar, producir resúmenes y otros géneros discursivos; a partir de modelos (carta, menú) hay producción de nuevos textos.</p>
--	--	--	---

	<p>pertinente. (FLEP) Gran número de ejercicios con las distintas categorías gramaticales con expresiones idiomáticas para empleo en distintos textos. Lengua didactizada en una gimnasia de complejización, recorridos en “cajitas” categoriales repetitivas. Vocabulario como literalidad del sentido.</p>	<p>temáticos, preguntas/respuestas de cuestionarios para comprensión textual.</p>	
Lengua - Cultura	<p>(AB) “Estimular la reflexión intercultural”: conocer y comprender el Brasil y los brasileños. Los textos son prototípicos, aislados de la significación socio-cultural y están al servicio de la tarea gramatical.</p> <p>(FLEP) Tópicos textuales escolarizadas</p>	<p>(B-VI) La noción de lengua se amplía a la comparación entre LP Portugal y LPBrasil en forma de audio y escritura. Otros usos de LPP en el mundo ejemplificados en canciones.</p> <p>(TB?) 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</p>	<p>(APB) 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</p>

	(geografía, historia, música). La lengua desplegada como artefacto de ejercitaciones y fijaciones de aprendizaje.	historia, lengua como de y de	distintos volúmenes de este libro. En la sección “conectando-se” se ofrece una variedad de sitios web vinculados a los distintos contenidos que componen la noción de brasilidad.	discurso periodístico y la inclusión de textos auténticos hacia el final.
--	---	-------------------------------	---	---

MATRIZ DISCURSIVA DE LA BRASILIDAD EN LOS LDs. DE PLE³

Matriz discursiva de la brasilidad	Matriz 1: FLEP / AB1	Matriz 2: B-V! / TB?	Matriz 3: APB
Representaciones de los pueblos originarios	<p>FLEP: Hay un cuerpo discursivo compuesto por: a) textos informativos que conforman la imagen de un salvaje peligroso y bélico con una cultura diferente a la de los blancos; b) leyendas que estabilizan al indio en un pasado exótico.</p> <p>AB1: Aparece el concepto de pueblos originarios que</p>	<p>B-V!: 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). También hay información enciclopédica con elementos explicativos de la desaparición del indio lo que permite establecer un vínculo con la memoria histórica (que</p>	<p>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).</p>

³ Confrontar desarrollo Carrattini-Castelli.

	<p>influenciaron en la cultura del blanco y no como habitantes primeros de estas tierras. Hay una representación genérica y monolítica del indio sin considerar la diversidad de grupos ni de lenguas.</p>	<p>los da por casi desaparecidos) Su supervivencia se reduce a un inventario folclórico: leyendas de la floresta (peces, ríos, flores y animales). TB?: La imagen es la de un “indio civilizado”, influenciado por la cultura del blanco. Se lo presenta en la actualidad reducido a una localización territorial: el parque nacional “Reserva do Xingu” donde conviven 3.600 indios de diferentes grupos y lenguas. De todos modos, está la imagen de pacificación armónica gracias al trabajo blanco. Aparece el papel integrador de la lengua portuguesa como marca nacional.</p>	
<p>Representaciones de los pueblos africanos</p>	<p>FLEP: A través de figuras poéticas con una memoria no dicha, rasgos folclóricos e idea de un grupo separado en el presente, se reactualiza la memoria colonial esclavista. Hay textos narrativos que presentan los hechos históricos en forma cronológica con un lenguaje transparente, de “manual”. AB1: El africano aparece: a) como crónica periodística femenina con</p>	<p>B-VI: Aparece más identificado con otros tipos del mestizaje brasileño, por ejemplo, el mulato oriental. El africano es, también asociado a las imágenes culinarias, de música, y de lucha con el cuerpo (<i>capoeira</i>). TB?: Presencia acotada a través de una historia folclórica breve y situada en una región particular (Maranhão).</p>	<p>APB: Se reitera su presentación a través de las fiestas religiosas en el marco de las fiestas populares y en una región particular. También se lo relaciona a la <i>capoeira</i>, lucha con el cuerpo, institucionalizada, en la actualidad, como práctica deportiva.</p>

	una fuerte asimetría social con respecto al blanco; b) como listado de palabras que influenciaron en la cultura blanca.		
Representaciones de los inmigrantes	<p>FLEP: Se presentan como distintos modos de enumeración e identificación prototípica dialogadas, relacionadas a una historia laboral con asentamiento en el sur del país.</p> <p>AB1: Los inmigrantes ya aparecen como grupos integrados al mundo urbano y a sectores laborales con destaque del nuevo grupo: el grupo oriental, radicado principalmente en São Pablo.</p>	<p>B-VI: Sólo recorta el grupo más reciente de los japoneses integrados al mundo industrializado, hay un aprecio por su rango internacional, laboriosidad y alta escolarización.</p> <p>TB?: Hay un recuento de fiestas nacionales en lo que se presupone la distinción de colectividades.</p>	APB No hay registros.
	<p>Síntesis:</p> <p>En FLEP aparecen: a) separaciones étnicas muy marcadas con distinto contraste de memorias y suposiciones: una memoria marcada y otra dada por supuesta. b) Acontecimientos históricos registrados en forma cronológica. En AB1 se repiten estas</p>	<p>Síntesis:</p> <p>En B-VI 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 (<i>gaúcho</i>, <i>sertanejo</i>, <i>caipira</i>) y en personajes</p>	<p>Síntesis:</p> <p>En APB hay una sección textual – <i>Leitura suplementar</i> - 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</p>

	<p>separaciones en la metáfora de grupos familiares separados e integrando un álbum incompleto. Hay dos grupos que son vistos como influencias exteriores: negros e indios.</p>	<p>diferenciados por sus trabajos rurales (<i>caçara, pantaneiro, jangadeiro, seringueiro</i>). En TB?, sin embargo, a pesar de ser los mismos autores, a través de una imagen de colectividades festivas aparece la aglutinación, la idea de brasilidad: en el espacio urbano de las grandes ciudades y en espacios distantes- la leyenda de <i>bumba-meu-boi</i> donde el negro está integrado- En la metáfora de la fiesta se representa la integración étnica y la conformación de un pueblo brasileño.</p>	<p>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).</p>
--	---	--	---

d. Inferencias a modo de reflexiones finales.

Como se pudo apreciar, y sin pretensiones de exhaustividad, es posible recoger algunas inferencias aproximativas en esta etapa de la tarea. Considerábamos al LD como signo polivalente, en las tres vías sugeridas por Peirce (Deledalle, G.1996:129): (1); en el campo de la *comunicación* (en tanto evento y acontecimiento entre participantes) como soporte de una práctica con la Lengua y la Gramática o Hiperlengua; 2) en el campo de la *representación* (estar en el lugar de otra cosa) y sus modos de construcción de la brasilidad, y 3) 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), que atraviesan las dos dimensiones y conforman los modos de reenvío a lugares de las memorias sociales, o construcción de memoria o de silenciamientos.

En este provisorio reordenamiento, proponemos lo siguiente:

- 1) *PLengua “extranjera”*. Su excéntrica condición se configura en vinculación con los emprendimientos editoriales de los años 60 con la apertura económica de Brasil en su proyecto político de entonces:

“En esa época, la educación bilingüe y la enseñanza de portugués LE pasaron por un nuevo movimiento de cambio, otros motivos comenzaron a exigir su oferta en las escuelas ubicadas en suelo brasileño como consecuencia de la apertura de la economía nacional al mercado externo.(...) Brasil pasó a ser reconocido como una nación con desarrollo potencial. Muchos ejecutivos llegaron al país desde el exterior para asumir cargos de dirección en las empresas multinacionales que se instalaban especialmente en el sudeste del país. (...)... la llegada de técnicos extranjeros especializados, que viajaban acompañados por sus familias e inscribían a sus hijos en escuelas internacionales, existentes en Rio de Janeiro y en otros estados. Esos nuevos alumnos pasaban a frecuentar las clases de portugués LE, como una forma de acelerar su proceso de adaptación al país.” (Informe G.Correa).

En el proceso histórico de la alianza entre políticas públicas del Estado y el mercado brasileño (con empresas internacionales –Md1-, corporaciones nacionales –Md2-, o ampliaciones de negocios de librería –Md3-) se fueron presentando distintos enfoques académicos exitosos en ese campo (estructuralismo, teorías comunicativas o funcionalistas), que continúan en las décadas siguientes hasta la serie estudiada. Luego, la ampliación del mundo capitalista en la escala global, la “extranjería” se amplía, territorio afuera, hacia Latinoamérica –Mercosur- y hacia el mundo (Lusofonía). Sin embargo, estas nuevas relaciones territoriales de la Lengua, no aparecen como contenidos ni puntos de vista en las Matrices. No hay memoria ni presente nítido

respecto de estas nuevas fronteras del Portugués en relación con los “otros” que la aprenden.

En el interior de su territorio nacional, tampoco la diversidad sociolectal del Portugués brasileño es considerada (acotado en el caso de Md.2 TB? al habla juvenil, más como estrategia de marketing que de uso generacional extendido), sino a través de listados lexicales secundarios como préstamos “ajenos” de lenguas indígenas o africanas. La Lengua nacional se instituye, “va de suyo” ante la vista de los “extranjeros”, como un constructo que borra sus lazos de constitución histórica (coloniales) y actuales (co-oficialidad en Mercosur, y Lusofonía, donde ocupa un lugar preponderante, por muchas razones.) Y disimula sus variaciones socio-históricas y regionales en toda la serie de textos.

Procesos y aparatos gramaticales de PLE. Su orientación pragmática – *hacer saber para que el otro sepa-*, propio del discurso didáctico, es un proceso de aprendizaje guiado y orientado de sometimiento a rutinas intensas y extensas de “gimnasia” repetitiva, gradualmente compleja y memorística inculcación en la serie (con las únicas variaciones del enfoque funcionalista). El esquema fijo de de actividades gramaticales gravita sobre las Unidades-Lecciones que organizan los textos y no lleva la tarea más allá de la oración y la frase (con excepción Md3). Las prácticas repetitivas y monótonas revisan el orden tradicional de categorías gramaticales, y somete la condición fluida de la lengua a pasar por el dispositivo de manera indispensable como condición de “saber”.

Finalmente, el poder de control gramatical sobre los modelos de aprendizaje avanza, en estos casos, sobre el terreno del discurso coloquial, cuando en APB-Md3, la “lengua no se desata” como se pide allí, pues las transcripciones de los diálogos que se escuchan en soporte de audio no incluyen las marcas de oralidad. Y así este sujetamiento gramatical, al mismo tiempo, clausura potenciales posibilidades discursivas, textuales, semióticas.

2) *Representaciones de la brasilidad en los Lds.*

Desde el punto de vista ideológico, el corpus analizado configura los relatos sobre la brasilidad desde la perspectiva eurocéntrica del portugués y 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. (Informe Amable-Pastori).

Estas notas dejan, asimismo, abiertas algunas contradicciones que seguiremos analizando en la continuación del Proyecto, a saber: que los espacios imaginarios sí sufren modificaciones entre la Matrices con más notoriedad que en los puntos estrictamente lingüísticos y gramaticales. Así, la discusión del mestizaje brasileño (Md2) frente a la teoría aluvional de grupos separados (Md1 y 3) apenas se esboza, pero sirve de contrapunto a las visiones tipificadoras, rígidas y racistas de la perspectiva dominante. Estas configuraciones no son solo poblacionales; sus figuraciones discursivas e icónicas reordenan los sentidos sociales, culturales y lingüísticos de los sujetos sociales. Sin embargo, esta perspectiva más amplia y polémica no es concordante con un enfoque de la lengua en sintonía con su mirada más plural y dinámica. –como en la propuesta de la Md2.-.

En esta zona discursiva sensible para los efectos de sentido ideológicos, las memorias históricas y sociales están acotadas o negadas, y este recorte repercute en el acotado repertorio de géneros discursivos y textos auténticos que incluidos y trabajados en los libros. Es sumamente acotado el registro de la memoria en estas representaciones en relación con los otros discursos y con las situaciones discursivas de la vida social (memoria interdiscursiva). Y en concomitancia, este discurso asume un modo didáctico retórico dominado por el comentario –manual, enciclopedia- que resume y traslada saberes como si los originara en su decir. Su transparencia disimula el trabajo de construcción de representaciones, de plegamiento sobre sentidos imaginarios constituidos en otro lado. Con excepción de TB? Md2, la confrontación con otras versiones ideológicas de la memoria y la actualidad de una compleja *brasilidad*, esta consideración es escamoteada en toda la serie libresca.

Finalmente, recordamos las fuerzas del mundo editorial sobre el discurso didáctico en cuestión:

Consideramos, por último, que las políticas de autoría, plegadas a la circulación del libro didáctico de portugués LE, no solo afectan el proceso de producción del material sino que además interfieren directamente en el trabajo de la clase, instaurando una serie de recorridos significantes que caracterizarían un determinado proceso de didactización de la enseñanza del portugués brasileño, y conformarían una imagen de lengua estrechamente asociada a los repertorios del mercado transnacional y al disciplinamiento del estado capitalista. Creemos, por lo demás, que el efecto de esta confrontación de poderes hace explícita la dinámica en la que los propósitos pedagógicos son redefinidos en la tensión permanente que deviene de la regulación oficial de la lengua en diálogo con las estrategias editoriales. (Cfr. Informe G. Correa)

Y sin olvidar el poder sugestivo del objeto-cultural, traemos nuevamente el punto de vista de R. Barthes (1994) sobre el artefacto-libro: 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.).

En su centro reina, una vez más, la des-memoria y el aparato gramatical, como símbolos a-temporales del dominio ejercido sobre las prácticas vivas de la Lengua y sus universos culturales.

INFORMES

de los integrantes del equipo.

“O saber a língua e o saber sobre a língua se conjugam no preconceito social do ‘saber ler e escrever bem a (nossa) língua’ que atravessa toda essa história...”

(ORLANDI, 2002, p. 211)

Para iniciar este informe final recordamos que la unidad que se constituye en el Brasil en torno a la lengua portuguesa, se procesa a partir de una lengua ya instrumentalizada: el portugués europeo que al inscribirse en tierras brasileñas ya poseía gramáticas y diccionarios. El acontecimiento lingüístico *Directório dos Índios*, apoyado y legalizado por Pombal, inscribe a la colonia brasileña en un conjunto de normatividades lingüísticas que dan sustento a una memoria lingüística europea.

Los conceptos de acontecimiento lingüístico, memoria discursiva y el de discurso propiamente dicho como “efecto de sentido entre locutores” (PÉCHEUX, 1988) modifican el establecimiento de una relación directa entre la constitución de una lengua y la de una nación. En el plano de las políticas lingüísticas y sus legislaciones, la evidencia de una lengua nacional silencia tensiones, alianzas y divergencias entre los sentidos constituidos

En 1827, fue establecido por ley, en el Brasil, que los profesores debían enseñar a leer y escribir utilizando la gramática de la lengua nacional. En ese momento, se evitó llamar a la lengua utilizada brasileña o portuguesa.

Fue en los años '90, que se construyó un nuevo espacio de cooperación regional entre los países integrantes del Mercosur a partir de una iniciativa del Estado Brasileño para insertar el Brasil política y económicamente en el escenario mundial. Y fueron los tratados de integración política, económica, cultural y educativa los que dieron origen a nuevos espacios geopolíticos transnacionales que afectaron la circulación de las lenguas nacionales de los países involucrados. Este nuevo campo del saber considera el dominio de los fenómenos del lenguaje como un espacio de producción de tecnologías que modifican radicalmente la relación del hombre. Definida hiperlengua por Auroux, como un espacio/tiempo estructurado por las relaciones entre individuos que tienen acceso a determinados artefactos técnicos. La instrumentalización del portugués como lengua transnacional se presenta acompañada por un creciente proceso de institucionalización de la Lingüística Aplicada. La *gramaticalización* (Auroux, 1992), designa este *proceso de instrumentalización* de una lengua a través de gramáticas, diccionarios, vocabularios y libros didácticos. (Zoppi-Fontana - Alves Diniz, 2008)

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 de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país; individualiza-se seu saber; individualiza-se seu sujeito político e social (Orlandi (2000,p. 28)

Retomamos también, el concepto de gramaticalización definido por Auroux, como “el proceso que conduce a describir e instrumentar una lengua basado en dos tecnologías que aún hoy son los pilares de nuestro saber metalingüístico: la gramática y el diccionario” (Auroux, 1998)

Pensamos el 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.

[...] 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 LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade [...] reversibilidade de função” - (MARCUSCHI:2003 a, p.12).

En cuanto al concepto de género discursivo no remitimos a BAKHTIN (2003:p.262) quien afirma “*cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados...*”.

Para este autor, los géneros tienen su propio ámbito de existencia y no pueden ser sustituidos aleatoriamente. Lo que determina el uso de este o aquel género son las necesidades comunicativas de los miembros de una determinada esfera de la actividad social.

Los LD están constituidos por una “*heterogeneidad de géneros discursivos (orales y escritos)*” y en ellos se reconocen réplicas de diálogos cotidianos, cartas, narraciones, poesías, documentos varios.

En una primera instancia, analizamos las concepciones de lengua presentes en la enseñanza de PLE en los LD **Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação. Y Tudo Bem? português para a nova geração.** En el transcurso del año 2011, nos abocamos a ampliar dicho análisis, a los cinco LD mencionados basados en los conceptos teóricos mencionados, entre otros.

En el proceso de análisis adoptamos el criterio de clasificación propuesto por C. Mendonça de Oliveira (UFPE) e E A Santos Siqueira (2009) agrupados por décadas: tres del '90 y dos del 2000.

Década del '90

- 1.- **Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros.**
- 2.- **Falar... Ler... Escrever...PORTUGUÊS. Um curso para estrangeiros.**
- 3.- **Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros**

Década del 2000

- 1.- **Tudo Bem? português para a nova geração.**
- 2.- **Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.**

1.-Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros



De acuerdo con autoras de **Avenida Brasil Vol 1**, este libro es un material destinado a extranjeros de cualquier nacionalidad, sean estos adultos o adolescentes, que deseen aprender la Lengua Portuguesa hablada en el Brasil, a partir de experiencias cotidianas. El método utilizado- según lo expresan en el **Prefacio**, es *essencialmente comunicativo*” a pesar de alertar al lector sobre el hecho de haber optado por un método comunicativo –estructural. Con ello, pretenden llevar al alumno, por medio de sus experiencias personales, a participar en el proceso de aprendizaje, a la vez que garantizan la comprensión y el dominio de la estructura de la lengua. El objetivo principal es lograr que el alumno comprenda y hable. La competencia escrita se desarrolla a través del libro de ejercicios. Continuando con lo expresado por las autoras, todo el libro proporciona informaciones y consideraciones sobre el Brasil, su gente y sus costumbres estimulando así, la reflexión intercultural.

Cuando analizamos **la tapa**, consideramos que las nociones de lenguaje y de sujeto están en la base del discurso y, sobre todo, de la forma como se analiza este. Para Orlandi, el discurso es algo más que una transmisión lineal de un mensaje

“não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos”. (ORLANDI, 2005, p. 21).

Según la autora, esas relaciones de lenguaje se refieren a relaciones de sujetos y de sentidos causando los más diversos efectos.

En la tapa de este LD podemos percibir una cierta relación dialógica entre los textos verbal y no verbal En cuanto a los signos lingüísticos, el título **Avenida Brasil** está en consonancia con los signos no lingüísticos que representan un recorrido por el país, sus habitantes y costumbres según se menciona en el **Prefacio**. Elementos no verbales- sitios turísticos de reconocimiento internacional, playas y otros paisajes naturales, elementos de la cultura indígena y mapas del Brasil entre otros - expresan claramente qué portugués proponen las autoras. Si bien, el subtítulo es *Curso básico de português para estrangeiro*” no aparece explicitada alguna de las denominaciones referidas a la lengua portuguesa

Tanto el Volumen I como el II, el libro del alumno viene acompañado por un libro de ejercicios, un libro para el profesor y un material de audio. Consta de 12 unidades llamadas *Lições*; básicamente, ilustraciones en dos colores; fotografías en colores y un número bastante reducido de ilustraciones coloridas.

Cada unidad **del volumen I** presenta la siguiente estructura: temas (vocabulário), comunicação (funções comunicativas) y gramática (tópicos gramaticais). Destacamos que las denominaciones entre paréntesis no aparecen en el índice.

Lição	Tema	Comunicação	Gramática
1.- Conhecer peçoas	Primeiro contato entre pessoas	- Cumprimentar- Despedir-se- Apresentar-se - Trocar informações - Soletrar - Entender os comandos utilizados nos livro.	- Verbos: ar, ser, sustantivos feminino/masculino. - Pronomes pessoais e possessivos.(se,sua) - Preposições: em+art

Además, al final del libro, hay secciones con las siguientes denominaciones: *Revisão*, *Fonética*, *Apêndice gramatical*, *Vocabulário alfabético* e *Fontes*.

Con respecto a los diálogos presentes en el libro, observamos que no son totalmente artificiales porque reproducen interacciones factibles de darse en la comunicación espontánea. Son tan cortos que no permiten “visualizar” la situación comunicativa.

A modo de ejemplo:

A5 Queremos convidar vocês...

○ Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma salada bem gostosa, arroz, feijão, pernil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. E um bom cafezinho. Vocês vão gostar.

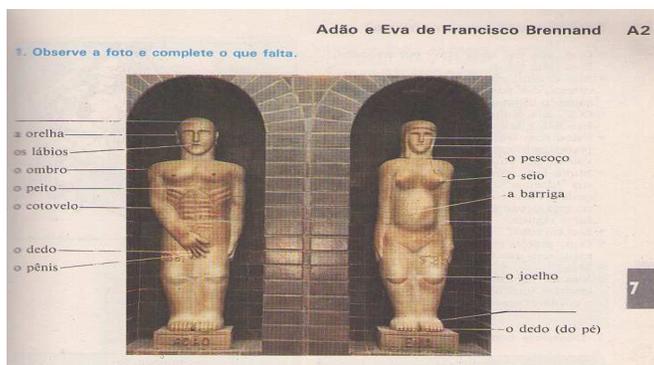
- A que horas vai ser?
- Ao meio-dia.

Converse com seu/sua colega e convide para um almoço/jantar de seu país.

Lição 3 – Avenida Brasil,

p. 24.

Este Diálogo es utilizado como disparador de una actividad “cerrada”, en la que el alumno debe ajustarse al vocabulario del modelo. En general, tienen como función reforzar o reproducir tópicos gramaticales o vocabulario, como podemos apreciar en la siguiente figura:



Lição 7 – Avenida Brasil, p. 67.

Los textos que integran el libro se caracterizan por ser breves en su mayoría. No podemos hablar de textos auténticos dado que salvo excepciones, no figura la fuente. El siguiente texto, es una de ellas.

D2 As roupas de Minas Gerais

O carioca e a roupa

1. Leia o texto rapidamente e escolha um título.

Como se veste o proletariado brasileiro

Entre os meus conterrâneos, os econômicos mineiros, é um motivo de orgulho, de ampla e sorridente satisfação, confessar que uma gravata custou mais barato do que parece.

No Rio é exatamente o contrário. O sentimento de exaltação interior nasce quando se pode dar para a gravata um preço alto que surpreenda o interlocutor.

Não conheço outra cidade em que a roupa tenha tanta importância como aqui no Rio. O carioca é de uma ironia corrosiva, terrivelmente desmoralizadora para homens, instituições e idéias graves. Excetua-se a roupa; a roupa é sagrada.

Sempre me chamou a atenção no Rio a simplicidade com que as pessoas falam de suas dificuldades financeiras, de seus sacrifícios de orçamento. Esta admirável franqueza desaparece por completo quando se trata de roupa. Neste capítulo, o carioca mente, exagera o preço de seus ternos e de suas camisas.

O proletário francês veste-se mal e come bem; o proletário alemão prefere vestir-se burguesamente e comer mal. É com este que se parece o proletário carioca. E as outras classes o acolhem mais complacentemente se ele passa fome mas se se apresenta bem-vestido. A roupa vem assim compensar uma fome que não é de pão.

Extratos de Paulo Mendes Campos, O Cego de Ipanema, 1961

Lição 9 – Avenida Brasil, p. 94.

Los textos carentes de fuente, generalmente son adaptados o redactados por los autores del libro. A pesar de ello, la utilización de textos auténticos no nos garantiza que sean reconocidos como tal por los alumnos; tampoco garantiza la autenticidad de la actividad

Widdowson (1979, p. 162) afirma

“não faz sentido simplesmente expor os alunos ao uso de textos genuínos, a menos que eles reconheçam as convenções que poderiam capacitá-los a percebê-lo como autêntico”.

En general en **Avenida Brasil**, a los textos le siguen ejercicios de comprensión en los cuales se solicita localizar informaciones, como en el caso de **Os japoneses em São Paulo**, en la página 105.

3. Onde está no texto? Corrija se necessário.

	Onde?	Correção
a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.	<u>11-14</u>	<u>São poucos os indivíduos que vieram avulsos...</u>
b) A roupa dos japoneses era européia.	_____	_____
c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.	_____	_____
d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.	_____	_____

Lição 10 – Avenida Brasil, p.

