

Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Espacialidad en Lenguas Extranjeras “Educar la mirada desde un abordaje crítico de los espacios”. IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”; ENS en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”;; BUENOS AIRES, 2019.

EL RELATO DE VIAJE Y LAS REPRESENTACIONES DEL ESPACIO LINGÜÍSTICO EN MANUALES DE ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

PASERO, CARLOS ALBERTO.

Cita:

PASERO, CARLOS ALBERTO (2019). *EL RELATO DE VIAJE Y LAS REPRESENTACIONES DEL ESPACIO LINGÜÍSTICO EN MANUALES DE ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA*. Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Espacialidad en Lenguas Extranjeras “Educar la mirada desde un abordaje crítico de los espacios”. IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”; ENS en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”;; BUENOS AIRES.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carlospasero/5>

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



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>.

TRABAJO LEÍDO EN LAS PRIMERAS JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS DE ESPACIALIDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS "EDUCAR LA MIRADA DESDE UN ABORDAJE CRÍTICO DE LOS ESPACIOS". ORGANIZACIÓN: IES EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"; ENS EN LENGUAS VIVAS "SOFÍA E. BROQUEN DE SPANGENBERG"; ISP "DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ. CIUDAD DE BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE OCTUBRE DE 2019.

EL VIAJE Y LAS REPRESENTACIONES DEL ESPACIO LINGÜÍSTICO EN MANUALES DE ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Carlos Alberto Pasero
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Luján

“El viaje empieza en una biblioteca. O en una librería. De manera misteriosa, prosigue allí, con claridad de esas razones que ya antes se esconden en el cuerpo”. Michel Onfray, *Teoría del viaje*.

1. INTRODUCCIÓN

Los *relatos de viaje*, las *guías turísticas* y los *manuales de lenguas extranjeras* tienen un “aire de familia”. Estos tres géneros comparten una suerte de matriz “instructiva o injuntiva” y una evidente vocación mediadora. Entre estos géneros, temas, iconografías y estereotipos fluyen con bastante comodidad y se interconectan, directa o indirectamente, alrededor de mapas, itinerarios y territorios representados.

Sin pretender forzar categorías o ignorar diferencias, nos preguntamos, en primer lugar: ¿Es posible abordar los manuales de portugués lengua extranjera como si fueran relatos de viaje o guía de viajero? Los manuales de lenguas extranjeras, como las guías de viajeros y los relatos de viaje, tienen todos un propósito semejante: procuran, cada uno con procedimientos discursivos específicos, construir una sucesión de escenarios virtuales para que el deseo del lector se transporte a un lugar-otro y a una lengua-otra, diferidos e imaginados.¹

¹ ¿Cuál es ese lugar y cómo llegamos a él? ¿Es posible estar en otro lugar sin conocer, es decir, sin haber adquirido en parte suficiente, la lengua que dominante en ese territorio? Estos interrogantes son muy significativos en nuestro caso, para quienes trabajamos en *contexto exolingüe*. En el mismo sentido podríamos también preguntarnos: ¿Es posible habitar una lengua extranjera fuera de su territorio material, es decir, como prometen los libros de auto-aprendizaje, exclusivamente en el territorio imaginado del

Por eso, desde un punto de vista didáctico y cultural, creemos que son válidas estas cuestiones que formulamos como docentes de portugués para extranjeros: a) ¿Cómo se representa y se articula el desplazamiento y cómo se arriba a ese otro territorio en los manuales de portugués lengua extranjera (PLE)? b) ¿Cuál es la dimensión territorial de la lengua portuguesa plasmada en los diferentes manuales y, por lo tanto, cuál es la representación que estos dispositivos didácticos construyen en torno de las variantes de la lengua y el espacio político?

Con el fin de responder estas preguntas, intentaremos centrar nuestro abordaje en la lectura de algunos libros didácticos, deteniéndonos en aquellas marcas, tanto icónicas como lingüísticas, en las que se advierta la articulación de la lengua y el espacio socio-político, como desplazamiento. Con ese objetivo principal, procuramos analizar las relaciones que un conjunto específico de *imágenes y representaciones* establecen entre el viaje, el aprendizaje de la lengua portuguesa y el espacio político, como un área referencial de pertenencia *identitaria*.²

Para este trabajo, escogimos, en primer lugar, dos tipos de manuales o libros didácticos de portugués lengua extranjera (PLE): a) libros de texto convencionales, destinados a cursos presenciales (o eventualmente, a distancia), obras pensadas para ser implementados en contextos formales y sistemáticos de enseñanza, por lo menos en el marco de una relación docente-alumno convencional; b) obras didácticas que podríamos catalogar como manuales de “auto-aprendizaje”, libros de autoayuda que generalmente se destinan a los viajeros o a los lectores curiosos, para ser consumidos en un contexto informal y autónomo, muchas veces bajo la promesa publicitaria de un adquisición rápida y sin esfuerzo.

manual? Con estas preguntas apuntamos, por una parte, a constatar algunas forma, pero también a repensar algunos procedimientos y prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que tiene que ver con las *representaciones sociales*, las cuales, como es bien sabido, los materiales didácticos reproducen y contribuyen a difundir.

