

En Klett, Estela, *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires (Argentina): Araucaria.

EL ABORDAJE DE LAS VARIANTES EN MANUALES DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA.

PASERO, CARLOS ALBERTO.

Cita:

PASERO, CARLOS ALBERTO (2009). *EL ABORDAJE DE LAS VARIANTES EN MANUALES DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA*. En Klett, Estela *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires (Argentina): Araucaria.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carlospasero/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfhd/E5M>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Pasero, Carlos Alberto (2009). “Las variantes de la lengua en manuales de portugués lengua extranjera (perspectiva glotopolítica)”. Klett, Estela (Dir.). *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Florida (Buenos Aires): Araucaria Editora, 2009. pp. 158-81.

EL ABORDAJE DE LAS VARIANTES EN MANUALES DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA: PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA¹

Carlos Alberto Pasero
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján

O que quer / O que pode / Esta língua
(Caetano Veloso, “Língua”)

Depois da Língua conquistadora, a Língua conquistada virou raiz reprodutora —arma e fogo artificial; embrião e simultânea gravidez (Ondjaki, “Outras margens da mesma língua”).

... los discursos no son únicamente (o lo son sólo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, descifrados; son también signos de riqueza destinados a ser valorados, apreciados y signos de autoridad destinados a ser creídos y obedecidos (Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar?*).

1. Introducción

Un manual de lengua extranjera, al mismo tiempo que pone en escena una cultura o una “civilización” —tanto su condición en el concierto de las lenguas como las marcas indelebles del colonialismo— asume, explícita o implícitamente, un determinado *concepto político de lengua*, una variante nacional y un estándar normativo, es decir, una toma de posición frente a la variación internacional. Esta circunstancia, en el caso de la lengua portuguesa, aparece estrechamente relacionada con los enunciados glotopolíticos circulantes en la sociedad, que se han manifestado, en diferentes etapas, como expresiones, más restrictas o más amplias, de pertenencia imaginaria a un espacio lusófono o a un espacio nacional brasileño.

En términos generales, el problema en torno de la noción de lengua portuguesa fue planteado inicialmente, en el campo intelectual portugués, hace poco más de dos décadas, por Raposo al criticar la concepción presente en la tradición filológica lusitana como insuficiente para dar cuenta de las diferencias entre las normas de esa lengua. El autor

¹ En este trabajo damos a conocer algunos de los resultados de nuestro proyecto “La relación lengua/cultura en manuales de portugués como lengua extranjera y lengua segunda en el contexto del Mercosur y la Comunidad Europea: análisis comparado de aspectos metodológicos, identitarios y glotopolíticos”, inscripto en el *Programa de Reconocimiento Institucional de Equipos de Investigación* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (2007-2008). Nos hemos servido de parte del material bibliográfico recolectado durante nuestra permanencia en Lisboa, al amparo del “Programa Pessoa” del Instituto Camões, durante enero de 2006.

destacaba los factores, muchas veces escamoteados, de naturaleza histórica, ideológica y cultural, subyacentes a la noción filológica unitaria del portugués. Sostenía “que, em última instância, não são as questões linguísticas, gramaticais, que decidem se um determinado sistema é língua ou simplesmente dialecto, mas sim as fronteiras políticas, os interesses culturais, a história comum” (Raposo, 1984: 588). El tema es debatido en la actualidad en torno de la cuestión acerca de la *unidade y la diversidade* de la lengua portuguesa, tanto desde perspectivas centradas en los aspectos estrictamente lingüísticos como desde aquellas que privilegian los escenarios políticos y económicos (Cfr. Bagno, 2004; Orlandi, 2002a y 2005; Guimarães, 2005). A propósito, conviene recordar la oportuna recomendación didáctica del profesor Teyssier (1989) en su *Manual de Língua Portuguesa*, que refleja la particular situación del portugués en el mundo:

O estrangeiro que aprende a língua deverá pois optar, à partida, quer pela norma portuguesa, quer pela norma brasileira, e não sair daí. Mas quem quiser dominar verdadeiramente o português deverá, depois de estar seguro dos mecanismos próprios daquela das duas normas que tiver escolhido, adquirir um certo conhecimento das principais características da outra (Teyssier, 1989: 15).

Según esta prescripción, que parte de asumir el carácter bifurcante de la lengua portuguesa, los materiales didácticos deberían estar preparados para facilitar al profesor y al aprendiz la tarea de enseñanza y adquisición de las principales diferencias de la otra variante. Es, precisamente, lo que sugiere Parveaux al referirse a los manuales de portugués como lengua extranjera, desde una perspectiva europea, que “não só integrem uma sensibilização às culturas dos outros países lusófonos, mas tenham também uma iniciação às principais características das variantes da língua, nomeadamente do Brasil”. Y agrega: “Os manuais mais recentes começaram já a dar uma apresentação das variantes linguísticas da língua usada no Brasil” (Parveaux, 2005: 261).

Sin embargo, es fácil constatar que el lugar de las variantes en los materiales didácticos de portugués como lengua extranjera (PLE) continúa siendo bastante restringido. La mayor parte de los manuales de PLE se circunscribe a los límites de una única variante (portugués europeo, PE o portugués brasileño, PB) sin mencionar la otra. Sólo algunos pocos libros se ajustarían a lo solicitado tanto por Teyssier como Parveaux. Esto podría ser el resultado de la emergencia de una discursividad conflictiva y problemática, que atraviesa la cultura luso-brasileña en variados campos (Cfr. Vieira, 1991), pero, sobre todo, en lo que tiene que ver con la identidad de la lengua portuguesa, entre *unidade y diversidade*. No obstante eso, Parveaux, sugiere una tendencia reciente, en el sentido de incorporar variantes y variaciones en relación con las nuevas ideas circulantes en el campo de la educación lingüística y una mayor conciencia del rol internacional de la lengua portuguesa.²

El objetivo central de este trabajo es hacer un análisis descriptivo y contextualizado, de forma comparada, de cuatro libros didácticos de PLE en lo relativo al problema político de la representación y enseñanza de las características de las variantes de la lengua a los estudiantes; específicamente —y solamente a los fines de este trabajo— la portuguesa (PE) y la brasileña (PB).³ Seleccionamos, por tanto, dos manuales concebidos en Portugal,

² Parveaux (2005) de entre los manuales que referencian variantes del portugués cita además de *Lusofonia y Português XXI*, los siguientes libros editados en el Brasil o Portugal: *Bem-vindo!, A língua portuguesa no mundo da comunicação* (1993), *Espaços* (1998), *Vamos aprender português* (2001). Para una referencia de los materiales de PLE ver Carvalho y Pinto, 1999.

³ Sobre el concepto de “variante” para este trabajo nos apoyamos en Raposo (1984): “Na tradição filológica portuguesa reconhecem-se três «variantes» principais do português: a variante portuguesa

teniendo como norma portuguesa, y dos concebidos en el Brasil, bajo la norma brasileña, que corresponden a un período relativamente reciente en la historia de la elaboración de materiales didácticos para PLE. En el análisis de este material, como una aproximación *eminentemente empírica* y con el fin evaluar el *concepto de lengua* que es posible inferir de los textos didácticos abordados, nos apoyamos, en la noción de “representación social del lenguaje” desde una perspectiva “glotopolítica” como lo sugieren Arnoux y Bein (1999). Nos hemos servido, también, de los conceptos de *formación discursiva*, *interdiscurso* y *formación imaginaria* procedentes del campo del análisis de discurso (Orlandi, 2002b). Es desde esta perspectiva general que nos preguntamos cómo se conforma el *concepto político de lengua* con el que operaran los manuales de portugués lengua extranjera escogidos, en tanto que manifestación de discursos circulantes en el campo intelectual de la educación lingüística.