105.

Otro ejercicio que llama la atención es el tratamiento dado a los textos literarios, como en el caso del fragmento del romance *Cravo e Canela*, de Jorge Amado, en el que el alumno debe trabajar las formas verbales y se omite todo lo relacionado con el significado del texto.

1. Leia o texto e sublinhe as formas do mais-que-perfeito simples.

2. Reescreva o texto, substituindo o mais-que-perfeito simples pelo mais-que-perfeito composto.

No romance 'Gabriela Cravo e Canela' de Jorge Amado, ao saber do namoro entre sua mulher e o doutor Osmundo, o coronel Jesuino matou os dois:

DA LEI CRUEL

A notícia do crime espalhará-se num abrir e fechar de olhos. Do morro do Unhão ao morro da Conquista, nas casas elegantes da praia e nos casebres da Ilha das Cobras...

Sobretudo nos bares, cuja frequência crescerá apenas a notícia circulará. Especialmente a do bar Vesúvio, situado nas proximidades do local da tragédia.

...

Em frente à casa do dentista, pequeno bangalô na praia, juntavam-se curiosos.

...

O professor Josué aproveitara-se para aproximar-se de Malvina, lembrava para o grupo de moças amores célebres, Romeu e Julieta, Heloísa e Abelardo, Dirceu e Marília...

...

E toda aquela gente terminava no bar de Nacib, enchendo as mesas, comentando e discutindo. Unanimemente davam razão ao fazendeiro, não se elevava voz... para defender a pobre formosa Sinhazinha. Mais uma vez o coronel Jesuino demonstrara ser homem de fibra, decidido, corajoso, íntegro...



Jorge Amado

Lição 10 – Avenida Brasil, p. 102.

Retomando la afirmación de Winddosow respecto a la autenticidad de los textos, podemos observar que no bastó seleccionar uno auténtico del romance de Jorge Amado, dado que su autenticidad fue irrelevante para la realización del ejercicio solicitado.

En cuanto al uso de los artefactos de la gramaticalización, observamos que, en los textos del libro que el vocabulario correspondiente y el significado del mismo, es provisto por las autoras y no se le da al alumno la posibilidad del manejo del diccionario.

6. Leia os trechos do dicionário e depois o último parágrafo mais uma vez.

'construir em mutirão' significa:
construir com ajuda de vizinhos,
amigos, colegas, etc.

O que significa:
'computar a mão-de-obra'?

- a) incluir os custos do trabalho no preço da construção.
- b) construir com ajuda do computador
- c) escolher os trabalhadores

mão-de-obra. S. f. 1. Trabalho manual de operário, artífice, etc.: "Na marcenaria francesa é inexcedível a perfeição da mão-de-obra nos móveis de luxo" (Ramalho Ortigão, *Notas de Viagem*, p. 192). 2. Despesa com esse trabalho. 3. Aqueles que o realizam: Há muita falta de mão-de-obra especializada. 4. Bras. Coisa difícil, complicada. [Sin., lus. (nesta acepç.): bico-de-obra.] |Pl.: mãos-de-obra.]

**Lição 5 –
Avenida Brasil, p. 49.**

En general, podemos afirmar e relación a los ejercicios del libro que la mayoría de ellos muestra una mayor preocupación por las formas: son de asociación, preguntas y respuestas, formulación de sentencias, de completación y sustitución, entre otros. Los que implican interacción, no permiten que los alumnos se comuniquen libremente centrándose en el significado ya que dichos ejercicios direccionan hacia la forma en el momento de la comunicación. Algunos ejemplos:

E1 Cabelo azul?

Relacione.

o braço as pernas as costas a cabeça a mão os pés o nariz o queixo o cabelo os olhos a boca a testa o pescoço as orelhas	alto, a comprido, a grosso, a pequeno, a grande azul quadrado, a castanho, a fino, a direito, a loiro, a liso, a esquerdo, a curto, a	Exemplo: braço → fino grosso direito esquerdo comprido curto
---	--	--

p. 74.

3. Responda como no exemplo.

- o Marta, você não fez o teste?
- Não fiz, nem vou fazer.

- a) Sandra, você não teve reunião?
- b) Os alunos não tiveram aula?
- c) Mário e Samuel não estiveram com vocês?
- d) Vocês não fizeram as tarefas?
- e) Ele nunca foi presidente do clube?

Lição 6 – Avenida Brasil, p. 53.

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

2. Complete o texto.



Minha família não está em casa.

Eu _____ na escola, meu marido
 _____ na praia, com uma amiga.
 Minha filha e dois amigos _____
 no clube. Eu não sei onde _____
 meu filho. Mas nós sempre _____
 em casa no domingo para o almoço.

26

Lição 3 – Avenida Brasil, p.

26.

Este es un ejercicio de completación utilizando el verbo *estar*, ya trabajado.

Fale com seu/sua colega.

Exemplo: ◦ Quantas horas você trabalhou ontem?
 • Sete e meia. E você?
 ◦ Trabalhei nove.

Com quem	ele	abrir	ontem?
Quantas horas	ela	beber	no último fim-de-semana?
Quantas cervejas	você	escrever	no mês passado?
Por que	...	funcionar	sábado?
A que horas	a loja	receber	...?
Onde	a escola	sair	
	...	trabalhar	

Lição 5– Avenida Brasil, p. 45.

2. Fale com sua/seu colega.
 Descreva a sua casa.

sala, quarto, banheiro, mesa, ...
 prático, grande, bonito, claro, ...

*A minha casa tem
 uma sala clara,
 dois banheiros
 bonitos...*



ter que

Paulo está muito gordo. ➡ • Ele **tem que** fazer regime.
 Sandra está doente. ➡ • Ela **tem que** ficar na cama.

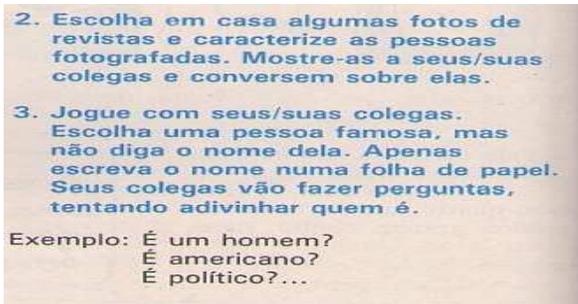
◦ **que você tem que fazer? Fale com seu colega.**

Você quer aprender português. Você quer mudar a decoração da sua casa.
 Você está sem dinheiro. Você quer organizar uma festa.

Lição 7 – Avenida Brasil, p. 71.

En estos dos ejemplos la propuesta para que el alumno converse con un colega, siempre con el vocabulario dado con anticipación además de las formas lingüísticas que debe utilizar en la conversación.

El ejercicio siguiente, es uno de los pocos que permiten a los alumnos, aunque de manera parcial, una comunicación más libre. Si bien se les induce a utilizar adjetivos – tema tratado en la unidad- no se les explicita cuáles. De esta manera, el alumno puede priorizar el significado antes que las formas.



Algunas consideraciones

El análisis de este libro nos permite concluir que los ejercicios, en general, tienden a la práctica de las estructuras lingüísticas y son escasos los que permiten que los alumnos centren su atención en el significado.

Si nos remontamos al **Prefacio** analizado al inicio, donde los autores afirman:

“O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo dalição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas. Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim levamos o aluno, através de atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e odomínio, tão necessário ao aluno adulto, da estrutura da língua (p. 3).”

comprobamos que explicita el abordaje de enseñanza que orienta el contenido del libro; sin embargo, a pesar de referirse al enfoque comunicativo, la estructura del libro **Avenida Brasil I** no responde al mismo. Es decir, los diálogos y los textos, en su mayoría, han sido elaborados teniendo en cuenta la forma; los ejercicios no promueven la comunicación natural y espontánea, al contrario, tienden a la práctica lingüística.

En la misma cita, las autoras se refieren a un método “comunicativo -estructural”, sobre el cual no hemos encontrado información. Si entendemos esta denominación como que los objetivos de las autoras eran promover actividades comunicativas y el dominio de la estructura lingüística, estos tampoco se cumplen debido a que se priorizó la forma y no la comunicación, de manera tal que no se registra vinculación entre ambas. Consideramos que el libro está basado en el enfoque tradicional por ser la gramática el eje sobre el cual fue estructurado.

En cuanto a la visión de las autoras respecto a la lengua, concluimos que es vista como instrumento de comunicación (un código que debe ser dominado por el hablante para que la comunicación se realice)

Con respecto al aspecto cultural, en la última parte del **Prefacio**

“Avenida Brasil não se expande apenas a partir de mera seleção de intenções de fala e de estruturas. Ele vai além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural. Desse modo, enquanto adquire instrumentos para a comunicação, o aluno

encontra,também, elementos para conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros (p. 3).”,

observamos que la cultura aparece representada en el libro a través de textos informativos, cuadros, músicas, mapas de las diferentes regiones del Brasil proporcionando al alumno apenas una síntesis de curiosidades acerca de la cultura minimizando, por ejemplo, cómo debería actuar cuando saluda a alguien (práctica comunicativa).

2.-Falar... Ler... Escrever...PORTUGUÊS. Um curso para estrangeiros



Este libro es una nueva versión del *Falando,Lendo, Escrevendo em Português* (1987) que a pesar de la leve modificación en el título, conserva la misma tapa y no presenta muchos cambios de contenido.

La intención de sus autoras es presentar la lengua, en este caso el portugués, para un aprendiz no hablante, de manera organizada y sistemática de modo de promover su adquisición.

Las autoras afirman que este material fue “*elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão oral e escrita em nível da linguagem coloquial correta*”. Agregan que sus destinatarios son los adultos y los adolescentes mayores de 13 años, de cualquier nacionalidad.

La tapa, sobre un color ocre presenta una imagen difusa que hace suponer un paisaje litoraleño- típico del Brasil – No especifica qué **portugués** ofrece para ser enseñado en ese “*curso para estrangeiros*” en las acciones **Falar...ler...escrever...** que son, de cierta manera, lo que las autoras se proponer lograr con los alumnos

Está estructurado en 18 unidades que ofrecen un variado insumo lingüístico (diálogos, cuadros, figuras, fotos, diagramas, actividades de lectura) y sugieren un producto (repeticiones, ejercicios, actividades en clase, temas para discusión, redacciones). Hay una progresión del conocimiento de contenidos simples a los más complejos.

Cada unidad está estructurada de la siguiente manera:

- **Diálogo/s**
- **Exercícios** (preencher lacunas)
- **Sistematização da gramática.**
- **Texto**
- **Exercícios** (preencher lacunas; perguntas e respostas)
- **Outro diálogo**
- **Sistematização da gramática**
- **Exercícios** (completar, preencher lacunas)
- **Outro texto**
- Exercícios

Falar... Ler... Escrever..., en general, estimula el enunciatario a proporcionarle al alumno, herramientas para dominar la lengua dentro de un concepto de lengua limitado a combinaciones mecánicas de sintaxis y léxico. El objetivo es alcanzable. El simbolismo colectivo es de naturaleza más amplia y general, mientras que la naturaleza simplista, mecánica y no polémica de la narrativa hace que el libro sea poco interesante o desafiador para el alumno interesado en una visión más crítica y compleja de la lengua y la cultura.

La gramática se presenta de forma concreta y concisa en el cuerpo de los principales textos que componen el cuerpo del libro. Aparece en pequeños diálogos que, según las autoras son rápidos vivos.

Ejemplo:

FLE-UNIDADE 3- Pág 21

Numa lanchonete

- _ Estou muito cansado.
Vamos entrar naquela lanchonete.
Vou pedir um suco. E você?

- _ Eu estpu com FOME e com sede.

- _ Vou tomar um refrigerante e comer um bom bauru.

FLE-UNIDADE 10 - Pág 131

Verbo dever

Suposição: Você *deve* estar enganado.

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

A. Complete com dever. Suposição ou obrigaçãõ?

Ele trabalhou muito hoje. *Ele deve estra 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 precisa falar com você. Você _____ esperá-lo (_____)

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

La cantidad excesiva de ejercicios puede ser justificada de dos formas: proporcionan la fijación de las estructuras gramaticales y desarrollan las expresiones oral y escrita, ya sean espontáneas o dirigidas.

Existe la preocupación en presentar aspectos culturales, pero los textos son elaborados con fines pedagógicos y, en general son motivados por estructuras morfosintácticas. Cabe agregar que estos textos no tienen referencia.

Ejemplo:

FLE-UNIDADE 5 - Pág 64

Texto narrativo-

Ríos do Brasil

Durante esta semana, às 11hs da noite, o canal nove está passando documentários sobre os ríos do Brasil. Anteontem tivemos um filme sobre o río Amazonas. Foi muito interessante. O filme mostrou a famosa “pororoca”, o encontro das águas deste río com o mar.

O filme de ontem foi sobre a construção da usina hidrelétrica de Itaipum no río paraná, na fronteira do Brasil com o Paraguai.

O filme de amanhã vai ser sobre o río São Francisco, um grande río inteiramente brasileiro.

RESPONDA

1. Você gosta de assistir a documentário na televisão? Por quê
2. No seu país, a televisão é exclusivamente comercial ou também educativa?
3. A televisão apresenta programas diferentes: música, entrevistas, filmes, documentários, jornal, novelas, etc. Que programas você prefere? Por quê?
4. O que você sabe sobre o río Amazonas?
5. O que é a “pororoca”?
6. O Brasil pode construir muitas usinas hidrelétrica?
7. O río São Francisco é chamado “río da unidade nacional”. Por quê?
8. Fale sobre os ríos de seu país.
9. Com que países Brasil tem fronteiras?
10. E o seu país?

Las autoras defienden el método utilizado considerándolo completo hasta el nivel intermedio, posibilitando al alumno extranjero a “falar, ler, escrever” con fluidez el idioma portugués y le dejan la posibilidad de continuar su aprendizaje en un nivel avanzado.

Por las características presentadas y por el tratamiento dado a la lengua, el enfoque utilizado para la elaboración de este libro es el estructuralista. Más allá de las técnicas empleadas, tiene al diálogo como elemento centralizador, generalmente al inicio de las unidades. Estos diálogos están totalmente descontextualizados y no generan la posibilidad de ampliarlos.

3 Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros



El título de este libro especifica claramente cuál es el portugués que las autoras se proponen enseñar. El diseño de la tapa está inspirado en la pintura modernista brasileña de Tarsila do Amaral, *Abaporu* cuyo significado en lengua tupí e “hombre que come gente”. Representa una figura humana con pie y mano agigantados. Constituye un símbolo de la fase de la artista. En el libro esta pintura se ve modificada por elementos representativos del Brasil que sugieren un hombre en la playa (anteojos, lona playera, mar y un libro) en posición de descanso o relax.

En la contratapa, las autoras expresan que “*Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros* tem como objetivo dar condições ao aluno estrangeiro de dominar em pouco tempo as estruturas fundamentais da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita”.

Explica que el método está constituido por el Libro del alumno, una Guía para el Profesor, un libro de Actividades y un cassette co los diálogos de las unidades y las músicas cuyas letras aparecen en el libro.

Cada unidad del libro del alumno presenta un diálogo con un contenido funcional y lexical cuyo propósito es poner en situación inmediata de comunicación; un contenido gramatical que pretende proporcionar un aprendizaje progresivo de la gramática con un mínimo de reglas permitiendo una asimilación rápida y eficiente con un vocabulario para cubrir las necesidades inmediatas del día a día. La utilización de fotografías en blanco y negro dan un realce particular a las lecturas que, en su mayoría contienen una temática cultural.

La presentación del libro está escrito en cinco idiomas (Portugués, Inglés, Francés, Español y Alemán) para cualquier extranjero que quiera aprender en poco tiempo las estructuras fundamentales del portugués de Brasil.

En ella detalla y explica la constitución de cada unidad, del Libro de Actividades y del Libro del Profesor.

Así, este “manual didáctico” tiene:

Motivación: abre las unidades con un diseño de historieta con conocidos personajes infantiles. Estos personajes son presentados gráficamente y se describe sus características particulares.

Diálogo: con un contenido funcional y lexical

Contenido gramatical: con cuadros claros que facilitan el rápido aprendizaje de las estructuras lingüísticas.

La aplicación: ejercicios que tienden a la fijación de esas estructuras poniendo al alumno en situaciones reales de comunicación.

Expansión de vocabulario: con ites lexicales de uso cotidiano.

Las actividades. Variadas en cuanto a contenido y forma contemplan múltiples objetivos, tales como proporcionar informaciones culturales y nuevas estructuras gramaticales.

La lectura suplementaria: con variedad temática.

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.

Los diálogos aparecen descontextualizados y las situaciones comunicativas son dirigidas:

Unidad 2

No café da manhã. P. 16

Rodrigo: _ Bom dia, gente!

D. Carmela: _ Bom dia, Você está sempre atrasado, hein?

Rodrigo: _ Ô mãe, ão tenho aula agora de manhã!

D. Carmela: _ Você não vai tomar café?

Rodrigo: _ Não, só vou comer uma maçã, orque vou para ginástica.

Aplicação ,p 75

1.- Complete o diálogo com o verbo *ver* no tempo adequado:

Fabio: _ Você _____ o Marcos otem?

Renato: _ Não, ão o _____ não. Faz muito tempo que eu não o _____; mas meus pais o _____ todos os dias. Ele trabalha perto de nossa casa.

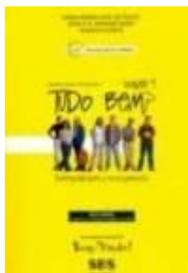
Fabio: _ Eles _____ que o Marcos comprou uma carro novo?

Renato: _____ sim. E meu pai não _____ a hora de dar uma voltinha no carro de Marcos.

Fabio: _ Parece que só nós dois é que ainda não _____ o “carrão” do Marcos.

Década del 2000

1.- Tudo Bem? português para a nova geração



El libro ***Tudo bem? português para a nova geração***, de las autoras Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi, “*voltado às necessidades do público jovem; apresenta o português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática*”, El libro está acompañado de un CD de audio, ejercicios y explicaciones gramaticales disponibles en la página www.sbs.com.br/tudobem.

La **tapa** tiene como fondo un fuerte color amarillo, debajo del título exhibe la fotografía de un grupo de siete jóvenes adolescentes que representan los posibles destinatarios “*Portugués para a nova geração*”.

En la parte superior, debajo del nombre de las autoras, una @ con la palabra “*site*” en lugar de la “*a*” indica la dirección *on line* del de la página donde se puede encontrar el libro. En la parte inferior, bajo el cable de dos mousses leemos la leyenda “*portugués*”

do Brasil para estrangeiros”, en color verde simbolizando junto con el amarillo del fondo, la bandera brasileña. A la vez, hacen referencia a la conectividad que ofrece el libro, elemento incorporado a los LD por “as mesmas autoras do Bem-Vindo!”. Esta última frase destaca la importancia y el reconocimiento en el ámbito editorial, que tienen sus autoras.

Para este análisis tomamos únicamente el libro del alumno Volumen 1 (nivel básico) Está compuesto por 10 unidades, denominadas, en el siguiente orden, con los títulos:

1. *Bons amigos,*
2. *A família,*
3. *Meu dia-a-dia,*
4. *Lar doce lar,*
5. *A escolamoderna,*
6. *Hora de diversão: esportes, hobbies e brincadeiras,*
7. *Hoje é um dia especial:vamos comemorar?,*
8. *O meio ambiente – papo careta ou papo cabeça?,*
9. *Música: quem canta os males espanta!,*
10. *Férias: embarque nessa onda!.*

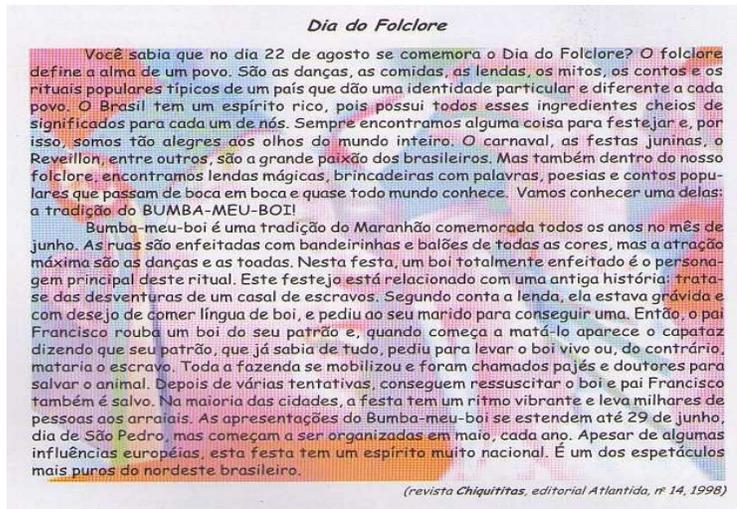
Dichas unidades presentan las siguientes partes:

- | | |
|-----------------------|--|
| - APRENDA... | Presenta siempre un diálogo (actividad auditiva) y a continuación la explicación del vocabulario utilizado en esos diálogos (estos no son auténticos, pero tienden a parecerse al uso auténtico de la lengua). Hay también textos para la comprensión e interpretación de los alumnos de manera oral y escrita, grupal y/o individual. |
| - ENFOQUE... | Tiene como objetivo la presentación de la gramática en forma de estructuras. Hay una separación cromática que identifica los verbos de la siguiente manera: rojo para los verbos y verde para los aspectos gramaticales que no sean verbos. |
| - SOLTE A LÍNGUA | Contiene una parte auditiva con el propósito de diferenciar problemas fonéticos como por ejemplo, el uso de “ão” y “em”. |
| - O QUE É, O QUE É??? | Tiene actividades adivinanzas. |
| - PIADAS | Presenta textos humorísticos, anécdotas relacionadas con temas de la unidad. |
| - CONECTÁNDO-SE | Indica un sitio como cierre de la unidad. |
| -PSIU!... | Incluye vocabulario que puede ser encontrado en la unidad. |
| - MÚSICA | Trabaja con músicas o fragmentos de estas. |

Las partes que aparecen en todas las unidades, sin excepción son: *Aprenda, Enfoque, Solte a língua!, Conectando-se e Psiu!* Las restantes, lo hacen con frecuencia, pero no en la totalidad de estas. *O que é o que é???* Solo no aparece en las unidades 1 y 9; *Piadas* no lo hace en la unidades 1, 7 y 9; *Você sabia que...?* no está en las unidades 1 y 2 y, *Música* solamente está presente en las unidades con números impares.

Uma ilustração, do tamanho de uma página, com título, inicia cada una de las unidades. La ilustración se asemeja a una fotografía y expone personas y lugares que no poseen peculiaridades brasileñas. Por las características físicas y por la vestimenta, da la impresión que no son personas oriundas del Brasil. De la misma forma, los lugares presentados no corresponden a paisajes propios del país. Las personas retratadas se asemejan físicamente a los europeos, pues son rubios y tienen ojos azules o verdes.

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.**

Después de la ilustración mencionada arriba, siempre le sigue la sección *Aprenda* que se inicia con diálogos breves. Algunos parecen ser escritos como introducción del vocabulario que será utilizado. Ejemplo: *Horas, Estação do ano/Tempo*. Dichos diálogos son organizados como situaciones comunicativas: *Cumprimentos/Apresentação, No Shopping/ Na padaria, Na escola, Num parque de diversões, No feriadão, Numa festa, Ao telefone, No aeroporto* con la finalidad de mostrarle al alumno cuáles son las expresiones utilizadas en los diferentes contextos. A pesar de su brevedad, permiten visualizar el evento comunicativo y facilitan al docente la posibilidad de ampliar sus fronteras para que el alumno lo conciba como un todo, pues las autoras destacan la importancia de relacionar esa situación comunicativa y asociarla con el contexto socio-cultural del alumno. No siempre estos diálogos ofrecen los elementos propios de la oralidad espontánea, como pausa, interrupciones, interjecciones, etc.

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 Maico está, por favor?*
 A: *Ele não se está. Quem gostaria de falar com ele?*
 B: *É o Luis, da classe dele.*
 A: *Quer deixar recado?*
 B: *Fala pra ele me ligar quando chegar, obrigado.*
 A: *Pois não. Ele tem seu número de telefone?*
 B: *Tem sim.*

3. TELEFONEMA PESSOAL
 A: *Ol, Gisele! Tudo bem?*
 B: *Ol, 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 bem. 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 el ejemplo siguiente, el diálogo es breve, carece de cierre y ofrece la posibilidad de ser expandido por el profesor.

APRENDA

A: *Ol, Teca! Que chuva, hein?*
 B: *Terrível... e eu que me esqueci de trazer o guarda-chuva.*
 A: *Minha mãe falou que choveu a noite toda. Acho que o rio transbordou.*
 B: *Enchente outra vez? Ih... o campo deve estar encharcado. Vamos ter que adiar o jogo de novo.*

ESTAÇÕES DO ANO

PRIMAVERA de 23 de setembro a 21 de dezembro			VERÃO de 22 de dezembro a 20 de março
OUTONO de 21 de março a 20 de junho			INVERNO 21 de junho a 22 de setembro

COMO ESTÁ O TEMPO HOJE?