² De los diferentes aspectos o coordenadas para la evaluación de libros didácticos, nos centramos aquí en aquello que Oliveira y Furtoso (2009) enuncian como “aspectos culturais”; en este apartado, se analizan las relaciones que se establecen entre lengua y cultura. Tuvimos en cuenta Font (1998) y Tomlinson y Masuhara (2005). González (2015) considera algunos aspectos culturales en el análisis de libros de enseñanza de portugués lengua extranjera. Con respecto a las de *representaciones y actitudes* frente a la lengua y su entorno, de las que es posible inferir elementos de reflexión con actores involucrados en el marco de la enseñanza del portugués como lengua extranjera: Cf. Jodelet (1989); Zarate (1993); Dabène (1994 y 1997); Arnoux y Bein (1999) y Ghiraldelo (2003).

Mayor sofisticación didáctica, relaciones de pertenencia institucional o prestigio pedagógico son aspectos que suelen esgrimir los manuales convencionales. Los libros de auto-aprendizaje, por su parte, más plebeyos, destinados a otros circuitos comerciales de distribución (aeropuertos, kioscos, terminales de ómnibus, mercados para turistas, etc.) expresan fines de resolución concreta y proclaman costos reducidos; suelen anunciar, con mayor énfasis o de forma más audaz, las posibilidades del aprendizaje para desplazarse con solvencia a otros territorios, en donde la lengua extranjera constituye el “pasaje”, el “pasaporte” o el “salvoconducto”.

Relacionar ambos tipos de manuales permitiría observar de qué manera estos conjuntos didácticos se reparten intereses a veces convergentes y otras veces contrapuestos. Para la conformación del corpus, reunimos inicialmente una serie amplia de manuales de portugués lengua extranjera, producidos entre 2000 y 2012. Posteriormente, y a los fines de este trabajo, circunscribimos nuestro análisis a cuatro manuales de portugués pertenecientes a la subclase de “libros de texto” y cuatro pertenecientes a la subclase de “auto-aprendizaje” (en esta última categoría, seleccionamos exclusivamente materiales destinados a un público hispanohablante).

Seleccionamos las siguientes obras. Libros de texto: *Português XXI 2* (2004); *Estação Brasil* (2005); *Falar... Ler... Escrever...* (2006); *Novo Avenida Brasil 3* (2010). Manuales de auto-aprendizaje: *Hablemos portugués* (2005); *Aprende y mejora rápidamente tu portugués* (2007); *Portugués fácil Espasa* (2012); *Portugués para Dummies* (2012).

2. EL VIAJE COMO METÁFORA Y COMO REPRESENTACIÓN

Cuando el proceso de aprendizaje sucede fuera del medio en el que la lengua de estudio es hablada (*contexto exolingüe*), el aprendizaje de una lengua extranjera implica, necesariamente, un desplazamiento imaginado/simulado a otro territorio, relatado y plasmado en diversos *soportes didácticos* y que procura representar el o los países en donde la lengua estudiada es efectivamente hablada. Ese desplazamiento

precisa de una “motivación”. La forma más frecuente de motivar el desplazamiento a ese otro territorio es el tema del *viaje*.³ Tanto los manuales de *auto-aprendizaje* como los manuales convencionales, destinados a cursos de educación formal, muy a menudo ponen en escena como estrategia el *motivo del viaje* en por lo menos dos formas que caracterizaremos a continuación: el *viaje como guión* y el *viaje como metáfora*.

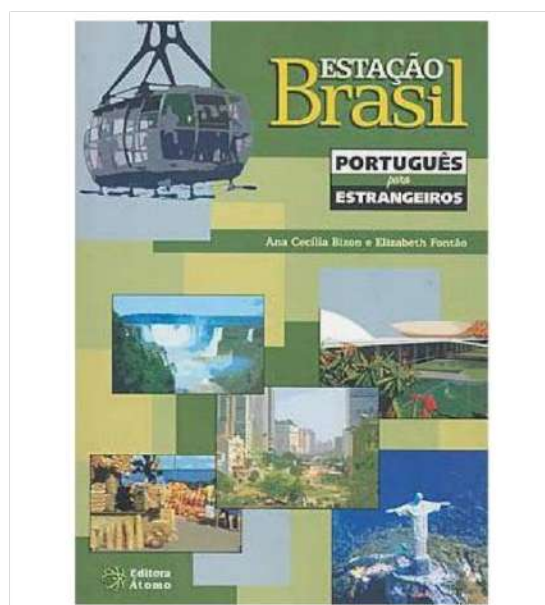
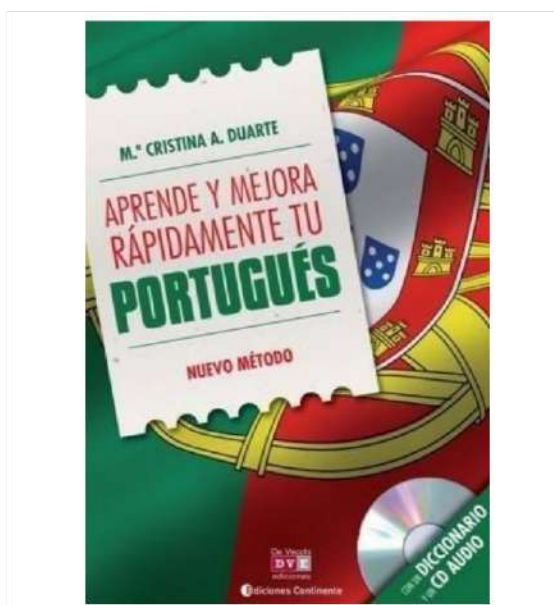
2.1. EL VIAJE COMO GUIÓN