2. Concepto de lengua: representaciones, glotopolítica y discurso

Por “concepto de lengua” entendemos aquí una construcción imaginada del objeto lingüístico en tanto objeto didáctico, que puede verse atravesado por múltiples componentes representacionales; entre los cuales gravitan las matrices formativas del profesor, el deseo de los alumnos, las imágenes presentes en la comunidad sobre el valor de la lengua, los textos y la lectura, las ideas lingüísticas y los principios políticos relativos a las lenguas.⁴ De naturaleza eminentemente discursiva, se conforma, en gran medida, a partir de la confluencia de los *estatutos formal e informal de la lengua*, concebidos por Dabène (1994 y 1997). Para esta autora el *estatuto formal* de lengua es el constituido por el conjunto de disposiciones oficiales con carácter jurídico, que rigen el empleo y la enseñanza de lenguas; en contrapartida, el *estatuto informal* de lengua es el conjunto de imágenes presentes en el discurso ambiente, sostenido por los miembros del cuerpo social. Este último diseña la imagen de las lenguas en una sociedad. El *estatuto informal* incide en las decisiones de los actores sociales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y aparece inscripto en los materiales didácticos en forma de representaciones lingüísticas.

Los textos didácticos de lengua extranjera son portadores de *representaciones lingüísticas*, una subclase de las *representaciones sociales* (“Una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que tiene un objetivo práctico que apunta a la construcción de una realidad común en el conjunto social” (Jodelet, 1989: 36. Trad. nuestra). Las *representaciones lingüísticas* se vinculan con las actitudes, las informaciones, los estereotipos, los prejuicios y las imágenes sobre las lenguas y pueden englobarse dentro del marco mayor de las *ideas sobre el lenguaje*. Estas se localizan en las opiniones comunes que emite el hablante sobre su propia lengua o la de otras comunidades, en ensayos científicos o literarios, especialmente, en libros de viaje, guías turísticas o de interés antropológico, en diccionarios, gramáticas y manuales de estilo, en la legislación sobre política lingüística, en textos literarios, en el humor gráfico y la publicidad, etc. Se trata de ideas compartidas socialmente al respecto de las lenguas, que se interponen entre nuestra práctica lingüística real y la conciencia social de esa práctica, al decir, por ejemplo, que el alemán es difícil o el inglés es útil.

La relevancia del análisis de las representaciones en los manuales y materiales didácticos de lenguas extranjeras fue demostrada por Zárata (1993) quien pone de relieve la importancia de los contextos escolares y nacionales en donde la lengua y la cultura extranjera son enseñadas: “Los manuales escolares de lengua son muy sensibles a las

propriadamente dita (a que poderíamos chamar aqui de «europeia»); a variante brasileira; e a variante galega”.

⁴ Ghiraldelo (2003) se refiere a las representaciones que de la lengua portuguesa tienen los hablantes como una lengua imaginada del mismo modo que puede hablarse de una “comunidad imaginada”. Orlandi (2002a) acuña la expresión “lengua imaginada”.

fluctuaciones de las relaciones geopolíticas” (Zárate 1993: 25). Esta autora destaca, además, que

la noción de representación relaciona las ciencias sociales y las didácticas de las lenguas (...) ella induce una descripción donde la cotidianeidad, poblada de significaciones en las cuales la decodificación puede ser aleatoria, porque no son nunca enunciadas en su totalidad, se produce de manera compleja, donde los actores se apropian de la realidad utilizando las circunstancias, tergiversando a veces los objetos de sus usos codificados, viviendo el presente sondando su memoria, en suma imprimiendo la huella de su identidad en la relación con lo real (Zarate 1993: 29. Traducción nuestra).

Las representaciones del lenguaje tienen un funcionamiento ideológico, ocultan y, al mismo tiempo, revelan las problemáticas sociales, así como las posiciones sociales y políticas en el espacio de la lengua y en otros espacios. Las representaciones son relativamente autónomas ya que "No se puede establecer una relación directa entre posición político-social y posición ante el lenguaje" (Arnoux y Bein 1999: 11). Al emerger en determinados períodos la cuestión de la lengua, es cuando las representaciones se hacen explícitas. Boyer (1991) insiste en el carácter conflictivo de las representaciones sociales. Es en el curso de situaciones de conflicto cuando las representaciones muestran su capacidad de dar cuenta de la red social. En estos casos, "las representaciones del lenguaje exhiben con mayor nitidez su funcionamiento ideológico, es decir, de ocultamiento y al mismo tiempo de revelación de la problemática social y de las posiciones sociales y políticas que se confrontan en ese espacio como en otros" (Arnoux y Bein, 1999: 10).

Arnoux (2000) adopta el término "glotopolítica" para referirse a un campo más amplio que el de la política lingüística. La palabra "glotopolítica" sirve para referirse a las diferentes maneras en que una determinada sociedad opera sobre el lenguaje. De forma consciente o inconsciente, la sociedad interviene sobre la lengua al legislar, por ejemplo, acerca de las relaciones y jerarquías entre la lengua oficial y los dialectos o lenguas. También, interviene sobre el habla al reprimir determinados usos o sobre el discurso toda vez que la escuela convierte un tipo determinado de texto en objeto de evaluación. Como consecuencia, Arnoux y Bein (1999) proponen el estudio de las *representaciones sociales* del lenguaje desde la perspectiva de la *glotopolítica*. Esto significa considerar cómo la sociedad ve el lenguaje y cómo, desde el lenguaje, se percibe la sociedad. Se relacionan, de esta manera, lo ideológico y las prácticas, ya que las representaciones son manifestaciones de la ideología, la cual, a su vez, condiciona las prácticas. Desde esta perspectiva, en ciertos casos es preciso "considerar la larga duración historiográfica y, en otros, a atender a la acentuación coyuntural de los procesos, el impacto de cambios sociales de envergadura o a los avances decisivos en las tecnologías de la palabra" (Arnoux y Bein 1999: 11).

El concepto de lengua está conformado, también por lo "ya dicho", es decir, las *formaciones discursivas*, el *interdiscurso* y la *formación imaginaria*. Para el Análisis del discurso, los sentidos no existen de por sí, sino que aparecen determinados por las posiciones ideológicas en juego en el proceso en que la palabra se produce. Según Orlandi (2002b) las formaciones discursivas deben ser entendidas como lo que debe ser dicho a partir de una determinada posición y en determinada coyuntura histórica, ya que los términos cambian de significación de acuerdo con las posiciones de los que las emplean. Se trata de una matriz de sentido, que impone las reglas que determinan lo que el sujeto puede o no puede decir, en el contexto de sus prácticas sociales. Esta noción se relaciona con la de interdiscurso en la medida en que ambas tratan de lo "ya dicho".

El interdiscurso, para Orlandi (2002b), debe comprenderse como "memoria discursiva" al disponer lo "ya dicho" y constituir una formación discursiva. Relacionado

con el saber discursivo, dispone el conjunto de todos los sentidos ya expresados y, por tanto, determina lo que puede decirse. Las formaciones imaginarias, por su parte, se manifiestan por la anticipación de las relaciones de fuerza y de sentidos, estos son el resultado de estas relaciones, ya que un discurso apunta hacia otros que los sustentan como hacia dichos futuros. El sujeto proyecta una representación imaginaria de su interlocutor y, a partir de ella, establece estrategias discursivas. Por esas relaciones de fuerza, el lugar desde el cual el sujeto habla constituye lo que dice.