ESTÁ CHOVENDO! QUE CALOR! QUE FRIO!
 ESTÁ NEVANDO! O DIA ESTÁ NUBLADO! QUE CHUVA! O RIO TRANSBORDOU!
 ESTÁ VENTANDO! ESTÁ FAZENDO O MAIOR SOL!
 QUE SOL! QUE VENTO!
 QUE ENCHENTE!

Unidade 4 – *Tudo bem?* – p. 44.

En relación a los textos presentados en este LD, se caracterizan por ser auténticos en su mayoría. Después de ellos siempre hay ejercicios de comprensión y/o interacción entre los alumnos sobre el tema trabajado.

En el libro se encontraron seis músicas, de las cuales 4 tienen actividades. En la unidad 1, la música *Gente tem sobrenome*, de Chico Buarque parece haber sido seleccionada para trabajar el ver “ter”, como se aprecia en el gráfico a seguir:

TER

Eu TENHO muitos amigos.
 Você TEM uma linda mochila.
 Ele/Ela TEM um carro moderno.
 Aquele prédio TEM muitos andares.
 Nós TEMOS muito em comum.
 Vocês TEM um professor legal.
 Eles/Elas TEM um quarto bagunçado.

ver **Tu & Vós** - p. 145

ATENÇÃO!
 Para frases negativas, coloca-se
NÃO
 antes do verbo.
 Eu **não** tenho uma casa na praia.

Gente tem sobrenome

1. Todas as coisas têm nome
 Casa, janela e jardim
 Coisas não têm sobrenome
 Mas a gente sim
2. Todas as flores têm nome
 Rosa, camélia e jasmim
 Flores não têm sobrenome
 Mas a gente sim

(Canção dos Direitos da Criança - Música interpretada por Chico Buarque para a Declaração Universal dos Direitos da Criança)

RECORDA AO **site** www.sbs.com.br/tudobem

Unidade 2 – Tudo bem? p. 3.

En otras canciones, la ejercitación no se limita al trabajo con los verbos, tienen agregados que generan discusiones con respecto al contenido de la música, aunque no demanden respuestas largas ni muestren preocupación por el significado.

EXERCÍCIO 5.a. Trabalhe em pares. O aluno A lê o texto A e o aluno B, o texto B. Observando o mesmo desenho da p. 22, tentem descobrir o nome dos personagens.

A: *Hoje é domingo e um domingo maravilhoso, de muito sol. Minha turma costuma se reunir no parque, em frente à minha casa. Cada um passa o tempo*

Unidade 2 – Tudo bem?, p. 21-22.

Ejercicios similares al del gráfico, si bien son caracterizados por ser de práctica lingüística, están centrado e el significado y no en la forma.

Sin embargo, la siguiente actividad tiene como objetivo que el alumno practique las estructuras comparativas y superlativas, sistematizadas anteriormente. Esta actividad podría generar una comunicación espontáneas si obligara al alumno a focalizar su atención en la forma.

EXERCÍCIO 11.

Aluno A
 Traga um objeto interessante para vendê-lo a seu colega B. Fale sobre as características marcantes do objeto, explicando por que está querendo vendê-lo e persuadindo o aluno B a comprá-lo. Use o Comparativo e o Superlativo.

Aluno B
 Faça o possível para não comprar o objeto do seu colega, fazendo comparações com o objeto que você tem. Faça perguntas e explique o motivo da sua recusa. Use o Comparativo e o Superlativo.

Unidade 6 – Tudo bem?, p. 80.

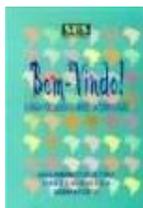
Si bien no todos los ejercicios son utilizados para la práctica de estructuras gramaticales, algunas de las actividades de interacción propuestas en el libro no permiten que los alumnos se comuniquen libremente.

Podemos decir que el enfoque predominante en *Tudo bem?* es comunicativo porque presenta actividades de interacción que focalizan el significado, es decir, el alumno no se ve forzado a poner su atención en la forma en el momento de la comunicación. La comunicación espontánea es vista como un fin y no como un medio único, incorpora prácticas basadas en la descripción de trazos comunicativos de la lengua.

En cuanto a la visión de lengua en el libro, observamos que no hay una solamente. En algunos momentos es vista como instrumento de comunicación; mientras que en otros, la lengua es interacción.

Es además un libro centrado en el alumno que da cuenta de la preocupación actual en la enseñanza de la lengua extranjera: formar hablantes capaces de comunicarse significativa y adecuadamente considerando la forma, el significado y el uso.

5.-Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação



Al retomar el análisis de este LD de PLE, recordamos que dicho material didáctico como producto ideológico- según Bajtin - representa objetos materiales, partes de la realidad que circunda al hombre (...) y se materializa a través de la palabra, las acciones, la conducta, la organización de los hombres y las cosas (...), es decir, mediante un material signico.

De las diferentes denominaciones dadas a la lengua portuguesa en los documentos oficiales de Brasil: *lengua nacional, idioma nacional, lingua patria, lingua vernácula. Idioma patrio*; ninguna se visualiza en el *Bem-Vindo*. Simplemente identificamos la lengua portuguesa con la lengua oficial a través del diseño de repetidos mapas del Brasil.

“*A língua portuguesa no mundo da comunicação*”- subtítulo del libro- ubica este producto didáctico dentro del paradigma comunicativo, sitúa a la lengua portuguesa en su nuevo espacio de enunciación y acentúa además, el carácter global y actual de la comunicación en PLE.

En la “*Apresentação*”, las autoras destacan que este libro didáctico es “*para você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa*”. El uso del pronombre de tratamiento *você* nos señala la presencia de un locutor que interpela a alguien interesado en aprender “*o nosso português falado⁴ como ele é*”. Si consideramos la nacionalidad brasileña de las autoras, interpretamos que se refieren al portugués hablado en Brasil con sus variedades lingüísticas propias sin dejar de lado la normativa de la lengua portuguesa. En este enunciado, el empleo del posesivo en primera persona plural, es la marca indicial de la identidad de un pueblo y de su respectiva nación.

En cuanto a “*as necessárias referências à Gramática Normativa*”, quizás sean motivo de los reclamos de algunos lingüistas, como Illari y Bagno, acerca del uso abusivo de la Gramática Normativa en los libros didácticos de Lengua Portuguesa., puesto que la mayoría de las unidades de este material, comienza con diálogos que introducen las estructuras léxico-gramaticales a ser estudiadas. Si bien se inician con estructuras básicas, rápidamente abordan estructuras más complejas.

A pesar del énfasis puesto en los verbos y en otros aspectos gramaticales, la propuesta de las autoras es “*suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a comunicação*”. El objetivo es instrumentalizar a los alumnos con

⁴ El subrayado es nuestro.

expresiones coloquiales más utilizadas, dialectos regionales y vocabulario útil a diversas situaciones comunicativas.

El libro *Bem-Vindo!* – tal como lo mencionáramos en informes anteriores - está dividido en cinco (5) grupos temáticos diferenciados entre sí por colores que distinguen las cuatro (4) unidades que conforman cada uno de ellos:

Grupo 1: *Eu e você* (rojo). **Unidades:** 1, 2, 3 y 4.-

Grupo 2: *O Brasil e sua língua*. **Unidades:** 5, 6, 7 y 8.

Grupo 3: *A sociedade e sua organização*. **Unidades:** 9, 10, 11 y 12.-

Grupo 4: *O trabalho e suas características*. **Unidades:** 13, 14, 15 y 16.-

Grupo 5: *Diversão-Cultura*. **Unidades:** 17, 18, 19 y 20.

Considerando los ejes temáticos que trabajamos desde el inicio de la investigación: **Conceptos de lengua y gramaticalización de la lengua en Brasil. Hiperlengua**, seleccionamos el Grupo 2 y entre las unidades que lo componen, la N° 8, “*O país e o Idioma*”.

Cada unidad tiene un título específico y se subdivide en ítems que se repiten en todas:

- **APRENDA...** Presenta diálogos relacionados con temas o situaciones propuestas (del grupo 1 al 4)

- **ESTUDO DE...** Presenta aspectos gramaticales en general.

- **ENFOQUE...** Presenta aspectos gramaticales diversos.(Tiempos verbales).Esta denominación solamente aparece en el índice

- **PSIU!...** Es una sección ubicada en el ángulo inferior externo de todas las páginas. Contiene curiosidades sobre cultura, diversión, hábitos además de aspectos lexicales para ser trabajados.

- **GRAMÁTICA...** Presenta verbos y, en diferentes colores, los tiempos verbales en las unidades 1 a la 8 correspondientes a los grupos 1 y 2. Textos sobre la historia de Brasil en las unidades 9 a la 12 correspondiente al grupo 3 y es sustituida por las sección **Amplíe su vocabulario** en las unidades 13 al 16 para trabajar correspondencia y documentos diversos. Las unidades 17 a la 20, presenta textos diversos.

Las secciones aparecen señaladas por símbolos indicativos del tipo de actividades a ser realizadas en cada parte. De la Unidad 1 a la 8, todos los verbos son presentados en diferentes colores, cada uno simboliza un tiempo verbal de acuerdo con los “mapas” exhibidos en el inicio del libro. Al comienzo de este, también encontramos una tabla con ejemplos de verbos en las tres conjugaciones en los tiempos verbales más utilizados. Así, en la Unidad 5, por ejemplo, son presentados el Presente y el Futuro del Modo Subjuntivo. Al finalizar la última unidad, el alumno habrá visto toda la gramática de la Lengua Portuguesa expuesta a través de la nomenclatura de la Gramática Normativa, inclusive en los enunciados de las actividades.

Para contextualizar los ejercicios gramaticales, el libro presenta muchos textos que tienen como función insertar las estructuras practicadas en un contexto situacional semejante al uso real de la lengua; también presenta gran número de ejercicios constituidos por frases aisladas o descontextualizadas.

A diferencia de este último libro, los demás no presentan textos que hagan referencia específica a la lengua oficial o nacional. Se reconoce la misma a través de la normativa que responde a lo que en Brasil es “a lengua padrão”, es decir a la norma culta que se estriba en las normas y convenciones agregadas en un cuerpo llamado *gramática tradicional* que sirve de modelo de corrección para todas las formas de expresión lingüística.

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.

(Bibliografía es la general del Proyecto)

BRASILIDAD Y MATRICES ÉTNICO-CULTURALES EN LOS LDs. DE PLE**AMABLE, María Inés - PASTORI, Cristina Silvia****INFORME FINAL****1. Configuraciones teórico-metodológicas.**

Desde la perspectiva del AD consideramos al libro didáctico 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.

Esta etapa final de investigación tiene como objetivo registrar y confrontar los modos de postulación discursiva de los procesos de configuración identitaria de Brasil, presentes en los libros didácticos (LDs) de portugués como lengua extranjera (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. (Daviña L., Informe 2010).

Al iniciar la investigación, en el año 2009, centramos nuestra atención en la construcción del discurso de la brasilidad, ligado a cuestiones de identidad, cultura, historia y representaciones semióticas para comprender como los relatos construyen un nuevo lugar para la lengua brasileña.

Pensar o Brasil e a língua nele falada remonta-nos aos primeiros encontros aqui produzidos. Primeiros encontros que iniciarão a constituição de um novo povo e de uma nova língua.¹

Para profundizar el trabajo iniciado, tomamos la noción de recorte trabajada por los autores Guimarães y Orlandi². Este concepto nos permitirá conformar un corpus de discursos, materializados en los LDs de PLE, en el que podremos reconocer el modo en que se constituye discursivamente la narración sobre “el otro” ya que la discusión de la identidad implica, en el mismo movimiento, la discusión de la alteridad, de la diferencia.

Para los autores mencionados “O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento

¹ DALVA Del Vigna (2001) *O Português do Brasil: a constituição de uma língua nacional* - Universidade Católica de Brasília.

² GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni. (1999) Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. In: ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp.

de situação discursiva” (Orlandi: 1984). En relación con lo expuesto anteriormente, encontramos la idea de incompletud del lenguaje ya que el sentido sólo puede ser aprehendido cuando se lo considera en su relación interdiscursiva (relación entre *o dizer do eu* e *o dizer do outro*) que se construye en la interlocución, recortada por las figuras de enunciador / enunciatario.

Considerar al interdiscurso como la relación de un discurso con otros, como “*o conjunto do dizível, histórica e lingüísticamente definido*” (Orlandi: 1992), es entender al discurso a partir de lo “ya dicho”, determinado por la exterioridad, como series de formulaciones distintas que forman en su conjunto el dominio de la memoria y que, en ciertas condiciones coyunturales, es materializado.

Incluimos también en el informe nociones sobre el concepto de formación discursiva (FD) asociados a interdiscurso porque es este el lugar donde se constituyen los objetos y la coherencia de los enunciados correspondientes a una formación discursiva que en nuestro estudio es el LD.

Para Guimarães

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes.

Esta conceptualización teórica nos lleva a pensar que la relación de un discurso con otros se instaure en un espacio de confrontaciones, recortes y cruzamientos, proceso que se refleja en la materialidad textual. Desde esa posición analizamos las marcas y operaciones inter / intradiscursivas en el conjunto de discursos acerca de la brasilidad.

Es imposible analizar un discurso como un texto, es decir, como una secuencia lingüística cerrada sobre sí misma, es necesario referirlo al conjunto de discursos posibles a partir de un estado definido de las condiciones de producción.³

Cada uno de los materiales didácticos analizados surge con un perfil particular dado por su autor, el tiempo y el espacio en que se inscribe, es decir, determinado por las condiciones de producción. Desde ese lugar podríamos decir que, a partir de la década del 80, se observa un gran crecimiento en la producción de LDs. brasileños de PLE. Este período coincide, justamente, con el inicio de la configuración del MERCOSUR que, institucionalmente, se da en 1991 con la firma de los Tratados de Asunción. Estas nuevas condiciones de producción -“marcadas por el crecimiento del poder del mercado” (Payer, 2005) - producen modificaciones en el funcionamiento discursivo de los MD.

Para visualizar e interpretar posiciones discursivo-ideológicas respecto de las configuraciones étnicas de la “identidad” brasileña, nos proponemos operar con el concepto de representación social entendido como la objetivación en símbolos emblemáticos, como la forma de materialización de una identidad colectiva en un representante.

³ CHARAUDEAU Y MAINGUENEAU (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Bs. As, Amorrortu Editores.

*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.*⁴

2. Un análisis lingüístico-semiótico de las tapas de los LDs.

Bajo este título serán analizadas las tapas de los LDs interpretando las leyendas verbales y el lenguaje icónico que acompaña las mismas. El papel de la imagen en la producción de los libros didácticos, como elemento constitutivo del texto, produce efectos de sentido que nos llevan a caracterizar aspectos de la identidad brasileña y la lengua/cultura objeto de enseñanza. “La construcción de una identidad pasa, inapelablemente, por el terreno de las imágenes, galería de retratos e marcas a través de las cuales aparecemos en la escena social”⁵.

Los presupuestos teóricos que sustentan este análisis están fundamentados en la Semiología Discursiva que sustenta Patrick Charaudeau:

“[...] uma análise semiolinguística do discurso é semiótica porque o objeto de que se ocupa só existe dentro de uma intertextualidade dependente dos sujeitos da linguagem, em que se procura identificar possíveis significantes, e é lingüística porque o instrumento por meio do qual questiona esse objeto se constrói após um trabalho de conceptualização estrutural dos fatos discursivos”. (CHARAUDEAU: 1983 a, p. 14)

2a. En *Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros* (AB) se puede observar un proceso de determinación discursiva que ya se evidencia en el título y es complementado por las imágenes que lo acompañan: el portugués a ser enseñado es el brasileño, puesto de manifiesto en el nombre de una reconocida avenida de São Paulo -lugar de impresión del libro-. Los elementos icónicos de la tapa confluyen mostrando diferentes espacios de la geografía brasileña: por un lado, se aprecia el período colonial retratado en la foto de Bahía contrastando con las modernas ciudades de Brasilia y São Paulo; por otro, se exhiben puntos turísticos exóticos como el Amazonas y el Pantanal, paisajes que remiten a los discursos fundadores⁶ porque funcionan como referencia básica en la construcción de la memoria nacional; también aparece el carnaval, fiesta que en el imaginario social está relacionada a una visión estereotipada de Brasil y que se presenta al extranjero como cliché. Se observa, además, un mercado popular con la escena de una vendedora negra ofreciendo su producto manufacturado a un comprador de raza blanca, muestra esta de la asimetría social que aun existe en el país y que en los materiales didácticos es reproducida

⁴ PIVA DE CARVALHO, A. (2008) *Construção identitária: projeção simbólica*. IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

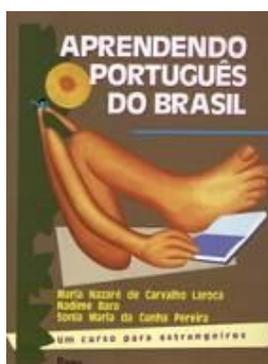
⁵ FRANÇA, Vera R. (2002) (org.) *Imagens do Brasil, modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica.

⁶ Según Orlandi (2003: 7), [...] 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 [...]”

parafrásticamente sin cuestionar el modo en que los procesos histórico-sociales determinaron tal asimetría.



2b. *Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros* (APB) desde su título manifiesta la intencionalidad de enseñar un portugués netamente brasileño. Estas palabras son reforzadas por la imagen estilizada del *Abaporu*, pintura de Tarsila de Amaral, representativa del Movimiento Antropofágico Modernista que pretendía “deglutir” la cultura europea con la intención de desarrollar una producción artística nacional, auténticamente brasileña. Abaporu, en lengua tupi-guaraní significa “hombre que come carne humana”, metafóricamente, el personaje que se alimenta de los valores de la brasilidad y reinventa la interpretación de Brasil según paradigmas propios. A pesar de los trazos surrealistas de la obra, hay una fuerte impronta brasileña en los colores presentados que son los de la bandera nacional (verde, amarillo y azul). De la figura humana sobresale el pie grande que simboliza el arraigo del hombre a su tierra. El sol representa la luz que viene de afuera y las marcas luminosas que están en el cuerpo del personaje, reescriben materialmente los efectos de la exterioridad, de ese sol abrasador propio de un país tropical, confirmando la construcción de una identidad brasileña.



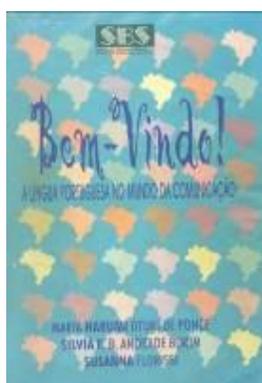
2c. La tapa de *Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros* (FLEP) no hace referencia a la variedad del portugués a ser enseñado, sólo menciona las habilidades a ser desarrolladas a lo largo del curso y a quienes está destinado el mismo. En la contratapa se explicita

el término “estructural-comunicativo” refiriéndose al método utilizado, que es defendido por las autoras alegando que posibilita al alumno extranjero “totalmente principiante” a “entender, falar, ler e escrever português”. Tampoco los elementos icónicos ofrecen pistas en ese sentido, por lo que no es posible determinar el portugués que se pretende enseñar.



2d. El libro *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (BV) fue editado en la década del 90 durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, época de economía globalizada que se caracterizó por: la instalación de un importante parque industrial en la regiones Sudeste y Sur; la gran concentración poblacional en centros urbanos - San Pablo es considerada la mayor ciudad del país-; la privatización de empresas estatales y la llegada de empresas extranjeras; y las políticas de cooperación e intercambio con otros países que fortalecieron la difusión de la lengua y la cultura del Brasil en el panorama internacional.

El título del libro funciona aquí como un marcador temporal ya que indica una ruptura respecto al concepto de Portugués como Lengua Extranjera que predominaba hasta ese momento. Como las condiciones de producción cambiaron, el portugués es considerado ahora como lengua vehicular, de intercambio, para relacionarse en el mundo de los negocios y del trabajo. Es una lengua que entra “en el mundo de la comunicación” ocupando otra posición enunciativa. En un segundo plano aparecen replicadas siluetas de mapas que marcan la desterritorialización de Brasil y la pretensión de expandir su lengua a un “mundo globalizado”.



2e. El libro *Tudo bem? Português para a nova geração* está destinado a un universo conformado por adolescentes y jóvenes. Como soporte icónico exhibe un grupo de jóvenes brasileños de diferentes raíces étnicas como una muestra de la heterogénea conformación del pueblo brasileño. Se observa también que uno de esos jóvenes sostiene en sus manos una pelota de fútbol, remitiendo al deporte popular más practicado en el Brasil. Tanto la tapa como la contratapa del libro son de color amarillo, pudiendo apreciarse en la primera dos “mouses”, uno de color verde y otro azul, elementos que materializan por un lado, la inscripción en la era digital y por otro, completan los colores de la bandera brasileña. Debajo, se puede leer la frase “Português do Brasil para estrangeiros”, que indica la lengua a ser enseñada. De los LDs analizados es el único que ofrece material adicional en soporte digital, a través del sitio www.sbs.com.br/tudobem.



3. Algunas materialidades discursivas de los prefacios.

En el prefacio de *Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros* leemos que “destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana.” Advertimos por esas palabras que no existe un único destinatario ya que se conforma un lector virtual que tanto puede ser adulto (sin otra precisión) o adolescente (estudiante del sistema formal o aficionado); no distingue si es hispanohablante o de otras lenguas. Nos anticipa que la lengua a utilizar es el portugués brasileño lo que después puede verificarse a través de la lectura en extenso, aunque hay muy pocas referencias a aspectos que conforman la discursividad brasileña.

Los autores argumentan su propuesta de reflexión intercultural brindando “informaciones sobre el Brasil, su gente y sus costumbres” en todas las unidades desarrolladas. Sin embargo, esta propuesta se restringe, a lo largo del libro, a algunas preguntas sobre costumbres o fiestas en el país de origen del alumno para contrastar con la realidad brasileña que presenta, no permitiendo la búsqueda de otros sentidos ni la confrontación con “el otro”, con lo diferente.

La *Presentación de Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros*, realizada en 5 idiomas – Portugués, Inglés, Francés, Italiano y Alemán – indica que el “manual” está destinado a cualquier estudiante extranjero que tenga por objetivo “dominar, en poco tiempo, las estructuras fundamentales de la Lengua Portuguesa, en las modalidades oral y escrita”. En el párrafo sobre “Actividades”, los autores disocian la enseñanza de la lengua portuguesa en informaciones sobre la cultura popular brasileña por un lado y en la sistematización de las estructuras gramaticales, por el otro. Si consideramos a la lengua como práctica social inmersa en una cultura, no se debería establecer esa división ya que enseñar lengua es enseñar cultura.

En *Falar... Ler...Escrever... Português. Um curso para estrangeiros*, la importancia que otorgan los autores al aprendizaje de estructuras gramaticales es evidente en el siguiente pasaje del prefacio: “[...] os textos e os exercícios foram criados ou selecionados de acordo com centros de interesse de ordem familiar, profissional e social, permitindo uma assimilação rápida e precisa das estruturas apresentadas”. (p. IX). También indican que, a partir de la lección 11, se incorporan textos auténticos en dos secciones: “Intervalo”, donde aparecen varias músicas y algunas poesías; y “Contexto”, con crónicas e textos periodísticos los cuales no poseen indicación de fuente o autoría. El efecto de evidencia que produce el término intervalo es el de un espacio complementario, de recreación, priorizando en el aprendizaje la descripción de estructuras gramaticales y su ejercitación a través de tareas mecánicas y repetitivas, minimizando aspectos culturales que conforman el patrimonio brasileño.

En la “Apresentação” del libro *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, las autoras destacan que este LD es “para você que quer aprender o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa”. La introducción es coherente con el subtítulo del libro ya que el énfasis está puesto en la comunicación porque el interés primordial es la difusión y expansión de la lengua portuguesa en un mundo globalizado. El abordaje de ciertos aspectos de la historia, cultura y sociedad brasileña estarían confirmando las políticas de cooperación e intercambio que se pretendían fomentar en la década del 90 para vender la imagen de un Brasil en pleno desarrollo económico, inmerso en el mundo de los negocios.

En *Tudo bem? Português para a nova geração*, el foco de la enseñanza del idioma está centrado en el lenguaje coloquial hablado por los adolescentes brasileños, sin descuidar “las necesarias referencias a la gramática normativa”. No se mencionan en el prefacio el desarrollo de contenidos culturales que puedan relacionarse con la conformación identitaria del pueblo brasileño.

4. Los géneros discursivos en los LDs de PLE.

Los LDs analizados abordan los procesos socio-históricos a través de representaciones culturales, presentando símbolos, ideas, y, muchas veces, preconcepciones en lo que se refiere a la lengua y cultura brasileña.