Se trata de la puesta en escena del viaje, el cual asume la forma explícita o implícita de un guión. Éste motiva los recorridos de los protagonistas por los diferentes espacios. Es lo que ocurre en manuales en los que se narran las peripecias parciales o totales de una serie de personajes. El *viaje como guión* es tributario de una construcción imaginaria que se “origina” en los numerosos relatos de viajeros que se han sucedido desde tiempos remotos, pero que a partir del contexto de la modernidad tienen su auge en el siglo XVI, con los testimonios de exploradores, conquistadores y mercaderes. En estos textos se ensayan las primeras experiencias de alteridad, una experiencia con el otro, sobre todo con la lengua del otro. Estos relatos de “experiencias extraordinarias” se han transformado, contemporáneamente, en los relatos de la experiencia turística más “banal”; relatos que la publicidad se encarga de reproducir constantemente. Esto ha ido moldeando una suerte de “script” (Maingueneau, 1999, p. 89) con acciones fácilmente reconocibles para cualquier aprendiz-lector de manuales.⁴

³ De ese viaje imaginario y simulado somos partícipes al mismo tiempo docentes y alumnos, ya que constituye una suerte de supuesto que todos aceptamos, como si fueran las reglas de un juego infantil o las convenciones de una representación teatral. Este presupuesto subyace como deseo, aunque tanto el docente como los estudiantes sean conscientes del carácter bilingüe y “mestizo” que encuadra toda clase de lengua extranjera. Se tiene percepción del espacio ficcional que se ha instaurado toda vez que el contrato incluya una transformación que se plasme en un desplazamiento narrado.

⁴ La literatura de viajes es extensa y, a lo largo de las épocas, fue mutando a medida que la propia experiencia social del viaje se fue transformando. Si en una primera etapa asistimos a los relatos pormenorizados de viajeros europeos a otras civilizaciones — los cuales construían un suerte de relevamiento más o menos objetivo de las maravillas descubiertas —, entre los siglos XVIII y XIX los relatos de viajes se hacen cada vez más frecuentes por el establecimiento de líneas marítimas regulares bajo el control francés o británico. Entre finales del siglo XIX y principios del XX, hubo una sucesión de relatos de viajeros que narraban la vida a bordo y reunían impresiones de los diferentes lugares de destino. En la actualidad, a causa de la masividad y banalización de los viajes, los relatos de viajeros son cada más raros y esporádicos, y la experiencia del viaje se recicla, se vuelve “multimodal” condensándose en otros formatos más inmediatos, como los videos en *Youtube* o las galerías del “fotolog” o *Facebook*. Esto haría que nos preguntemos sobre la legibilidad de los manuales tradicionales de enseñanza, frente al

La iconografía de los *libros de textos* y los *manuales de auto-aprendizaje* reproducen este carácter eminentemente espacial de la lengua encapsulada en *scripts* por medio de una imagería tributaria, por una parte, del discurso oficial de los estados nación y, por otra parte, de la publicidad turística y de las guías de viajero. Esto puede apreciarse en la portada del manual de auto-aprendizaje producido en España y destinado a un público interesado en acceder a la lengua hablada en Portugal (portugués europeo), *Aprende y mejora rápidamente tu portugués*. Los mecanismos identitarios de la lengua con las diversas iconografías nacionales pueden observarse también, por una parte, en la portada del libro *Estação Brasil* (2005), cuyo título, además, es una marca elocuente de lo que llamamos el *viaje como guión*.⁵



Otro ejemplo de *viaje como guión* lo podemos encontrar como parte de una de las unidades de *Português XXI 2* (2004). En este caso, el *viaje como guión* justifica, ya desde el título “Chegando no Rio de Janeiro” el desplazamiento de la variante europea

desafío de las nuevas alfabetizaciones “digitales”. Sobre literatura de viajes y descubrimientos ver: Cristóvão (1999 y 2003). También consultar: Pratt (1997), Siscar (2003) y Ortiz (2004). Una reflexión filosófica sobre el viaje puede apreciarse en Onfray (2016). Una interesante tipología cultura de viajeros modernos es presentada por Todorov (1991), p. 386 y ss.

⁵ Otros ejemplos *ad hoc* de iconicidad relacionada con el *viaje como guión*: la tapa de *Português básico para estrangeiros* de Rejane Oliveira Slade (2ª. ed. Washington: ed. del autor, 1999): iconografía sobre Rio de Janeiro, Brasília y Minas Gerais); la tapa de *Bem-Vindo!* De Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim y Susanna Florissi (São Paulo: SBS, 1999).

del portugués a la variante del brasileña o americana del portugués (“português brasileiro”). Lo primero que se enuncia es la motivación de los personajes por visitar la ciudad de Río de Janeiro. Unidos a la ciudad por lazos familiares o histórico-personales, estas figuras ponen en escena una característica contemporánea como es el fenómeno de las migraciones y la multiculturalidad.

