



UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
ESCUELA DE POSTGRADO

**OFERTA DE CURSOS DE PORTUGUÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN CHILE:
IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA LENGUA
PORTUGUESA Y LA CULTURA BRASILEÑA**

Tesis para optar al Grado de Magíster en Lingüística con mención en Lingüística Aplicada a
la Enseñanza de Idiomas

Autora: Larissa Gonçalves Menegassi

Director de Tesis: Roberto Andrés Silva Torres

Valparaíso, Chile

2022

Resumen

Los imaginarios sobre la lengua portuguesa y la cultura en Brasil, así como la comprensión de la forma en que son utilizados por las instituciones, se constituyen como una dimensión relevante para reconocer perspectivas sesgadas o estigmatizadas de la compleja diversidad que subyace a la lengua portuguesa en Brasil y a la cultura brasileña. Esta investigación analiza los discursos, específicamente del Centro Cultural Brasil Chile (CCBRACH) e ICB Idiomas, sobre la difusión de cursos de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) en Chile, con el propósito de identificar e interpretar los imaginarios y representaciones de la lengua portuguesa y cultura de Brasil. Para ello, se desarrolló un análisis de discurso multimodal (Cope & Kalantzis, 2010), que luego fueron interpretados desde la perspectiva del materialismo discursivo (Pêcheux, 1997) y que permitieron evidenciar la presencia de un imaginario brasileño en relación a la memoria discursiva (Orlandi, 2009). A partir de lo anterior, se concluyó que, muchas veces, se ofrece una mirada estereotipada de la lengua y cultura meta, adecuándose al funcionamiento de mercado de lenguas (Zoppi-Fontana & Diniz, 2008), mediante la entrega de concepciones de brasilidad (França, 2018) definidas, implícitamente, por visiones sesgadas de raza y género. Reforzando la necesidad de reflexionar, en la enseñanza de idiomas, sobre el papel de la interculturalidad a partir de la educación decolonial y crítica (Walsh, 2009).

Descriptores: Educación, lenguas, cultura, memoria.

Resumo

Os imaginários sobre a língua portuguesa e a cultura no Brasil, assim como a compreensão da forma com que são utilizadas pelas instituições, se constituem como uma dimensão relevante para reconhecer perspectivas enviesadas ou estigmatizadas da diversidade complexa que definem a língua portuguesa no Brasil e a cultura brasileira. Esta investigação analisa os discursos, especificamente do Centro Cultural Brasil Chile (CCBRACH) e ICB Idiomas, sobre a difusão de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Chile, com o propósito de identificar e interpretar construções do imaginário e representações da língua portuguesa e cultura do Brasil. Para isso, se realizou uma análise de discurso multimodal (Cope & Kalantis, 2010), que foram interpretados a partir do materialismo discursivo (Pêcheux & Courtine, 2016) e que permitiram evidenciar a presença de um imaginário brasileiro em relação à *memória discursiva* (Orlandi, 2009). A partir disso, se concluiu que, muitas vezes, se oferece uma perspectiva estereotipada da língua e cultura objetivo, se enquadrando ao funcionamento de mercado de línguas (Diniz & Zoppi-Fontana, 2008), por meio da entrega de concepções de brasilidade (França, 2018) definidas, implicitamente, por visões tendenciosas de raça e gênero. Reforçando a necessidade de refletir, no ensino de idiomas, o papel da interculturalidade na educação decolonial e crítica (Walsh, 2009).

Palavras chave: Educação, línguas, cultura, memória.

Abstract

The identification of the imaginaries about the Portuguese language and culture in Brazil and the understanding of the way in which they are used by the institutions constitute a relevant dimension to identify biased or stigmatized perspectives of the complex diversity that underlies the Portuguese language and Brazilian culture. This research analysis the discourses offered by Portuguese as a foreign language (PLE) courses in Chile, with the purpose of identifying and interpreting the imaginaries and representations of the language and culture of Brazil. The speeches analyzed correspond to the offers made by the Centro Cultural Brasil Chile and Instituto ICB, organizations that specifically offer the teaching of Brazilian Portuguese. A multimodal discourse analysis was developed (Cope & Kalantzis, 2010) with an emphasis on relevant discursive contents, which were later interpreted from the perspective of discursive materialism (Pêcheux, 1997) and which allowed to demonstrate the presence of the Brazilian imaginary in relation to discursive memory (Orlandi, 2009). Based on these analysis, the role of interculturality in education is reflected on through a critical and decolonial perspective (Walsh, 2009). Given that, many times, a stereotyped view of the target language and cultures is offered, adapting to the functioning of the language market (Zoppi- Fontana & Diniz, 2008), through the delivery of conceptions of Brazilian's (França, 2018) defined, implicitly, by biased views of race and gender.

Keywords: Education, languages, culture, memory.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Resumo.....	2
Abstract.....	3
Tabla de contenido.....	4
Índice de tablas	8
Índice de figuras.....	9
Agradecimientos	10
Presentación	11
1. Introducción	15
1.1 Planteamiento del problema	18
1.2 Preguntas de investigación	19
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo General.....	20
1.3.2. Objetivos Específicos	20
1.4 Presentación de los capítulos	20
2. Marco Teórico.....	22
2.1 Ubicando la enseñanza del portugués en Chile	22
2.1.1 Instituciones de la lengua portuguesa en Chile	22
2.1.2 Institucionalización lingüística y sus huellas en la enseñanza de PLE	25
2.1.3 Discutiendo la visión multicultural	31
2.2 Consideraciones teóricas sobre tendencias y roles de la enseñanza de idiomas	35

2.2.1 La desextranjerización en el área de enseñanza de idiomas en Brasil	36
2.2.2 Interculturalidad y competencia intercultural	38
2.2.3 Enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua: la constante relación entre identidad y alteridad.....	42
2.2.4 Educación crítica y decolonial: ubicando a los sujetos presentes en la enseñanza de idiomas como agentes sociales	47
2.3. Desarrollo conceptual: comprendiendo la relevancia de imaginarios en la realidad social brasileña	53
2.3.1 Imaginarios, representaciones y estereotipos: aterrizando la teoría.....	53
2.3.2 Imaginario Social: la relación entre imaginación, lenguaje y realidad	53
2.3.3 Representación y cultura en la construcción de subjetividades.....	55
2.3.4 Ideologías en el lenguaje: imaginario y representación	58
2.3.5 Perspectivas sobre la construcción de imaginarios y representación sobre la lengua y cultura de Brasil.....	60
2.3.6 La construcción de un imaginario del portugués brasileño como LE	61
2.3.7 La concepción de cultura y sujeto brasileño a partir de un imaginario de la alteridad	63
2.4. Análisis de discurso: teorías que ubican perspectivas	71
2.4.1 Consideraciones sobre el discurso en contextos educativos.....	71
2.4.2 Materialidad discursiva: discurso más allá de las palabras	74
2.4.3 Estableciendo un eje entre discurso, historia e ideología, por medio de la memoria discursiva.....	78
3. Marco Metodológico	82
3.1 Tipo de investigación	82
3.2 Población y Muestra	83

3.3 <i>Conformación del corpus:</i>	85
3.3.1 Criterio 1 - Páginas Oficiales:	86
3.3.2 Criterio 2 - Representación Cultural en redes sociales	91
3.3.3 Criterio 3 - más interacciones	94
3.3.4 Tabla de Corpus:	96
3.4 Métodos	97
3.4.1 Análisis Multimodal	99
3.4.2 Análisis de memorias discursivas	103
3.4.3. Grilla metodológica	105
4. Análisis	108
4.1 Tabla de análisis 1	108
4.2 Tabla de análisis 2	123
4.3 Tabla de análisis 3	130
4.4 Tabla de análisis 4	145
4. 5 Tabla de análisis 5	158
4.6 Tabla de análisis 6	166
5. Resultados	169
5.1 Puntos de encuentro en las dimensiones	169
5.1.1 Representacional: lengua y cultura como vehículos de (re)producción conceptual de Brasil alterno	170
5.1.2 Social: interacción como componente de la multiculturalidad	171
5.1.3 Organizacional: posicionamiento en la prioridad de contenidos	171
5.1.4 Memorias: rastros de la colonialidad	173

5.2 Consideraciones respecto de las imágenes.....	175
6. Consideraciones finales	180
Bibliografía	184
Anexos:	194

Índice de tablas

Tabla 1: Corpus

Tabla 2: Grilla Metodológica

Tabla 3: Análisis de la imagen 1

Tabla 4: Análisis de la imagen 2

Tabla 5: Análisis de la imagen 3

Tabla 6: Análisis de la imagen 4

Tabla 7: Análisis de la imagen 5

Tabla 8: Análisis de la imagen 6

Índice de figuras

Imagen 1: Página inicial de ICB Idiomas referente a los cursos de portugués

Imagen 2: Página inicial de CCBRACH referente a los cursos de portugués

Imagen 3: Página inicial del sitio ICB Idiomas

Imagen 4: Apartado específico de Cursos de Portugués ICB Idiomas

Imagen 5: Página inicial del sitio de la Embajada de Brasil en Santiago

Imagen 6: Apartado del CCBRACH

Imagen 7: Publicación de redes sociales ICB con iconos culturales

Imagen 8: Publicación de redes sociales CCBRACH con iconos culturales

Imagen 9: Publicación de redes sociales ICB con mayor reacción

Imagen 10: Publicación de redes sociales CCBRACH con mayor reacción

Agradecimientos

Agradezco, primeramente, a la profesora y amiga Daiana Nascimento Dos Santos por la acogida y enseñanzas brindadas durante esta jornada. Al Proyecto Conicyt + PAI/Convocatoria Nacional Subvención a la Instalación en la Academia, Convocatoria 2018, Folio 77180056 y Cátedra Fernão De Magalhães vinculada al Camões Instituto - Pt, por creer e invertir en mi trabajo.