Porque é um produto cultural e também porque tem por função transmitir uma parte da cultura, o material didático é portador de um discurso de valor sobre a realidade. A escolha dos textos, das ilustrações dos exemplos, da linguagem, dos argumentos empregados reflete sempre um conjunto de valores, de crenças, de opiniões e de percepções próprias à cultura de origem do autor do manual.⁷

En esta etapa final del proceso investigativo, para desvelar como se construyen discursivamente los relatos y argumentos sobre la conformación del pueblo brasileño y su lengua, realizamos la exploración de los géneros discursivos presentes en los LDs que abordan estos aspectos. Se bosquejarán perfiles genérico-discursivos del material, con vistas a distinguir matrices discursivas y semióticas de estilos escriturales, que permitan distinguir asimismo estilos didácticos preferidos. Esto permitirá identificar algunos deslindes estratégicos de producción genérica en el LD, e interpretar los procesos de textualización como escenificación de la memoria escolar y social. (Daviña L., Informe 2010).

Compartimos el concepto de Bajtin sobre gêneros discursivos (1979) y lo incorporamos a nuestro estudio: “Aos diferentes tipos de intercâmbio comunicativo-social correspondem diferentes enunciados, que, historicamente, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso”. A partir de esta noción podríamos considerar al libro didáctico, en primer término, como un género discursivo en sí mismo ya que pertenece a una “esfera de la praxis humana” como lo es la enseñanza; y, también como género secundario porque incorpora y reformula géneros primarios para ser enseñados.

De la exploración del corpus pudimos distinguir tres tipos de textos: a) los producidos especialmente para el libro con el propósito de enseñar únicamente expresiones y reglas gramaticales de la lengua; b) los textos adaptados con fines didácticos, basados en textos auténticos (revistas, libros, diarios, sitios de internet); c) y los textos auténticos que pretenden mantener fielmente las características propias del ámbito de circulación.

Constatamos que la mayoría de los discursos incluidos en los materiales de enseñanza de PLE son didactizados, no remiten a fuentes originales y son recortados a los fines de proponer principalmente actividades para el aprendizaje de estructuras gramaticales.

⁷ Ministério de Educação de Québec: *Módulo 2: as características culturais dos manuais escolares* (s.d., p. 4).

4a. Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros.

Recorren el libro en toda su extensión, dos personajes: un yacaré y un papagayo, que aparecen en situaciones relacionadas al tema de la lección, dando un toque de humor. Estas figuras contribuyen a difundir la imagen del Brasil que se pretende mostrar al extranjero: un país tropical con fauna exótica ya que el hábitat de estos animales es el Amazonas y el Pantanal, cuyas fotos aparecen en la portada del libro. Ratifican también la pretensión del manual de configurar un lector turista que visita Brasil.



Desde las primeras lecciones encontramos géneros discursivos variados: anuncios de revistas y diarios; noticias y crónicas; folletos y mapas turísticos; canciones; pinturas de artistas brasileños; fragmento de la constitución brasileña de 1988; tapas de revistas y titulares de diarios, entre otros. A pesar de la variedad de géneros, estos no constituyen el objeto de estudio sino que son la puerta de entrada para la enseñanza de estructuras léxico-gramaticales.

Al final del libro encontramos un apartado titulado *Fontes* que explicita la procedencia de los textos presentados en las lecciones y la fecha de publicación (en el caso de revistas y diarios); esta referencia no aparece en el interior del libro y muchos de los discursos seleccionados son didactizados (adaptados y/o recortados y/o simplificados) por lo cual pierden su carácter de material auténtico.

4b. Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros.

Este libro se define a sí mismo como un “manual” compuesto por 13 lecciones cada una de las cuales tiene, a modo de introducción, una historieta de Mónica – conocido personaje infantil del autor brasileño Mauricio de Sousa – que no guarda ninguna relación con el contenido de las unidades. El inicio propiamente dicho de cada unidad se presenta siempre con un diálogo que trata sobre experiencias o situaciones cotidianas de los brasileños. A pesar de hacer referencia a la vida cotidiana, como estos diálogos fueron elaborados especialmente para el material didáctico en cuestión, no encontramos contextualización situacional ni cultural alguna. El cierre de cada unidad contiene una sección “Leitura Suplementar”, que, como sugiere el título, se limita a actividades de

lectura sobre algunos aspectos de la cultura brasileña – puntos turísticos, leyendas, danzas, música popular brasileña, festividades y literatura –, sin que exista la posibilidad de polemizar o cuestionar lo instituido a través de la palabra.

Aparecen en el libro variados géneros textuales como notas informales, música popular brasileña (MPB), publicidad, avisos clasificados, crónicas, textos informativos y periodísticos. En su mayoría, estos géneros no son trabajados como tales sino que se usan para reforzar estructuras gramaticales o para la práctica de las mismas a través de ejercicios.

4c. Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros.

El libro está estructurado en 18 unidades, de las cuales 17 son introducidas a través de diálogos artificiales cuyos títulos aluden a situaciones o acciones practicadas por los interlocutores pero sin explicitar las condiciones de producción. Tienen la función de presentar estructuras léxico-gramaticales y ejercicios mecánicos que no dan lugar a efectos de sentido. El diálogo, según la clasificación bajtiniana es un género primario que, sin embargo, en el interior del libro didáctico, funciona como género secundario. El género discursivo predominante es el narrativo a través de textos producidos especialmente para este material. Estas narraciones están situadas en el espacio urbano de las grandes ciudades como São Paulo, Brasilia, Bahía, etc. También hay relatos históricos presentados cronológicamente, los cuales presentan una visión transparente y reduccionista de los acontecimientos. Las actividades que acompañan estos discursos están formuladas a través de preguntas directas cuyas respuestas pueden ser fácilmente ubicadas en el texto, sin problematizar las cuestiones expuestas.

Si bien aparecen algunos géneros cotidianos como cartas familiares, historietas, anuncios clasificados, tapas de revistas, libros y filmes, calendarios, etc., estos no son trabajados como discursos de circulación social ni explorados en su potencialidad textual.

4d. Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação.

Es uno de los libros más reeditados en el mercado, siendo su última actualización en el 2009 por lo que incorpora un apéndice con el Nuevo Acuerdo Ortográfico de la CPLP –Comunidade de Países de Língua Portuguesa-, en vigencia a partir del 1° de enero de ese año. Esta edición configura en forma explícita los destinatarios: extranjeros de origen asiático, anglosajón y latino, lo que es ratificado en los tres libros de ejercicios que acompañan al manual.

Los géneros discursivos que predominan en *BV* son las “lecciones”, lecturas recortadas de fuentes originales, en la que se presenta un espacio predominantemente urbano, de la región Sudeste, con fuerte presencia de la ciudad de São Paulo. Hay algunas alusiones a otras regiones, enfocando, en alguna de ellas, sólo el espacio rural. El país es representado en el discurso configurado en el

material, en su aspecto más desarrollado, en sintonía con la modernidad e inscripto en comunidades internacionales unidas por lazos culturales y comerciales. En el LD el espacio urbano se configura con mayor frecuencia que el ambiente familiar, se destacan ambientes empresariales y espacios relacionados a viajes, deportes, salud y alimentación. Los personajes que aparecen en este libro son adultos y de clase media, representados preferentemente como habitantes de la ciudad que desarrollan sus actividades en empresas o trabajan como profesionales independientes. Las representaciones son las de un país inscripto en una comunidad internacional, abierto a los extranjeros, acorde a las nuevas relaciones de trabajo y con las nuevas estructuras sociales de los años 90.

4e. Tudo bem? Português para a nova geração.

El libro está organizado en 10 unidades con un título materializado a través de una pregunta-saludo en registro informal que interpela a los jóvenes destinatarios.

En cada unidad hay secciones fijas: “Aprenda” (forma verbal imperativa que introduce diálogos); “Enfoque” (contenidos gramaticales con sus correspondientes ejercicios de aplicación), “Você sabia que...?” (informaciones generales y pocas referencias a la cultura brasileña); “Solte a língua!” (actividades de corte fonológico), “O que é, o que é???” (adivanzas); “Piadas” (chistes) y “Conectádo-se” (sitios de internet); “Psiu!” (vocabulario descontextualizado); y “Música” (letras de autores brasileños).

Una fotografía del tamaño de una página inicia cada una de las unidades del libro. Ni las personas, ni los lugares exhibidos poseen rasgos particulares que indiquen pertenencia a un territorio específico.

El material didáctico presenta algunas características de la cultura brasileña utilizadas como simples ilustraciones sin considerar la posibilidad de explorar y problematizar cuestiones ligadas a la historia del pueblo brasileño.

Los géneros textuales incluidos en el libro, son, en su mayoría, auténticos ya que mencionan autor y fuente. Sin embargo, han sido recortados y adaptados para la situación a ser enseñada. Podemos mencionar: informaciones publicadas en revistas de amplia circulación nacional (*Veja*, *Superinteressante*, *Isto é*, *Época*, etc.); canciones populares; noticias de diarios, folletos turísticos y poemas.

En síntesis, la exploración de los géneros discursivos tal como se presentan en los LDs de PLE, nos permiten hacer algunas consideraciones al respecto. Los autores de los LDs, al retextualizar los géneros originales, producen una alteración en el estatuto de los mismos, en su significación y en su inteligibilidad. El trabajo con los textos se restringe a la enseñanza de aspectos estructurales o formales de la lengua y muchas veces, es utilizado para evaluar los puntos gramaticales enseñados.

Esto evidencia que el género en sí no es objeto de enseñanza ni trabajado en su opacidad lingüística ni en su espesura textual.

Compartimos el concepto de Dell'Isola cuando expresa que “gêneros textuais são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (2007:17); por lo tanto creemos que los libros didácticos deberían priorizar actividades de lectura crítica y producción escrita y oral de géneros textuales, cuestión que no siempre se concreta.

Al analizar este corpus, percibimos, asimismo, que los materiales didácticos abordan lingüísticamente los aspectos culturales desde un posicionamiento pretendidamente neutro e impersonal, que también se refleja en las imágenes seleccionadas. Los sentidos son puramente informativos, relacionados al aspecto referencial de los textos, sin dar lugar a otras interpretaciones posibles. Estabilizan las representaciones implicadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje impidiendo que los estudiantes circulen por el espacio simbólico de otras discursividades.

5. Representaciones de los pueblos originarios brasileños en los LDs

Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros.

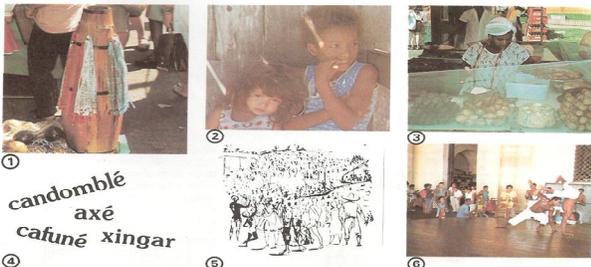
- ✓ “*A família*”. (Lección 10, p. 96). En esta lección hay cinco imágenes de familias, entre las cuales una muestra varios niños indígenas semidesnudos en un escenario natural. Esa representación de los pueblos originarios evoca el discurso fundador escrito por Pero Vaz de Caminha a su llegada al territorio brasileño: “[...] A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma [...]”. En general, en los relatos de los viajeros, eran descritos de ese modo: como extraños en sus costumbres y diversos en su naturaleza.
- ✓ “*Influências na cultura brasileira*”. (Lección 12, pág. 127) Autora: Cornélia Versteeg. En esta página, como apreciamos en la imagen, tanto los pueblos originarios como los africanos son presentados 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.

Influências na cultura brasileira C1

Relacione as palavras com as fotos.

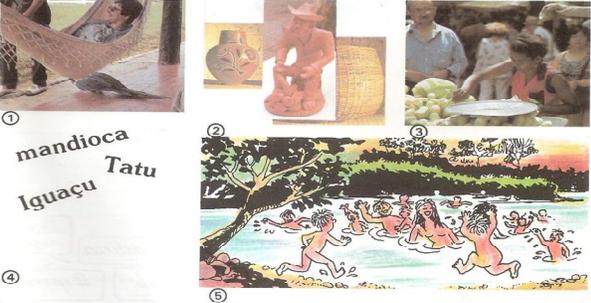
língua culinária religião dia-a-dia música raça

Influências africanas



① candomblé
axé
cafuné xingar

Influências indígenas



① mandioca
Iguaçu Tatu

127

Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros.

- ✓ “A vitória-régia”. (Unidad 6, p.88) es una leyenda que explica el origen del irupé, flor acuática típica del río Amazonas. Se inicia con las palabras “Os índios contam uma lenda para explicar o aparecimento da vitória-régia [...]”, como muestra de un relato oral, de tradición popular. Estabiliza la memoria histórica sobre los pueblos originarios, ubicándolos en una época pre-colonial, sin posibilidades de participación en la sociedad contemporánea.

Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros.

- ✓ Bajo el título “*Texto narrativo – Duas lendas indígenas*”. (Unidad 9, p.120-121) nuevamente aparece, como en el libro *Aprendendo Português do Brasil*, la misma leyenda sobre la *Vitória-régia*, a la que se agrega *A criação da noite*. Dos leyendas que reducen la historia de los pueblos originarios a relatos cosmogónicos.
- ✓ *Texto narrativo – Os índios do Brasil* (Unidad 14, p 191) Es una narración histórica que presenta a los indios desde una visión eurocéntrica que nos retrotrae a los primeros relatos de los colonizadores con todos los preconceptos que aún hoy permanecen en el imaginario social. Algunos pasajes ilustran esa visión: *No momento, a situação do índio brasileiro é crítica, mas já foi pior. / As tentativas de aproximação são sempre perigosas. Como já*

aconteceu varias vezes, os índios **podem atacar de repente**. Flechas e bordunas são sua resposta à tentativa de conversa do homem branco. (El resaltado es nuestro). Acompañan al texto dos imágenes bélicas que confirman lo resaltado: una, con un indio sentado sosteniendo una flecha de tamaño exagerado; y otra que muestra un ejército entrenándose. El texto finaliza con *A política atual do governo brasileiro defende a proteção do índio e a preservação de sua cultura. Ele deve viver como sempre viveu. O homem civilizado pode aproximar-se dele, mas deve respeitar sua cultura, tão diferente da nossa*. En este fragmento el enfoque paternalista a la alteridad inscripta a través de la deixis *-os índios, a nossa cultura-*, muestran el posicionamiento ideológico de las autoras.



Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação.

- ✓ “O índio Poti”. (Unidad 6, p.59) El análisis completo figura en la ponencia presentada en el Congreso de la AAS (Informe 2010, p.30).

 Preste atenção aos tempos dos verbos, ordene as frases abaixo e numere-as:

O ÍNDIO POTI

- () Seu pai sempre lhe dizia: nunca fale com os homens brancos e nunca se aproxime da cidade grande.
- () O índio Poti mora na floresta perto da grande cidade. Nasceu e cresceu na floresta e nunca saiu de lá. Sempre ouvia coisas horríveis sobre os homens brancos.
- () Poti quer que os índios e os homens brancos sejam amigos. Embora Poti não conheça nenhum homem branco, sente que eles não podem ser tão ruins quanto lhe dizem.
- () Quando criança, Poti gostava de ver, de longe, a grande cidade. Seu pai lhe explicava sobre o perigo de se aproximar do homem branco.
- () Mas hoje Poti já é adulto e faz planos para o futuro. Sonha em ir para a cidade grande e lá fazer amigos. Quem sabe até trabalhar com eles?
- () Quando isso acontecer, Poti será, provavelmente, o índio mais feliz da floresta.
- () Se pudesse viver entre eles, poderia demonstrar que é possível uma convivência amistosa.

 Agora ouça a fita e verifique a ordem correta.

- ✓ *História do Brasil (1)*. “Do Descobrimento a Independência” (Unidad 9, pág. 90); “*Quem somos, afinal? (1)*”. (Unidad 17, pág. 162); y “*O Folclore Brasileiro*” (Unidad 20, pág. 193). El análisis de estos textos figura en el Informe 2010, p. 14.

- ✓ *História do Brasil (3). “O Brasil contemporâneo”*. (Unidad 11, p. 110). Es un discurso enciclopédico, prototipo de los manuales, cuya fuente es “Guía del Mundo 1998”. El dispositivo enunciativo se vincula de manera personalizada con inscripciones históricas atemporales. Reactualiza la memoria de la conquista para explicar la desaparición de las comunidades de los pueblos originarios, directamente relacionada a la destrucción de la selva tropical y la exploración de las riquezas naturales. Apaga el proceso de exterminio causado por el portugués en su ambición por enriquecerse sin considerar las consecuencias.

Tudo bem? Português para a nova geração.

- ✓ “*Os índios brasileiros do Xingu*”. (Unidad 3, pág. 37) Fuente: Texto adaptado de “Os Guardiões do Verde” – revista Veja, 30/06/99. En este texto periodístico informativo podemos observar un “indio-civilizado”, influenciado por la cultura del blanco: “*Mesmo afastada dos centros urbanos e da vida moderna, a geração xinguana, inevitavelmente, convive com sandálias havaianas, pilhas, lanternas, calções de brim, camisetas de times de futebol, tênis, aparelhos de televisão com antenas parabólicas, rádios, barcos com motores...*”. En otro pasaje leemos que “*O Xingu é hoje um raro arranjo harmônico entre culturas dispares*”. Con una visión opuesta a la desarrollada en *Falar...Ler...Escrever*, las tribus son presentadas como pacíficas. ¿Residirá la diferencia en que estos viven en una reserva (Parque Nacional) y los citados anteriormente viven ocultos en la floresta?



- ✓ “*Exercício 13*”. (p.38) Esta actividad presenta una lista de palabras descontextualizadas como topónimos, nombres de animales, frutas y legumbres con la siguiente consigna: *Muitas de nossas palavras são de origem indígena. Ouça a canção, distribua algumas das palavras do grupo abaixo e cante com sua turma!* El énfasis está puesto en el léxico sin considerar el contexto ideológico y cultural en el que está inmerso.

Como comentario final podemos considerar que los LDs analizados presentan una visión eurocéntrica de la historia, planteada desde la perspectiva del colonizador portugués. Las narrativas

didácticas sobre los acontecimientos históricos de Brasil dejan traslucir que, antes de la llegada de los portugueses, el país era 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.

Cuando el discurso didáctico trata sobre la conformación de la nacionalidad brasileña, los pueblos originarios aparecen como influenciando la cultura del blanco, aportando “externamente” algunas palabras, usos y costumbres.

Asimismo, los libros didácticos construyen discursivamente otra imagen de los indios en la que son vistos como sujetos estáticos y relegados a un pasado exótico que se materializa en el género leyenda. Presentar esta imagen impide que sus culturas sean vistas como elementos vivos en la conformación de la brasilidad.

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 (i.e. la leyenda del índio Poti⁸); otras, como un personaje folclórico, por lo tanto circunscripto a un pasado y sin los derechos de un ciudadano brasileño. Todos estos relatos lo presentan como una figura genérica y monolítica, ignorando la diversidad lingüístico-cultural.

Algunos datos de la historia nos permitirán comprender el proceso de exterminio que sufrieron los habitantes originarios de Brasil: cuando llegaron los portugueses a estas tierras la población amerindia era de aproximadamente 5 millones, compuesta por numerosas tribus diseminadas por el inmenso territorio; actualmente el número se reduce a menos de 200 mil y a estos habitantes se los nombra como “povos da floresta”, denominación que también aparece en los LDs.

Sobre los indios en la actualidad, los autores de los LDs resumen su situación expresando que se encuentran en reservas, por lo que no se discute la contemporaneidad de esos pueblos ni sus proyectos futuros, relegándolos 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’”.*⁹

6. Representaciones sobre los pueblos africanos en los LDs

⁸ 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.

⁹ ORLANDI, Eni (1990) *Terra à Vista*. São Paulo: Cortez / UNICAMP

Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros.

- ✓ *“O dia-a-dia de duas brasileiras”*. (Lección 6, p. 50) El texto pone el foco en las relaciones de poder presentes en la sociedad brasileña reflejadas en el relato cotidiano de dos mujeres: la primera profesora de clase media y la otra, empleada doméstica. El análisis completo figura en la ponencia presentada en el Congreso de la AAS (Informe 2010, p.34)

A1 O dia-a-dia de duas brasileiras



 <p>Dona Cecilia, 38 anos, professora e dona de casa, 4 filhos.</p> <p>“ Sou professora, e mãe de 4 filhos. Três vezes por semana, dou aulas numa escola particular. Como nossa casa é grande e dá muito trabalho, tenho uma empregada e uma faxineira. As crianças almoçam em casa. Durante a semana, à tarde, elas têm aulas de inglês, de piano, de judô e de ballet. Eu as levo para lá e para cá o tempo todo. E depois, vou buscá-las. É terrível, mas o que posso fazer? À noite, geralmente ficamos em casa, mas de vez em quando, às 6^{as}-feiras, meu marido e eu saímos. Às vezes, quando o tempo está bom, vamos à praia no fim de semana. Temos uma casa lá. ”</p>	 <p>Dona Conceição, 43 anos, empregada doméstica, 4 filhos adolescentes.</p> <p>“ Moro no subúrbio, longe do meu emprego. Levanto muito cedo, dou café para minha família e vou trabalhar. Tomo dois ônibus. Chego às 8 horas na casa da minha patroa. Limpo a casa, lavo e passo roupa, faço o almoço e arrumo a cozinha. Às 4 horas, vou para casa. Mais dois ônibus! Em casa eu tenho muito serviço, mas o que posso fazer? Meus filhos, graças a Deus, já estão trabalhando: dois na fábrica, os outros, num supermercado. O Zeca vai à escola à noite. Ele diz que gosta de estudar. ”</p>
--	--

- ✓ *“Influências na cultura brasileira”*. (Lección 12, pág. 127) Autora: Cornélia Versteeg. El análisis figura en la ponencia presentada en el Congreso de la AAS (Informe 2010, p.30)
- ✓ *“Culinária”*. (Lección 12, p. 128). Este es un texto informativo basado en “Casa Grande y Senzala” de Gilberto Freyre, tal lo explicitado en la lección. Al igual que los pueblos originarios, los negros son presentados influenciando la cultura del blanco portugués en este caso en la culinaria, a través de platos de origen africano como “a farofa, o quibebe, o vatapá” y la introducción del aceite de “dendê” y la pimienta “malagueta”, en un espacio geográfico delimitado a Bahía.

Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros.

Ambos textos están relacionados a la conformación de la brasilidad presentada a través de la matriz negra vista nuevamente como restricta a manifestaciones religiosas y de lucha física.

- ✓ *“Leitura suplementar. Festas religiosas”*. (Unidad 2, p. 28). Enumera prácticas discursivo-religiosas que son producto del sincretismo entre el catolicismo y las religiones africanas y evidencian por un lado, la integración harmónica de caracteres representativos de la cultura

afrodescendiente y afro-brasileña pero, por otro, la restringen al relato de tradiciones populares.

- ✓ “*Leitura suplementar. A capoeira*”. (Unidad 5, p. 70) Nacida de la lucha de los negros por su libertad, en la actualidad es considerada una manifestación cultural típicamente africana e fue institucionalizada como una práctica deportiva reglamentada. Hablar de la “capoeira” es vivenciar identidades y memorias esclavistas que extrapolan el ámbito de la propia capoeira porque están relacionadas a la historia de la conformación de la brasilidad: [...] *faz parte da cultura do povo brasileiro*.

La capoeira es un juego atlético danzado al ritmo del berimbau e inventado por los esclavos en la época de la colonia que, movidos por el instinto natural de supervivencia, descubrieron en sí mismos su arma, el arte de golpear con el cuerpo. A pesar de haber sido muy perseguida, en el Brasil la capoeira permanece como la forma de defensa personal que tenían los esclavos contra sus poderosos opresores. ¿De qué otro modo podrían defenderse estando en tal situación de inferioridad?



Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros.

- ✓ En la sección “Intervalo” de la Unidad 11 (p. 143) encontramos la poesía *Irene no céu* del escritor modernista Manuel Bandeira. Es una de las pocas manifestaciones literarias que aparecen en este libro.

La imagen femenina del poema es caracterizada por los adjetivos: negra, buena y de buen humor.

Irene preta
Irene boa

Irene sempre de bom humor.

*Imagino Irene entrando no céu:
-Licença, meu branco!
E São Pedro bonachão:
-Entre, Irene. Você não precisa pedir licença.*

La actividad propuesta revela que el poema no es trabajado como un género literario sino simplemente considerado, según indica el nombre de la sección, como un intervalo entre las estructuras gramaticales que se desarrollan en esa unidad. Las preguntas que se formulan direccionan hacia un único sentido interpretativo y reactualizan el imaginario de que el negro ocupa una posición de inferioridad en relación al blanco: 1. *Por que Irene não precisa pedir licença para entrar?;* 2. *A linguagem de Irene é típica de que tipo de pessoa? No caso, quem é o branco?;* 3. *Irene é revoltada contra sua situação? Como sabemos?* Resulta interesante remarcar que una de las preguntas conlleva un prejuicio lingüístico ya que se refiere a la variedad de lengua usada por Irene, estigmatizándola.