3. Concepciones de la lengua en materiales de PLE

Para Parveaux, “as convergências e as divergências que estruturam, dividem e enriquecem a língua portuguesa, a partir do exemplo do português falado no Brasil (...) lhe deu uma forte personalidade” (Parveaux, 2005: 243). La autora reconoce tres centros actuales de irradiación para enseñanza del portugués como lengua extranjera,

Portugal, presente na Europa, na África, no Extremo Oriente e até na América; o Brasil, presente na América, na Europa, no Japão e na África; os países africanos lusófonos que já ensinam o português língua estrangeira a estrangeiros trabalhando no país, ou a habitantes dos países vizinhos e exportam programas culturais (Parveaux, 2005: 250).

Parveaux manifiesta, además, que la diversidad puede resultar benéfica siempre y cuando los esfuerzos se complementen y se mantenga la unidad de la lengua. Ella plantea el problema de la enseñanza del portugués en Francia en donde los grupos de alumnos pueden estar compuestos por lusófonos y no-lusófonos y en donde rivalizan los métodos procedentes del Brasil y de Portugal. La autora recomienda que se enseñe la lengua de formación del profesor “quer seja português, brasileiro ou africano, mas respeitando a origem do aluno se for de outro país lusófono”, esto significa “garantir ao aluno a prática de uma norma de base coerente” (Parveaux, 2005: 250).

Concretamente, en lo que respecta a los materiales didácticos para PLE, Parveaux se ha dedicado a relevar sistemáticamente lo producido en diversas áreas geográficas con el fin de evaluar la naturaleza de ese material y su pertinencia en diferentes contextos, especialmente el francés. Reconoce tres etapas en la producción de recursos para PLE: 1º) antes de 1980, período signado por la casi ausencia de publicaciones disponibles para enseñanza de PLE; 2º) posterior a 1980, cuando “fez-se um grande esforço, em Portugal e no Brasil, para a publicação de manuais para o ensino de português-língua estrangeira” (Parveaux, *op. cit.*: 253). Dentro de esta etapa que se abre en 1980, la especialista determina, a su vez, tres fases en la producción de recursos didácticos para PLE. La cita es extensa pero el cuadro presentado, provechoso:

- ◆ na primeira fase (1980-1987), os títulos são neutros, em Portugal, como no Brasil: P. Vamos aprender português, Português sem fronteira, B. Português para estrangeiros ou Lendo... falando... escrevendo... português, (...). Tratam só da língua e da cultura nacionais.
- ◆ na segunda fase (1988-1999), alguns títulos, às vezes mais agressivos, evidenciam uma opção linguística ou cultural (P. Lusofonia, Portuguesíssimo, Português mais, B. Fala Brasil, Via Brasil, Aprendendo português do Brasil. O conteúdo cultural nacional tem muita importância, mas quase todos os métodos fazem referência, às vezes rudimentar, aos outros países lusófonos, enquanto alguns poucos apresentam elementos das culturas dos outros países lusófonos, sendo Lusofonia (II e III) o mais equilibrado e completo (...).
- ◆ uma terceira fase parece confirmar-se em 1999, com uma inovação na concepção dos manuais. O Bem-vindo brasileiro não só abre um espaço para as culturas lusófonas, mas também inicia os alunos a algumas variantes do léxico português, acompanhando nesta

abertura linguística o manual *Espaços*, publicado em 1998. Este manual para o secundário que ensina a língua e a cultura de Portugal abre janelas para as culturas do Brasil e dos países africanos lusófonos, com breves textos de autores portugueses, brasileiros ou africanos, ilustrando um mesmo tema. Além disso propõe, pela primeira vez, uma reflexão sobre a língua falada no Brasil, introduzindo um diálogo num centro comercial português entre um aluno português e uma vendedora brasileira (diálogo gravado no CD). Assim, o aluno pode observar de maneira activa as variantes das «línguas portuguesas» e constatar que a comunicação «passa» entre um português e um brasileiro, ambos falando uma língua comum só que com variantes (Parveaux, 2005: 256-7. Subrayado nuestro)

Otros dos estudos recientes que se centran en el análisis de materiales de PLE y nos aportan elementos de juicio importantes son: Júdice (2008) y Zoppi-Fontana y Diniz (2008). Júdice analiza las representaciones de brasileños y del Brasil en dos contextos de producción, la década del 40 y la década del 90. Se ocupa de dos libros didácticos, *A língua portuguesa para estrangeiros* (1948) de Töpker y *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* de Ponce, Burim y Florissi, este último también incluido en nuestro corpus. Zoppi-Fontana y Diniz constatan, por su parte, desde la perspectiva del Análisis del discurso, las transformaciones que se han operado últimamente en la noción de lengua nacional brasileña en un espacio de enunciación ampliado y transnacional. Ese espacio de enunciación ampliado se advierte a partir de representaciones en libros didácticos y en documentos normativos pertenecientes al programa Celpe-Bras y en la constitución de instituciones dedicadas a promover la investigación en portugués como lengua extranjera, como la SIPLE. Los autores destacan, en referencia al Mercosur, que los “tratados de integración política, económica, cultural e educativa deram origem a novos espaços geopolíticos transnacionais que afetaram diretamente a circulação das línguas dos países envolvidos” (Zoppi-Fontana y Diniz, 2008: 90).

En caso del Brasil, en el curso del proceso de gramaticalización por el cual el portugués brasileño se constituye en lengua transnacional, Zoppi-Fontana y Diniz resaltan la construcción de una “posición de autoría” en relación con el saber metalingüístico y la producción de instrumentos lingüísticos. Esta inflexión se advierte hacia los años 90 cuando da comienzo una nueva etapa caracterizada “por uma série de acontecimentos lingüísticos que sinalizam o novo estatuto atribuído à língua portuguesa do Brasil, que passa a ser significada a partir de uma dupla determinação discursiva: como língua nacional e como língua transnacional” (Zoppi-Fontana y Diniz, 2008: 90). Los autores se detienen entre otros aspectos, en los cambios operados en las imágenes que aparecen en los materiales de presentación del certificado oficial “Celpe-Bras”, transformaciones que permiten comprobar de qué manera “Apaga-se o lugar que Portugal, historicamente, ocupa —o de *centro* da lusofonia—, em favor do Brasil, já que é através deste último que a língua portuguesa pode se tornar um produto de Mercado” (Zoppi-Fontana y Diniz, *op. cit.*: 111).

4. Análisis descriptivo y comparado de los materiales del corpus

Los materiales bibliográficos seleccionados son los siguientes: *Lusofonia. Curso avançado de português língua estrangeira* (1995) (segundo volumen de la obra general); el segundo volumen (nivel 2) de la obra *Portugués XXI* (2004); el libro 2 de *Avenida Brasil. Curso Básico de português para estrangeiros* (1995) y el manual *Bem-vindo!. A língua portuguesa nom mundo da comunicação* (1999) (volumen único).

Estos textos se clasificarían, según los criterios de Parveaux, del siguiente modo:

ÉPOCA PARVEAUX (2005)	PORTUGUÉS EUROPEO (COMUNIDAD EUROPEA)	PORTUGUÉS BRASILEÑO (MERCOSUR)
<u>Segunda fase</u> (1988-1999)	(1993-5) <i>Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira / Curso avançado de português língua estrangeira</i>	(1986) <i>Avenida Brasil. Curso básico de português para estrangeiros</i> vol. 1 y 2
<u>Tercera fase</u> (1999 en adelante)	(2004) <i>Português XXI</i> (2)	(1999) <i>Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação</i>

Lusofonia (II) fue escrito por António Avelar y Helena Bárbara Marques Dias, bajo la dirección del Prof. Dr. João Malaca Casteleiro, catedrático de la Universidad de Lisboa. Responde a las orientaciones contenidas en el *Nível Limiar* (1988), también con la participación de Malaca Casteleiro, y por tanto inscripto en la “concepção comunicativa da competência visada no processo de ensino/aprendizagem” (*Nível Limiar*, 3). En su totalidad, la obra se compone de dos partes, el “Curso Básico” y el “Curso Avanzado” y en ambas etapas se divide en un libro del alumno, un libro del profesor, un casete y un cuaderno de ejercicios. La misma estructura tiene la obra más reciente, de autoría de la profesora Ana Tavares y editada también por Lidel de Lisboa.