Al profesor Roberto Andres Silva Torres, por haber asumido este desafío y al Coordinador Juan Pablo Reyes Nuñez, por su disposición y profesionalismo. A la profesora Maribel Ramos Hernández, quien me ayudó a reinserirme académicamente.

Al Programa de Magíster en Lingüística, a todos los profesores y funcionarios, por la paciencia y gestión durante este período de estudios. A la UPLA por posibilitar la continuidad de mis estudios gracias al otorgamiento de la Beca de Cooperación Latinoamericana. Sin la beca no hubiera podido estudiar en Chile, lo que demuestra, una vez más, la importancia de una educación superior pública y, también, en parte, la resistencia de la casa de estudios al funcionamiento mercadológico educacional.

Principalmente a mi abuela, porque me mostró la importancia de la historia oral. Sus relatos de vida siempre me llevaron al pasado y me hicieron reflexionar sobre el presente. A toda mi familia, a mi mamá y mi hermana que se desdoblaron para que fuese posible mi experiencia de vivir, estudiar y trabajar en Chile. A Ignacio, gracias por las infinitas revisiones de español, apoyo emocional y laboral de siempre. A todos los quienes me hicieron sentir parte de su familia, al tata Manuel, a mi suegra Karen, a las abuelitas Negra y Tiola.

Finalmente, en memoria de Antonio Carlos, una de muchas personas (tíos, tías, familiares que vinieron antes de mí) que, directa o indirectamente, han cooperado en mi proceso de madurez y posibilitando las conquistas presentes.

Presentación

“Descobri a materialidade do olhar dos estereótipos e as exotificações que rondam os imaginários a respeito da cultura do outro, tanto pela aguçada curiosidade dos meus alunos, quanto em experiências que hoje chamo de sexistas/racializadas, tanto pelo olhar do outro que me dizia latina ou métisse, quanto ao ouvir “as pessoas não te respeitam porque você sorri muito” ou ao me deparar com a “piada” que insistentemente, “gentilmente”, me contavam quando sabiam da minha nacionalidade” (França, p.15, 2018)

Al escribir esta tesis intenté demostrar mi percepción y sensación como brasileña en Chile, razón que no siempre logra neutralizar los sentidos y sentimientos generados por definiciones superficiales y estereotipadas de una lengua y cultura tan compleja que construyen mi “ser brasileña”, ser este, que es una ínfima parte de la diversidad cultural, social y económica de este país continental, si es que se puede definir un ser brasileño.

Dialogando con Silviano Santiago (1982), todo lo que se conoce sobre “ser latinoamericano” son construcciones europeas que, por el proceso colonizador, nos han dejado entre el espacio del *no ser* y del *ser otro* en relación a lo hegemónico. Así, no se intentó explicar este “ser” o “no ser”, al contrario, se puso de manifiesto la manera en la que se expresa y, al mismo tiempo, se destruye, mediante imágenes y estereotipos, lo que es constituido como identidad en la visión del extranjero. En consecuencia, este último llega a compartir la misma problemática, desde funcionamientos distintos y específicos, construyendo un imaginario del brasileño.

Además, siempre me llamó la atención cómo cambia el comportamiento de los chilenos al darse cuenta de que no soy europea (la frase que más se repite es “creí que eras europea”) y sí brasileña, convirtiendo, automáticamente, el trato formal y respetuoso en uno de cercanía, con el autopermisivo de invasión. En algunas ocasiones esto se refleja positivamente, ya que, como latinos, podemos percibir una identificación, pero, muchas veces, esto es reducido a definiciones cimentadas, no solamente del “otro”, sino que del “otro brasileño”.

Las reducciones señaladas en el párrafo anterior, se refieren, mayoritariamente, a palabras como “muito garota”, “mais grande do mundo”, referencias culturales de la bossa nova (Garota de Ipanema), el axé (con el grupo Axé Bahia, que varias personas creen que también es una referencia nacional en Brasil y que son originarios del estado de Bahía) y hasta de la artista Xuxa (con mi apodo “Lari”, la referencia de los gritos del Festival de Viña de 2000 son los más recurrentes, situación histórica que concretiza masivamente la libertad de mirar y expresar la sexualización hacia la mujer brasileña, sexualización esta que se conecta directamente con la racialización).

Considerando que la racialización será un tema recurrente, es necesario indagar sobre mi abordaje personal en relación con esta temática, ya que no soy una mujer negra y podría estar ocupando un espacio de habla que no me pertenece. Es cierto que mi lugar de habla sobre problemáticas raciales es desde la blanquitud (Ribeiro, 2019), y por ello vivenciado innumerables situaciones privilegiadas que ponen en jaque esta posición. Aun así, aunque por esta razón hablaré de un lugar distinto, es necesario considerar que “ambos os grupos podem e devem discutir essas questões” (Ribeiro, 2019, p. 85).

De esta manera, siendo yo de un país en el que más de la mitad de la población es afrodescendiente, donde, infelizmente, todavía, se observa la presencia de la falsa idea de democracia racial, a través de imaginarios que se internacionalizan. Sobre esto Florestan Fernandes (1989) (2008) nos alerta sobre la necesidad de desmitificar

este concepto de democracia racial instaurado en los estudios de Gilberto Freyre (2003).

Abordar o visibilizar perspectivas del racismo sobre este ideal de identidad brasileña, resulta en posicionarse sobre una problemática real y presente, Colaborando así, con la continuidad de invisibilización del racismo chileno que reafirma, diariamente, la ausencia de negros o descendencia africana en su historia, aunque exista un porcentaje considerable de habitantes afrodescendientes migrantes y chilenos¹.

Por toda la visión ‘agradable’, de relación positiva sobre la identidad brasileña del exterior, es extremadamente difícil percibir y posicionarse en contraposición a estos discursos que sutilmente atacan y definen una identidad, no solamente del “otro”, sino que de una “otra brasileña”, concepción que puede ser cuestionada en lo que define la complejidad y amplitud del “ser brasileña”, gracias a las múltiples posibilidades de identidad cultural² que abarca esta idea. Cuando se logra visualizar y posicionar la crítica, contra estas definiciones estáticas y reduccionistas, obviamente, no es del todo bien recibida.

Bajo parámetros relacionados a esta discusión, como nos alerta Homi K. Bhabha (2010), la misma consideración del ‘otro’, en referencia a los límites fronterizos que determinan al sujeto que no es, que no forma parte del lugar y del cómo soy ‘yo’, es determinada, y todavía continúa siendo afirmada por ambivalencias ideológicas construidas a través de la narración unificadora (por lo tanto, excluyente) de significados sobre identidad cultural y nación. Por lo anterior, me es posible afirmar

¹ En Chile ya es conocida la falacia que afirma: “aquí no hay negros”, negando la presencia de descendientes de africanos de la época colonial. Para conocer más sobre el tema, leer el artículo de Jaime Gonzalez de Gispert (2019), también a Río Ortiz (2009), y el Blog de la ONG Oro Negro (2019).

² Sobre esto, consideramos el debate acerca de la identidad y cultura desarrollado por Homi Bhabha (2002, 2010), cuestionando el funcionamiento de percepciones que unifican y limitan, por medio de fuerzas simbólicas de la idea de nación, la representación de una cultura. De esta manera, se entiende que “la localidad de la cultura nacional no está unificada, ni constituye una unidad en relación consigo misma, y tampoco debe ser considerada simplemente ‘otra’ en relación con lo que está afuera o más allá de ella.” (Bhabha, Nación y narración, 2010, p. 15).

que, a través de mis experiencias diarias y por medio de este trabajo, persigo el propósito de recordar que “El ‘otro’ nunca está fuera o más allá de nosotros; surge con fuerza dentro del discurso cultural cuando pensamos que hablamos, de la manera más íntima y natural ‘entre nosotros’” (Bhabha, 2010, p. 16).