- ✓ *“Texto narrativo. Usos e costumes – Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul”.* (Unidad 8, p. 105-106) De los discursos explorados, este es uno de los pocos que materializa la palabra del negro a través de una variedad lingüística propia de Bahia: *-Você já foi a Bahia, nego?-Não? Entao, vá!*, que nos remite a la letra de una canción. Como todos los textos de este LDs, en un tono impersonal, proporciona informaciones en forma transparente sin considerar las situaciones conflictivas. Por ejemplo, cuando se refiere a Bahia dice: *Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra. [...] Seus habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé.* Estabiliza la memoria discursiva en la época colonial y cuando habla de los negros los presenta como un pueblo externo que aportó algunas comidas y costumbres al pueblo brasileño. No lo incluye como parte constitutiva de la brasilidad ya que lo sitúa en la época colonial esclavista.
- ✓ *“Texto narrativo. Riquezas do Brasil: o pau-brasil e o açúcar (1)”.* (Unidad 16, p. 229-230). Es un relato histórico que presenta los hechos con una visión simplista, silenciando la explotación de la mano de obra esclava y los padecimientos del negro en la época del cultivo de la caña de azúcar. El enunciador está oculto, intentando dar mayor objetividad al texto: *Desde o descobrimento, o Brasil explorou suas riquezas naturais e viveu grandes épocas graças à sua agricultura.* El efecto de sentido que produce la lectura del párrafo es reactualizar la herencia cultural esclavista: el señor del ingenio vivía momentos de prosperidad económica a expensas del africano; no es Brasil el que vivía grandes épocas sino los “fazendeiros”, dueños de enormes territorios, en contraposición a las miserias que

padecían los negros. A “senzala”, símbolo de la opresión y el maltrato de la época de la colonia, es descripta como *a habitação dos escravos, em geral constituía-se numa única peça, onde se amontoavam todos, sem distinção de idade e de sexo.*

Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação.

- ✓ “*História do Brasil (1). Do Descobrimento a Independência*”. (Unidad 9, pág. 90) El análisis de este texto informativo figura en la ponencia presentada en el Congreso de la AAS (Informe 2010, p.32)
- ✓ “*Quem somos, afinal?(2). O mulato*”. (Unidad 18, p. 172) Se retoma aquí el discurso histórico del mestizaje, uno de los discursos fundadores del Brasil, que focaliza la mezcla racial y el surgimiento de una raza mestiza como símbolo de la identidad brasileña. El análisis completo figura en la ponencia presentada en el Congreso de la AAS (Informe 2010, p.33)

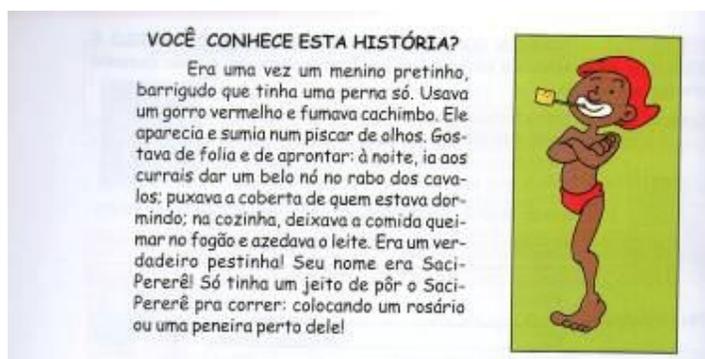


- ✓ “*Capoeira*”. (Unidad 19, p. 183) Al igual que en el libro “*Aprendendo Português do Brasil*” aparece ligada a la historia de los pueblo africanos llevados a Brasil, como “*expressão da cultura negra*”. Esta información se circunscribe al espacio geográfico de Bahia. Reactualiza esta práctica situándola, en la actualidad, como un deporte reglamentado.
- ✓ “*Gente e cultura brasileira. Música popular*”. (Unidad 20, p. 192) Es un discurso informativo, cuya fuente es “*Almanaque Abril 1998*”, que atribuye al elemento africano la diversidad rítmica y algunas danzas como “*contribución*” a la música popular brasileña. Vemos que la proyección del negro como matriz constitutiva de la identidad brasileña se reduce a los aportes de técnicas de trabajo; música y danzas; prácticas religiosas; alimentación y vestimentas.

Tudo bem? Português para a nova geração.

En este libro las dos referencias al negro lo circunscriben al escenario de los cuentos populares que circulan en forma oral y que son transmitidos de generación en generación. No actualiza la imagen del negro ni lo presenta como un ciudadano brasileño de la modernidad.

- ✓ “*Você conhece esta história?*”. (Unidad 5, p. 62) Como los cuentos tradicionales, la historia comienza con: *Era uma vez um menino pretinho, barrigudo que tinha uma perna só*. Según expresa la lección, el relato forma parte del folclore brasileño por lo que se puede inferir que incluye al negro en el escenario de la brasilidad.



- ✓ “*Hoje é um dia especial! Vamos comemorar. Dia do folclore*”. (Unidad 7, p. 88) En esta lectura, que tiene como fuente la revista *Chiquititas*, n° 14 (1998), la representación sobre el pueblo brasileño que se pretende mostrar al extranjero es una escenografía festiva que circula como imagen cristalizada en muchos otros materiales: *Sempre encontramos alguma coisa para festejar e, por isso somos tão alegres aos olhos do mundo inteiro*. Incluye un cuento popular de la región de Maranhão, *Bumba-meu-bóí*, que trata acerca de las desventuras de una pareja esclavos.

Dia do Folclore

Você sabia que no dia 22 de agosto se comemora o Dia do Folclore? O folclore define a alma de um povo. São as danças, as comidas, as lendas, os mitos, os contos e os rituais populares típicos de um país que dão uma identidade particular e diferente a cada povo. O Brasil tem um espírito rico, pois possui todos esses ingredientes cheios de significados para cada um de nós. Sempre encontramos alguma coisa para festejar e, por isso, somos tão alegres aos olhos do mundo inteiro. O carnaval, as festas juninas, o Reveillon, entre outros, são a grande paixão dos brasileiros. Mas também dentro do nosso folclore, encontramos lendas mágicas, brincadeiras com palavras, poesias e contos populares que passam de boca em boca e quase todo mundo conhece. Vamos conhecer uma delas: a tradição do BUMBA-MEU-BOI!

Bumba-meu-boi é uma tradição do Maranhão comemorada todos os anos no mês de junho. As ruas são enfeitadas com bandeirinhas e balões de todas as cores, mas a atração máxima são as danças e as toadas. Nesta festa, um boi totalmente enfeitado é o personagem principal deste ritual. Este festejo está relacionado com uma antiga história: trata-se das desventuras de um casal de escravos. Segundo conta a lenda, ela estava grávida e com desejo de comer língua de boi, e pediu ao seu marido para conseguir uma. Então, o pai Francisco rouba um boi do seu patrão e, quando começa a matá-lo aparece o capataz dizendo que seu patrão, que já sabia de tudo, pediu para levar o boi vivo ou, do contrário, mataria o escravo. Toda a fazenda se mobilizou e foram chamados pajés e doutores para salvar o animal. Depois de várias tentativas, conseguem ressuscitar o boi e pai Francisco também é salvo. Na maioria das cidades, a festa tem um ritmo vibrante e leva milhares de pessoas aos arraiais. As apresentações do Bumba-meu-boi se estendem até 29 de junho, dia de São Pedro, mas começam a ser organizadas em maio, cada ano. Apesar de algumas influências européias, esta festa tem um espírito muito nacional. É um dos espetáculos mais puros do nordeste brasileiro.

(revista *Chiquititas*, editorial Atlantida, nº 14, 1998)

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 afro descendientes 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.

De la lectura de un trabajo de investigación de reciente publicación, apreciamos que la situación actual de los afro descendientes no es tan diferente a la que reflejan los LDs:

*A relação entre desigualdades socioeconômicas e origem étnico-racial são colocada em jogo quando nos deparamos com a realidade brasileira, porque as diversas estatísticas que abordam esse tema revelam que a situação entre brancos e negros é baseada numa relação em que a desigualdade impera, uma vez que os negros ocupam a posição mais baixa na escala social. As causas dessa situação são de ordem histórica e sociocultural, isto é, a pesada herança escravocrata aliada ao racismo e conseqüentemente ao mito da “democracia racial”, criam uma série de dificuldades para a integração do negro na sociedade, levando na direção da exclusão social.*¹⁰

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

¹⁰ SOUZA, Fabíola B. F. / GISI Maria L. (2009) *Cotas para negros nas universidades públicas: um novo marco de uma sociedade democrática* - IX Congresso Nacional de Educação – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR

posibilidades de movilidad social. Los efectos de sentido son cristalizados y es asociado a un pasado colonial esclavista lo que impide que forme parte de la sociedad contemporánea. De esta manera la idea de identidad negra entra en conflicto con la noción de brasilidad.

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.

7. Representaciones de los inmigrantes en los LDs de PLE

Después de la abolición de la esclavitud, en 1888, el gobierno brasileño incentivó la entrada de inmigrantes europeos guiado principalmente por dos propósitos: primero, el de poblar las tierras deshabitadas del sur del país; y segundo, substituir la mano de obra negra en las haciendas de café. Llegaron entonces al país millares de italianos y alemanes para trabajar en los cafetales del interior de Sao Pablo.

Más tarde se sumaron otros grupos de inmigrantes europeos -portugueses, españoles, polacos, suizos- y comunidades sirio-libanesas. Estas últimas se asentaron en Sao Paulo, Minas Gerais y el Distrito Federal.

En la primera década del siglo 20 comenzaron a llegar los primeros inmigrantes japoneses y finlandeses. Y a mitad del siglo arribaron al país contingentes de coreanos quienes se instalaron principalmente en Sao Pablo.

Debemos agregar a este proceso migratorio el flujo de personas y grupos provenientes de los países vecinos y fronterizos.

Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros.

- ✓ “*Programa de sexta-feira*”. (Lección 2, p. 20) En esta lección aparece una página de anuncios publicados en la revista *Veja*, en São Paulo, de la Editorial Abril. Entre esos anuncios observamos uno que publicita un restaurante alemán, cuyo nombre está escrito en el idioma. Ofrece comida auténticamente alemana. Es una de las pocas referencias a inmigrantes de otra nacionalidad puesto que predominan en los LDs, las lecturas sobre los japoneses.



- ✓ “*Leia o texto e escolha um dos títulos*”. (Lección 8, p. 83) Se trata de un texto informativo producido especialmente para el libro que trata sobre profesiones y empleos de mujeres brasileñas. Una de ellas es Margarida Suzuki Teixeira, de 32 años que se desempeña como gerente en el Banco de Tokio. Aparece en escena la mujer japonesa ocupando una posición relevante en el ámbito urbano.
- ✓ “*A família*”. (Lección 10, p. 96). Cinco fotos familiares ilustran la lección 10, una de las cuales retrata una familia de origen asiático lo que permite presuponer que el inmigrante está incluido en el universo identitario brasileño.
- ✓ *A imigração japonesa no Brasil* (Lección 10, p. 104) Es un texto informativo que proporciona algunos datos sobre la llegada de este pueblo y sobre la población actual que asciende a 1.170.000 y que se dedica, una parte a la agricultura y otra parte *está dividida em profissões liberais, setor tecnológico, bancário, artes em geral*.
- ✓ *Os japoneses no Brasil* (Lección 10, p. 105). Es un fragmento de la noticia publicada en el diario “Correio Paulistano”, junio de 1908. El análisis figura en el Informe 2010, página 16. Leemos en el párrafo final: *A raça é muito diferente, mas não é inferior. Não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação do japonês ao trabalho nacional*. Estas palabras anticipan lo que se confirma luego en el mismo libro y en otros analizados: la integración de los japoneses a la noción de identidad brasileña.



Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros.

No encontramos lecturas que hagan referencia a los inmigrantes, lo que evidencia la tentativa de silenciar discursivamente otros pueblos europeos (no portugueses) y asiáticos, ignorando, en este libro, su lugar como parte constitutiva de la identidad brasileña.

Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros.

- ✓ “Um baile a fantasia”. (Unidad 3, p. 28) El diálogo entre dos mujeres es simplista e ingenuo. Están conversando en un baile de disfraces y distinguen entre las personas de la pista a “um chinês, dois japoneses, dois espanhóis e três alemães”. Estas nacionalidades son simplemente enumeradas sin hacer ninguna otra consideración al respecto.
- ✓ “Texto narrativo-São Paulo”. (Unidad 7, p. 90-91) Brinda informaciones sobre la mayor ciudad de Brasil. En uno de sus párrafos hace referencia a la laboriosidad de los inmigrantes: *A partir do século XIX, no entanto, por causa do trabalho dos seus habitantes, brasileiros e imigrantes europeus, a aldeia começou a progredir rapidamente.*
- ✓ “Texto narrativo. Riquezas do Brasil: o café (2)”. (Unidad 17, p. 249-250) La representación del inmigrante es aquí la imagen de una persona trabajadora que vino a substituir la mano de obra esclava: *Os italianos, “os colonos”, invadiram São Paulo com suas tradições, costumes e língua, introduzindo novos hábitos na vida dos paulistas.* Por primera vez se menciona la lengua de los inmigrantes, pero también se resalta la utilización del verbo invadir como un proceso de irrupción en lo que ya estaba constituido.

-
- ✓ “*Texto narrativo – A imigração e o povoamento do sul do Brasil*”. (Unidad 18, p. 275) Es la última lectura del libro y trata sobre la inmigración europea, asiática y árabe en el sur de Brasil. Como el final de un cuento con resolución feliz, construye una imagen conciliadora e inclusiva de Brasil: *Os imigrantes fazem parte integrante da população brasileira. Desde os portugueses, que se confundem com nossa história, até os chineses, que, vieram recentemente, passando pelos espanhóis, americanos, franceses, ingleses, austríacos, suecos e holandeses, o Brasil deve à imigração grande parte de seu desenvolvimento.*

Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação.

- ✓ “*Eu e minha família*”. (Unidad 1, p. 3) Adachi, un inmigrante japonés, cuenta, en primera persona, como está conformada su familia: casado con una japonesa, tiene 2 hijos, uno de ellos nacido en territorio brasileiro. El texto es simple por ser una de las primeras lecciones; está acompañado de una imagen de la familia. La historia del protagonista continúa en la página 7 bajo el título *Vamos conhecer a rotina de Adachi e seus amigos brasileiros*. Ahí aparece el motivo que lo trajo a Adachi a Brasil: el trabajo en una fábrica de Guarulhos que aparenta ser una multinacional ya que dice: *Enquanto Adachi estuda português, seus colegas estudam inglês e espanhol. Alguns estudam também japonês [...] Para eles é muito importante aprender outro idioma, para um dia ir a outros países trabalhar para sua empresa. Quando viajam, eles vão aos Estados Unidos, à Bolívia, à Colômbia, à Venezuela e, muitas vezes ao Japão.*

Estas lecturas confirman el lector virtual que construye el libro: un extranjero que llega al país por motivos laborales y que necesita aprender la lengua portuguesa para relacionarse en el mundo de los negocios.

- ✓ “*Quem somos, afinal?(2)*”. (Unidad 18, p. 172) Seis imágenes ilustran el texto retratando y caracterizando tipos regionales o de trabajo rural. Una de ellas incluye al “*mestiço oriental*” resaltando que vivió décadas “*em colônias cerradas, o que dificultou a mistura*”; luego se integró a la sociedad brasileña por lo que actualmente ya forma parte del pueblo brasileño.



Tudo bem? Português para a nova geração.

- ✓ “Unidade 4. Aprenda”. (p. 44). Hay una enumeración de fiestas tradicionales de Brasil, entre las que incluye la *Oktoberfest*, famosa en todo el país. Esta es una fiesta que se realiza en Blumenau (SC) y atrae a millares de turistas. Es una copia de lo que ocurre anualmente en Alemania ya que la región catarinense se caracteriza por ser uno de los asentamientos de inmigrantes alemanes quienes trajeron y expandieron sus costumbres, entre ellas el consumo de cerveza.
- ✓ “Aprenda. Ao telefone” (Unidad 9, p. 116) En esta página se observa la foto de un joven japonés hablando por teléfono. El diálogo que acompaña la imagen no guarda relación con la temática objeto de nuestro estudio, por lo que inferimos que la ilustración fue seleccionada arbitrariamente o tal vez para mostrar la presencia japonesa en Brasil, principalmente en Sao Paulo, lugar de edición del libro.

Para concluir 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.

En general, los LDs, al referirse a los inmigrantes, consideran que los italianos, japoneses y alemanes optaron por habitar la región Sur, en virtud de que el clima es semejante a sus países de origen. Sin embargo, los hechos históricos muestran que la colonización primera se dio en la región norte y no en el sudeste debido a la producción de café y a la oferta de trabajo, además de otras cuestiones políticas.

8. Los relatos sobre la conformación de la brasilidad en los LDs

Según Stuart Hall (2002), las culturas nacionales están compuestas no sólo por instituciones culturales sino también por símbolos y representaciones. Los símbolos nacionales brasileños aparecen en los LDs. analizados como confirmación de que la lengua a enseñar es el portugués brasileño y como marca de identidad. En *Tudo Bem? Português para a nova geração* encontramos la letra del Himno Nacional Brasileño (p. 90) y la bandera con la explicación de la simbología de los colores (p. 92). En *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* figuran el Himno Nacional (p. 74) y la bandera (p. 73). En *Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros* aparece el capítulo II –*Dos direitos sociais*- de la Constitución Brasileña de 1988. No se explicitan en ninguno de estos libros las condiciones de producción de los símbolos patrios, es decir, en qué situación socio histórica y cuando fueron instituidos y qué sujetos participaron de esos procesos.



El LD es portador de contenidos que revelan representaciones y valores predominantes de un determinado período histórico porque está inscripto en un contexto sociopolítico y cultural, configurando redes de relaciones de dominación y legitimando discursos hegemónicos, como en los casos interpretados donde la palabra del enunciador es la del portugués blanco.

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. Reflexionamos, como propone Cássia C. Furlán, 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.”

Constituyen la brasilidad matrices étnico-culturales que son el resultado del encuentro de diversas memorias discursivas, de diversas historias y conflictos: de los habitantes nativos, del colonizador portugués, de los africanos y de los inmigrantes. A pesar del reconocimiento de esas matrices, los relatos son formulados a partir de la visión hegemónica de uno de los pueblos, la del blanco portugués.

El saber lingüístico en Brasil se fue consolidando a partir de interacciones e intercambios constantes entre los usuarios de las lenguas originarias, portuguesa, africanas, de inmigrantes – japoneses,

alemanes, italianos entre otros – y de la frontera. En la sedimentación de este saber es posible percibir las relaciones de poder para imponer una lengua única que excluyera las diferencias lingüísticas. (Amable / Pastori, Informe 2010, p. 30).

La construcción identitaria de Brasil, como proyección simbólica de determinada formulación discursiva como el LD, 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 consignada en el listado final del Proyecto)

Informe Final - abril de 2012

Germán Correa

Las políticas de autoría en el libro didáctico de portugués LE

1. Introducción

La identificación de los procesos autorales inscriptos en el libro didáctico es una tarea fundamental para el estudio de los discursos políticos y pedagógicos que se articulan con la enseñanza del portugués LE. Así como el libro didáctico es un objeto del mundo de la edición, configurado por técnicas de fabricación y comercialización inherentes a los intereses del mercado, también es un repertorio de contenidos educativos y un soporte privilegiado para recuperar conocimientos y técnicas considerados esenciales por una sociedad. En tal sentido, el libro didáctico se justifica principalmente en función del papel que adquiere en el contexto escolar -con sujetos específicos y en determinadas condiciones sociohistóricas-, ya que determina contenidos y decide estrategias de enseñanza, y su uso puede ser decisivo para la calidad del aprendizaje resultante de las actividades escolares.

La figura del autor, pensada como un especialista o un grupo de profesionales que redacta, publica y asume la responsabilidad por los aciertos o infortunios de su obra, se nos presenta como una visión parcial y sesgada de la función autorial. En otro orden, podemos observar que el autor del libro didáctico también suele ser relegado a un plano impersonal o institucional, y este borramiento desliza la ilusión de un discurso pedagógico que habla por sí mismo. Pero es necesario referir que el libro didáctico que es usado en la clase ha debido atravesar por diferentes instancias y esferas de concreción, y esto implica pensar en la constitución heterogénea de su puesta en texto. Así, 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.

Creemos que el análisis de las *políticas de autoría* debe dirigir su interés hacia las relaciones materializadas en el proceso de circulación del libro didáctico de portugués LE, específicamente las relaciones organizativas e interpersonales entre la industria editorial, las políticas públicas y la institución escolar. La pluralidad de agentes que

intervienen en el proceso revela la presencia de diversas lógicas de acción, es así como la tarea pedagógica del profesor y las expectativas del alumno podrán orientar la propuesta editorial, el libro didáctico podrá organizarse a partir del perfil empresarial y de criterios de mercado, y el Estado también podrá regular y legitimar la circulación de determinados ejemplares. De este modo, procuramos interpretar el alcance de estas políticas que configuran el espacio enunciativo de la autoría del libro didáctico, reconociendo al trabajo de investigación como otro momento constitutivo del proceso.

2. Las políticas públicas para el libro didáctico en el sistema educativo brasileño

Nos interesa considerar tres instancias fundamentales del proceso de circulación del libro didáctico: el área comercial de las grandes editoriales, el Estado, específicamente las políticas públicas para el libro didáctico, y la escuela.

En Brasil, las políticas públicas para el libro didáctico son representadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Este programa fue creado en 1985, teniendo como objetivo la adquisición y distribución universal y gratuita de libros didácticos para los alumnos de la red pública de enseñanza primaria en un período de tres años, siendo que la política de planeamiento, compra, evaluación y distribución del libro escolar es centralizada por el gobierno federal. Se realiza por medio del *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), autarquía federal vinculada al *Ministério da Educação* (MEC) y responsable por la captación de recursos para el financiamiento de programas orientados a la enseñanza primaria.

El estudio de la circulación de libros didácticos en el Brasil nos muestra el peso considerable que el sector escolar asume en la economía editorial. Esto es así porque la educación escolar es un sistema cuya dinámica se da en forma simultánea, gradual y universal, siendo el libro didáctico una pieza integrante de ese proceso. Pensemos que, salvo excepciones, cada alumno brasileño que está en la escuela utiliza un libro didáctico para cada disciplina, libro que es cambiado anualmente (gradualidad), siendo que todos (universalidad) lo usan al mismo tiempo (simultaneidad). Observamos además que el gobierno solo compra libros para las áreas de portugués, matemática, historia, geografía y ciencias. Visualizando este proceso, podemos tener una dimensión del volumen de libros didácticos que circulan en el Brasil. El PNLD es el mayor programa de entrega de material didáctico del Brasil, junto a otros programas de distribución de libros, por ejemplo, para bibliotecas.

En 1993 el Brasil implementó el *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*, fruto del compromiso asumido internacionalmente en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia. En este evento, los países participantes se comprometieron a crear un plan que se anticipara a las necesidades específicas básicas de la educación. El plan de Brasil, entre otras consideraciones, indicó estrategias para el libro didáctico; dio prioridad, por ejemplo, a las medidas para asegurar tanto la calidad física del libro, como la calidad de su contenido. En el mismo año de la publicación del *Plano Decenal de Educação para Todos*, el MEC conformó una comisión para analizar la calidad de los contenidos programáticos y de los aspectos pedagógico-metodológicos de los libros que venían siendo comprados por el ministerio para los grados iniciales de la enseñanza primaria. Tal comisión analizó los diez libros de cada disciplina más solicitados por los profesores de las escuelas públicas. Este estudio demostró que el MEC compraba y distribuía para la red pública de enseñanza libros didácticos con errores conceptuales y desactualizados respecto de los contenidos. El Banco Mundial ofrecía una base financiera para sustentar la educación básica de países periféricos a fin de garantizar intereses extranjeros relacionados con la globalización del mercado. “O caráter político -advierte Furtado e Gagno (2009)- sobre a produção do livro didático evidenciou-se em toda a sua significação com as regras estabelecidas pelos organismos internacionais para a educação, demonstrando a poderosa influência do capital estrangeiro nos alicerces educacionais”. Como consecuencia, a partir de 1996 el MEC, en conjunto con universidades públicas, pasó a evaluar los libros didácticos, cuyos resultados son divulgados en las *Guias de Livros Didáticos*, distribuidas nacionalmente en las escuelas, con el objetivo de orientar a los profesores en la elección del libro didáctico. Esta guía es enviada como instrumento de apoyo a los profesores en el momento de selección de los libros didácticos. La selección de los libros didácticos se realiza por colección, es decir, por área de conocimiento, siendo que para cada opción es necesario que sean de editoriales diferentes, pues la negociación con las editoriales se concreta teniendo en cuenta el precio, la tirada mínima y el plazo de entrega.

Todos los libros aprobados por el MEC deben contener en la tapa el sello del PNLD, para evitar fraudes en el mercado editorial. Los criterios comunes de análisis de los libros de las diferentes disciplinas son: la adecuación didáctica y pedagógica; la calidad editorial y gráfica; la pertinencia del manual del profesor para una correcta utilización del libro didáctico y para la actualización del docente. Como criterios eliminatorios se definió que los libros no podían expresar prejuicio de cualquier origen, ni podían presentar

errores conceptuales. El gobierno federal, que hasta entonces se había mantenido como comprador y distribuidor de libros didácticos, instituyó, de esa forma, un proceso de evaluación de estos libros, redefiniendo el papel del MEC. Así, las obras inscriptas por las editoriales y que no fueran aprobadas serían excluidas de la compra por el PNLD.