“ UNIDADE 11 ”

A. Chegando no Rio de Janeiro

1-

1. Ouça o texto.

Três amigos *se encontram*, depois de muitos anos separados, para fazer uma viagem ao Rio de Janeiro: Marina, Akira e William. Marina nasceu no Rio de Janeiro, mas já vive há muito tempo na Suécia. Ela é jornalista e vai ao Brasil fazer uma reportagem sobre as condições das mulheres. Akira nasceu em São Paulo, *seus* bisavós emigraram para o Brasil no início dos anos 20. Akira vive *atualmente* em Tóquio, onde trabalha numa ONG (Organização Não-Governamental) que desenvolve *projetos de proteção* ambiental. William é norte-americano e nasceu em Nova Iorque. O pai dele é brasileiro, por isso William tem muito interesse em conhecer e viver no Rio de Janeiro. Ele decidiu trabalhar por seis meses numa escola de línguas no Rio.

O Rio de Janeiro é a cidade brasileira mais conhecida no mundo. É uma cidade com mais de 5 milhões de habitantes. A beleza da cidade e a simpatia de seus moradores sempre encantaram os viajantes. Nossos amigos chegaram no início do *verão*, em *dezembro*.

Os três amigos estão muito animados por estarem no Rio de Janeiro. Afinal, é sempre bom poder viajar e conhecer outra realidade, diferente daquela à qual estamos habituados. A aventura *está começando* agora...



No obstante, El *viaje como guión* es un recurso mucho más explícito en los *manuales de auto-aprendizaje*. En el “Prefácio” de *Hablemos en portugués* (2005) el autor comienza expresando con claridad el contexto de uso privilegiado del manual:

El objetivo principal de este manual es proporcionar a quienes van al Brasil en viaje de negocios o simplemente como turistas, un medio práctico y sencillo de expresarse en portugués, sin tener que memorizar signos fonéticos ni esforzarse en el estudio de complejas reglas gramaticales. (...) Como el lector podrá advertir, “Hablemos en portugués” no es un libro de texto. Es un manual destinado a hacer más grata y provechosa su estadía en el Brasil, un país tan extenso como fascinante (Bosch, 2005, p. 9).

En estos libros, la *escena enunciativa* (Maingueneau, 2015) ayuda a posicionar al receptor como “viajero aprendiz” y a compensar la ausencia de un mediador encargado de articular, como ocurre en el aula, las partes del mapa (imaginario) contenido en el *libro de texto*. En los *manuales de auto-aprendizaje*, el viajero suele ser una sola persona, a diferencia de los *libros de textos* en los que suele aparecer, cuando representados, un grupo de viajeros (ver ejemplo en la página anterior). En el primer caso, el viajero solitario identifica al lector autodidacta, mientras que el grupo de viajeros del libro de texto, al grupo de estudiantes en situaciones formales. Un ejemplo de *manual de auto-aprendizaje* es la siguiente escena inicial tomada de *Portugués Fácil Espasa* (2012):

Llegada a São Paulo

1

Ignacio, un joven ingeniero español, llega al aeropuerto brasileño de Guarulhos, en São Paulo, procedente de Portugal. La empresa donde acaba de empezar a trabajar, en Lisboa, le ha enviado a supervisar la marcha de su departamento comercial en el país tropical, e Ignacio también quiere aprovechar algunos días de vacaciones para conocer el país y mejorar su portugués. En el aeropuerto le espera su colega, Roberto, un brasileño que trabaja en la sucursal de la empresa en Brasil.

Al comienzo del trabajo, hicimos referencia a la proximidad entre *libros de viaje*, *guías de viajero* y *manuales de lengua extranjera*. El género del manual de auto-aprendizaje permite establecer estos entrecruzamientos con un grado mayor de explicitación. Por ejemplo, *Portugués para Dummies* (2012) es el libro de una viajera: su autora es una norteamericana que emprendió el viaje al Brasil con el objetivo de elaborar el volumen por encargo que escribiría a posteriori, tras su regreso a los EE. UU.⁶

Este libro es, a su vez, también, en cierta forma, una guía de viajero, ya que se propone orientar al lector en el espacio cultural y lingüístico brasileño. Lo mismo ocurre

⁶ La edición castellana fue preparada por María Mercedes Correa.

en el caso de *Hablemos en portugués* (2005) de Sebastián Bosch. En todo momento, la voz enunciativa del manual deja explícito su no pertenencia al espacio de la lengua; hay, en ese sentido una constante apelación a la diferencia intercultural. Un ejemplo de este discurso podemos advertirlo en el Capítulo 15 “Planear un viaje al Brasil” (*Portugués para Dummies*):



2.2. EL VIAJE COMO METÁFORA

La enunciación del aprendizaje como *viaje metafórico*, como recorrido por temas y subtemas, actividades, niveles y cuadros conceptuales es otra forma que adquiere el motivo del viaje en los libros didácticos de PLE. Esto también ocurre en otros cursos, a lo largo de los cuales se plantea un cronograma, una sucesión temporal y espacial, entre un punto de partida y un punto de llegada, un derrotero. Ese viaje no está exento de materialidad pero sin duda, a diferencia del *viaje como guión*, adquiere un carácter necesariamente figurado y translaticio. Estos desplazamientos figurados se conectan también de alguna manera con los relatos de viaje ya que en estos desplazamientos pueden leerse entre líneas periplos iniciáticos y simbólicos de la experiencia del aprendizaje.