Mi suerte es tener formación como cientista social, la que me formó como sujeta crítica y autónoma, capaz de distinguir una problemática básica en mi área: cuando una misma ‘opinión’ y/o comportamiento se repiten en múltiples circunstancias y a través de diferentes individuos, esto, muy probablemente, debe ser definido como una problemática social. Y es a través de esta tesis que me dedico a analizar de manera sistematizada las identificaciones que pude lograr hacer por medio de esta investigación, muy importante también para mi universo personal.

Por lo tanto, los imaginarios problematizados, analizados e interpretados en este trabajo, resultado de una distancia de dos realidades culturales, en la que se intenta representar una realidad extranjera, donde se elabora, revela y traduce un espacio ideológico (Machado & Pageaux, 2001). La tensión se genera cuando estas representaciones se reducen a estereotipos (Machado & Pageaux, 2001), simplificando expresiones culturales con el objeto de alcanzar masivamente la imaginación social. Esta visión estereotipada es la que intento constantemente desmitificar y deconstruir en mi labor como profesora de PLE.

1. Introducción

Este trabajo reflexiona sobre la presencia de imaginarios y representaciones de la lengua y cultura brasileña, específicamente, aquella contenida en los discursos de oferta de cursos de PLE en distintas instituciones con presencia en Chile.

Es importante mencionar la diversidad cultural de las naciones que tienen a la lengua portuguesa como idioma oficial. En total, son nueve países que poseen el portugués como lengua oficial, presentando estructuras y vocabularios específicos, y que participan como Estados-miembro en la Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), estos son: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial (portugués considerado lengua oficial, además del español y francés), Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Además de dieciocho países observadores, entre los cuales se encuentra Chile.

Cabe consignar, entontes, que pese a que estos países comparten la misma lengua, cada uno posee sus variantes de estructura lingüística, las que son propias de su proceso histórico y sociocultural, o sea, de los encuentros e influencias culturales sincrónicos y diacrónicos. En el caso de Brasil, encontramos muchas variantes de este idioma que corresponden a particularidades locales. Esto se ha reflejado en los encuentros, experiencias y contextos específicos de cada lugar y tiempo.

Por esto, en varios momentos del trabajo se mencionará lengua y cultura brasileña, como una manera de especificar el abordaje trabajado en atención a la utilización del portugués de Brasil. Es importante mencionar, además, que esta variedad está presente incluso en el propio territorio nacional, ya que existe una gran diversidad lingüística en el país. Esto da como resultado diferencias de vocabularios,

acentos y estructuras que ocurren en razón de la distancia y otros factores de variabilidad espacial y sociocultural³.

En efecto, la pluralidad eminente del portugués en el mundo levanta discusiones teóricas y problemáticas respecto de la perspectiva multicultural que se entrega en las definiciones de identidad acerca de Brasil y del sujeto brasileño, y que constantemente aparecen en los discursos y funcionamientos de la enseñanza del idioma como lengua extranjera traspasando tanto aspectos lingüísticos como culturales. Es debido a esta variedad, presente tanto en la lengua como en la cultura, que Brasil se conforma como un abanico de culturas. Por lo tanto, es un contexto donde cada lugar y tiempo se conforma de sus expresiones y sentidos particulares, pero que están inevitablemente en contacto entre ellos. Cada singularidad y especificidad son construidas a partir de las interacciones y relaciones, constituyendo en las diferencias una red, un tejido social. Es a partir de esto que, cuando nos referirnos a “cultura brasileña”, se tiene en cuenta esta pluralidad existente en territorio nacional.

En este sentido, debemos estar atentos a esta percepción multicultural, ya que, si bien esta busca insertar múltiples realidades y representaciones, en un país demarcado por procesos colonizadores, resulta en la elección del qué mencionar y la exclusión de lo que no mencionar, en relación a lo que puede ser visualizado como vendible o no. Esta perspectiva mercadológica, sobre la manera como se mira “al otro”, nos lleva a las definiciones del problema de investigación.

Aunque nos enfocaremos en seguir las posiciones del profesor y del estudiante de idiomas hacia la percepción intercultural, aquí se presta atención, también, a la responsabilidad de otros participantes que posibilitan la enseñanza de idiomas institucionalizada, como los gestores de las instituciones que realizan contenidos de divulgación y oferta de clases, productores y examinadores de las pruebas oficiales,

³ Para conocer más sobre este asunto, la Universidade Federal da Bahia (UFBA), desde la sociolingüística, desarrolla el Proyecto ALIB (Atlas Lingüístico do Brasil) desde 1952.

entre otros.

Entonces, como problema de esta investigación se perciben representaciones culturales preconcebidas sobre Brasil y el brasileño, las que se encuentran presentes en los discursos publicitarios de las instituciones que ofrecen la modalidad del PLE dentro de sus programas de enseñanza, lo que resulta perjudicial para quienes optan por aprender portugués, ya que se generan concepciones mercantiles que poco tienen que ver con la multiplicidad de la realidad sociocultural brasileña.

Se define entonces, como objetivo general de esta investigación, explicar los imaginarios sobre la lengua y la cultura brasileña presentes en los discursos multimodales de oferta de cursos de portugués como lengua extranjera en Chile.

Para apoyar y fundamentar la presente investigación, se abordan diferentes perspectivas teóricas claves para el desarrollo de este estudio y la consecución de los objetivos planteados; estas líneas teóricas responden a los conceptos centrales de representación e imaginario desarrollados respectivamente por Hall y Castoriadis. A través del análisis del discurso, es que se intentará dar cuenta de las percepciones preconcebidas acerca de Brasil y el sujeto brasileño entregadas por las instituciones que ofrecen enseñanza PLE en Chile, tomando como objeto de estudio la publicidad mediante la cual ofrecen sus cursos.

Se considera esencial realizar esta investigación en el área de la Lingüística aplicada, pues nos permite reflexionar sobre la forma en que se da el primer contacto de un estudiante con la perspectiva de enseñanza de una lengua, pues la oferta de cursos es la puerta de entrada para quienes quieran aprender y estar en contacto con un idioma extranjero en un contexto de no inmersión.

Aunque se analizan discursos insertos en un contexto específico, el chileno, y sobre una lengua y cultura meta específica, el portugués y la cultura brasileña, la problemática levantada y las reflexiones sobre una educación intercultural y decolonial acerca de los imaginarios y visiones atribuidas al “otro” sobrepasan estas fronteras, ya que esta manera de atraer “clientes” a los cursos de idiomas, a través

de estereotipos y reducciones mercadológicas, sucede con frecuencia, en diversos países, lenguas y cultura meta. Por lo tanto, la perspectiva abordada en este trabajo va más allá del intento de pensar la enseñanza de una lengua particular en un país específico, o sea, de la enseñanza del portugués brasileño en Chile, pues intenta contribuir en los cuestionamientos de problemáticas semejantes ocurridas con otros idiomas y en otros lugares.

Así, en el presente estudio, se realizan los análisis, contextualizaciones y cuestionamientos sobre cómo se percibe e imagina una lengua y cultura extranjera, con la finalidad de lograr generar medios y herramientas para pensar y reflexionar sobre otros lenguajes y lugares, esto es, permitir que nos cuestionemos si, como sujetos y agentes sociales, también compartimos las construcciones imaginarias que reducen y paralizan la identidad cultural y lingüística del “otro”. Pensar sobre las propias perspectivas de lo que nos es distinto, puede generar, no solamente una posibilidad de desmitificación y resignificación del “otro”, sino que también la propia deconstrucción y reconstrucción del “yo”.

La perspectiva discursiva nos permitirá pensar qué aspectos, creencias y representaciones nos constituyen como sujetos y personas. Comprender los procesos sociales, económicos, globales y culturales que nos hicieron estar en el lugar y tiempo que estamos, nos proporciona múltiples posibilidades de reconstruir significados a través de la dinamicidad de nuevos procesos de la humanidad. Asimismo, se incluye la discusión de problemáticas raciales, necesaria, puesto que traspasa todas las áreas e intersecciones, y que necesita ser más visibilizada en Chile, principalmente, mediante su realidad de receptor de migrantes.

1.1 Planteamiento del problema

A partir del acercamiento hacia la labor de profesora de PLE en Chile, se observó en los materiales digitales de divulgación y de ofertas de cursos de portugués,

un direccionamiento y estrategia de *marketing* similares en la atracción de estudiantes del idioma.