Podemos afirmar que en esta coyuntura son fuertes los intereses editoriales en relación con la producción del libro didáctico, dado que además de ser un recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasa a ser un bien de consumo que abre un mercado relacionado con la inversión y el emprendimiento. Así, es posible pensar que el vínculo entre el Estado y las empresas privadas se articula en la definición de los contenidos del libro didáctico, en las políticas públicas que determinan su elección y en la participación de las editoriales en los procesos de licitación.

3. El mercado editorial brasileño y la comercialización de los libros didácticos

A diferencia de la mayoría de los géneros de libros existentes en el mercado, la venta del libro didáctico no se define en la librería. La presencia de las editoriales en las escuelas se justifica porque es el profesor el que define el libro didáctico a ser comprado por los padres de los alumnos, por los propios alumnos o por el gobierno. Es decir, este tipo de producto circula en función de la escuela y es confeccionado para determinado grado de enseñanza.

Según Höfling (1993), en 1983, por medio de la Ley 7.091, fue creada la *Fundação de Assistência ao Estudante* (FAE), órgano que incorporó, entre otros programas del MEC, el del libro didáctico. En 1984, el ministerio pasó solamente a comprar y distribuir los libros producidos por las empresas participantes del Programa, dejando de co-editar, una característica del programa anterior, el *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental* (PLIDEF). Según la autora, datos relevados por medio de informes de la FAE y de otras fuentes relacionadas a la compra de libros didácticos por el Estado muestran la participación recurrente de determinados grupos editoriales. En 1985, por Decreto 9.1542/85, el PLIDEF fue transformado en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), que presentó algunas alteraciones substanciales en relación con el programa anterior. A partir de esta reforma, el gobierno no compraría más libros que presentaran ejercicios para realizar en el propio libro, a fin de favorecer su reutilización por otros alumnos en años posteriores. La elección del libro sería realizada directamente por el profesor, se haría la distribución gratuita a las escuelas públicas y su adquisición

con recursos del Gobierno Federal, y se atendería a la universalización del programa para los alumnos de todos los grados de la enseñanza primaria.

La intención gubernamental, sin embargo solo se haría efectiva en 1996, año en que el PNLD pasó a ser conducido por el *Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação* (FNDE), pasando a tener recursos garantizados para el Programa. A pesar de que se hayan mantenido las principales directrices establecidas en 1985, se introdujeron cambios significativos en el PNLD en 1996. En ese año, el gobierno, que hasta ese momento había mantenido el papel de comprador y distribuidor de libros didácticos, conformó una comisión para analizar la calidad de los contenidos programáticos y de los aspectos pedagógico-metodológicos de los libros que venían siendo comprados por el MEC. Así, a partir de 1996, el MEC comenzó a realizar una evaluación previa de los libros didácticos, cuyos resultados son divulgados en las *Guias de livros didáticos*. Esta medida tuvo una amplia repercusión en los medios de comunicación y provocó una fuerte reacción de las grandes editoriales de libros didácticos. La escala gigantesca de las ventas puso en evidencia la fuerza de la industria de libros didácticos, no solo en el área educativa sino en la propia industria de libros en general.

La comercialización efectiva del libro didáctico al consumidor final ocurre, en las escuelas privadas, al inicio del período escolar. En el caso de la red pública, se da en un período determinado, cuando el gobierno federal compra este tipo de producto directamente de las editoriales. Sin embargo, la decisión del producto que va a ser comercializado es tomada en el período anterior. Así, después de dimensionar este mercado, algunos autores refieren la constante relación del MEC, desde el inicio del PNLD, con las mismas editoriales de libros didácticos. Conforme Höfling (2000) es discordante “o papel desempenhado por representantes privados (editoras) na definição de uma estratégia de intervenção (como é o PNLD), no interior de uma política social (como é a educação)”.

El papel de las editoriales privadas se torna importante en la medida en que representan, en muchos casos, el único canal de comunicación con las personas que deciden sobre la selección de libros, sea de forma centralizada, en las secretarías, o a nivel de los profesores. El hecho de que la decisión sea tomada en la institución escolar hace que existan esfuerzos intensos de las editoriales por mantener, durante el año entero, la presencia diaria de los agentes en la vida cotidiana de la institución. Situación similar ocurre con la venta del libro didáctico. La venta se realiza en la librería o por la compra directa del gobierno, pero es decidida en el momento en que el libro es adoptado en la escuela por el profesor.

Por otro lado, los profesionales de las editoriales que visitan las instituciones escolares son los equipos de promotores de ventas. Estos no le venden directamente los libros al profesor o al coordinador pedagógico, sino que donan tales productos, manteniendo presencia constante en la institución escolar. En este contexto, de forma más marcada que los demás empleados de las editoriales, los promotores tienen sus prácticas cotidianas ligadas directamente a aquellas que caracterizan la cotidianidad escolar. Por tanto, debido a esta presencia diaria de promotores en el espacio escolar instituido, entender elementos básicos de la cultura escolar moderna se torna esencial para delimitar la manera en que las prácticas comerciales se desarrollan cotidianamente, entre los agentes de las editoriales y el equipo escolar. Generalmente, el profesor de la red pública no tiene contacto directo con los promotores, dado que quien pone los libros a disposición del profesor es el coordinador. Lo que sucede efectivamente es la donación gratuita del material. Pero en los establecimientos privados, el contacto de los agentes con los profesores se da prioritariamente y de forma cotidiana.

La distribución gratuita de los libros que van a ser puestos a prueba, sin embargo, no agota las estrategias de *marketing* de las grandes editoriales para las compras gubernamentales. Recurren también a la distribución de catálogos promocionales, a un cuerpo de asesores compuesto por profesores universitarios y a conferencias realizadas por los propios autores de libros. En el caso de los catálogos, las editoriales se valían de las *estrellas* (ícono usado, inicialmente, por el MEC para valorar la calidad de los libros que fueron bien evaluados por el gobierno) para agregar un valor positivo a su material. Lo interesante es que muchas las utilizaron incluso para promocionar libros que recibieron apenas una estrella, es decir, que fueron recomendados con salvedades. En cierta forma, este recurso invertía el significado de la evaluación, pues al ser descontextualizado, la estrategia publicitaria resignificaba al libro mal evaluado. Pero desde el 2006, el MEC dejó de usar “estrellas” para referenciar los libros didácticos.

Con la entrada de las multinacionales, las estrategias de marketing de las grandes editoriales de libros didácticos se han tornado más agresivas, y esto hace que tanto las relaciones con la red pública como con la red privada de enseñanza comiencen a alterarse significativamente.

4. La relación de los editores con los autores

Hasta la década del 90, las políticas públicas del Estado brasileño para el sector editorial didáctico se limitaban a la distribución de libros, sin atender las problemáticas más

sensibles de la educación. Esta acción del Estado permitía, simultáneamente, garantizarse espacio en la prensa, facilitar grandes negocios y promocionar figuras políticas. Por su parte, los editores buscaban que sus libros tuvieran aceptación en el mercado escolar para que su actividad editorial pudiera tener continuidad. En este sentido, a finales de la década del 90 la adecuación de los libros didácticos a las modas y cambios curriculares establecidos por el sector público se realizaba a una velocidad sorprendente. Si en el Brasil de los 70 había un acentuado componente ideológico en el proceso de definición de la producción didáctica, ya en la década del 90 los lucros generados por la venta de este tipo de libros predominaba sobre cualquier cuestión ideológica.

Así, el proceso de edición, impresión y distribución aumentaba en la misma proporción en que crecía la complejidad de la producción didáctica. En el despliegue de estas diferentes etapas, el editor es el principal responsable del análisis editorial del material, con todas las características editoriales. Actualmente, el proceso de producción de un libro didáctico se rige por la división de tareas. Si el material tiene condiciones, el editor lo pone a consideración de supervisores, un equipo de profesores de reconocida experiencia que pueda brindar perspectivas variadas. Después, el libro ingresa en la producción editorial propiamente dicha. Los asistentes editoriales son los encargados del trabajo conocido como corrección. No se trata de una simple evaluación del portugués del material, sino que es necesario intervenir en el modo en que el material comunica, teniendo en consideración el campo disciplinar, el grupo etario y una serie de otros aspectos. Otro momento es la fase de producción de arte, cuando se discute la composición de la obra. Este proceso a su vez se desdobra en varias operaciones: un profesional se ocupa del proyecto gráfico, otro de la investigación iconográfica, otro de la ilustración, otro de la fotografía, otro de la edición electrónica. El que une finalmente todas esas puntas es el editor de arte, quien a su vez debe responder al editor de la obra. El trabajo está orientado a dar una apariencia agradable al libro, y a tornar visualmente clara la creciente complejidad estructural del contenido. En este punto, el libro es enviado nuevamente para su corrección. Después, siguen las etapas normales del proceso editorial.

El autor acompaña todos los pasos hasta que el libro queda liberado para su impresión, pero existen algunos que no interfieren en el proceso hasta ver el libro terminado. Otros, por el contrario, tienen un papel activo, y hasta pueden tomar una posición extremadamente determinista. Sin embargo, la dinámica de la relación de los editores

con los autores suele asumir el compromiso con la adecuación del trabajo industrial al proceso pedagógico de la propuesta didáctica.

Podemos observar, de esta forma, que los procedimientos editoriales involucran una ejecución bastante sofisticada. A esta compleja estructura de producción y sus respectivos costos financieros deberíamos añadir los gastos y el trabajo de depósito y almacenamiento, propaganda, distribución y ventas. De hecho, divulgar y distribuir una determinada colección es un requerimiento necesario para posicionarla bien en el mercado de obras didácticas. El móvil de la empresa pasa por generar un buen producto que venga a satisfacer al autor, al público y a sus intereses comerciales.

5. El libro didáctico de portugués LE

La reflexión acerca del trabajo simbólico del libro didáctico de portugués LE nos condujo al abordaje de las múltiples operaciones que participan del proceso de elaboración y circulación del propio libro didáctico. Hemos observado que la relación entre el autor y sus lectores, se trate de profesores o alumnos, está atravesada por una serie de dinámicas políticas e ideológicas que colaboran en el proceso de producción de sentidos y dejan su impronta en la materialidad del libro didáctico, configurando el espacio de un complejo contexto autoral. Asimismo, en los capítulos o unidades de los libros analizados encontramos una red de tramas argumentales que, al ser interpeladas por el trabajo de interpretación, revelan un juego de equilibrios entre diversas matrices discursivas (Maingueneau, 1999) que buscan legitimar sus posiciones enunciativas respecto de los procesos sociales y culturales del Brasil.

En este sentido, el análisis de la producción editorial para la enseñanza del portugués LE nos revela, en una primera mirada, una inversión importante en la calidad estética del producto, anclada en la retórica comercial de la renovación constante, y teniendo en vista el potencial mercadológico y la competencia creciente de los últimos años. Esta preocupación con el aspecto visual del material acaba por crear una imagen de "calidad", que no siempre es verdadera, pero es altamente eficiente, si consideramos el público para el cual es dirigido: usuarios que constituyen un grupo cuyo poder adquisitivo puede afrontar los gastos del precio del mercado.

Hasta la década del 50 del siglo XX, la enseñanza del portugués LE enfrentó muchos obstáculos. El mayor problema estaba relacionado con los materiales didácticos disponibles, ya que los pocos cursos de portugués ofrecidos en el Brasil dependían de textos escritos en el exterior, principalmente en los Estados Unidos. En la misma década,

los profesores de portugués LE iniciaron un proceso de creación de materiales didácticos, todavía fuertemente influenciados por las teorías cognitivistas, cuyas discusiones comenzaban a tomar visibilidad en los medios académicos de la época. En 1954, fue publicado *Português para Estrangeiros*, fruto del emprendimiento de profesores y de lingüistas brasileños, que, basados en su práctica y en los modelos de materiales importados del exterior, se unieron para producir materiales didácticos que contemplaran la realidad del Brasil.

Recién en la década del 60 comenzó a tener impulso la Lingüística Aplicada a la enseñanza del portugués como lengua extranjera. Se formó un equipo binacional (norteamericano y brasileño) que se reunió en Austin a fin de elaborar un manuscrito para una edición experimental de *Modern Portuguese*, un proyecto subsidiado por la *Modern Language Association of America* (Pacheco, 2006). En esa época, la educación bilingüe y la enseñanza de portugués LE pasaron por un nuevo movimiento de cambio, otros motivos comenzaron a exigir su oferta en las escuelas ubicadas en suelo brasileño como consecuencia de la apertura de la economía nacional al mercado externo. Durante el gobierno de Juscelino Kubistcheck, además de la transferencia de la capital federal, la industria, principalmente la automovilística, creció substancialmente. Brasil pasó a ser reconocido como una nación con desarrollo potencial. Muchos ejecutivos llegaron al país desde el exterior para asumir cargos de dirección en las empresas multinacionales que se instalaban especialmente en el sudeste del país. Además, se firmaron convenios para la realización de grandes proyectos, como la construcción de la usina nuclear de Angra dos Reis, responsable por la llegada de técnicos extranjeros especializados, que viajaban acompañados por sus familias e inscribían a sus hijos en escuelas internacionales, existentes en Rio de Janeiro y en otros estados. Esos nuevos alumnos pasaban a frecuentar las clases de portugués LE, como una forma de acelerar su proceso de adaptación al país.

Más adelante, el carácter global de la economía y la rápida expansión de las tecnologías digitales fueron esbozando nuevos contornos en el campo de acción de las políticas lingüísticas. El español y el portugués asumieron nuevas perspectivas, frente a otras lenguas como el inglés, en virtud de la creación del Mercosur, en la década del 90. El impulso económico del Brasil fue colocando al país en posiciones más privilegiadas en el escenario político internacional, por un lado moviendo un nuevo flujo inmigratorio constituido por familias de clase media alta, con una expectativa de permanencia en el país y, por otro, posibilitando operaciones de compra de editoriales nacionales por parte

de grupos extranjeros¹¹. En este marco, es necesario observar que la enseñanza del portugués LE y su relación con el libro didáctico se transforma en punto de encuentro de diversas *políticas de autoría*, relacionadas con la democratización de la lectura, la rentabilidad editorial y el desempeño del discurso pedagógico.

Ahora bien, entre las editoriales que ofrecen publicaciones para la enseñanza del portugués LE encontramos a la Editora Pedagógica e Universitária EPU, que ha lanzado al mercado los libros *Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros* y *Avenida Brasil: Curso Básico Português para Estrangeiros*. Fundada en la década del 50 con el nombre de Herder Editora e Livraria Ltda., la firma importaba libros de España y Alemania para distribuirlos en el Brasil. Recién en 1973, después de transferir su participación a la Editora Klett de Alemania, iniciaría una nueva fase que incluía, entre otras áreas, el Portugués LE. Recientemente, el sello editorial fue adquirido por el Grupo Editorial Nacional GEN, una plataforma que reúne a algunas de las editoriales más importantes del segmento científico, técnico y profesional. Formado oficialmente en el 2007, el grupo tiene presencia en América Latina, Portugal y África, buscando mejorar las oportunidades de expansión de sus catálogos y de crecimiento de su rentabilidad. Asimismo, estos aspectos relacionados con el desempeño y la eficiencia del negocio editorial pueden tener una realización en una esfera más específica. Precisamente, cuando leemos en el prefacio de *Falar... Ler... Escrever... Português – Um Curso Para Estrangeiros* que “os textos e os exercícios foram criados (...) para possibilitarem assimilação rápida” porque “trata-se de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo”, podemos observar que el efecto de la gestión comercial se desliza en las modulaciones enunciativas del propio libro didáctico, al acentuar el valor de la eficacia asimilando, de este modo, la ventaja competitiva del mercado a un buen aprendizaje.

Otra línea editorial que se ha interesado en la publicación de libros de enseñanza del portugués es la Pontes Editores Ltda. Los libros *Fala Brasil* y *Aprendendo Português do Brasil* no sólo están disponibles en las librerías brasileñas, sino que la editorial hace posible su compra en otros partes del mundo, ya que la exportación de materiales didácticos alcanza a más de veinte países¹². La editorial fue fundada en la década del 80 y se originó a partir de la expansión de las actividades de la Livraria Pontes. Si bien el

¹¹ **Miranda, André**, “Uma nova ordem no mercado editorial brasileiro”, O Globo - Cultura, Publicado 23/01/12, <<http://oglobo.globo.com/cultura/uma-nova-ordem-no-mercado-editorial-brasileiro-3735071>>.

¹² **Pontes Editores**, <<http://www.ponteseditores.com.br/empresa.php>>.

catálogo de sus publicaciones abarca un amplio espectro dentro del campo de las Ciencias Sociales, las áreas prioritarias son la Lingüística y los métodos de aprendizaje de portugués para extranjeros, cuya producción se vende en Japón, Estados Unidos y en la región del Mercosur, más específicamente, en Argentina y Uruguay.

Por otro lado, si puntualizamos el estudio de los libros *Bem-vindo! - A língua portuguesa no mundo da comunicação* y *Tudo Bem? - Português para a nova geração*, observamos que ambos volúmenes fueron publicados por la editorial SBS Special Book Service, y responden a ediciones recientes. La empresa, primero centrada en la red de distribución de libros en todo el Brasil y posteriormente también en Latinoamérica, desde 1997 ha diversificado sus negocios a la publicación y co-edición de libros didácticos y materiales para la enseñanza de lenguas. Consolidada además como una firma corporativa con expansión transnacional, la editorial comercializa tecnologías e instrumentos pedagógicos configurados por criterios de estandarización de las mercancías, por estrategias de marketing y por factores de segmentación social. En efecto, el plan de incentivo de venta del libro “elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo” (Bem-Vindo, Apresentação), apunta a las nuevas utilidades, funciones y usos del producto, a fin de adecuar la promoción a un público diferenciado por edades: “Português para a nova geração”.

En un trabajo anterior¹³, a partir del análisis de algunos efectos de legibilidad respecto de la configuración del tiempo, fue posible perfilar una instantánea del lector imaginario que se inscribe en el discurso de estos libros. A modo de ejemplo, podemos indicar un pasaje de la segunda unidad del libro *Bem-vindo!*, que aborda los horarios y los números cardinales escenificando prácticas cotidianas de oralidad, en las que se toma como objeto del discurso la relación del tiempo con los momentos que vinculamos al mundo del trabajo. A su vez, las imágenes de hombres y mujeres vestidos con ropa de oficina indican que los instantes del día son ordenados en torno al mercado laboral. Así, la manera a través de la cual se determina el sentido del tiempo pasa por la tensión puntualidad/impuntualidad.

Consideramos, por último, que la instauración de evidencias ideológicas acerca de la brasilidad, con base en intereses comerciales y en estándares institucionales, constituye una trama argumental cuya matriz discursiva trabaja la mercantilización del horizonte social y de las prácticas culturales. Podemos afirmar que las políticas de autoría, plegadas a la circulación del libro didáctico de portugués LE, no solo afectan el proceso

de producción del material sino que además interfieren directamente en el trabajo de la clase, instaurando una serie de recorridos significantes que caracterizarían un determinado proceso de didactización de la enseñanza del portugués brasileño, y conformarían una imagen de lengua estrechamente asociada a los repertorios del mercado transnacional y al disciplinamiento del estado capitalista. Creemos, por lo demás, que el efecto de esta confrontación de poderes hace explícita la dinámica en la que los propósitos pedagógicos son redefinidos en la tensión permanente que deviene de la regulación oficial de la lengua en diálogo con las estrategias editoriales.

(Bibliografía consultada, se consigna en el listado general del Proyecto).

Incursiones sobre la cuestión de género discursivo en los LDs.

Lorena DUTHIL.

En las primeras aproximaciones realizadas sobre el libro didáctico como material de estudio creado especialmente para la enseñanza de portugués como lengua extranjera lo hemos definido desde la perspectiva Bajtiniana como un género discursivo secundario. En esta instancia haremos referencias a sus características particulares y realizaremos algunos aportes respecto de lo estilístico y composicional de los mismos:

“En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” (Bajtín, 1982: 252)

En el caso del LD la función determinada está asociada al aprendizaje de una lengua extranjera, es decir es creado con una función pedagógica y en su materialidad podemos encontrar marcas discursivas de las condiciones de producción de los mismos. Los materiales que componen el corpus fueron editados entre los años 1990 y 2011, es decir hablamos de materiales pensados para la era de la globalización. Así, es común encontrar en ellos publicidades, entrevistas, guías de viaje y otros géneros propios de los medios masivos de comunicación. Partiendo de estas condiciones de producción y de los análisis comparativos realizados a los materiales podemos delinear algunos aportes sobre lo estilístico:

“El estilo está 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

¹³ **Correa, G**, (2011), Portugués: “Lengua de negocios” Itinerarios de lectura en libros de portugués LE, 2º Informe.

participantes de la comunicación discursiva (los oyentes o lectores, los compañeros, el discurso ajeno, etc)” (Bajtín, 1982: 252)

En primer lugar en el corpus analizado aparecen claramente diferenciados cuáles son los temas en torno a los cuales se plantean las unidades o lecciones:

- Primero, los modos de saludar y la presentación personal.
- Luego cómo ubicarme en los espacios y realizar preguntas sobre alimentación, hospedaje y paseos.
- En tercer lugar estarían los tópicos de vestimenta y características físicas y psicológicas de las personas.
- Y siempre por último todos aquellos textos narrativos que tengan como temática la geografía, las tradiciones, la música, etc.

Las lecciones o unidades siempre inician con un diálogo y cierran con una actividad de producción de textos (orales o escritos), que en la mayoría de los casos no es más que la repetición de alguna estructura ejemplificada en la unidad. Los cuadros de conjugación y las listas de palabras aparecen en todos los materiales que componen el corpus y con ellos oraciones para completar espacios en blanco utilizando las palabras del listado. El orden de complejidad es otra de sus características más marcadas: todos parten de un nivel principiante y llegan a un intermediario o avanzado generalizando adolescentes y adultos.

Así el “estilo didáctico” del libro para la enseñanza de portugués como lengua extranjera configura un lector virtual “*extranjero*” que tiene entre 13 y 90 años, vive en la urbanidad y busca aprender el portugués como una “lengua de vacaciones” o “para hacer negocios” (como es el ejemplo del libro Bem-vindo!). Para este lector los aspectos de la cultura del país pueden ser aprendidos como ejes temáticos cuando se encuentre en el último nivel de adquisición de la lengua. A partir de las estrategias analizadas podemos decir que este lector virtual aprende por repetición de palabras, oraciones y frases, dejando un margen muy pequeño para las actividades de creación y de puesta en diálogo con otros materiales o con aspectos similares de su cultura. Los materiales auténticos son adaptados para la utilización de vocabulario específico en esa unidad lo que le quita la condición de “autenticidad” necesaria para hablar de él como género discursivo. Así materiales que circulan en la vida cotidiana del brasileiro son transformados a oraciones perdiendo lo contextual:

“La oración es una idea relativamente concluida que se relaciona de una manera inmediata con otras ideas de un mismo hablante dentro de la totalidad de su enunciado (...) El contexto de una oración viene a ser el contexto del discurso de un mismo sujeto hablante; la oración no se relaciona inmediatamente y por sí misma con el contexto de la realidad extraverbal (situación, ambiente, prehistoria) y con los enunciados de otros ambientes, sino que se vincula a ellos a través de todo el contexto verbal que la rodea, es decir, a través del enunciado en su totalidad”. (Bajtín, 1982: 252)

A modo de ejemplo podemos ver el ejercicio de la página 25 que se incluye en la Unidad 3: “*No restaurante*” del libro – texto “*Falar... Ler... Escrever... Português. Um Curso para estrangeiros*”, en ella se propone trabajar los verbos “ser” o “estar” en el presente del indicativo y el ejercicio solicita completar espacios en blanco con los verbos de la lista:

- 1- Hoje **ESTÁ** quente.
- 2- Ele **É** inteligente.
- 3- Ele **É** Americano.

Todas las oraciones son comprensibles pues gramaticalmente presentan un sentido completo, sin embargo como dice Bajtín al no tener el contexto no podemos tomar “*una postura de respuesta: estar de acuerdo o en desacuerdo con ello, se puede cumplirla si es una orden, se puede evaluarla, etc.*” (Bajtín, 1982: 13); simplemente completarlas de manera mecánica.

Los textos que tienen como tema la alimentación, las costumbres o la historia de Brasil son propuestos como lecturas de generalidades del “ser brasilero” sin diferenciar regiones ni modos de vida, excepto en aquellos casos en que se los muestra como “*lo exótico*” o como “*leitura suplementar*”.

La lengua es presentada como estructuras que pueden ser aprendidas a través de la repetición para poder comunicarse con los brasileños:

“*Comprensión y dominio de las estructuras de la lengua portuguesa. Adquirir instrumentos para la comunicación y conocer Brasil y los brasileños*”. (Prefacio – “Avenida Brasil”)

“*Dar condiciones al alumno extranjero de dominar en poco tiempo las estructuras fundamentales de la lengua portuguesa, en las modalidades oral y escrita*” (Presentación: “Aprendendo Português do Brasil”)

“*Aprender la lengua portuguesa, buscando la comprensión y expresión oral y escrita en nivel coloquial-correcto*”. (Prefacio “Falar...Ler...Escrever...” – Libro - texto)

El método propuesto se define como “esencialmente comunicativo”, “comunicativo situacional” o “activo situacional” y en todos los casos *lo situacional* o *contextual* está dado o por las imágenes que acompañan a los diálogos o por los títulos de los mismos.