El libro brasileño, *Avenida Brasil*, de autoría de Emma Eberlein O. F. Lima, Cristián González Bergweiler y Tokiko Ishihara, profesores de San Pablo, se compone de dos partes, 1 y 2, y como ocurre con los libros portugueses, el libro del alumno viene acompañado de un casete de audio, un libro de ejercicios y un libro para el profesor. Por su parte, el otro texto brasileño seleccionado, *Bem-vindo!*, cuenta con un único volumen para el alumno y responde al mismo esquema organizativo que los libros anteriores, es decir, viene acompañado de un libro para el docente y de un material de audio.

En lo relativo a la metodología de los textos, los dos manuales portugueses seleccionados y el brasileño *Tudo-bem!* se inscriben de manera clara en la corriente del enfoque comunicativo “nociofuncional”, incluyendo, en consecuencia, conceptos tales como *necesidades de los aprendices, interlengua, competencia comunicativa y progresión nocio-funcional*. El objetivo final es alcanzar la competencia comunicativa por parte del alumno. En ese trayecto, el profesor actúa como un animador, consejero y guía. El alumno es co-comunicador y con él el profesor debe negociar contenidos, actividades y evaluación. Se presentan diálogos acompañados de imágenes de las situaciones, que se relacionan con el entorno donde se realiza el acto comunicativo. El material lingüístico se completa con textos auténticos orales y escritos, con diferentes registros de la lengua y acompañamiento gramatical explícito. Los ejercicios enfatizan la comprensión oral y escrita proponiendo dramatizaciones, juegos de roles, conceptualizaciones, reflexión metalingüística y metacognitiva. La concepción de la lengua tiene en cuenta las cuatro habilidades para la comunicación e interacción social. El aprendizaje se entiende como constructivista y cognitivista y, por tanto, con la participación activa del alumno. En este contexto metodológico, la cultura es tratada como parte de la vida cotidiana e incluye aspectos no verbales.⁵ En contraposición, el manual *Avenida Brasil*, aunque se inscriba en la línea comunicativa, teniendo como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa, aún

⁵ Para el análisis de textos didácticos de lenguas extranjeras nos apoyamos en la "Ficha sintética de análisis para libros de texto para enseñanza de idiomas" elaborada por la Profesora Estela Klett y su "Comparación de métodos y enfoques" (Trabajos inéditos). También tuvimos en cuenta: Bertolletti y Dahlet, 1984 y Font, 1998.

está próximo de una matriz orientada hacia el estructuralismo —la concepción de lengua es claramente estructural— y, por lo tanto, relacionada, en algunos aspectos, con el método audiovisual: “según un método, por así decir, comunicativo-estructural” (Lima, 1995: 3).

A continuación, nos circunscribiremos a aquellas unidades que tratan específicamente las diferencias entre la **variante portuguesa** (PE) y la **variante brasileña** (PB): *Lusofonia II*: Bloco 15 (149-58); *Avenida Brasil 2*: Lição 1 (7-15); *Português XXI 2*: Unidades 11 e 12 (139-52) y *Bem-vindo!*: “O país e o idioma” (71-80). En todos los casos nos centramos en los manuales llamados “del alumno”, en parte por lo limitado de este trabajo y en parte porque el “manual del alumno” es el material que efectivamente sirve como vehículo de interacción en la sala de aula, el cual el aprendiz recibe más activamente y que para él está dirigido y concebido, tomando en consideración el concepto de “formación imaginaria”.

En primer lugar, advertimos una serie de diferencias globales en las tapas, desde el punto de vista gráfico, entendidas como paratextos que vehiculan información sobre los contenidos de las obras. Tengamos en cuenta que los manuales *Lusofonia* y *Avenida Brasil* corresponden a la segunda fase de producción de materiales didácticos para PLE que Parveaux coloca entre 1988 y 1999: “alguns títulos, às vezes mais agressivos, evidenciam uma opção linguística ou cultural” (Parveaux, 2005: 256). Esto se puede advertir, sobre todo, en el diseño de las tapas de las publicaciones. En esos espacios gráficos, se configura una zona iconográfica imaginada de influencia político-cultural, la Lusofonía. Un ejemplo característico es la tapa del libro *Guia prático dos verbos portugueses* (Monteiro y Pessoa, 2002). Las banderas de los ocho países de lengua oficial portuguesa se disponen en círculo haciendo referencia a un espacio *transnacional*, representado de forma institucional por la CPLP y liderado por Portugal cuya bandera queda en la parte superior del círculo. El diseño de la tapa del libro *Lusofonia* coloca también a Portugal en el centro da Lusofonia, hecho representado plásticamente en el contorno del mapa del país en el mismo título de la obra. Los rostros sobrepuestos al mapamundi indican la diversidad étnica y cultural de los países de lengua portuguesa.

En el caso de la tapa de *Português XXI*, la diversidad del espacio lusófono aparece representada en la serie de cinco fotografías que se sitúan en la parte superior. Al mismo tiempo, el centro del *paratexto* está reservado para una representación del moderno puente “Vasco Gama”, como expresión del Portugal actual. Esta circunstancia, además, está reforzada por el título del manual. Ni la denominación de la obra ni la tapa hacen referencia a una nacionalidad específica. El manual se ubicaría en la tercera etapa de producción de libros didácticos para PLE que Parveaux propone para su inicio el año de 1999, caracterizada esta fase por “uma inovação na concepção dos manuais” (Parveaux, 2005: 256).

El “bloco” 15 de *Lusofonia* es el último del “Conjunto C” y por eso no responde al esquema del resto de los bloques que componen la obra (“Tema”, “Textos”, “Gramática”, “Diálogo”, “Conversa” y “Lusofonia”).⁶ Se trata de una serie de textos auténticos acompañados de imágenes que destacan la naturaleza y el folclore. La portada de la unidad se compone de un conjunto de representaciones en torno de lo que Laplantine considera estereotipos que alimentan el imaginario europeo: “En general, sólo se considera un Brasil perpetuamente en fiesta, ruidoso y chillón, inflamado de luz hasta la apoplejía” (Laplantine y Nouss 2007: 145). La unidad apunta más a los aspectos culturales, entendidos como civilización, que a destacar diferencias lingüísticas. No obstante, es posible inferir

⁶ En la Introducción se puntualiza: “O último bloco de cada Conjunto constitui uma unidade temática que permite uma reflexão sobre o trabalho linguístico feito nos blocos anteriores e onde se incluem referências culturalmente relevantes e socialmente interessantes sobre Portugal (Bloco 5), Regiões Autónomas (Bloco 10), Brasil (Bloco 15) e África (Bloco 20)” (Casteleiro 1995, 4).

características del comportamiento y del habla de los brasileños partiendo del primer texto, publicado originalmente en el *Correio da Manhã*. Seguidamente, el poema de Sophia de Mello Breyner Andresen a su amiga brasileña Helena Lanari introduce el tema de la diferencia lingüística en el plano fónico en torno de las vocales abiertas y sonoras; en contraposición, se señala la pronunciación marcadamente consonántica del acento portugués. La cuestión es abordada en un texto breve de carácter periodístico de autoría de la lingüista Maria Helena Mira Mateus, aparecido originalmente en la revista *Época*. En ese artículo, la autora fija su posición sobre el problema de la unidad y la diversidad de la lengua portuguesa, destacando que se trataría de un asunto político y no estrictamente lingüístico. A su vez, introduce el tema de las asimetrías impuestas por la industria cultural: la amplia difusión de las telenovelas brasileñas habrían entrenado al público portugués en la variante brasileña y no recíprocamente. El resto del material que compone la unidad (textos en su mayoría escritos por autores brasileños) aborda temas de interés turístico o cultural: la ciudad de Río de Janeiro, la Amazonía, la contribución de las tres razas a la construcción del Brasil, la música popular y la cocina brasileña (“xinxim de galinha” y “vatapá”).