La principal problemática encontrada, fue el enfoque motivacional para estudiar el idioma, dirigido a aspectos económicos y mercantiles que se asocian directamente con los acuerdos de libre comercio y circulación definidos por el Acuerdo Mercado Comun del Sur (Mercosur). La importancia dada en difundir el portugués y la cultura brasileña en Chile a partir de la “diferencia” se conectan a percepciones de aspecto multicultural, entretanto el punto de tensión es que esta visión sobre las ofertas visibiliza las “diferencias” de manera atractiva a quien las mira, estigmatizando de manera, inicialmente simbólica, la complejidad de una lengua y cultura “otra”. Estas estigmatizaciones pueden parecer inofensivas, pero reflejan significados arraigados en la percepción del “ser brasileño” que definen memorias construidas desde tiempos pasados y coloniales, como lo explicaremos más a fondo en el Marco Teórico de este trabajo.

1.2 Preguntas de investigación

¿Qué imaginarios sobre la lengua y cultura de Brasil se manifiestan en los discursos de la oferta de enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera en Chile?

¿De qué manera, la presencia de estos imaginarios, se relaciona con la historia y memoria de ciertos procesos culturales y sociopolíticos de Brasil?

¿Cómo impactan, en la enseñanza-aprendizaje del portugués, los imaginarios sobre lengua y cultura de Brasil?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Explicar los imaginarios sobre la lengua y la cultura brasileña presentes en los discursos multimodales de oferta de cursos de portugués como lengua extranjera en Chile.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar los elementos que construyen una visión del portugués y la cultura brasileña en los discursos multimodales de oferta de cursos de Portugués como Lengua Extranjera en Chile.
- Comprender la relación entre la historia y memoria de procesos sociopolíticos de Brasil y la presencia de los imaginarios sobre el país y su gente en los discursos analizados.
- Reconocer el impacto de los imaginarios sobre lengua y cultura en la enseñanza-aprendizaje del idioma portugués.

1.4 Presentación de los capítulos

La organización del trabajo, a grandes rasgos, está distribuida en: Introducción, Marco Teórico, Marco Metodológico, Análisis, Resultados y Consideraciones Finales. La introducción, se funda en presentar información sobre la presencia del PLE en Chile, la historia de conformación del PLE en Brasil y la perspectiva de abordaje en que está basada la constitución de la enseñanza de PLE en Chile actualmente, para introducir las problemáticas consideradas para la realización de esta investigación.

El Marco Teórico está dividido en cuatro puntos principales. El primero, referente a consideraciones sobre lengua extranjera y enseñanza de idiomas, instaurando relaciones teóricas sobre desextranjerización (Almeida Filho, 1993),

interculturalidad como abordaje pedagógico (Paiva, 2018), constitución de la identidad y alteridad (Sahlins, 1997; Geertz 1973; Levi-Strauss, 2000), a través de lentes antropológicos, y la educación crítica y decolonial (Walsh, 2009, 2005), como área de aporte a la lingüística aplicada. La segunda parte, presenta concepciones teóricas que nos ayudarán a definir y relacionar los conceptos de imaginario (Castoriadis, 1982), representación (Hall, 1997) y estereotipo (Machado y Pageaux, 2001) y la conexión de lo epistemológico con el lenguaje. El tercer punto, aún en este universo, pero inserto en las especificidades brasileñas, intenta relacionar estos conceptos con la construcción histórica de un imaginario sobre la lengua y cultura de Brasil a partir de estudios de la lingüística en el país, principalmente los aportes de Zoppi- Fontana (2009), Diniz (2008) y Francia (2018).

La cuarta, y última parte del Marco Teórico, refiere a la construcción teórica sobre el discurso. En otras palabras, se exponen las perspectivas sobre las cuales entenderemos el discurso como concepto, definiendo una posición teórica dentro del universo del análisis del discurso. Primero, por medio de consideraciones sobre los discursos en contextos educativos (Fairclough, 1993), luego, apuntando relaciones con la materialidad discursiva (Pêcheux, 1997) y, finalmente, haciendo un puente a través de la historia y enunciación o falta de ella, por medio del concepto de memoria discursiva (Orlandi, 2009).

El Marco Metodológico, explica la elección de trabajar con un tipo de investigación cualitativa e interpretativa, donde se ubica este trabajo, la población y muestra, conformación del corpus mediante criterios de elección y los métodos utilizados para realizar los análisis, estos son el análisis de discurso multimodal (Cope y Kalantsis, 2010) y análisis de memoria discursiva (Orlandi, 1999). A partir de estas definiciones Metodológicas, se realizan los análisis de los corpus determinados que nos llevarán a los resultados y consideraciones finales.

2. Marco Teórico

2.1 Ubicando la enseñanza del portugués en Chile

Para adentrarse en la temática propuesta en este trabajo, es fundamental conocer el contexto actual de la enseñanza del portugués en Chile, por medio de la sistematización de las principales instituciones. Luego, trabajar en los procesos históricos, los que llevan a la comprensión de un portugués como lengua extranjera y su internacionalización a través de instrumentalizaciones, como son los acuerdos de mercado, las políticas lingüísticas y otros marcos. A través de lo anterior, se pretende generar una mejor comprensión respecto de que la enseñanza en Chile, desde una visión extranjerizada del portugués, acaba por ubicar una mirada mercantilizada hacia la lengua y cultura brasileña.

2.1.1 Instituciones de la lengua portuguesa en Chile

Para la presentación de las instituciones se realizó una sistematización de los establecimientos que se vinculan con el idioma institucionalmente, algunas, directamente relacionadas con organizaciones de Portugal y/o Brasil, otras, de forma privada, y finalmente, los establecimientos que no se vinculan con ninguna institución gubernamental.

En Chile existen cuatro instituciones oficiales vinculadas a “Camões Instituto da Cooperação da cultura e da língua Portugal”, perteneciente al “Ministério dos Negócios Estrangeiros” del mismo país. Todas en vinculación directa con Universidades (USACH, UPLA, UChile), ellas son:

- Centro de Lengua Portuguesa del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). El centro fue inaugurado el año 2016, con el objetivo de fortalecer la presencia y los estudios relativos a la

lengua y cultura portuguesa en el sistema universitario chileno, además de establecer vínculos con la comunidad externa.

- Cátedra Fernão Magalhães, del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) en Viña del Mar. La Cátedra fue inaugurada el año 2018, con los objetivos de “estrechar lazos con universidades portuguesas, brasileñas y angolanas y otros países de la CPLP”; desarrollar investigación donde el “océano configura, precisamente, las múltiples posibilidades de cruces de saberes en torno a la imagen/tema del ‘océano’”; “dinamizar la enseñanza de la Lengua y Cultura de expresión lusófona” en pregrado; “potencializar el curso de Literatura Comparada con nuevas posibilidades de lecturas dentro de estudios lusófonos” en postgrado, además de “crear redes de investigación, grupos de estudio, seminarios, exposiciones y conferencias para la comunidad universitaria y para el público en general” (INSTITUTO CAMÕES, s.f.).
- Dos Protocolos de Cooperación, uno vinculado con el Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile y el otro con el Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad Santiago de Chile.

Asimismo, existen otros recursos derivados del Instituto Camões que no se encuentran en Chile: Centros educativos y centros asociados; Centros Culturales Portugueses y Unidades de Cooperación. La vinculación con este instituto tiene un carácter académico, ofrece la enseñanza de portugués en las universidades que pertenecen al convenio y, además, cuenta con núcleos de investigación referente a la lengua y cultura de este idioma. También se realiza la aplicación de Certificación de la Lengua Portuguesa de Camões (CAPLE) en la USACH, realizada por el Centro de Lengua Portuguesa Camões (CLPC) en conjunto con la Embajada de Portugal en Chile.

La vinculación oficial con Brasil es representada por apenas una institución presente en Chile, el Centro Cultural Brasil Chile (CCBRACH). El Centro Cultural

posee tres áreas principales de actuación: la difusión de la lengua portuguesa hablada en Brasil, la promoción de la cultura brasileña, el estrechamiento de lazos y cooperación cultural entre Brasil y Chile. Esta institución ofrece cursos de portugués en todos los niveles y también es el único establecimiento del país que aplica CELPE-Bras (Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros). El Centro Cultural tiene una historia de sesenta años, en 1960 se fundó como Centro de Estudios Brasileños; en el 2000 se cambió de nombre para el que conocemos actualmente; desde 2007 se desarrolla un “leitorado”⁴, en conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Chile, además, posee una biblioteca con más de 10.000 títulos. En relación al contacto con el idioma y cultura de Brasil, es la institución que tiene más tradición en Chile y que está vinculada directamente con el gobierno brasileño, ya que pertenece al Itamaraty, Ministerio de Relaciones Exteriores.

Finalmente, las instituciones privadas de enseñanza de PLE son:

- ICB Idiomas: primera institución privada en la enseñanza de PLE en Chile, creada el año 2004 y ubicada en Santiago. Es uno de los únicos establecimientos de idiomas que se derivan en la enseñanza del portugués como el diferencial principal de su historia, aunque también ofrecen cursos de español e inglés. Este cumple con los requisitos de certificación de calidad en servicios de capacitación (Norma Chilena NCh 2728 - Organismos Técnicos de Capacitación).
- Establecimientos que ofrecen diversos cursos de idiomas, incluyendo el portugués: CEELE Chile (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras), en Santiago, Berlitz, también en Santiago, Teachme Institute, Tandem Santiago y Políglota.