El aprendiz-viajero atraviesa, por su parte, con el bagaje de sus prejuicios y certezas, especialmente en las primeras etapas del recorrido, un territorio lingüístico nuevo y desconocido. Esto implica, lo mismo que en el caso del estudiante, una puesta directa (o indirecta) del cuerpo y de la subjetividad frente a una alteridad lingüística imaginada. El *viaje como metáfora* puede pensarse entonces como un ejemplo de *experientialismo* o *realismo corporizado* ya que, como es sabido, el lenguaje está determinado o motivado por la experiencia corporal y su funcionamiento se relaciona con las experiencias físicas del cuerpo humano.

Para el cognitivismo, el pensamiento posee una estructura integral y global como sistema conceptual, cuyo núcleo se basa en la percepción, en el movimiento del cuerpo y en las experiencias físicas, lo que alcanza también al lenguaje abstracto. Lakoff y Johnson (2001) elaboraron la conocida teoría de la metáfora conceptual del “embodiment” y de la mente incorporada: las metáforas son medios esenciales para estructurar y clasificar los nuevos conceptos adquiridos con la experiencia directa de lo real, a partir de otros conceptos más concretos y básicos. Este proceso depende de nuestra experiencia física, social y cultural del mundo que es proporcionada por el cuerpo humano. La hipótesis de Lakoff y Johnson (2001) es que la metáfora no es sólo cuestión de lenguaje o de palabras. Al contrario, los procesos del pensamiento humano

son en gran parte metafóricos, o sea, el sistema conceptual humano está estructurado y definido metafóricamente, posibilitando así metáforas también en el lenguaje que utilizamos.⁷

En los libros de texto de PLE el viaje es empleado como una metáfora conceptual, es decir, una estructura concreta que articula dominios abstractos como, en este caso, la enseñanza y el aprendizaje.⁸ Veamos un ejemplo en el cual el uso de comillas destaca la presencia de la metáfora como metalenguaje:

Como o material não se estrutura em eixo gramatical, o professor poderá “embarcar” em qualquer uma das linhas oferecidas, dependendo de seu planejamento ou das necessidades apresentadas pelos alunos. Nessa “viagem”, o professor e alunos poderão decidir que rumo tomar, seguindo linearmente o trajeto sugerido ou buscando outras alternativas (Bizon & Fontão, 2005, p. 5).

En este ejemplo, la metáfora del viaje como enseñanza-aprendizaje sirve para establecer una diferencia metodológica entre una orientación *gramaticalista* y una orientación *comunicativa*, haciendo hincapié en los desplazamientos alternativos para esta última postura conceptual en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El viaje como metáfora es una representación característica del proceso didáctico, propio de los libros de texto, que no encontramos de manera tan marcada en los manuales de auto-aprendizaje. El interior de la contratapa de *Falar... Ler... Escrever* (2006) también apela al viaje como metáfora al decir: “Foi longo o caminho...”, sin embargo el periplo resulta de cierto modo materializado en el libro mismo al ubicar, al final del mismo, una suerte de conversión a la nacionalidad brasileña, la cual se representa como “casa”:

⁷ Ver también: Cuenca y Hilferty (1999); Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), cap. 1.

⁸ La metáfora del viaje suele aparecer en la cultura y en el lenguaje cotidiano asociado a la vida y a la muerte. En el teatro alegórico medieval esto era muy recurrente y tanto en las religiones como en el habla de todos los días se hace referencia a la partida de los seres queridos y a la ausencia y al desplazamiento del alma al más allá, etc. Cf. Espírito Santo (1998). Ianni (2000) estudia la “metáfora del viaje” en el imaginario de las ciencias sociales.

Caro aluno

Parabéns!

Aqui termina seu
programa básico de
Português. Com

certeza, agora você fala bem
nossa língua e conhece o Brasil
e os brasileiros.

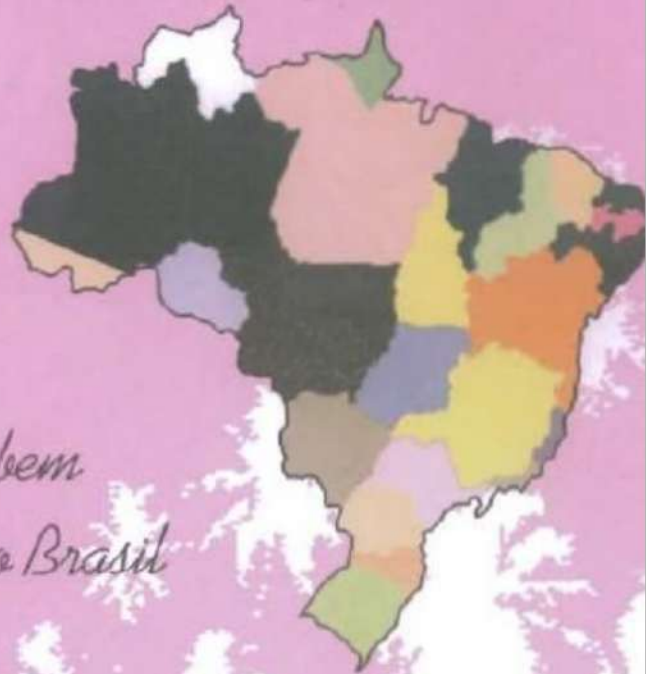
Foi longo o caminho, sabemos, mas,
ao longo dele, fomos ficando amigos, você e nós.