Por su parte, la “Unidade 11” del libro de Ana Tavares, *Português XXI 2*, aborda directa e sistemáticamente el problema de la diferencia lingüística. La unidad, al igual que las otras del libro, se compone de una sección destinada a la lectura y los ejercicios y de una sección destinada a la sistematización, el llamado “Apêndice gramatical”. La primera parte de la unidad está conformada por textos elaborados en torno de tres personajes, Marina, Akira y William, brasileños que retornan a Río después de permanecer una temporada prolongada en el extranjero. En el primer texto se destacan en negrita las diferencias ortográficas y sintácticas: “se encontram”, “seus”, “atualmente”, “projetos”, “proteção”, “verão”, “dezembro”, “está começando”. Un ejercicio solicita que el alumno establezca las diferencias entre la norma brasileña y la portuguesa. Al mismo tiempo, se procura trabajar el imaginario del alumno en lo concerniente al Brasil y los brasileños, desde el punto de vista intercultural. En este sentido, el segundo texto (un diálogo) introduce el tema del estereotipo, en lo referente a la cuestión de la buena vida de los cariocas y el contraste con los sectores pobres de la población. La unidad trata también la cuestión del rol y el lugar de la mujer en la moderna sociedad brasileña. Con ese fin, presenta tres biografías de brasileñas típicas pertenecientes a diversos estratos de la población de Río. Otras áreas del Brasil no son abordadas en la unidad, faltando, por tanto, referencias a los diferentes “sotaques” brasileños.

En *Português XXI*, el léxico es trabajado partiendo de los textos, en comparación con la norma portuguesa, en forma de listas contrastivas. Se destacan, también, las diferencias ortográficas y fonéticas. Eso se refuerza con una presentación más detallada en el “Apêndice gramatical”. Allí aparece una síntesis clara de las principales diferencias entre o PB e o PE:

- ◆ perífrasis estar a + infinitivo / estar + gerundio;
- ◆ pronombre personal você / tu;
- ◆ tendencia a la próclise en el PB;
- ◆ los posesivos sin artículo / posesivos con artículo;
- ◆ futuro del pretérito (condicional) / imperfecto en pedidos o deseos;
- ◆ “ter” / “haver”;
- ◆ acentuación / no acentuación de la primera persona plural del pretérito perfecto simple de los verbos en –ar;
- ◆ las diversas diferencias ortográficas y fonéticas.

En contraste con el “Bloco 15” de *Lusofonia*, la “Unidade 11” de *Português XXI*, subraya el objetivo de entrenar al alumno de portugués en el conocimiento y comprensión auditiva y lectora de la variante brasileña. En el caso de *Lusofonia*, la tarea de sensibilización y enseñanza quedaba a cargo totalmente del profesor a partir de textos auténticos, pero sin sistematizar las características de la lengua en sus variantes. Ambos manuales trabajan directa o indirectamente el tema de las diferencias culturales. Al contrario que en el caso de *Lusofonia* —aún preso a los estereotipos sobre el Brasil y el brasileño—, *Português XXI* procura, de un punto de vista más actualizado, *deconstruir* las imágenes sobre la sociedad brasileña presentes en la comunidad y proyectadas en los alumnos. Ahí se introduce el componente intercultural que caracteriza la etapa más reciente de producción de materiales didácticos. Tanto *Lusofonia* como *Português XXI* representan la deriva de la “Lusofonia” con epicentro en Lisboa e integradora de las diversas manifestaciones de la lengua en el exterior.

Finalmente, vamos a detenernos en los manuales concebido en el Brasil. En primer lugar, consideremos *Avenida Brasil 2*, escrito por un equipo de profesores paulistas y editado por la “Editora Pedagógica e Universitária” en 1995. Este manual se ubicaría en la segunda etapa establecida por Parveaux (2005), y por tanto, evidenciaría las características propias de esta fase, evidenciar una opción lingüística o cultural fuerte. En la tapa do libro se puede apreciar esto último. El título de la obra marca un camino estrictamente circunscripto a la cultura y a la modalidad de la lengua brasileña. El mosaico fotográfico de la tapa se conforma a partir de imágenes fácilmente identificables con el Brasil: la ciudad de San Pablo, la ciudad de Brasilia, los tipos étnicos características según el ideograma de “las tres razas” y el mestizaje, las carrozas de carnaval, los bosques y las selvas, etc.

La “Lição 1” se inicia con un mapamundi acompañado del epígrafe “Brasil, Portugal, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Macau”. En la página siguiente se dispone, bajo el título “O Português pelo mundo”, una serie de *infografias* sobre los países africanos de lengua oficial portuguesa, Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, San Tomé y Príncipe y Cabo Verde, en ese orden. La página siguiente se destina a Portugal: “Português de Portugal”. Un simple mapa, la bandera portuguesa, datos básicos sobre el país son asociados a la imagen del escritor José Saramago y su novela *A jangada de pedra*. En la cinta que acompaña al volumen, constan, para comprensión auditiva, trozos de una entrevista al escritor. En ella, se hace alusión a las diferencias entre PE y PB, y al hecho de que las obras de escritores portugueses deban ser “traducidas” cuando son editadas en el Brasil o vice-versa.

La audición de la entrevista da pie para que el alumno se refiera a su experiencia de escucha, para lo cual en el cuerpo de la lección se transcriben, en globos de historieta, posibles opiniones que orientan la recepción del alumno en un sentido negativo: “É rápido demais!”, “É mais difícil de entender”, “Algumas vogais quase desaparecem” y “Algumas palavras são diferentes”. Estas opiniones reproducen un complejo de dificultad, muy característico de la sociedad brasileña al enfrentarse a la variante portuguesa. El texto de Maria Helena Mira Mateus, reproducido en *Lusofonia 2*, daba cuenta de esta situación. En la página siguiente, una secuencia de oraciones ejemplifica el tema de la pasiva con ser + participio o también llamada “passiva analítica”:

- ◆ “A língua portuguesa é falada por mais de 200 milhões de pessoas”;
- ◆ “José Saramago está sendo entrevistado pela TV Cultura”;
- ◆ “O Brasil foi descoberto em 1500 pelo portugueses”;
- ◆ “Duvido que um português seja entendido por qualquer brasileiro”.

Tanto estas oraciones como aquellos enunciados sobre posibles opiniones de los alumnos, evidencian marcado *prejuicio lingüístico*⁷ frente a las características del PE.⁸

Esta unidad de *Avenida Brasil* incluye una muestra de la producción africana en lengua portuguesa, el relato “As mãos dos pretos” del escritor mozambiqueño Luís Bernardo Honwana. Otros contenidos culturales presente en la unidad son: una referencia al “fado” portugués con el ejemplo de la composición musical “Coimbra”, interpretada en la cinta que acompaña al volumen por Amália Rodrigues; una entrada de diccionario definiendo el concepto de “fado” y una fotografía típica de Coimbra, el patio de la famosa universidad. Cierra la “Lição 1” un ejercicio para relacionar dos columnas con términos empleados en Portugal y sus correspondientes usados en el Brasil. La consigna revela una posición enunciativa clara: “No Brasil dizemos...” / “e em Portugal dizem...” circunscribiendo las diferencias entre el PB y el PE al plano léxico.