⁴ No obstante, la última información disponible sobre el programa de leitorado es de 2015, lo que presenta señales de ya no existir. (Información accedida en el sitio <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/publicacoes/27-leitorados?start=24>, consultado el 02/11/2020)

En síntesis, se percibe una presencia importante de la enseñanza de portugués en Chile, la que está caracterizada por distintas iniciativas y, consecuentemente, formas de abordar los objetivos de difusión del idioma y perspectivas socioculturales, así como las relaciones internacionales, por ejemplo. Aunque no ahondaremos en estas diferencias, nos resultó importante presentarlas por medio de una sistematización.

2.1.2 Institucionalización lingüística y sus huellas en la enseñanza de PLE

Para entender el proceso de institucionalización del portugués como lengua extranjera es necesario comprender rápidamente el contexto histórico en el que se instaura esta disciplina.

Las conexiones de Brasil y Chile relacionadas con la difusión y contacto con el portugués y la cultura brasileña, lógicamente, comienzan a ser instauradas con el avance de los procesos de mercantilización y de la globalización, pero también con el proceso de construcción de identidad nacional, que aparece en Brasil, como un factor necesario de reflexión y estudio. En este contexto, comienzan a aparecer registros de creación y presencia de iniciativas conectadas a la difusión cultural de Brasil, el tema de identidad nacional brasileña tiene su auge en la Semana de Arte Moderno en 1922, donde renombrados artistas y académicos instauran y visibilizan oficialmente el cuestionamiento de una falta de narrativa o autoría independiente de la perspectiva del colonizador portugués. Este evento demarca la necesidad y finalidad de una autodefinición y autoconstrucción como brasileños, de nuestros propios procesos históricos, artísticos, lingüísticos e institucionales.

No por casualidad, a mediados de la década de los años 30 del siglo veinte se comienzan a presenciar iniciativas lingüísticas y culturales vinculadas con Brasil en países de América Latina. Argentina será el primero, según documentos oficiales del Departamento de Cultura del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil:

“La década de 1930 observó a los primeros esfuerzos de implementación de la enseñanza de portugués en Argentina, en los años de la visita del Presidente Agustín P. Justo a Brasil, en octubre de 1933, y de la visita del Presidente Getúlio Vargas a Argentina, del 22 al 29 de mayo de 1935 - ocasión histórica que completó 80 años en 2015” (Ministério das Relações Exteriores do Brasil, 2016, p. 16).

Este primer contacto, realizado por el gobierno brasileño, define el principio de las iniciativas referentes a la promoción de la lengua portuguesa en el exterior y, principalmente, en Latinoamérica, ya que inauguró el primer curso de formación de profesores de PLE en el extranjero. En 1935, entonces, es creado el “Curso para Profesores de Portugués y Literatura Brasileña” en el Instituto Superior del Profesorado Secundario de Buenos Aires, posibilitando que, a partir de 1937, la introducción del portugués como idioma escolar ganase más fuerza en el país y, en 1942, se hiciese una ley que determina la enseñanza del portugués como opcional en institutos de formación de profesores. Luego de la acción pionera en Argentina,

“El Itamaraty promovió la presencia de artistas y de intelectuales brasileños en diversos países de América del Sur. Constatando el creciente interés por Brasil, decide crear unidades vinculadas a las Embajadas brasileñas con el propósito de promover el idioma y la cultura nacionales” (Ministério das Relações Exteriores do Brasil, 2016, p. 16).

Así, se instaura en 1940, en Montevideo, el Instituto de Cultura Uruguayo – Brasileño, el que luego se transforma en CEB. Ya en 1958, en La Paz, se crea el primer Centro Cultural, nombrado como Centro Cultural Brasil-Bolivia, con el mismo objetivo de difundir el idioma y la cultura de Brasil en Bolivia y, además, crear puentes de integración que permitiera el diálogo entre las sociedades involucradas.

En Chile, antes de concretizarse la institucionalización, existió el Instituto Cultural Chileno-Brasileiro de Cultura, creado en 1939, pero con funcionamiento independiente, que carecía de recursos y de sede. El único registro encontrado de

este Instituto es una mención como socio de Carlos E. Gres Pérez, profesor emérito, catedrático de Historia de América en la Universidad Católica de Santiago, quien mantenía una relación investigativa y diplomática con varios de los países de América Latina. En 1960, en la ciudad de Santiago, como ya fue mencionado anteriormente, se instaura el Centro de Estudios Brasileños (CEB) con la dirección de Thiago de Mello, poeta y traductor que fue apartado de sus funciones en 1964, con el inicio de la dictadura militar en Brasil⁵, volviendo a la dirección en 1993 con el proceso de redemocratización. El poeta tenía una estrecha relación de amistad con Pablo Neruda, quien lo recibió en su casa de Santiago cuando el brasileño fue exiliado, incluso intercambiaban traducciones de sus poemas y, consecuentemente, influencias en sus obras.

En Chile también se percibe un registro de la tendencia en la difusión de la lengua/cultura de Brasil desde los años 30 aunque la vinculación oficial sea un tanto más tardía, demostrando la intencionalidad de mostrar, transnacionalmente, una construcción y definición de la “identidad” de lo que es ser brasileño, reflejado desde ese entonces, también, en la enseñanza del idioma que entrega la significancia a la búsqueda del movimiento modernista nacional.

La reactivación de las políticas diplomáticas de estas vinculaciones internacionales, se puede percibir posteriormente con el acuerdo Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que establece formalmente las vinculaciones económicas a partir del Tratado de Asunción en 1991 entre Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay y, con el pasar de los años, participan como países asociados: Chile (en 1996), Bolivia (en 1996), Ecuador (en 2004), Colombia (en 2004) y Perú (en 2004). Entretanto, se regula el factor económico regional, que facilita la circulación de los trabajadores en mercados laborales regionales, posibilitando un mayor contacto entre la lengua/cultura lusobrasileña e hispanoamericana, pero también se regula el factor de

⁵ La dictadura militar brasileña fue un régimen instaurado en 1964, a través de un golpe que destituye al presidente João Goulart y su proyecto político de reformas de base (laboral, agraria, habitacional y educacional) que visaban el bienestar social. El periodo de veintiún años marcado por el autoritarismo y represión, bajo comando de sucesivos gobiernos militares, se acaba en 1985.

integración como cooperación en el desarrollo, discutiendo temas de integración regional, cultural y lingüística. De este modo, se considera como un desafío del Mercosur (Chareille, 2004, p. 2), crear una identidad regional y, al mismo tiempo, mantener el equilibrio entre la unidad y la variedad por la cual se caracteriza Latinoamérica, desde el ámbito lingüístico hasta el sociocultural.

En esta área se pautan las discusiones sobre la enseñanza de portugués y español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) y, actualmente, como lengua de acogida LAc, pero que a partir de lo planteado desde el MERCOSUR, la temática del idioma como desafío de integración, se pauta entre las discusiones de un contexto de globalización en contraposición a la regionalización (Sousa, 2012, p. 86). Así, el español y portugués, consideradas lenguas oficiales del bloque, se insertan en políticas de difusión de enseñanza-aprendizaje, primero en 1992, cuando se establecen programas para el sector educacional de los países miembros y luego, en 1997, la creación del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas (GTPL), que mejora las bases de la enseñanza de portugués, a partir de la División de Promoción y Difusión de la Lengua Portuguesa del Itamaraty, institucionalizando la investigación y enseñanza de PLE.

Las relaciones de integración intercultural, mediante la enseñanza del portugués-español, se realizaron de manera más intensa en regiones fronterizas con Brasil, en los países miembros. Ahora bien, más allá de las fronteras, esta integración se da, básicamente, por la presencia de instituciones oficiales de enseñanza, como una forma de reafirmar un “espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración regional” (Sousa, 2012, p. 89).

Paralelamente a estos procesos transnacionales, es importante considerar los acontecimientos lingüísticos, señalados por Zoppi-Fontana y Diniz (2008, p. 99), pues operan directamente en la estructura de la enseñanza formal de PLE: en 1992, la creación de la SIPLE (Sociedad Internacional de Portugués Lengua Extranjera); en 1993, la implementación del Celpe-Bras por el Ministerio de Educación y Cultura de

Brasil; y en 1998, el primer curso de pedagogía en Portugués de Brasil como segunda lengua en la Universidad de Brasília.