Foi bom trabalhar com você.

Sinta-se em casa no Brasil, nosso país, agora
seu também.

Um abraço e boa sorte!

Emma e Samira



3. RECORRIDOS DIDÁCTICOS Y LENGUA IMAGINADA

Pudimos observar en el apartado anterior de qué manera el *motivo del viaje* (y sus imágenes asociadas) sirve para justificar un desplazamiento literal o metafórico hacia *otro territorio lingüístico* en los manuales de portugués lengua extranjera. La lengua no se despliega en los manuales en abstracto (como puede ocurrir en gramáticas y diccionarios), sino anclada en diversos espacios cargados de valores culturales, los que sumados dan como resultado un *territorio-otro*.

La representación de la lengua está indisolublemente asociada al territorio y por eso el aprendizaje de una lengua se ve relacionado, más claramente que en otros casos, con el motivo del viaje. Todas las *representaciones iterativas* del aprendizaje de la lengua tienen como motivación la adquisición de una lengua para la concreción de ese desplazamiento. A lo largo de éste, alumnos y profesores deambulan por diversos espacios representados. De este modo, la lengua se presenta en situaciones localizadas, como la interacción en la agencia de viajes, en el restaurante, en el *shopping*, etc., que son, por otra parte, espacios característicos de lo urbano.

La experiencia del territorio de la lengua puede darse, además, como lejanía deseada e imaginada o como alteridad en el seno del territorio de la otra lengua (como lengua extranjera o como lengua segunda). La prueba de ello es que la culminación del proceso es siempre la anhelada inmersión en la lengua en el seno de la comunidad donde es hablada. Esos espacios, a su vez, se encuadran, a menudo, en una serie de menciones más amplias, como ciudades, estados o regiones.⁹ Este entramado de lugares va conformando un espacio mayor, más abarcador, una entidad territorial que, parafraseando a Anderson (1993), podemos llamar un “espacio lingüístico imaginado”.

⁹ Júdice (2008) analiza las representaciones del Brasil en los materiales didácticos de portugués para extranjeros en dos épocas comparadas, los años 40 y los 90.

4. MAPAS MENTALES: ESPACIO POLÍTICO Y TERRITORIALIZACIÓN DE LA LENGUA

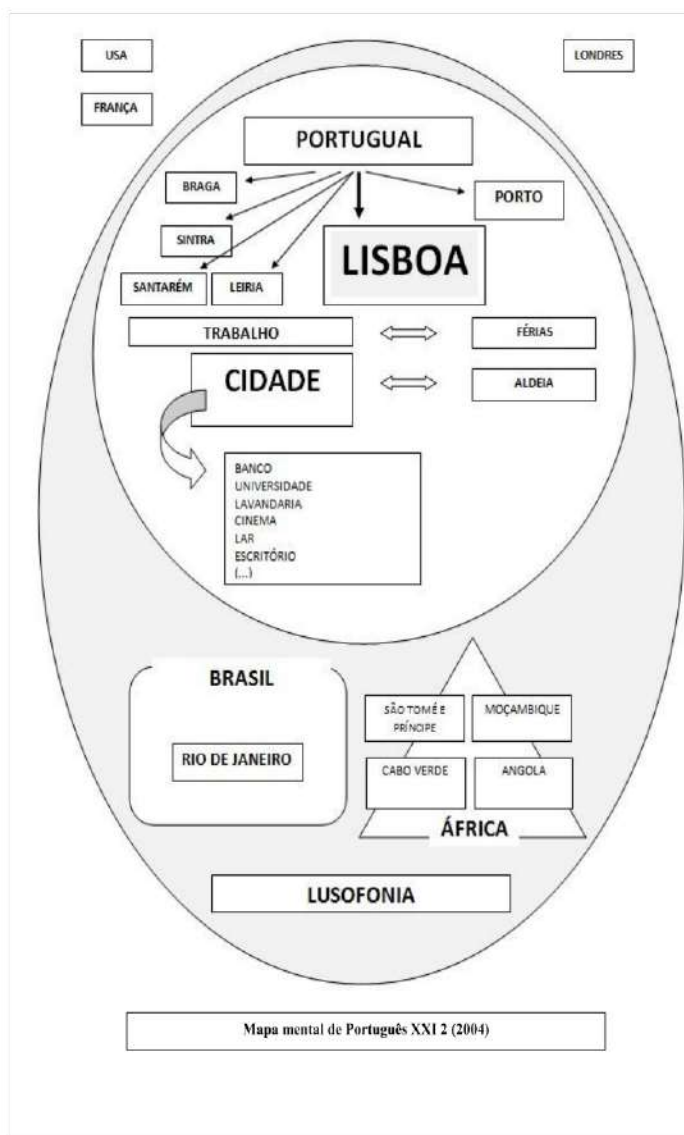
De la misma manera que los habitantes de una nación se sienten “hermanados” por lazos de pertenencia identitaria — no obstante, no se conocen entre sí, ni tengan conocimiento de la totalidad del territorio que ocupan — y conformen una “comunidad imaginada” (Anderson, 1993), en el manual de lengua extranjera se genera un movimiento reflejo, en sentido reverso, por el cual se condensa una “comunidad imaginada” a los fines de que el aprendiz-viajero adquiera los valores y el sentido de pertenencia a la lengua que está aprendiendo. Esto implica interiorizar una especie de *mapa imaginado* del territorio de la lengua. Las imágenes que refieren pertenencia territorial de la lengua en los manuales de PLE conforman lo que Glassner (2000), desde el campo de la geografía política, llama “mapas mentales”, adoptando este concepto de la psicología cognitiva.