En lo que respecta a *Bem-vindo!*, advertimos que la señalización sobre la variante de la lengua aparece en la tapa en un fondo de repetidas siluetas del mapa del Brasil. El subtítulo de la obra no sólo enmarca el producto didáctico en el contexto del paradigma comunicativo, sino que, además, recalca el carácter actual y global de la comunicación en portugués. Sobre el público de este manual Júdice (2008) destaca:

(...) elaborado nos anos 90, época de economia globalizada, acreditamos que os leitores visados se inscreviam em dois grandes grupos: a) estrangeiros que, em decorrência de sua situação em empresas multinacionais, temporariamente residiam no Brasil (...); b) estrangeiros que, vivendo fora do Brasil, tiveram, por motivos profissionais ou pessoais, seu interesse despertado para algum aspecto da nossa realidade (Júdice, 2008: 41).

En la “Apresentação”, las autoras puntualizan que a través de este manual el alumno accederá a “o nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa”. Esta mención aparenta ubicarse en un término medio y parece hacerse eco de los reclamos que varios lingüistas, como Bagno o Illari, han pronunciado en contra de los abusos de la aplicación acrítica de la gramática normativa en detrimento de un portugués efectivamente hablado por los sectores cultos (Bagno, 2004). En la “Apresentação” las autores advierten, no obstante, sobre la importancia de la variación a partir de “as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais e muito vocabulário útil a situações diversas” (Florissi, Ponce y Buriel, 1999, s/pág.).

La dimensión internacional de la lengua portuguesa aparece representada a partir del tema de la constitución de la CPLP, “Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa”. Un texto auténtico, tomado de una publicación periódica africana, informa de los pasos políticos que llevaron a la concreción de esa entidad supranacional. Un mapa indicando los entonces siete países de expresión portuguesa acompaña el texto antes aludido.⁹ Ese texto es usado para destacar términos que caracterizan la norma portuguesa,

⁷ Según Tusón “Un prejuicio lingüístico es una desviación de la racionalidad que, casi siempre, toma la forma de un juicio de valor o bien sobre una lengua (o algunas de sus características), o bien sobre los hablantes de una lengua (en tanto que hablantes). Y se trata de un prejuicio generalmente dictado por la ignorancia o por la malevolencia, ajustado a estereotipos maniqueos y dictado por la desazón que nos producen todas aquellas cosas y personas que son diferentes de nosotros” (Tusón, 1988: 22).

⁸ Las actividades contenidas en el libro de ejercicios, correspondientes a la unidad analizada del libro del alumno, transcribe fragmentos del conocido diccionario humorístico de Mário Prata, *Schifaiizfavoire*.

⁹ Timor no consta por razones cronológicas como miembro de la CPLP pero sí aparece abordado en el manual a propósito de la crisis política por la cual este país atravesó y el clamor que se suscitó en el mundo lusófono (Páginas 77 y 191).

destacados en negrita, ya sea por el léxico o la normativa gráfica: “**aquando**”, “**acordouse**”, “**concertação**”, “**cimeira**”, “**adopção**”, “**económica**”, “**acordaram**”, “**objectivos**”. Seguidamente, se presenta un cuestionario de comprensión lectora sobre los contenidos del texto y, a continuación, se propone como tema de debate la siguiente pregunta: “Na sua opinião, a CPLP deveria ou não deveria existir?” Es de destacar la tipografía empleada en el diseño del mapa, los nombres de los países están escritos con letra gótica, lo que connota un tiempo pasado, de colonialismo ultramarino.

Con respecto a los rasgos que caracterizan la variante PE, sólo se consignan algunas pocas diferencias léxicas en dos grupos de palabras y la diferencia entre estar conjugado + gerundio (PB) y estar conjugado + preposición “a” + infinitivo en expresiones como “está sendo alvo” por “está a ser alvo”. Las diferencias léxicas se ejercitan con un escueto trabajo de traducción de PE a PB del siguiente texto, ejercicio de traducción automática que no tiene en cuenta otras divergencias: “Um autocarro, ao tentar desviar de um descapotável, atropelou um reformado que estava numa bicha a vender pastilhas elásticas. Ele deu um malo e ficou taralhoco!”.

En *Bem-vindo!*, no obstante, se plantean más relaciones culturales y de continuidad histórica con la lengua en el marco de una comunidad ampliada de lusohablantes (V. pág. 161) y se reseñan aspectos económicos y culturales de los países de expresión portuguesa en otras unidades de la obra: Cabo Verde, Timor, Guinea Bissau, etc. (V. pág. 161, 171, 181 y 191). Ese componente cultural extensivo, que apela a una memoria histórica compartida en un contexto poscolonial, también estaba presente en *Avenida Brasil 2*. El efecto de continuidad histórica e identitaria se canaliza, especialmente, a través de la música en los dos libros brasileños. *Avenida Brasil 2* incluye un fado interpretado por Amália Rodrigues en su cinta de audio y *Bem-vindo!* presenta en el CD temas de varias regiones de habla portuguesa. En menor medida los manuales portugueses hacen hincapié en las relaciones de continuidad histórica, insistiendo, al contrario en las relaciones presentes, por causa, tal vez, de la memoria conflictiva de un pasado controvertido. Al contrario, los manuales portugueses ponen mayor atención a los dispositivos lingüísticos involucrados, especialmente *Português XXI*, que incluye, además, las variantes o particularidades culturales del portugués en África. En *Português XXI* se aprecia una mayor dedicación en focalizar, didácticamente, las formas de la variante brasileña y una conciencia ampliada de la diferencia de una lengua internacional con variantes.

Los cuatro manuales analizados se ubicarían en un *continuum* con respecto a dos polos, uno de mayor inclusividad de la diversidad lingüística y otro con menor receptividad a esa diversidad. En todos los casos, la concepción de lengua portuguesa, cristalizada en libros de texto, es un ejemplo de lo que Orlandi (2002a) llama “língua imaginária” en contraposición a “língua fluida”: “A língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas” (Orlandi, 2002a: 22).

(+) PORTUGUÊS XXI 2 / BEM-VINDO! / LUSOFONIA 2 / AVENIDA BRASIL 2 (-)

Los manuales portugueses que encarnan el proyecto de la “Lusofonia”, en torno de un centro irradiador en Portugal e integrando las diferencias internacionales de la lengua con base en la unidad, apelan a una estrategia de subordinación de las variantes a un núcleo común. Los discursos en torno de la Lusofonía, procedentes del campo intelectual portugués, destacan la diversidad de una lengua utilizada en América, Europa, Asia y África que conserva una unidad que permite la comprensión entre todos sus hablantes. En

este caso, se trata de un proyecto político inclusivo cuyo efecto es restar a la diferencia el poder de ruptura que amenazaría el criterio de “diversidad en la unidad”. En contrapartida, los manuales brasileños analizados –que en ningún momento hacen uso del término “lusofonia”–, abordan el fenómeno de la variación de forma incompleta o estereotipada, como consecuencia de una relación intercultural problemática al nivel de la experiencia histórica y la realidad político-lingüística, como puede comprobarse más nítidamente en *Avenida Brasil*.¹⁰ La estrategia de la concepción presente en los libros brasileños es, de alguna manera, nacionalista, al procurar afirmarse en la diferencia, ya sea restando atención a las particularidades de la otra variante o presentarla desde un sentido del saber común, que estigmatiza el habla del otro. Es posible que, como trasfondo, actúe un discurso muy presente en la historia del nacionalismo lingüístico que afirma la independencia de la lengua brasileña. En ambos casos, la puesta en práctica de una determinada política lingüística tiene como condición que se adopten determinadas normas sobre la expresión oral y escrita, implica la elección de formas correctas frente a las definidas como incorrectas y constituye un esfuerzo para evitar el cambio lingüístico y reducir la diferencia.¹¹