Finalmente, podemos decir que todos los materiales que conforman el corpus pueden ser insumos valiosos para pensar en secuencias pedagógicas que lleven al alumno que quiere aprender una lengua extranjera, en este caso el portugués, a realizar un recorrido por diversos géneros que le permitan aprender no sólo la lengua sino también la cultura. Es decir, pensar en una propuesta de aprendizaje intercultural en diálogo con las nuevas tecnologías ya que sin dudas: “*Los enunciados y sus tipos, es decir los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua*” (Bajtín, 1982: 254)

Bibliografía

Bibliografía citada

- AUROUX, S (1998): "Lengua e Hiperl ngua", en *Língua e instrumentos ling sticos*. N  1. São Paulo: Ed.Pontes.
- BAJTIN, M (1982), "El problema de los g neros discursivos" en *Est tica de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI editores: 248-293.
- BARTHES, R. (1994) "De la ciencia a la literatura", "Aprender y enseñar", "Escribir,  un verbo intransitivo?", y "La división de los lenguajes" en *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia. (1998) *O leitor no conteXto escolar*, en ORLANDI E. (1998).
- CHARAUDEAU Y MAINGUENEAU (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires, Amorrertu Editores.
- DALVA Del Vigna (2001) *O Portugu s do Brasil: a constitui o de uma língua nacional* - Universidade Católica de Brasília
- FRANÇA, Vera R. (2002) (org.) *Imagens do Brasil, modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FURTADO, A E GAGNO, R (2009), "Políticas do Livro Didático e o Mercado Editorial", en Anais do IX Congresso Nacional de Educa o e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Paraná.
- GUIMARÃES, Eduardo. (1995) *Os limites do sentido. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem*.
- & ORLANDI, Eni. (1999) Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. In: ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp.
- H FLING, E (2000), "Notas para discussão quanto   implementa o de programas de governo", en Programa Nacional do Livro Didático. Educa o & Sociedade, São Paulo: Cedes. n. 70, p. 1-232.
- MAINGUENEAU, D, (1999), *Términos claves del análisis del discurso*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MARCUSCHI, L.A.(2003) G neros textuais: defini o e funcionalidade, en AA:VV G neros Textuais & Ensino- RÍO DE Janeiro: Lucerna
- MARTELOTTA-VOTRE-CEZARIO (1996) Gramaticaliza o no portugu s do Brasil. *uma abordagem funcional*. Río de Janeiro, en: MENDONÇA DE OLIVEIRA,C (UFPE) e Santos Siqueira, E.A (Universidade Católica de Pernambuco) Desenvolvimento da concep o de língua no ensino de portugu s para estrangeiros (PLE) Ministério de Educa o de Québec: *Módulo 2: as características culturais dos manuais escolares*.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira. (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires. Santiago Arcos Editor.
- PEIRCE, CH.S. (2003) "Los signos y sus objetos" (tomado de "Meaning" 1910).(CP 2. 230-232). Traducción castellana de Mariluz Restrepo.
- ORLANDI, E (1988) *Discurso e leitura*. San Pablo, Cortez; Campinas, Editora da

-
- Unicamp.
 -----(1990) *Terra à Vista*. São Paulo: Cortez / UNICAMP
- PACHECO, D (2006), “Português para Estrangeiros e os Materiais Didáticos: Um Olhar Discursivo”. Dissertação de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- PÊCHEUX, Michel (1988) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____ & FUCHS, C. (1997) *A propósito de análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. Campinas: Unicamp.
- WIDDOWSON, H.G. (1991) *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas.São Paulo: Ed. PONTES
- Sítio web** www.discursoeagramatica.lettras.ufrj.br/.../publicacao_livro_gramatical

Bibliografía de referencia

- BRANDÃO, Helena (2002) *Introdução à análise do discurso*. 8º Ed. SP. Campinas. Editora da Unicamp.
- CASSIANO, C (2005), “Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais”, em *Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez.
- CHARADEU, P Y MAINGUENEAU, D. (2005) *Diccionario de Análisis Del discurso*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- FERNANDES FERREIRA, Ana C. (s/d) *O conceito de interdiscurso na semântica da enunciação*. Unicamp. P.G. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez.
- FRANÇA, Vera R. (2002) (org.) *Imagens do Brasil, modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FURLAN, Cássia Cristina. (2008) *Povos do Brasil: quem são eles nos livros didáticos de português como língua estrangeira*. Em *Anais do Seta*. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Unicamp.
- GOMES LEAL DA CRUZ PACHECO, Denise (2006).Português para estrangeiros e os materiais didáticos:um olhar discursivo / TESE (Doutorado em Letras) Rio de Janeiro, in www.lettras.ufrj.br/posverna/doutorado/PachecoDGLC.pdf
- GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni. (1999) *Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso*. In: ORLANDI, Eni. “Discurso e leitura”. São Paulo, Cortez; Campinas. Editora da Unicamp. 4.ed.
- GUIMARÃES, Eduardo. (1995) *Os limites do sentido. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, Pontes.
- GUIMARÃES, Eduardo. (2002) “*Semântica do acontecimento. Um estudo enunciativo da designação*”. SP. Pontes.
- JÚDICE, Norimar (2008) Representações do Brasil dos anos 40 e 90 em textos de materiais didáticos para o ensino de Português para estrangeiros in <http://www.lettras.puc-rio.br/publicações/ccc>

- JÚNIOR, D (2005), “Estado e Editoras Privadas no Brasil: O Papel e o Perfil dos Editores de Livros Didáticos (1970-1990)”, en Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez.
- MARTINS, E, DE SALES, N E DE SOUZA, C (2009), O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos, en Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr.
- MIRANDA, ANDRÉ, “Uma nova ordem no mercado editorial brasileiro”, O Globo – Cultura, Publicado 23/01/12, <<http://oglobo.globo.com/cultura/uma-nova-ordem-no-mercado-editorial-brasileiro-3735071>>.
- MIRANDA, S E LUCA, T (2004), “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”, en Rev. Bras. Hist. vol.24 no.48 São Paulo.
- PAYER, M. O. (2005) “*Memória e Esquecimento da Língua Materna e a Relação com a Escrita*”. In RÖSING, Tania M. K.; SCHONS, Carmen Regina (orgs). Questões de escrita. Passo Fundo. Ed. UPF.
- PÊCHEUX, M (1988), *Semântica e discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da Unicamp.
- PIVA DE CARVALHO, André Luiz (2008) *Construção identitária: projeção simbólica*. IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil.
- PULCINELLI ORLANDI, E. (2003) *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. 3º Edição. SP. Pontes.
- _____.(2000)A revolução tecnológica da gramatização. Campinas: Unicamp, “Metalinguagem e gramatização no Brasil: Gramática-filologia-Linguística”.*Revista da ANPOLL*, 8, São Paulo, Humanitas,
- _____(1987) *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. SP. Pontes.
- ROSA, F E ODDONE, N (2006), “Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca”
- SABOIA CARVALHO de, O. Lúcia (s/d) *Aspectos da identidade brasileira em livros didáticos de portugueses para estrangeiros: um estudo lexical*. Universidade de Brasília.
- SERRANI INFANTE, Silvana (2005) *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo, leitura, escrita*. Campinas SP: Pontes.
- SIGNORINI, Inês (org.) (1998) *Língua (gem) e Identidade*. SP. Mercado de Letras.
- TADEU DA SILVA, T. (org.) (2000) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis. Editora Vozes.
- TAVARAYAMA, R. (s/d) *A diversidade da cultura brasileira* em Revista “Sociología”.
- VOLOSHINOV, Valentín. (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Bs. As. Nueva Visión.

A N E X O

(Relatorías – Ponencias – Seminario Maestría).

FORMACIÓN ACADÉMICA DEL GRUPO - 2011

Actividades en equipo:

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

Expositora en las **XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior** (SPU Res.Nº 1572-Fac de Cs Humanas UNSL Res. Nº 1194/10; 1405/10; 095/11 y 732/11 del 19 al 20 de octubre de 2011. Tema: *El portugués como lengua oficial de Brasil en los libros didácticos de PLE*. Publicado en **RESÚMENES- XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior- Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones- JELENS 2011-** Pág. 141- Ponencia completa en CD **ISBN 978-987.1595-99-0**. Sede: Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis.-40 hs cátedra.

Las Profesoras María Inés Amable y Cristina Silvia Pastori realizaron las siguientes actividades en equipo:

Transferencia – Extensión

Expositoras en el **Foro de Investigadores en el marco de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior**. (Res. SPU 1572) – Tema: Portugués brasileño: matrices étnico-culturales en LDs. Sede: Facultad de Ciencias Humanas – UNSL (Universidad Nacional de San Luis).

Cursos de perfeccionamiento

Curso de posgrado: *“La investigación como constructor de sentido en las prácticas académicas y en las intervenciones sociales”* - Dictado por la Dra. María Beatriz Galán en el marco del Programa de Capacitación Docente gratuita – Secretaría General Académica (Res. CS 003/11).

Curso de posgrado: *“La práctica de la evaluación en la vida universitaria. Una mirada sociopolítica sobre una práctica pedagógica”* Dictado por el Raul Muriete en el marco del Programa de Capacitación Docente gratuita – Secretaría General Académica Res.CS 003/11.

Prof. CARRATTINI, María Adhelma Perfeccionamiento

Cursos de Postgrado

1.-Pertenecientes a la Diplomatura en TICs y Educación

- *“NTIC's y Procesos Creativos”* dictado por el Profesor Andrés Gomel.Facultad de Artes. UNaM - Oberá-Mnes - Semipresencial Evaluación final: .Aprobado

- **“Taller de Escritura y Producción On-Line”** Dictado por los Profesores Alejandra Camors y Sergio Sedoff -Facultad de Artes. UNaM - Localidad: Oberá-Mnes- Semipresencial- Evaluación final: .Aprobado

- **“Nuevos Entornos De Aprendizaje”** Dictado por los profesores Alejandra Camors, Andrés Gomel, Carina Spinozzi- Facultad de Artes. UNaM- Oberá-Mnes- Semipresencial - Evaluación final: .Aprobado

- **“Gestión Institucional de las TIC”** Dictado por las Profesoras: Ivonne Aquino, Alejandra Camors, Verónica Weber- Facultad de Artes. UNaM .Oberá-Mnes - Semipresencial - Evaluación final: Trabajo final APROBADO

2.- Otros cursos de posgrado

- **“La práctica de la evaluación en la vida universitaria. Una mirada sociopolítica sobre una práctica pedagógica”**. Institución: Campus – UNaM- Presencial- 30 horas (15 pres/15 virtuales): Posadas – Misiones. Dictado por el Mgter. Raúl Nicolás Muriete en el marco del Programa de Capacitación Docente gratuita – Secretaría General Académica – Res.CS 003/11 – Campus – UNAM

- **“La Investigación como constructor de sentido en las prácticas académicas y en las intervenciones sociales”**. Campus – UNaM- Presencial, con clínica de casos-15 horas -Posadas – Misiones. Dictado por la Dra. María Beatriz Galán en el marco del Programa de Capacitación Docente gratuita – Secretaría General Académica – Res.C.S. 003/11 – Campus – UNAM.

- **“Cultura, Política y Subjetividades”** Sec de Investigación y Posgrado-FHyCS- UNaM- -organizado por el Departamento de Comunicación Social - Aprobado por Res. HCD N° 074/11, del 4 al 5 de mayo de 2011- Dictado por la DRa. Alicia ENTEL 20hs de duración.- ASISTENTE.

Participación en Jornadas y Congresos

- **V Jornadas Universitarias “La Radio del Nuevo Siglo” AUDIENCIAS**- Organizadas por el Comité Ejecutivo Jornadas Universitarias “La Radio del Nuevo Siglo” AUDIENCIAS y la carrera de Comunicación Social de la FHySC-UNaM, Aprobadas por Res. HCD N° 086/11; del 23 al 24 de septiembre de 2011

Gestión académica

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

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

Prof. AMABLE, María Inés

Transferencia-extensión

Profesora participante del *Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en lengua española y portuguesa, del MERCOSUR*. Instituciones Asociadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones / Universidade Federal de São Carlos (São Paulo-Brasil). Es un proyecto de intercambio de docentes y alumnos del Profesorado en Portugués (FHyCS-UNaM-Argentina) y de Letras (UFSC-Brasil). Está coordinado por la Secretaría de Políticas Universitarias – MEC (Argentina) y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Coordinadora de las *XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* – Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis – Res. SPU 1572 – 40 horas cátedra.

Profesora participante del *Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en lengua española y portuguesa, del MERCOSUR*. Instituciones Asociadas: I Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones / Universidade Federal de São Carlos (São Paulo-Brasil)

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 posgrado: Epistemología de las ciencias del lenguaje – Dictado por el Prof. Fernando Avendaño - Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario - Res. 1729/97 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) – junio 2011- 60 horas cátedra.

Curso-Taller Aula Virtual (Res. en trámite) – Instituto Superior Josefina Contte – DGES – Corrientes – 50 horas reloj. Mayo a Agosto. Aprobado.

Taller *Las tutorías en las Prácticas Profesionales Docentes y Conferencia La relación entre la Didáctica y las Didácticas Especiales en la Formación Docente.* Dictados por el Lic. Jorge Steinman – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM – 18 y 19 de mayo 2011. Asistente.

Seminario-taller *Formación docente en el pasillo de entrada al siglo XXI: de lo sólido a lo líquido en el marco globalizador. Destitución, consumo y ciudadanía-27* de octubre 2011 - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UnaM - Asistente

Jornadas de profesores de práctica de profesores universitarios “Interrogantes y estrategias sobre la formación para la práctica”- Universidad Nacional de General Sarmiento – 18 y 19 de noviembre 2011- Participante.

Gestión académica

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

Consejera Departamental Titular (hasta setiembre 2011)- Res. CD 126/09

Integrante titular del Comité Académico Departamental (hasta noviembre 2011)

Miembro de Jurado (suplente) para un (1) cargo de profesor regular adjunto, con dedicación parcial, en la asignatura Portugués de la Facultad de Ciencias Sociales – UBA – Res. (CS) 3254/2011

Trabajos publicados

Autoras: AMABLE, María Inés / PASTORI, Cristina Silvia -Año: 2011 - *Portugués brasileño:Matrices étnico-culturales en LDs* - Obra: *Actas del VIII Congreso Nacional y III Internacional de la Asociación Argentina de Semiótica : Cartografía de investigaciones semióticas*

/ compilado por Carla Andruskevicz ; Carmen Guadalupe Melo - 1a ed. - Posadas : Asoc. Argentina de Semiótica; Programa de Semiótica. E-Book - ISBN 978-987-23328-1-5

Autoras: AMABLE, María Inés / PASTORI, Cristina Silvia - Año 2011- *Portugués brasileño: matrices étnico-culturales en los LDs.* - Obra: *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones. Sección 2: Foro de investigadores.* Universidad Nacional de San Luis - ISBN 978-987-1595-99-0 - Soporte CD.

Autoras: AMABLE, María Inés / CARRATTINI, María Adhelma - Año 2011 - Estudio contrastivo de términos de las Ciencias Médicas - Obra: III Encuentro Provincial y I Regional de Investigación Educativa - 1a ed. - Posadas: EDUNAM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones. ISBN 978-950-579-182-8 / CD-ROM.

Carrera de Investigador Situación actual: Categoría 4 (Res. 10 – 0263 – 27/08/10)

Prof. PASTORI, Cristina Silvia

Perfeccionamiento - Cursos de Postgrado Aprobados

1.-Perteneientes a la Diplomatura en TICs y Educación – Facultad de Artes – UnaM

Gestión Institucional de las TIC dictado por la profesora Verónica Weber – noviembre/2011.

Nuevos Entornos de Aprendizaje dictado por los profesores Andrés Gomel y Carina Spinozzi – septiembre/2011.

Taller de Escritura y Producción On Line dictado por el profesor Ing. Sergio Iván Sedoff y la Mgter. Dolores Aliaga – junio/2011.

Gestión Universitaria

Integrante Titular del Comité Académico del Departamento de Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM – septiembre2011

Consejera Departamental Titular – Claustro docente – Departamento de Portugués – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNaM – Res. CD 153/11

Germán Correa.

Relatoría académica.

Durante la última etapa del proyecto, realizamos varias reuniones con el equipo de trabajo para marcar los aspectos convergentes del análisis y ajustar las configuraciones teórico-metodológicas de los postulados particulares, en vista a la escritura del informe final. Como parte de mi línea investigativa, decidí ampliar la búsqueda de literatura que pudiera contribuir en la profundización de la dimensión político-económica que representa la industria editorial, dado que en las propuestas integradoras habíamos notado la necesidad de hacer un desarrollo más exhaustivo de esa trama discursiva. Así, el foco de mi trabajo, que en un primer momento se centró sobre la producción de la lectura, se vio desplazado hacia el análisis de las políticas de autoría.

Vale la pena también mencionar otras actividades vinculadas al objeto de estudio. Mi participación del equipo de trabajo convocado por la Secretaría de Políticas Universitarias y el Instituto Nacional de Formación Docente INFD, dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, para la redacción de un dispositivo de carácter nacional, en el marco del Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera, me ha posibilitado un espacio de reflexión privilegiado para comprender los procesos de gestión de políticas lingüísticas orientadas a regular el área.

La visita de estudio al exterior para participar del proyecto I Seminario de Actualización para Formadores de Profesores de Portugués y Español, realizado en la ciudad de Montevideo durante el mes de diciembre de 2010, ha derivado de un trabajo de gestión que, desde el Sector Educativo del Mercosur, busca reflexionar sobre la formación profesional del docente de lenguas atendiendo los desafíos actuales desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural y propiciar la creación de redes de especialistas interculturales con actuación en la región.

Por último, mi participación durante el 2011 de la Comisión Ampliada de Lenguas Extranjeras para la elaboración de NAP - Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, bajo la organización de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, ha significado una valiosa oportunidad para trabajar en la elaboración de los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de las diferentes lenguas extranjeras que forman parte de nuestro contexto escolar.



HACIA EL PLURILINGÜISMO: POLÍTICAS, DIDÁCTICAS E INVESTIGACIONES

XIII JORNADAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SUPERIOR

Universidad Nacional de San Luis
Octubre 2011

Foro de Investigadores

6.- Lengua, cultura y diversidad.

Castelli, N. B. & Carrattini, M. A.
betty_franport@hotmail.com
mariacarrat@yahoo.com.br
FHyCS. UNaM

El portugués como lengua oficial de Brasil en los libros didácticos de PLE.

Palabras clave: libro didáctico – lengua oficial – Portugués Lengua Extranjera – variedad lingüística.

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

Este proyecto tiene como propósito el análisis de los libros didácticos, utilizados en las instituciones para la enseñanza del portugués lengua extranjera (PLE). Entendemos por libro didáctico (LD) al material elaborado por la industria editorial, concebido como auxiliar para el docente de lengua extranjera.

Partimos de las siguientes premisas:

- El LD es tomado, por tradición, como punto de partida para las planificaciones sin un previo análisis crítico. Sus contenidos son traspuestos sin explicitar la materialidad lingüístico-discursiva ni las condiciones de producción, como tampoco se reflexiona sobre la heterogeneidad cultural de los grupos sociales representados en ellos.
- Percibimos también que, el criterio de selección de los docentes no contempla las condiciones de producción, formulación y circulación del LD; por lo tanto, no son considerados aspectos tales como objetivos del curso, grupos humanos, niveles

académicos entre otros. Tampoco evidencian una reflexión sobre las perspectivas didácticas ni sobre la base lingüística que sustenta la enseñanza y aprendizaje del PLE. En consecuencia, surge la inquietud de quienes conformamos el equipo, de analizar el LD desde una perspectiva teórica que permita interpretar el trabajo simbólico y visualizar los lineamientos e intereses que conforman el producto impreso.

La investigación se ha trazado en el marco del paradigma cualitativo por lo que los métodos de investigación son flexibles y abiertos y se inscriben en una teoría de la interpretación desde la perspectiva discursiva y políticas del lenguaje. Consideramos que el AD es el campo que nos permitirá comprender de que manera lo político y lo lingüístico se interrelacionan en la constitución de los sujetos y en la producción de los sentidos. Y es, en la discursividad del LD, donde podremos observar esa interrelación.

Esta investigación pondrá de manifiesto:

- los conocimientos adquiridos a través de la práctica pedagógica y de la experiencia en el campo de la enseñanza del PLE,
- las lecturas teóricas realizadas sobre los aspectos multidisciplinares implicados en el LD.

Asimismo, servirá de antecedente para otros estudios de análisis que surjan a partir de la problemática aquí especificada.

Justificamos lo expuesto desde tres puntos de vista:

- desde la práctica, porque tendemos a apoyar la labor institucional de los actores educativos con estrategias de acción que estimulen el diálogo y la creatividad;
- desde la teoría, porque nos proponemos generar espacios de reflexión y discusión sobre las condiciones de producción del LD;
- desde lo metodológico, porque intentamos ofrecer a los profesionales del área, gestos de interpretación que posibiliten un análisis polisémico del LD.

Para dar inicio a nuestra tarea investigativa, distribuimos las siguientes líneas de trabajo entre los cuatro grupos que conformamos los integrantes del equipo: Historia del libro didáctico en Brasil; Conceptos de lengua; Gramaticalización de la lengua en Brasil e hiperlengua; Lectura y autoría en el libro didáctico de portugués LE; Matrices étnico-culturales.

El trayecto que nos corresponde investigar contiene los puntos relacionados con la Lengua; por consiguiente, nuestro objetivo es referirnos a la instauración de la lengua *nacional /oficial* en la República Federativa del Brasil y mostrar cómo opera dicho concepto en los LDs de PLE seleccionados en tanto que manifestación de discurso.

Para iniciar nuestro recorrido, profundizamos la búsqueda de material bibliográfico que nos llevó al conocimiento del proceso histórico de la instauración de la lengua portuguesa (LP) como lengua oficial de Brasil. Así, de Pierre Bourdieuⁱ y Eduardo Guimarãesⁱⁱ tomamos los conceptos de **Lengua oficial**; de este último además, **Lengua Nacional**, los períodos de gramaticalizaciónⁱⁱⁱ, entre otras concepciones; de Auroux, S y de Diniz, L., acerca de la hiperlengua y de la gramaticalización como instrumento lingüístico^{iv}; de Zoppi-Fontana, M. G- Diniz, L., la institucionalización del Portugués Lengua Extranjera (PLE), la transnacionalización de la LP, y la transformación de ésta en lengua vehicular^v.

Estas lecturas nos permitieron reflexionar acerca del camino que debíamos seguir para el análisis de los libros didácticos (LDs) en PLE ya que en estos se inscriben objetos que responden a diversas condiciones de producción, circulación y recepción.

En una segunda instancia, realizamos un recorrido por los libros didácticos que integran el corpus del proyecto para definir aquellos que más se ajustan a nuestro objetivo, es decir, cómo se manifiesta la lengua oficial del Brasil en los libros didácticos de PLE. En esta tarea, tuvimos en cuenta que, curiosamente, en los documentos que legislan la lengua portuguesa en Brasil se observan diversas denominaciones: *lengua nacional*, *idioma nacional*, *lengua patria*, *lengua vernácula*. *Idioma patrio*. Nos preguntamos entonces, si estos títulos ¿aparecen en los materiales didácticos objeto de nuestro estudio?

Consideramos pertinente tomar los siguientes libros para la presentación: *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: SBS, 2ª ed., de Otuki de Ponce, Maria Harumi, Andrade Burim, Silvia R. B., Florissi, Susanna. (2000) y *Tudo Bem? português para a nova geração*. São Paulo: SBS, 1ª ed.

Aunque ambos libros pertenecen a las mismas autoras, se dirigen a diferentes destinatarios. El primero es un libro didáctico de Portugués Lengua Extranjera (PLE) escrito para “un público de jóvenes y adultos que quieran aprender portugués de Brasil”, mientras que el segundo, lo es para “jóvenes a partir de los once años enfatizando el lenguaje coloquial del adolescente brasileño”;

En este trabajo, tenemos 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.

En general, observamos, en *Bem-Vindo!*, que la lengua portuguesa aparece en el marco de la comunidad lusófona y no como la lengua oficial o nacional del Brasil.

A diferencia del primer libro, *Tudo Bem? português para a nova geração*, no presenta textos que hagan referencia específica a la lengua oficial o nacional. Se reconoce la misma a través de la normativa que responde a lo que en Brasil es la lengua estándar, es decir a la norma culta que se estriba en las normas y convenciones agregadas en un cuerpo llamado gramática tradicional que sirve de modelo de corrección para todas las formas de expresión lingüística.