Este autor puntualiza que “Uno de los factores más importantes que nos influyen desde el punto de vista de la adopción de decisiones son nuestras imágenes de los sitios, nuestros mapas mentales del entorno inmediato, de nuestro país, de una zona” (Glassner, 2000, p. 62). La percepción espacial pertenece al campo de lo perceptivo. “Los mapas mentales o cognitivos se basan en las percepciones individuales del mundo, que casi siempre están fuertemente influenciadas por la ubicación y la cultura” (Glassner, 2000, p. 63).

A continuación, reproducimos los *mapas mentales* que pudimos elaborar a partir de la ponderación cuantitativa y cualitativa de las representaciones presentes en dos de los manuales analizados, uno perteneciente a la norma portuguesa (portugués europeo-PE) y otro a la norma brasileña (portugués brasileño-PB): *Português XXI 2* (2004) (PE) y *Falar... Ler... Escrever...* (2006) (PB):

Estos mapas mentales nos permiten advertir cómo se estructura y representa el espacio político-geográfico en cada manual; uno concebido y producido en el Brasil y otro, en Portugal. El entramado espacial contribuye a crear imágenes diferenciadas del

territorio político de la lengua (nacional o supranacional), el cual puede verse plasmado en diferentes *mapas mentales*.¹⁰ El ordenamiento espacial de la lengua portuguesa revela, por lo tanto, la manera en que las comunidades se relacionan con el espacio imaginado de la lengua a través de sus principales variantes, el *português brasileiro* (PB) y el *português europeu* (PE).



¹⁰ El imaginario espacial de lengua a menudo actúa como “currículo oculto” en la medida en que esas representaciones encuadran la lengua en términos identitarios de manera no explícita — de forma análoga a como la sociedad ordena su espacio público o despliega determinados mapas imaginarios en los que están en juego valores sociopolíticos etnocéntricos. V. Zoppi-Fontana y Diniz (2008).

Esto determina la presencia en el universo de los libros de enseñanza de PLE de dos concepciones de la lengua: a) La “Lusofonía”, con epicentro en Lisboa y que abarca todos los países de lengua oficial portuguesa y las comunidades lusófonas esparcidas por el mundo; b) La “Brasilofonía”, es decir, la pertenencia de la lengua portuguesa (en su variante brasileña) al espacio político territorial del Brasil, con epicentro en la ciudad de São Paulo.



Lusofonía y Brasilofonía podrían analizarse también a partir de las representaciones plasmadas en las dos portadas que preceden estas líneas. La primera corresponde al libro de texto *Português XXI 2* (2004) la cual contiene una constelación de imágenes procedentes de varias regiones de de expresión portuguesa, con epicentro en la ciudad de Lisboa — uno de cuyos puentes característicos domina por sobre el conjunto. Esta portada ejemplifica el proyecto de la Lusofonía. La segunda portada

corresponde a *Novo Avenida Brasil 3* (2010). Este libro de texto se centra en el Brasil y la constelación de imágenes reproduce aspectos característicos e icónicos de esa nación.

Esta segunda portada ejemplifica el proyecto de la “Brasilofonía”. Esta circunstancia, en el caso de la lengua portuguesa, distribuida en dos variantes dominantes, PB y PE, aparece estrechamente relacionada con la expresión de 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 de carácter supranacional. La construcción de la “Lusofonía” es un proyecto que involucra a la sociedad portuguesa pero que no es compartido por los brasileños, que prefieren circunscribir espacialmente la lengua portuguesa a su territorio nacional, haciendo converger la lengua con la nación. De ahí que proponamos el neologismo “Brasilofonía” para expresar esta particular circunstancia geopolítica de la lengua portuguesa en su variante americana.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En una primera instancia, observamos la convergencia discursiva entre libros de viaje, guías de viajeros y libros de enseñanza, en el sentido de que no hay aprendizaje de la lengua extranjera sin la experiencia del viaje narrado, sin la experiencia del tránsito a un espacio ajeno y más o menos lejano — que es lo mismo ocurre con guías de viajero y relatos de viaje en los cuales se produce ese mismo pasaje de una espacio representado a otro. Vimos, asimismo, que el entramado imaginario de la lengua espacial se encuadra en el *motivo del viaje*, directa o indirectamente, como *metáfora* o como *relato*, y que su discurso puede apreciarse en títulos, narraciones o documentos de lengua auténticos.

El viaje es el motivo que posibilita el ingreso en el territorio de la lengua extranjera, dotándola de referencias y contenidos valorativos ligados al ámbito de lo geográfico, lo étnico y lo social. El viaje, el desplazamiento, como vimos, es inherente a este recorrido metafórico y simulado. Los manuales de autoayuda reproducen de manera

más evidente el viaje como guión, mientras que los libros de textos suelen apelar al viaje como metáfora por su carácter más estructurado. El aprendizaje de una lengua es, por lo tanto, una *iteración*, ya sea metafórica o narrada. Con eso, procuramos responder al interrogante de cómo se articula el desplazamiento y cómo se arriba a ese otro territorio en los manuales de PLE.