5. El problema de la unidad y diversidad de la lengua portuguesa

La articulación con el contexto social de los materiales antes descritos, nos lleva a considerar, brevemente, aquellos discursos referidos a la lengua portuguesa en un contexto internacional. En el ámbito del portugués, los discursos sobre la política lingüística del idioma se expresan en *el problema de la unidad y la diversidad* como puede apreciarse, por ejemplo, en Mateus (2001), quien resalta el condicionante político en la percepción de la unidad o diferencia de la lengua portuguesa. Esta autora pone de manifiesto la importancia de los valores identitarios ligados a la lengua y a las variantes nacionales de la misma lengua, al poner sobre el tapete el problema de la diversidad cultural contenida en una lengua de gran expansión. Anteriormente, un clásico estudio de Mattos e Silva (1988) reafirmaba la unidad fundamental de la lengua portuguesa. Para Teyssier (1989), del mismo modo, la situación bipolar normativa no compromete, sin embargo, la unidad fundamental de la lengua portuguesa, la cual comporta unidad en la diversidad. No obstante eso, este autor, desde una perspectiva geopolítica discute el lugar diferenciado que la norma brasileña tiene en relación con la norma europea (Teyssier, 1997).

En líneas generales, es posible advertir dos planos conceptuales en relación a la lengua portuguesa en la tradición filológica y gramatical. Uno, es el concepto gramatical prescriptivista por el cual la lengua puede abordarse a partir del criterio de “error”. Se trata, en la práctica, de una visión superada y que sólo debe ser tenida en cuenta en virtud del lugar que ocupa en el marco del debate sobre el rol de la gramática en la enseñanza de las lenguas y por el peso específico sobre la tradición escolar brasileña, lo que en gran medida es visible en los textos de los usuarios marcados por esa tradición. Bagno (2004) ha criticado suficientemente estas posturas. En segundo lugar, la lengua portuguesa es abordada en el contexto del “complejo gallego-portugués” dentro del cual se incluye el portugués brasileño y por lo tanto como una unidad fundamental basada en el estudio casi exclusivo del texto literario. Un ejemplo notable de esta posición la encontramos en la gramática de Cunha y Cintra (1995).

¹⁰ En *Lusofonia* advertimos, en este sentido, algunos rasgos estereotipados en la presentación de la cultura del Brasil.

¹¹ Sería esperable en libros brasileños la inclusión de formas de la lengua hablada en el Brasil, divergentes de las prescripciones de la gramática normativa, como propone Bagno (2004). Tanto *Avenida Brasil* como *Bem-vindo!* apelan a la gramática normativa y reproducen parte de sus postulados.

Esa unidad lingüística es defendida también desde una perspectiva más eminentemente política. Desde hace algunas décadas, ciertos sectores de la intelectualidad portuguesa y brasileña se han abocado a la construcción de un concepto polémico, el de lusofonía, para designar básicamente el resultado actual de la expansión de la lengua portuguesa en el mundo en el contexto poscolonial. El concepto de *Lusofonia* es el adoptado por el Estado portugués en sus acciones oficiales de difusión y de internacionalización, o sea, el de lengua común en la cual se expresan, con variantes, ocho países en tres continentes, además de las comunidades de emigrados y de aquellos territorios en los que el colonialismo portugués ha dejado la huella de su presencia (V. Cahen, 2004). Constituye una conceptualización político-cultural que asume características de debate sobre la identidad y el destino de la nación y constituye también una herramienta de política exterior. Como subraya Cristóvão, “a Lusofonia não se esgota no uso comum da língua, mas de tudo o que o diálogo por ela possibilitado e facilitado proporciona: na aproximação dos países, na economia, na religião, na ciência, no desporto, em todos os alinhamentos, também políticos” (Cristóvão, 2005: 652).

El término no es unívoco, en la medida en que expresa diversas posiciones en el campo intelectual sobre el valor y el destino de la lengua portuguesa, así como aspectos no estrictamente lingüísticos como ser la construcción de un espacio político supranacional concretado a partir de 1996 en la “Comunidad de Países de Lengua Portuguesa” (CPLP). Por tratarse de un concepto que no se restringe al sector oficial de la sociedad, atraviesa ideologías diversas. La polémica ha cobrado especial significación luego del ingreso de Portugal en la Comunidad Europea, en 1986, y con la conformación de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa, en 1996. Al respecto, Diogo (2005) subraya “ a ideia quantitativa de lusofonia que corresponde a uma certa noção de uniformidade” y una “noção qualitativa dessa uniformidade, graças à qual a lusofonia, em contexto informal, se torna uma emanção espontânea e inegavelmente nebulosa de todas as manifestações do fonologocentrismo ocidental” (Diogo, 2005: 5).

Por otra parte, son numerosos los trabajos que defienden la tesis de una diferencia radical entre PB y PE como puede apreciarse en Bagno (2004) y Guimarães (2005). Estas ideas están muy difundidas en el campo intelectual de la educación lingüística en el Brasil. Como consecuencia, la unidad de la lengua es fuertemente cuestionada por reconocidos investigadores del lenguaje, desde la perspectiva sociolingüística o generativa.¹² Al respecto, es preciso puntualizar que está muy generalizada en el campo intelectual brasileño actual esta postura por la cual se entiende que el portugués brasileño y el portugués europeo son “línguas materialmente diferentes” (Orlandi, 2005: 30). “Com base em diferentes suportes teóricos, todos eles são unânimes em afirmar que no Brasil, definitivamente, se fala uma língua diferente da falada em Portugal”, dice Bagno a propósito de una encuesta sobre esta problemática, hecha a lingüistas del Brasil y publicada en la prensa (Bagno, 2004: 167). El propio Bagno defiende la idea de que el portugués europeo y el portugués brasileño constituyen “duas derivas diferentes” que parten de un tronco común, el portugués hablado en el año 1500 (Bagno, *op. cit.*: 172). Señala asimismo que las características diferenciadas del portugués brasileño pueden observarse “também em textos escritos mais monitorados, em obras literárias de autores consagrados, nos melhores jornais e revistas” (Bagno, 2004: 117).

6. Consideraciones finales

¹² Un ejemplo reciente con motivo de la discusión sobre el Acuerdo Ortográfico: Dallari, B. “Mesma grafia, línguas diferentes”. URL: http://www.pucsp.br/imprensa/noticias/varias_noticias/04_02_09_linguas1.html. Consultado 4/3/2009.

La perspectiva comparada nos permite poner de manifiesto la incidencia en materiales de PLE de una situación conflictiva y problemática que atraviesa la cultura luso-brasileña en variados campos; pero, especialmente, en aquello que tiene que ver con la identidad de la lengua portuguesa, entre *unidad y diversidad*. Ese conflicto lo podríamos resumir, en lo relativo a los planos políticos involucrados, en la oposición entre un proyecto político-lingüístico internacional de la *Lusofonia*, que abarca los ocho países de lengua oficial portuguesa, con su sede histórica en Lisboa, y un proyecto nacional, con epicentro en el Brasil —como nuevo foco irradiador de la Lusofonía—, dedicado a la difusión de la lengua y la cultura brasileña en el exterior. Cada uno con un concepto de lengua, divergente y característico. Por otra parte, ciertos factores coyunturales contribuirían a sostener esta dicotomía, como, por ejemplo, las disposiciones oficiales en relación con la proximidad o alejamiento de las normas, es decir, la diferencia ortográfica entre el portugués europeo y el brasileño que constituye una severa traba para su difusión internacional en la unidad; o las notorias asimetrías entre los países de expresión portuguesa en cuanto al desarrollo económico y cultural que favorecen a que la norma brasileña sea más visible cuantitativamente y que, por lo tanto, grave una imagen más exclusiva de la necesidad de su aprendizaje en detrimento de la norma portuguesa y las variedades africanas, generalmente, por esta razón, menos atractivas en el contexto americano.