Para los autores, pensar los acontecimientos lingüísticos también tiene que ver con reflexionar acerca de la gramatización del portugués brasileño, ya que, a través de un lugar enunciativo, se puede observar la consciencia lingüística de la época analizada, así como de qué manera está presentada. Este concepto es definido por Aurox como “o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (1992, p. 65), y es también lo que entrega al Occidente su “característica” de medio de conocimiento, posibilitando la dominación sobre las culturas. A partir de esta discusión, es posible identificar y explorar las definiciones de la relación del ciudadano brasileño con su lengua y de la historia de Brasil como Estado Nacional.

La gramatización del portugués es un proceso histórico de instrumentalización, primero, como lengua nacional y, luego, como lengua extranjera (Diniz, 2008). Este proceso se inaugura con la llegada de los portugueses al continente americano, pasando por, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, debates acerca de la constitución de una lengua nacional a partir de una denominación de nación brasileña, y definiéndose formalmente, con la fundación de la primera facultad de letras en la década de los años 30 del siglo veinte, a través de la legitimación del Estado brasileño como su lengua. De este modo, el proyecto lingüístico y su concretización en la definición de una gramática estableció la unidad de una lengua de Brasil, o sea, convirtiéndose una herramienta más en el proyecto de afirmación nacional.

“A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são

desencadeados: individualiza-se o país; individualiza-se seu saber; individualiza-se seu sujeito político e social” (Orlandi, 2001, p. 28).

Luego, a partir de la instrumentalización de la lengua nacional, Zoppi-Fontana (Zoppi-Fontana, 2007) señala un nuevo momento en la gramatización del portugués, levantando reflexiones acerca del cambio en el espacio de enunciación brasileño, principalmente, desde el ingreso al Tratado MERCOSUR. Este segundo momento del proceso, comienza a fines del siglo veinte y principios del siglo veintiuno, a partir de la explosión del interés, producción de materiales y estudios, además de la proyección del portugués brasileño para extranjeros.

La intención de ubicar la lengua en un parámetro internacional se materializa con la creación de cursos en la enseñanza superior de lingüística aplicada, y la creación y difusión del examen Celpe-Bras en el mundo. Esta materialización acaba por fragmentarse (Diniz, 2008), también a través de los libros didácticos de enseñanza de PLE, por medio de definiciones de variantes de este idioma según el objetivo de utilización: portugués para jóvenes, portugués para negocios, portugués para turismo, etc.

Según Diniz (2008) el fenómeno de esta fragmentación fue lo que definió la perspectiva en la cual se ve y se trata el PLE actualmente. Perspectiva determinada por medio de la gramatización, no solamente desde un ámbito de Estado, sino que también de Mercado. En definitiva, es a partir de estos procesos, que se define lo que será visto como regular e irregular, lo adecuado e inadecuado, lo nacional y lo “regional”, implicando en la elección sobre cuáles aspectos lingüísticos incluir y cuáles excluir, ubicando y visualizando, así, el portugués brasileño con una visión funcionalista demarcada por el movimiento de la globalización.

De esta manera, la importancia de presentar el contexto histórico del avance de la difusión del portugués brasileño en el mundo se debe a que este se vincula directamente con el proceso de gramatización ocurrido y la construcción de un imaginario de la lengua/cultura brasileña, o sea, la consideración de la relación

necesaria y constitutiva del proceso de gramatización de la lengua con los procesos históricos de constitución del Estado y la identidad nacional⁶ (Zoppi-Fontana & Diniz, 2008, p. 91).

En otras palabras, los procesos históricos que mencionan y definen la demanda de la enseñanza de PLE internacionalmente, también inciden en el propio proceso que construyen las concepciones y jerarquizaciones sobre qué es el portugués de Brasil en el exterior, cómo debe ser construido y, por lo tanto, formalizado gramatical e institucionalmente. Lo anterior, como resultado de los lugares de observación y los objetivos fijados para ello, instaurando desde el principio, funciones derivadas en espacios y pensamientos hegemónicos, establecidos por intereses más bien de las relaciones de mercado.

2.1.3 Discutiendo la visión multicultural

La enseñanza de idiomas se ha convertido en una práctica recurrente alrededor del mundo. El contacto con otras lenguas se expandió masivamente a partir del proceso de globalización, último asociado al capital global, según Hall (2003, p. 58), ya que, por más que exista una mirada ilusoria de que el contacto con distintos idiomas y culturas ofrece una realidad multicultural, la globalización tiene como tendencia el homogeneizar. Esta homogenización, también genera diferencias y controversias, pues, a través de la reproducción de una estructura de dominación se reflejan desigualdades e inestabilidades, donde las tendencias emergentes también escapan, o intentan escapar, de su control.

Debido a los procesos posibles del multiculturalismo (Hall, 2003, p. 58), se puede percibir cierta tendencia a direccionar el aprendizaje hacia aspectos relacionados con intereses económicos o determinantes que se relacionan a la

⁶ Los autores consideran el análisis de Orlandi (2000, p. 28), señalando que: "A identidade linguística, a identidade nacional, a identidade do cidadão na sociedade brasileira trazem entre componentes de sua formação e constituição (autoria) de gramáticas brasileiras no século XIX".

temática de la globalización. Lo que ha tenido como efecto que el aprendizaje esté direccionado a contextos comunicativos que involucren situaciones ligadas a este ámbito, como consumir, negociar, recorrer, visitar y entretener, es decir, a través de procesos definidos por interés del capital es que se pueden definir las principales ofertas y demandas para aprender, muchas veces, un idioma como segunda lengua, haciendo que las motivaciones se traduzcan básicamente a la funcionalidad alrededor de aspectos económicos, como el negocio y el turismo. Es desde este lugar, donde se posiciona, principalmente, la enseñanza de portugués en Chile en la actualidad, como será presentado en los capítulos posteriores.

No obstante, desde una perspectiva multicultural, la enseñanza de idiomas puede ser mirada como un aporte que posibilita un acercamiento a la realidad de otras culturas. Esto, porque la inserción de conocimientos comunicativos, constituye el primer paso para permitir una relación interpersonal más directa entre sujetos de lengua materna distinta, mediante el intercambio de saberes y comprensión cultural de realidades y funcionamientos diversos. Considerando que las distinciones idiomáticas también están relacionadas a realidades culturales del manejo específico de cada lengua, esto quiere decir que, el habla, reproduce concepciones extralingüísticas que son subjetivas y sensibles en la determinación de la comunicación entre los individuos (Paiva, 2018). Así, la manera de expresarse no depende solamente del saber la lengua en que se habla, sino que también del funcionamiento interno y cultural del comunicarse y, además, de subjetividad individual en que se eligen las características del lenguaje que serán utilizadas.

El enfoque que se entrega en la enseñanza de PLE, bajo una primera mirada, puede ser naturalizado o visto como una característica común en la enseñanza del idioma, pero, al ocupar este enfoque en particular, existe un olvido de los ámbitos culturales fundamentales en el aprendizaje del idioma, en las ramas específicas para el conocimiento de saberes, sean ellos académicos o populares, y en la correlación necesaria entre las personas. Este olvido, sujeta las singularidades de la experiencia de aprender un nuevo idioma a un aprendizaje direccionado exclusivamente a

sentidos comunes o estereotipos de consumo, o sea, a la concepción funcionalista de las habilidades enseñadas.

Por tanto, se hace necesario pensar el alcance que la oferta de la enseñanza de portugués, y de idiomas en general, tiene realmente: el de integrar distinciones culturales y permitir una real interrelación del sujeto hablante con el otro que posee una realidad cultural totalmente distinta, desde la comunicación hasta la comprensión del cómo relacionarse. Desde esta perspectiva, entonces, la capacidad de comunicarse no se entiende solamente como la posibilidad de realizar finalidades específicas, sino también como una herramienta para estar en contacto con la lengua y cultura meta, posibilitando relacionarse y desarrollarse como sujeto. Así, se reflexiona también, hasta qué punto la experiencia del contacto con el idioma con finalidades de consumo, como estar apto para comprar en un contexto turístico o hacer negocios con más facilidad, es suficiente para que los individuos tengan una real vivencia de otra cultura por medio del idioma.

En Chile la relación con el turismo y negocios exteriores es un importante y visible aspecto en la vida social y económica del país. Según datos de la Subsecretaría de Turismo del Gobierno de Chile (Subturismo), Brasil es definido como uno de los “Mercados Prioritarios”, posibilitando la llegada masiva de brasileños al país, las estadísticas referentes al año de 2014 apuntan a los brasileños como la segunda nacionalidad que más llega a Chile con finalidad turística, después de Argentina, y la cuarta con finalidad de negocios. Según las dos finalidades, en el año de 2014, Chile recibió 323.929 visitantes con fines de turismo y 61.155 con fines de negocio (78% y 14,7%, respectivamente), y los aportes económicos de los turistas sobrepasan los 325,8 millones de dólares, mientras que los de negocios alcanzan menos de 70 millones de pesos (Subturismo, 2015).