Pudimos comprobar también que sólo se puede tener conciencia de la especificidad de la lengua y su cultura al experimentar el paso de una lengua (materna) a otra (extranjera) y de un espacio (propio) a otro (ajeno). Es por eso que intentamos, también, caracterizar cuál era la dimensión territorial de la lengua portuguesa plasmada en los diferentes manuales; concretamente, cuál (es) era(n) el(los) destino(s) de nuestro viaje.

La topografía y los límites son idealizaciones plasmadas en signos organizados en *mapas mentales* del espacio y el territorio asociado a la lengua. Esto nos permitió ver qué representaciones de la lengua portuguesa en su conjunto construyen los dispositivos didácticos en torno de las variantes y el espacio político. Los *manuales de auto-aprendizaje*, por ejemplo, si bien contienen imágenes y representaciones de la lengua “espacializada”, no suelen hacer hincapié de manera tan clara y explícita, como lo hacen los libros de textos, sobre aspectos de la territorialidad política de la lengua.

Pudimos observar que por medio de esos *mapas mentales*, la lengua es “espacializada” políticamente y dotándosela de pertenencia y significación cultural. En los mapas se advierte una relación ideológica e imaginaria entre el *espacio* y la *lengua*, en torno de dos proyectos, la *Lusofonía* y la *Brasilofonía*. Estos proyectos divergentes dan cuenta del estado actual de bipolaridad conflictiva en el campo de la enseñanza de portugués como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

ARNOUX, E.; BEIN, R. (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

BELTRÁN BAEZA, S. (2012). *Portugués fácil Espasa*. 2ª. ed. Espasa Calpe.

BIZON, A. C.; FONTÃO, E. (2005). *Estação Brasil. Português para estrangeiros*. São Paulo: Átomo.

BOSCH, S. (2005). *Hablemos en portugués. Manual de conversación*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.

CRISTÓVÃO, F. (1999). Introdução. Para uma teoria da literatura de viagens. En Cristóvão, F. (Coord.). *Condicionantes culturais da literatura de viagens. Estudos e bibliografia* (pp. 13-52). Lisboa: Cosmos.

CRISTÓVÃO, F. (Coord.) (2003). *O olhar do viajante. Dos navegadores aos exploradores*. Coimbra: Almedina.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. (1999). Metáfora y metonímia. En *Introducción a la lingüística cognitiva* (pp. 97-124). Barcelona: Ariel.

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* (pp. 19-23). Neuchâtel: Institut de Recherches et Documentation Pédagogiques.

DUARTE, M. C. (2007). *Aprende y mejora rápidamente tu portugués. Nuevo método*. Barcelona: De Vecchi.

ESPÍRITO SANTO, R. S. do (1998). Morte: uma jornada por várias obras. En Oliveira e Paiva, V. L. (Org.). *Metáforas do cotidiano* (pp. 83-91). Belo Horizonte: Ed. de autor.

FONT, J. (1995). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Mendoza Fillola, A. (Org.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 215-225). Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI.

GHIRALDELO, C. M. (2003). As representações da língua portuguesa e formas de subjetivação. En Coracini, M. J. (Org.). *Identidade e discurso* (pp. 57-82). Campinas: Unicamp.

GLASSNER, M. I. (2000). *Geografía política. 1. Estado, Imperialismo, Colonización y Descolonización*. Buenos Aires: Docencia.

GONZÁLEZ, V. A. (2015). *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. Brasília: Universidad de Brasília. Disertación de Maestría.

IANNI, O. (2000). La metáfora del viaje. En *Enigmas de la modernidad-mundo*. México: Siglo XXI Editores.

IBARRETXE-ANTUÑANO, I. & VALENZUELA, J. (Coord.) (2012). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

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* (pp. 37-48). Rio de Janeiro: PUC-Rio.

KELLER, K. (2012). *Português para Dummies*. Buenos Aires: PAFP.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. 5ª. ed. Madrid: Cátedra.

LIMA, E. Eberlein O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T. & IUNES, S. A.; GONZALEZ BERGWELER, C. (2010). *Novo Avenida Brasil 3*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

LIMA, E. O. F. Eberlein; IUNES, S. (2006). *Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros*. 2ª. ed. São Paulo: E.P.U.

MAINGUENEAU, D. (2015). Gênero de discurso e cena de enunciação. En *Discurso e análise do discurso* (pp. 117-130). São Paulo: Parábola.

MAINGUENEAU, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

OLIVEIRA, E. V. de M.; FURTOSO, V. B. (2009). Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. En Dias, R. & Cristóvão, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas* (pp. 235-263). Porto Alegre: Mercado de Letras.

ONFRAY, M. (2016). *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Buenos Aires: Taurus.

ORTIZ, R. (1996). *Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

PRATT, M. L. (1997). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

SISCAR, C. (2003). *El viaje. Itinerarios de la lectura*. Córdoba: Alción.

TAVARES, A. (2004). *Português XXI. Livro do aluno 2*. Lisboa: Lidel.

TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre a diversidad humana*. México: Siglo XXI.

TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. (2005). *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1993.

ZOPPI-FONTANA, M. G. & DINIZ, L. R. A. (2008). Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos lingüísticos*, 37 (3), 89-119. Recuperado de <http://http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xiiicongresso/paineis/016548.pdf>. 12/9/2019.