A partir del corpus analizado, sin embargo, se puede inferir que, a pesar de las diferencias representadas entre PE y PB en los manuales de PLE, es posible encontrar en el *estatuto informal de lengua* inscripto en materiales didácticos, fuertes puntos de convergencia identitarios, que refuerzan los lazos históricos de continuidad lingüística y cultural de la lengua en la diversidad. Además, es posible apreciar cierta progresión en el tratamiento del problema de las variantes de la lengua portuguesa, en el sentido de demostrar una mayor sofisticación de los recursos pedagógicos empleados y del capital teórico evidenciado en el abordaje didáctico de la materia lingüística y cultural. Aunque nuestra selección por lo reducida no permitiría establecer definitivamente como norma aquella tendencia, según la cronología y la consecuente tendencia establecida por Parveaux (2005), en el universo restringido de nuestro corpus, se destaca por su mejor tratamiento del tema, el libro *Português XXI* en contraposición con *Lusofonia*, que sólo presentaba una serie de textos auténticos y en comparación con *Bem-vindo!* y *Avenida Brasil*. Dicha progresión metodológica se justificaría, por un lado, en relación con una conciencia teórica más amplia, como consecuencia de un mejor conocimiento de la propia diferencia lingüística en base a los estudios recientes. Por otra parte podría ser vinculada con una creciente conciencia en el campo de la educación lingüística por la diversidad cultural y expresiva de una lengua internacional —vista esa diversidad como riqueza—, en un espacio transnacional en el contexto de la mundialización.

7. Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. 2000. "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario" en: AA. VV. *Lenguajes: teorías y prácticas. Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: ISP "Dr. Joaquín V. González", 95-110.
- Arnoux, E. y Bein, R. 1999. *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bagno, M. 2004. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Parábola.
- Bertoletti, M. C. y Dahlet, P. 1984. "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse" en: *Le Français dans le Monde* 186, 1984, 55-63.
- Bourdieu, P. 1985. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Boyer, H. 1991. *Langues en conflit. Etudes sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.

- Cahen, M. 2004. "Lusitanidade, 'lusofonidade' e modernidade. Um mergulho nos conceitos de identidade e de nação" en: *Episteme* 13-14, 123-39.
- Carvalho, A. y Pinto, P. F. 1999. *Português língua estrangeira. Roteiro. Materiais didáticos*. Lisboa: 2ª ed. Associação de Professores de Português/Instituto Camões.
- Casteleiro, J. M. (Dir.) 1995. *Lusofonia. Curso Avançado de português língua estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Casteleiro, J. M. (Dir.) 1998. *Lusofonia. Curso básico de português língua estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Casteleiro, J. M., Meira, A. y Pacoal, J. 1988. *Nível limiar. Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira*. Lisboa: ICALP.
- Cristóvão, F. 2005. "Lusofonia" en: *Dicionário temático da lusofonia*, Lisboa: Texto, 652-6.
- Cunha, C. y Cintra, L. 1995. *Nova gramática do português contemporâneo*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
- Dabène, L. 1997, "L'image des langues et leur apprentissage" en : Matthey, M (Org.). *Les langues e leurs images*. Neuchâtel: Institut de Recherches et Documentation Pédagogiques, 19-23.
- Diogo, A. A. L. 2005. "Lusofonia" en: *Estudos pós-coloniais e lusofonias*, 1, 6-16.
- Florissi, S., Ponce, M. H. O. de y Burim, S. R. B. A. 1999. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: Special Book Services Livraria.
- Font, J. 1998. "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras" en: Mendoza Fillola A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, 215-25.
- Ghiraldelo, C. M. 2003. "As representações da língua portuguesa e formas de subjetivação" en: Coracini, M. J. *Identidade e discurso*. Campinas: Unicamp, 57-82.
- Guimarães, E. 2005. "A língua portuguesa no Brasil" en: *Ciência e Cultura* 57, 2, 24-8. URL: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Júdice, N. 2008. "Representações do Brasil dos anos 40 e 90 em textos de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros" en: *Português para estrangeiros: territórios e fronteiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 37-48. URL: <http://www.letras.puc-rio.br/publicacoes/ccci/Textos%20revisados/Representações%20do%20Brasil%20dos%20anos%2040%20e%2090.pdf>
- Klett, E. (S/d.). "Ficha sintética de análisis para libros de texto para enseñanza de idiomas". Mimeo.
- Laplantine, F. y Nouss, A. 2007. *Mestizajes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lima, E. E. O. F. y otros 1986. *Avenida Brasil. Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U. Vol. 1 y 2.
- Mateus, M. H. M. 2001. "Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreenda que uma língua viva em diferentes culturas?" en: *Instituto de Linguística Teórica e Computacional* (Sitio web). URL: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando_uma_lingua_vive.pdf
- Mattos e Silva, R. V. 1988. "Diversidade e unidade: a aventura linguística do português" en: *Revista ICALP*, vol. 11, marzo de 1988, 60-72; *Revista ICALP*, vol. 12/13, junio-setiembre de 1988, 13-28. URL: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/diversidade.pdf>
- Monteiro, D. y Pessoa, B. 2002. *Guia prático dos verbos portugueses*. 6ª ed. Lisboa: Lidel.

- Ondjaki, 2005. “Outras margens da mesma língua” en: AA. VV., 2005, *A língua portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 343-5.
- Orlandi, E. P. 2002a. *Língua e conhecimento lingüístico. Para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P. 2002b. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P., 2005. “A língua brasileira”, *Ciência e cultura*, 57, 2, 29-30. URL <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>
- Parveaux, S. 2005. “Convergência e divergência no espaço da língua portuguesa” en: AA. VV., 2005, *A língua portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 243-78.
- Raposo, E. P. 1984. “Algumas observações sobre a noção de ‘língua portuguesa’” en: *Boletim de Filologia*, 29, 585-92. URL: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/observlingport.pdf>
- Teyssier, P. 1989. *Manual de língua portuguesa (Portugal-Brasil)*, Coimbra: Coimbra.
- Teyssier, P. 1997. “L’Amérique latine: perspective géolinguistique” en: *Le français dans le monde*, enero de 1997, 1-11.
- Tusón, J, 1988. *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Veloso, C. 2003. “Língua” en: *Letras só*. São Paulo: Companhia das Letras, 290..
- Vieira, N. 1991. *Brasil e Portugal. A imagem recíproca. O mito e a realidade na expressão literária*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zoppi-Fontana, M. G. y Diniz, L. R. A. 2008. “Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE)” en: *Estudos lingüísticos* 37, 89-119. URL: <http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xiiicongresso/paineis/016548.pdf>

Carlos Alberto Pasero es egresado de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y magíster en Sociología de la cultura y análisis cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Se desempeña como profesor de lectocomprensión en portugués en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctorando del *Programa de Doutoramento em Estudos Portugueses* (especialidad en lingüística) de la Universidade Aberta de Portugal, ha dado a conocer trabajos sobre didáctica de la lengua portuguesa y cultura en reuniones científicas y en revistas especializadas.