En contrapartida, analizando los datos de chilenos que viajan al exterior, en el segundo trimestre del año de 2016, de un total de 748.092 viajeros, 39.912 viajaron a Brasil. Representando un 5,2% de los destinos, quedando atrás Argentina, Perú y Estados Unidos, respectivamente. Comparando los egresos con los ingresos, en el

año de 2014, llegaba a Chile un total de 385.084 brasileños y, en 2016, salían aproximadamente 159.648 chilenos a Brasil, contabilizando 58,5% de egresos en comparación a los ingresos específicos de la ruta Brasil-Chile (Subturismo, 2016).

De esta forma, se ha percibido a lo largo del tiempo, una creciente llegada de brasileños a Chile, con fines turísticos más que empresariales, también ha suscitado cierto interés por parte de los chilenos que trabajan en el rubro del turismo, aunque no concretizado, por hablar portugués, para mejorar la atención e interacción con los brasileños y también alcanzar nuevas oportunidades laborales, además de demostrar la existencia de motivaciones para aprender el idioma, que van más allá de hacer negocios o viajar a Brasil por turismo. Por ejemplo, el interés académico, que es un ámbito de atención bilateral posible por innumerables convenios universitarios entre ambos países, también define un parámetro importante de interés de estudiantes brasileños que llegan a estudiar en Chile y viceversa. Sobre la enseñanza del PLE para ámbitos académicos, la universidad es la responsable por mantener este vínculo. Existen convenios que ofrecen cursos de portugués en varios niveles, todos vinculados a relaciones exteriores de Portugal: la USACH, por medio del CLP (Centro de Lengua Portuguesa del Camões) y la UPLA, por medio de la Cátedra Fernão de Magalhães. Ambas también cuentan con un vínculo formal con la UFSCar de Brasil, realizando cooperación en investigaciones, principalmente.

Así, como intento de resistir y superar a este funcionamiento marcado por la multiculturalidad, trataremos sobre la construcción, presencia y (re)producción de imaginarios y representaciones en la enseñanza de idiomas a partir de la concepción decolonial, que será presentada a continuación. Sobre esto, es necesario advertir que en algunos momentos del trabajo se menciona decolonial y en otros descolonial. Esto porque en las ocurrencias donde se utiliza la “s”, hacemos referencia a los procesos históricos administrativos de apartamiento a la realidad latinoamericana con las lógicas de colonización que marcaron nuestra historia y, todavía, se mantienen en el presente, siendo recurrente la utilización de términos como “descolonizar”, “descolonización” y “descolonial”. En los momentos donde suprimimos la “s”,

hacemos referencia al movimiento de pensamientos y prácticas que buscan apartarse de la colonialidad, utilizando términos como “decolonial”.

Para delimitar estos movimientos de pensamiento decoloniales se define que el principal paradigma es el de los estudios de Walsh (2005), de esta forma la perspectiva decolonial aquí abordada está siempre unida a la idea de interculturalidad, la que considera que es improbable lograr un proceso de descolonización sin tener en consideración las relaciones interculturales instauradas por la globalización, que estuvieron presentes en la historia, en menor o mayor intensidad, y que continuarán presentes el futuro, espontáneamente.

No obstante, es fundamental alertar que esta posición no se contrapone a los estudios anteriores, a este giro decolonial, al contrario, utilizaremos aportes teóricos tanto desde la perspectiva post-colonial, como de la decolonial. Esto, porque fue necesario recurrir a estudios culturales que inauguraron dicha temática para introducir a conceptos y teorías de las ciencias sociales en Brasil, pero, además, para traer consideraciones más actuales y concordantes con la práctica educacional en el contexto de un mundo globalizado y contemporáneo.

A partir de estas consideraciones, lo más importante es la deconstrucción de una perspectiva multicultural en camino a una perspectiva intercultural. Lo anterior, tiene que ver con caminar en dirección a una lingüística crítica dentro del enfoque de enseñanza de idiomas. Todas estas concepciones serán presentadas con mayor detalle en el siguiente punto.

2.2 Consideraciones teóricas sobre tendencias y roles de la enseñanza de idiomas

Para adentrarnos en las percepciones sobre la enseñanza de idiomas que serán abordadas en este trabajo, nos nutrimos de diversas teorías que establecen los límites de definición y responsabilidades del área. Es a partir de estas delimitaciones que será posible vincular la relación de los discursos analizados con el área que dedican institucionalmente.

Así, realizaremos algunas reflexiones y propuestas que consideramos pertinentes para plantear algunas perspectivas de conceptualización sobre el área de lingüística aplicada a enseñanza de idiomas, vinculadas a percepciones que inician un registro en relación a otras disciplinas.

2.2.1 La desextranjerización en el área de enseñanza de idiomas en Brasil

Como ya fue presentado en la contextualización, la demanda de la enseñanza de PLE en Brasil tiene su historicidad y camino propio. Camino que, según lingüistas como Zoppi-Fontana (2009) y Rocha (2019), ha determinado los procesos de enseñanza de esta lengua considerada transnacional. Los *acontecimientos* (creación de SIPLE en 1992, creación del CELPE-Bras con primera aplicación del examen en 1998, y la creación de los cursos de pedagogía en PLE en la UNB en 1998, en la UFBA en 2016 y en la UNICAMP en 2015), los *instrumentos lingüísticos* (examen CELPE-Bras, libros didácticos de PLE con un gran número de producciones desde finales de los años 80 y el Nuevo Acuerdo Ortográfico), la *institucionalización del saber metalingüístico* (Creación de cursos de formación en el área y publicaciones académicas) y la *monumentalización de la lengua portuguesa* (eventos académicos, creación de COLIP - Comisión para la definición política de enseñanza y aprendizaje, investigación y promoción de la lengua portuguesa, fundación del Museo de la Lengua Portuguesa y creación del Día Nacional de la Lengua Portuguesa en 2006) fueron esenciales para el direccionamiento de las concepciones de metodología, herramientas y abordajes utilizados para la enseñanza de PLE como es entendida y percibida en la actualidad.

Definitivamente, el teórico más mencionado por los investigadores del área en el país es Almeida Filho (1993), autor de gran importancia, por haber llevado a cabo las discusiones sobre abordaje comunicativo en contraposición a teorías estructuralistas que dominaban el área de la enseñanza de idiomas. En su perspectiva, el autor, no solamente levanta críticas hacia las metodologías utilizadas

hasta entonces, sino que también cuestiona la utilización del término *lengua extranjera*, por evocar percepciones de “lenguas extrañas” o “lengua de extraños”, abordando la necesidad de *desextrangeirização* de una lengua-meta.

Esta desextranjerización se basa en la reflexión que trata la manera de considerar al “otro”, como alguien distante a mí, diferente, extraño, exótico. Considerar la enseñanza de una lengua desde la perspectiva de “lengua extranjera” puede ser complejo, ya que puede significar lengua de “otros”, lengua de antepasados, de extraños, de bárbaros, de dominadores o lengua exótica (Almeida Filho, 1993). En este sentido, dicha interpretación puede transferirse al proceso de enseñanza-aprendizaje, por esto, tener en cuenta el problema y ejecutar un proceso desde y para la comunicación se constituyen como caminos necesarios para alcanzar la desextranjerización. Haciendo posible superar un sentido utilitario de la lengua, tomando en cuenta que el aprendizaje de sentidos y significación en una nueva lengua comprende entrar en relaciones por medio de la comunicación, y no simplemente alcanzar un objetivo situacional.

El ámbito de la interacción social es el que torna el abordaje comunicativo como eje entre la lingüística y las ciencias sociales, desde la propia concepción de significaciones subjetivas, de roles de los agentes, como, por ejemplo, el del profesor y estudiante⁷ y de la implicación de configuraciones identitarias y afectivas.

En este orden de ideas, pensar la enseñanza de idiomas es pensar constantemente en la función de desextranjerizar tanto la lengua, como la cultura y el funcionamiento social de mundos que, al principio, antes del contacto, son considerados distantes. Finalmente, las relaciones e interacciones son el funcionamiento transversal que atraviesa todos los lugares.

En este sentido, mucho se ha construido sobre las terminologías y su relación con la manera en que se mira la lengua y la enseñanza según cada realidad, contexto y subjetividad de comunicación. Como es el caso de la enseñanza del portugués como

⁷ Esto será trabajado con profundidad en el punto 7.1.4.

lengua extranjera, segunda lengua, lengua de herencia, de acogimiento, etc. Definir esta especificidad sobre la enseñanza en el contexto chileno es algo, todavía, no definido y necesario. Este hecho, que puede estar determinado por múltiples y distintos motivos, es lo que define la enseñanza en el país como lengua extranjera, como ya abordamos anteriormente, y permite las reflexiones acerca de los imaginarios, percepciones y relaciones multi o interculturales.