Es dentro de este inmenso panorama que podemos concebir el análisis de los LDs de PLE. Materiales didácticos que se constituyen como instrumento vehiculizador de la lengua/cultura brasileña en lengua portuguesa para hablantes de otras lenguas, en un contexto de fuerte demanda internacional.

Queda evidente que el libro didáctico como objeto de estudio, presenta una complejidad que va más allá de la enseñanza de una lengua extranjera.

No traemos resultados definitivos, simplemente intentamos presentar nuestro proyecto y hacer un breve relato de este recorrido por algunos LD de un corpus que supera la veintena.

En una próxima entrada nos abocaremos al análisis de los prefacios y las unidades del corpus seleccionado.

Al finalizar el trabajo de investigación esperamos aportar conocimientos e instrumentos que posibiliten al docente de PLE, reflexionar sobre la utilización del Libro Didáctico en el aula.

Para concluir, recordamos que dada la proximidad geográfica con el Brasil, Misiones se constituye en una zona de intercambio sociocultural con este país donde las fronteras se diluyen; donde el Portugués, no es ya una lengua extranjera sino que puede considerárselo como una lengua en contacto.

NOTAS

ⁱ Bourdieu sostiene que hablar de *la* lengua, es aceptar tácitamente la definición de que la lengua oficial es una unidad política, la lengua que en los límites territoriales de esa unidad, se impone a todos los súbditos como la única legítima.

ⁱⁱ Eduardo Guimarães define la Lengua oficial como la lengua de un Estado, obligatoria en acciones formales y en sus actos legales, y a la Lengua nacional como la lengua de un pueblo que lo caracteriza y da a sus hablantes una relación de pertenencia.

ⁱⁱⁱ Ver al respecto Guimarães, E. (1996),

^{iv} En Diniz, I. R. A. (2007). En tanto Auroux, define el concepto de *hiperlengua* como la lengua en funcionamiento estructurada en un espacio /tiempo, relaciones de comunicación en ciertos contextos, instrumentos lingüísticos y actividades sociales. Para que haya comunicación entre los sujetos, éstos deben pertenecer a una misma hiperlengua sin necesidad de compartir la misma gramática. La gramaticalización es el proceso de instrumentalización de una lengua a través de gramáticas, diccionarios, vocabularios, libros didácticos. Estos instrumentos lingüísticos modifican, tanto los espacios de comunicación (hiperlenguas), como la relación entre el sujeto hablante y una lengua.

^v. Ver en Zoppi-Fontana, Mónica Graciela- Rodrigues Alves Diniz (2008) los procesos de institucionalización del PLE, la transnacionalización de la LP, y la transformación de ésta en lengua vehicular.

BIBLIOGRAFÍA BIBLIOGRAFÍA

Libros:

AUROUX, S (1998) Língua e hiperlíngua. Línguas e instrumentos lingüísticos, Campinas, Pontes, p. 17-30, Bourdieu, P. (2008) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, Ed. AKAL.

Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Guimarães, E. R. J. (1996) Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: Guimarães, E.; Orlandi, E. P. Língua e cidadania. O português no Brasil. (pp.127-138)Campinas: Pontes

Artículos en Internet /Publicación electrónica:

DINIZ, L. R. A. (2007) Mercado de línguas. A gramatização do português como língua estrangeira em livros didáticos editados no Brasil. In: Seminário de Estudos em Análise do discurso, 3. Porto Alegre. En: http://www.discurso.ufrgs.br/sead/trabalhos_aceitos/MERCADO_DE_LINGUS.pdf

Zoppi-Fontana, Mónica Graciela- Rodrigues Alves Diniz, Leandro (2008). Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). Estudos Lingüísticos, São Paulo, 37 (3): 89-119, set.-dez. Recuperado el 10 de octubre de 2010. Disponible en: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf

Curso: “Cultura, lenguaje y prácticas y en la crítica y la teoría contemporáneas”

Maestría en Semiótica Discursiva Programa de Semiótica
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Misiones

Introducción

El presente informe tiene como objetivo establecer un diálogo y tender puentes entre las teorías abordadas en el curso “*Cultura, lenguaje y prácticas en la crítica y la teoría contemporánea*” de la Dra. Silvia Delfino y el proyecto de investigación del “*Libro didáctico para la enseñanza del Portugués Lengua Extranjera*”.

Para tal objetivo proponemos poner en diálogo los aportes teóricos de Raymond Williams y su análisis sobre el surgimiento de los “*Estudios Culturales*” en los Estados Unidos, el “*Momento mágico de la escritura de un programa*” y el “*Rol social de la educación*”.

Las nociones de *umbral* y *conversación* de la Dra Ana Camblong nos ayudarán a problematizar respecto de ese espacio de paso que se instaura en todo proceso dialógico de construcción con el otro. Definiremos al libro didáctico como un género discursivo secundario partiendo de los aportes de Mijaíl Bajtín y Valentín Voloshinov de los cuales también trabajaremos sus aportes sobre el dialogismo.

Estas categorías formarán parte de la propuesta de análisis junto a los conceptos de *ideología*, *circulación* y *lectura* de Eliseo Verón y las nociones *de texto*, *enunciación*, *lector – autor* De Michel de Certeau.

Teniendo en cuenta la noción de condiciones de producción de los discursos es necesario posicionarnos en el momento histórico en el que centraremos nuestra propuesta de análisis para lo cual trabajaremos los aportes de Alicia Argumedo y sus postulados al respecto de la *Revolución del Conocimiento*.

La red conceptual se completa con las nociones de *representaciones* y *la palabra* de Charles Sanders Peirce y la definición de *discurso social* de Magariños de Morentín.

Cabe aclarar que a modo expositivo hemos realizado un listado de los conceptos claves a trabajar pero nuestra propuesta consiste en establecer redes y puentes entre dichos conceptos para poder

plantear la posible investigación del libro didáctico para la enseñanza del portugués como lengua extranjera.

La enseñanza del portugués como lengua extranjera en los niveles medio y superior se configura desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo que postula que el alumno debe adquirir cuatro habilidades básicas: hablar, comprender, escuchar y producir enunciados en la lengua que está siendo aprendida.

Sin embargo, este enfoque se posiciona en un abordaje gramatical que entiende la lengua como un conjunto de saberes fijos que deben ser aprendidos.

En la semiosis particular que se configura en el aula de lengua extranjera el libro didáctico juega un papel fundamental ya que es este el que contiene los saberes obligatorios a ser trabajados y los niveles de complejidad de dichos contenidos. Es decir comienza con tiempos verbales simples y sobre el final trabaja tiempos verbales complejos.

Raymond Williams en su obra *“Política del Modernismo - Contra los nuevos conformistas”* realiza un recorrido histórico entorno de la noción de estudios culturales. Podemos tomar sus aportes al respecto de la aparición de esta disciplina en las Universidades norteamericanas para problematizar sobre el objeto de estudio y los sujetos. Las instituciones como reproductoras de saberes aparecen delimitando los conocimientos y configurando las interpretaciones posibles.

Este autor también hace mención del momento “mágico” de la escritura de un programa. Ese momento en el cual imagino todo lo que puede ser trabajado en el espacio aula pero que luego es confrontado con la realidad de los programas de estudios y con los departamentos de cada centro de estudio que determinan cuales de esos contenidos son pertinentes y cuales no.

Problematizando con la noción de “momento mágico de la escritura de un programa” podemos decir que el libro didáctico para la enseñanza del portugués lengua extranjera excluye este momento creativo o por lo menos lo encuadra desde una perspectiva mucho más cerrada debido a que en su estructura trae configurados los recorridos que se realizarán a lo largo del curso. El recorte que se realiza a nivel contenido también es un recorte de la memoria ya que se privilegian los contenidos gramaticales y los

sentidos establecidos sin posibilidad de conflicto entre ellos.

Este autor también trabaja la noción de rol social de la educación, habla de cómo las instituciones regulan los contenidos y cómo el trabajo del educador debido a que es “un trabajo” y por ende incluye una remuneración que no siempre es la mejor acaba configurando a la docencia como el espacio donde se dirimen cuestiones económicas. Pero también considera que son las instituciones las que pueden generar cambios y apostar a la formación de docentes críticos.

Así, no podemos perder de vista que el campo de la educación es sin dudas un espacio político en el cual las luchas de poder dejan sus marcas en el curriculum escolar y configuran el espacio aula como el lugar de socialización de los saberes pero también como el espacio de control y reproducción de las ideas políticas dominantes.

Desde la perspectiva de Lotman podríamos decir que el tipo de cambio que propone Raymon Williams es un cambio de tipo gradual. Pequeñas modificaciones en los planes de estudio y en las instancias de formación de profesionales posibilitarían el recupero de ese momento mágico de producción del programa de una asignatura como es el portugués como lengua extranjera.

Otro de los aportes teóricos que nos ayudan a pensar en la problemática del libro didáctico como “herramienta” en el aula es la noción de *umbralidad* de Ana Camblong:

“El umbral se instala materializando el límite pero, al mismo tiempo, se insta para que sea posible la "entrada". La umbralidad en tanto concepto, refiere simultáneamente al espacio fronterizo entre dos territorialidades y a la dinámica de un proceso de pasaje, ambos componentes necesarios y entramados en la misma definición”. (Camblong, 2003: 23)

La noción de umbralidad y de proceso discontinuo nos ayuda a pensar en tres instancias de análisis:

- Por un lado la noción de umbral que se establece en cada uno de los alumnos entre su lengua materna y la segunda lengua a ser aprendida.
- Por otro la noción de umbral que establece el adentro y el afuera del aula de lengua extranjera.
- Por último la noción de umbral constitutiva que se da entre el docente de lengua extranjera que trata de mediar entre ese conocimiento que es por un lado propio pero también ajeno porque no es su lengua materna.

Al aula de lengua extranjera se puede “entrar” o no. Es decir la entrada está delimitada no solamente por el ingreso físico del alumno sino por las herramientas que le ofrezca el docente para que ese alumno ingrese realmente a esa otra cultura a través del aprendizaje de su lengua. El tiempo es otro factor determinante para articular cada una de estas instancias de análisis pues es en un determinado tiempo y espacio donde estas relaciones se establecen.

Los *procesos de pasajes* que se dan entre una umbralidad, la del alumno, y la umbralidad que delimita el propio espacio constituido institucionalmente y regulado por estructuras de poder encuentra como elemento mediador fundamental al libro didáctico.

Este material propone una especie de continuidad que entiende que la lengua debe adquirirse desde contenidos más simples como saludar y pedir informaciones a otros más complejos asociados a tiempos verbales diferentes al español. Pero no toma en cuenta los discontinuos de la propia cultura que intenta reflejar y realiza recortes que acaban por estereotipar un país y sus habitantes en tipologías simples e inidentificables.

Los umbrales siempre presentan la noción de conflicto e intercambio, sin embargo en este tipo de material el conflicto no aparece. Los momentos históricos y los componentes de la cultura de un país son nombrados como elementos gramaticales que deben ser aprendidos para el dominio de “la lengua”, considerada además como única. Las variedades lingüísticas, en un país que reconoce en sus matrices culturales a los indígenas, los africanos y europeos, no aparecen, son borrados y estandarizados en ese único enunciado “un portugués bien brasileiro” designando a “esa lengua” del mercado editorial.

Desde la perspectiva bajtiniana el libro didáctico es un género discursivo secundario:

“... los géneros discursivos secundarios (complejos) corresponde a las esferas de comunicación más complejas (artísticas, periodísticas, científica, etc); y en el proceso de su generación incorporan y reelaboran diversos géneros primarios (simples), los cuales se transforman dentro de aquellos (las réplicas de un diálogo, las cartas en una novela, las preguntas en un informe científico, etc.)” (Bajtín, 1985 en García, 2004: 94).

Este género discursivo circula en las esferas del sistema educativo y es considerado indispensable para la enseñanza del portugués como lengua extranjera.

Teniendo en cuenta los aportes de Magariños de Morentin el libro didáctico podría también ser encuadrado dentro de “los productos comunicativos (como los manuales)” y ser definido como un discurso social: *“conjunto existencial de las construcciones que circulan en una sociedad, con eficacia para la efectiva producción y/o reproducción de representaciones preceptuales y de interpretaciones conceptuales o valorativas” (Magariños y cols, 1993: 8 en García, 2004: 62, 63)*

Eliseo Verón define circulación como *“el conjunto de mecanismos que forman parte del sistema productivo que definen las relaciones entre ‘gramática’ de producción y ‘gramática’ de reconocimiento, para un discurso o un tipo de discurso dado” (Verón, 1993:21).*

Así el libro didáctico circula en determinados ámbitos de acuerdo a las reglas del mercado.

La convención es que aprender una segunda lengua implica mayores posibilidades de inserción al mercado laboral y es a partir de esta noción que los contenidos son seleccionados y los sentidos establecidos borrando las posibilidades de lecturas polisémicas.

De este modo, la lectura entendida como *“efecto de sentido conduce a dos modelos: un modelo de la producción del discurso y un modelo del consumo del discurso” (Verón, 1993:19).*

La producción realizada por grandes editoras internacionales o por editoras brasileras que consideran primordial perpetuar un imaginario de Brasil que asegure la permanente visita de turistas en búsqueda de diversión.

Así el nivel de consumo del discurso se realiza sin mayores cuestionamientos y de manera rápida. La lectura que se configura a partir de los modelos de producción es un tipo de lectura fragmentada

parafrástica que procura reproducir a nivel institucional un modelo de república borrando otras posibles lecturas que pongan en cuestión estos imaginarios.

Todo discurso es ideológico o en palabras de Eliseo Verón:

“Lo ideológico no es el nombre de un tipo de discurso (ni aún en un nivel descriptivo), sino el nombre de una dimensión presente en todos los discursos producidos en el interior de una formación social, en la medida en que el hecho de ser producidos en esta formación social ha dejado sus ‘huellas’ en el discurso (y también como ya lo he dicho, dimensión presente en toda materia significativa cuyo sentido está determinado socialmente)”. (Verón, 1993:17)

Esas huellas pueden ser investigadas, trabajadas y teorizadas a partir de las herramientas que aporta la semiótica como disciplina proponiendo puentes y estableciendo diálogos que permitan problematizar la enseñanza y desnaturalizar las prácticas colectivas.

Alicia Argumedo habla de la posmodernidad como el momento histórico de la *Revolución del Conocimiento*:

“A semejanza de lo ocurrido con la revolución industrial - cuando la libertad y la igualdad eran también requisitos técnicos-económicos-, en la actualidad los valores de esa ética solidaria más amplia e inclusiva que surgieran con la Revolución del Tercer Mundo constituyen los requisitos técnico-económicos de la Revolución del Conocimiento”. (Argumedo, 1984:82)

Este conocimiento llamado también de estratégico es:

“Integrador, relacional, complejo, pretende detectar los núcleos decisivos de la problemática en estudio y los principales factores interrelacionados que actúan en los procesos históricos-sociales.

Es un pensamiento que incorpora y procesa críticamente los aportes de distintas corrientes teóricas o filosóficas adoptando los elementos que puedan enriquecer sus propias concepciones, sin ignorar las connotaciones inmersas en cada concepto o en las definiciones epistemológicas que conllevan”. (Argumedo, 1984:99)

Pensar la enseñanza de una segunda lengua desde esta perspectiva nos permitiría establecer puentes entre disciplinas como la semiótica, la lingüística, la antropología, la historia y el análisis del discurso que posibilitarían un acercamiento a la noción de lengua desde el lugar de la cultura o desde los aportes de Bajtín y la noción de la otredad como constitutiva de los discursos.

En el caso del libro didáctico podríamos pensar en cómo es configurado ese “otro” a partir del tipo de lecturas que propone y como ese puente que debería ser tendido en la umbralidad de una lengua y la otra en realidad es una representación estereotipada sin posibilidad de conflicto.

La noción de diálogo y conversación también son aportes fundamentales para pensar en la posibilidad de producir materiales que permitan que el alumno se aproxime desde otro lugar a la cultura de un país y a su lengua.

Entendiendo que los diálogos para Bajtín no son sólo aquellos que se dan cara a cara entre dos interlocutores sino también los diálogos que se establecen entre textos dentro de un género discursivo.

Estos diálogos que se pueden establecer entre textos recuperan una memoria que instaure sentidos y significados.

Todo enunciado producido por un sujeto va dirigido a otro sujeto y ese otro ya está presente en el enunciado inicial. El sentido dado al enunciado es pensado siempre en función del otro y es en el otro en el que recae la posibilidad de comprensión, reproducción o modificación de ese primer enunciado fuente.

En palabras de Camblong podríamos hacer un paralelismo con sus postulados al respecto de la conversación “... *la primera umbralidad que se puede enfocar es la que se instala 'de facto' en el pasaje del silencio al lenguaje del blanco a la grafía, del no-decir al decir*”. (Camblong, 2003:28)

El sujeto solo puede significar en una semiósfera y a partir del otro. Es en ese pasaje del silencio al lenguaje donde el sujeto se convierte en autor de su discurso y recupera sentidos ya instaurados para resignificarlos en ese momento histórico de la conversación.

Si consideramos el espacio privilegiado que es el aula y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje podríamos pensar cómo los aportes teóricos de Ana Camblong a respecto de la conversación podrían resignificarse e instalarse como estrategia mediadora que permita que “el otro” sea el protagonista de la clase y que ese paso de enunciadore a autor se pudiera dar comprendiendo que cada enunciado recupera sentidos de una cultura y que esos sentidos no son estables, que existe la posibilidad de decir “otra cosa” sobre ese mismo tema.

También podríamos teorizar al respecto de esta conversación - diálogo que se establece entre el autor de un libro y el lector y como sus memorias y representaciones entran en un juego tratando en un caso de ser entendido y en el otro caso de entender. El libro didáctico no invita a este diálogo con el otro, por el contrario, propone un monólogo en el cual los sentidos deben ser parafraseados y no existe la posibilidad de discusión con el otro. En este caso ese umbral de paso de la enunciación a la autoría no se propone como un paso siguiente en la tarea de comprender y significar una cultura a través de la “herramienta” privilegiada que es la lengua, la palabra, el signo.

Aquí consideramos importante articular con los aportes de Peirce respecto de la palabra:

“Es que la palabra o signo que utiliza el hombre es el hombre mismo. Pues lo que prueba que un hombre es un signo es el hecho de que todo pensamiento es un signo, en conjunción

con el hecho de que la vida es un flujo de pensamiento es un signo externo, prueba que el hombre es un signo externo” (...) “Así mi lenguaje es la suma total de mí mismo, pues el hombre es el pensamiento”. (Peirce, 1996 en García 2004:38)

Si mi lenguaje es la suma total de mí mismo podemos pensar en cómo esa palabra, esa frase, ese enunciado se resignifica a partir de mis concepciones de mundo, a partir de mis procesos de conformación como lector-autor. Y como ese signo que es una lengua extranjera puede ser problematizado desde mis concepciones de mundo.

Y como esa palabra puede ser puesta en cuestión únicamente en la interacción. En palabras de Bajtín:

“La esencia efectiva del lenguaje está representada por el hecho social de la interacción verbal, que es realizada por uno o más enunciaciones. El lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva social de los hablantes.

La creación del lenguaje no coincide con la artística o con algún otro tipo de creación específicamente ideológica. Pero al mismo tiempo... no puede ser comprendida en una separación de los sentidos y valores ideológicos que contiene”. (Voloshinov, 1929 en García, 2004: 72)

Entonces a partir del aprendizaje de una segunda lengua podemos decir que se configuran imaginarios y representaciones del ser y sentir de ese otro extraño a mi cultura, en nuestro planteo, el brasilero.

El lenguaje como proceso continuo de generación de significados nos posibilita pensar en las opciones que ofrece la enseñanza del portugués más allá de las representaciones y los estereotipos que se configuran a través de los discursos mediáticos y los materiales didácticos. Entonces es posible imaginar el diálogo como una estrategia didáctica pues en palabras de Bajtín:

“El hombre como voz íntegra entabla un diálogo. Participa en él no sólo con todos sus pensamientos, sino con todo su destino, con toda su personalidad. El diálogo que se entabla entre las visiones del mundo encarnadas en las voces dramatizadas en un texto, entre textos, entre texto y contexto, entre los sujetos de la comunicación, permanece con fuerza inconcluso, abierto”. (Bajtín, 1993: 87 en García, 2004: 75)

Ese diálogo, que siempre permanece abierto es el que posibilita el poder decir alguna cosa desde algún otro aspecto en la semiosis infinita de la cual forma parte y que conforma el único espacio en el que puede significar.

En esta misma perspectiva Michael De Certeau cuando se refiere a la enunciación privilegia el acto de hablar y dice que esta:

“Opera en el campo de un sistema lingüístico; pone en juego una apropiación, o una reapropiación, de la lengua a través de los locutores; instauro un presente relativo a un momento y a un lugar; y plantea un contrato con el otro (el interlocutor) en una red de sitios y relaciones”. (...) los usuarios ‘trabajan’ artesanalmente - con la economía cultural dominante y dentro de ella- las innumerables y infinitesimales metamorfosis de su autoridad para transformarla de acuerdo con sus intereses y sus reglas propias”.
(De Certeau, 1988: 44)

Es en los espacios de luchas de poder, como lo es el aula, donde los “usuarios” de la lengua ponen en juego una suma de estrategias y privilegian las de resistencia para apropiarse o reapropiarse de los signos de una cultura, en este caso hablamos y trabajamos con el signo por excelencia que es el lenguaje. Y como este lenguaje construye realidades e imaginarios colectivos que se perpetúan a lo largo del tiempo no de manera individual sino siempre colectiva pues *“cada individualidad es el lugar donde se mueve una pluralidad incoherente (y a menudo contradictoria) de sus determinaciones relacionales”*. (De Certeau, 1988: 41).

El concepto de imaginario podemos relacionarlo con los aportes de Peirce cuando define representaciones: *“nuestro mundo -este que podemos comprender- es un mundo de representaciones. Nadie puede negar que hay representaciones pues todo pensamiento es una”*. (Peirce, 1991:38 en García, 2004: 40). Estos imaginarios o representaciones son configurados a partir de los procesos de memoria que hacen que ciertos sentidos sean aceptados y perpetuados en el tiempo y otros sean olvidados.

Si las representaciones son construidas por y a través de la lengua he aquí una de las razones más importantes para problematizar el respecto del uso del libro didáctico tanto en los diferentes niveles de enseñanza del portugués como lengua extranjera como para problematizar la formación de docentes de portugués posicionándose en determinados paradigmas.

La noción de umbral abre la posibilidad de discutir la formación de profesores de portugués en una universidad que respeta los conocimientos previos de los alumnos, que considere que los alumnos pueden tener como lengua materna saberes diferentes al español y que se aleje del postulado de enseñar para el mercado laboral y recupere la noción de diálogo como momento privilegiado de construir con el otro.

Si como dice Michael de Certeau el lector habita el texto:

“Un mundo diferente (el del lector) se introduce en el lugar del autor. Esta mutación hace habitable el texto como si fuera un apartamento rentado. Transforma la propiedad del otro en un lugar que, por un momento, un transeúnte toma prestado. Los inquilinos operan una mutación semejante en el apartamento que hacen amueblar con sus acciones y sus

recuerdos; los locutores, en la lengua donde deslizan los mensajes de su lengua materna y, mediante el acento, los ‘giros’ propios, etc, su propia historia; los peatones, en las calles donde hacen moverse los bosques de sus deseos y de sus intereses”. (De Certeau, 1988: 4)

Podemos pensar en una formación que posibilite ese *habitar el texto* y configure un autor crítico que comprenda las posibilidades que tiene de nombrar la realidad a través de su lengua materna o de una segunda lengua como es el caso del portugués y cómo estas dos lenguas con sus representaciones pueden entrar en diálogo y resignificarse al infinito.

A modo de cierre y retomando la noción de diálogo y conversación queremos proponer una reflexión al respecto del rol docente y del momento de interacción en el aula como instante privilegiado de encuentro con “el otro” momento que debe privilegiar ese tiempo-espacio único de construcción:

“Ésta es la condición de un encuentro con otro: darse al juego, ‘dar un presente’, un regalo-tiempo, que paradójicamente no tiene-tiempo. A la inversa, quien no tiene tiempo para otro, vive prisionero del tiempo y sus avatares. Hay que pisar ese umbral antinómico y permanecer en él sin ‘esperar’ nada, ni siquiera respuesta a la pregunta, ni siquiera que se rompa el silencio que ‘ese callar’ otorga”. (Camblong, 2003: 50)

Bibliografía

Argumedo, Alcira; Los laberintos de la crisis, Buenos Aires. Puntosur, 1984.

Camblong, Ana; Macedonio Retórica política de los discursos paradójicos. Buenos Aires, Eudeba, 2007.

De Certeau, Michel; The writing of history, New York, Columbia University Press, 1988.

García, Marcelino; Narración. Semiosis/Memoria. Posadas. Editorial Universitaria de Misiones, 2004.

Verón, Eliseo; La semiosis social, Buenos Aires, Gedisa, 1987.

Williams, Raymond; “The future of cultural Studies” “The politics of avant garde” “Metropolitan Perceptions and the Emergence of Modernism” en The politics of Modernism. Against the New Conformists. London, Verso, 1989.