2.2.2 Interculturalidad y competencia intercultural

Actualmente, en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza, la temática de la competencia intercultural está cada vez más en perspectiva de investigación. La noción de competencia, derivada de Chomsky (1975), se instala como antecedente para una concepción de la lengua, conlleva a considerar el aspecto intercultural como necesario para que el estudiante de lenguas alcance habilidades que le permitan desarrollar interacciones en distintas situaciones de comunicación. Esta habilidad, por lo tanto, debe ser considerada, tanto en el aspecto comunicativo como en el personal, ya que es por medio de la comunicación e integración que el sujeto podrá desarrollar relaciones.

Así, a través de las interacciones con los hablantes de la lengua meta, serán diversas las transformaciones en múltiples áreas de la vida del sujeto, ya sea, tanto laboral y académica, como emocional y afectiva. Por lo tanto, en la enseñanza de idiomas también es necesario potenciar al estudiante a estar preparado para una concepción de la lengua meta que no se resume solamente al idioma, sino que también a la cultura en la cual él está/estará inserto (Farlora & Rubio, 2013).

A partir de esto, se desarrolla la temática desde dos posibilidades: la interculturalidad desde el nivel de la lengua, o sea pensar la lengua en constante relación con la cultura, y, además, concebirla desde la relación entre los agentes del contexto educativo, aquí específicamente del profesor y el estudiante. En una perspectiva lingüística ya existen diversos estudios referentes a didácticas o

estrategias que se pueden utilizar para desarrollar esa habilidad en clase, es decir, contenidos sobre cómo la interculturalidad puede ser adquirida; no obstante, en el presente estudio se trabajará en esta área con el objetivo de reflexionar respecto de la finalidad social del ámbito intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera, por medio de la reflexión de la posición profesor/estudiante como sujetos emancipados en el proceso de aprendizaje de la lengua/cultura, considerando también el papel de la educación en tanto proceso transformador del estudiante como agente social.

En algunas ocasiones, las motivaciones de los estudiantes en aprender un idioma a través de un objetivo específico no se direccionan hacia el interés de los aspectos culturales de una lengua y cultura meta. De esta forma, se estima necesario, por lo menos, posibilitar la inserción de este papel social en la educación, para que se asuma el papel crítico del proceso de aprendizaje, capaz de modificar, a través del agente, la realidad social, cuestionando lógicas de pensamientos etnocéntricos y caminando hacia una educación decolonial.

En lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas, el abordaje intercultural aparece como una rama de la competencia comunicativa, fundamentado didácticamente en el principio pragmático-funcional (Schneider, 2010). Esto sucede porque la realidad de la cultura de la lengua meta determina características específicas para la adquisición de un idioma, permitiendo que el estudiante pueda interactuar de acuerdo a percepciones socioculturales.

No obstante, adoptar líneas didácticas desde la perspectiva comunicativa no significa, consecuentemente, que se desarrolle también la perspectiva intercultural. Esto porque, aunque el abordaje comunicativo se base en estrategias de comunicación, desde el ámbito real y situacional, los fenómenos lingüísticos percibidos por medio de una mirada intercultural, van más allá del léxico o de la concepción de textos adecuados a situaciones reales. En el abordaje intercultural no se considera solamente la comprensión de los textos y de la comunicación, sino que

también el comprender y comunicarse desde la percepción extranjera, del “otro”. De esta suerte, además de la comprensión de la lengua-meta, también se hace necesaria una comprensión de la cultura-meta.

En relación a esto, Paiva (2018) afirma que es necesario pensar el factor intercultural más allá de la perspectiva de competencia. La autora cuestiona las limitaciones que se encuentran en la Competencia Comunicativa Intercultural, por ejemplo, la imposibilidad de definir criterios de evaluaciones objetivas sobre si una persona puede o no desarrollar esa competencia. Por esta razón, también enfatiza la diferencia entre los términos interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, de Fidel Tubino (2016), cuando se actúa en el contexto de la educación. La primera se refiere a la promoción de diálogo y respeto, sin afectar asimetrías vigentes, y la segunda a la atención de cuestionar relaciones de poder y promover el compromiso y la sensibilidad hacia las desigualdades socioculturales.

De esta manera,

“há características da natureza humana que, embora facilitem e sejam essenciais para a convivência e interação social, não estão restritas às competências, pois não compreendem um conjunto de capacidades ou recursos cognitivos mobilizados para a realização de alguma atividade” (Paiva, 2018, p. 127).

Por lo tanto, aunque la relevancia de trabajos que abordan la competencia intercultural en la enseñanza de idiomas sea de extrema importancia para elaborar nuevos métodos y conocimientos, concebir la competencia como única finalidad de enseñanza-aprendizaje es reducir la complejidad de la temática y limitar principios étnicos, identitarios y cosmológicos que se presentan en las interacciones interculturales.

Por esto, la idea de un Abordaje Comunicativo Intercultural (Mendes, 2004) se encaja mejor al universo de reflexión presentado, ya que instaura la constante presencia de una perspectiva educacional y pedagógica. O sea, considerando este

abordaje como un aspecto continuo en las clases, como método que está en constante relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que lengua y cultura son indivisibles, se instaura un espacio para trabajar los diálogos entre culturas/lugares de una manera no neutralizadora, ofreciendo, así, autonomía y percepción crítica.

En conclusión, es necesario, o mejor urgente, no limitarse a las comparaciones o a la entrega de informaciones lingüístico-culturales, sino que ejercer lo que Walsh (2005) llama educación crítica y decolonial, colocando en el debate, conceptos como los de alteridad, estereotipo, extranjero / “otro”.

Según Walsh (2005), solamente con una formación intercultural es posible alcanzar el real objetivo de comunicación e interacción de los sujetos aprendices, por medio de la capacidad y autonomía frente a las diversas situaciones, además de una consciencia que cuestiona el funcionamiento multicultural neoliberal y responde a la colonialidad del pensamiento.

“Y es en afirmar la “razón del Otro” que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes. Sociedades y mundos muy distintos” (Walsh, 2005, p. 34).

Por lo tanto, con base en las consideraciones estudiadas, es posible afirmar que la enseñanza de lenguas debe ser aplicada a la inserción de contenidos interdisciplinarios que los profesores, alumnos y demás agentes introducen en las funciones socioculturales en que están insertos los sujetos de la lengua y cultura meta.

Esto da a los individuos que están involucrados en la enseñanza de lenguas la posibilidad de reflexionar e interpretar el funcionamiento del “yo” y del “otro”, del “aquí” y del “allá” y de posicionarse como agente social, construyendo sus propias consideraciones sobre la relación entre varias realidades y complejidades. Así, es posible desarrollar autonomía y pensamiento crítico, porque es a través de la vertiente intercultural que pueden ser abordadas cuestiones complejas, de manera cuestionadora y concientizadora, una experiencia profunda de desmitificación de su propia lengua/cultura y la del “otro”.

2.2.3 Enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua: la constante relación entre identidad y alteridad

Considerando lo expuesto anteriormente, estar en un proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, significa también estar en relación con lo que “yo soy” y lo que “es el otro”, formando, respectivamente, percepciones de identidad y de alteridad. De esta manera, reflexionaremos sobre cómo el lenguaje se conecta a esta relación intercultural y, también, sobre las posibilidades que los agentes envueltos en este proceso tienen, para crear perspectivas de relación que superen la distancia de lo “diverso”.

Al pensar el lenguaje como constitución simbólica de significado, o sea, una herramienta capaz de construir sentidos del mundo, es indispensable considerar la relación de interdependencia entre las concepciones de lengua y cultura. En el lenguaje, la lengua puede ser considerada una de las herramientas utilizadas para su finalidad universal que es la comunicación, como también, puede ser considerada una herramienta de expresión de pensamientos y costumbres de una cultura, en otras palabras, es importante considerar las diferentes lenguas como representaciones del mundo de las personas que la hablan, ya que son productos de una cultura y, al mismo tiempo, producidas mediante la atribución de significados de este mundo.

Desde una visión antropológica (Lévi-Strauss, 2000) (Sahlins, 1997), el

lenguaje es percibido como un hecho cultural determinante en la dualidad de naturaleza y sociedad, haciendo que la capacidad comunicativa de los humanos de manera estructurada - a través de la lengua, arte, rituales, etc. - nos diferencie de los demás animales. No obstante, como las realidades e interacciones sociales están en permanente movimiento, también, las representaciones culturales y las significaciones sobre lo que es percibido del mundo, están en constante cambio. Por lo tanto, la cultura, así como la lengua, deben ser pensadas dinámicamente, no como definiciones estáticas.

Es importante comprender tanto la vinculación de ambos conceptos, como también la dinamicidad que ellos representan. En la enseñanza de idiomas, principalmente, la capacidad comunicativa depende de la comprensión de determinantes socioculturales que son complejos cultural y lingüísticamente. Así, para una mejor comprensión de la perspectiva dinámica de la lengua, un paradigma fundamental a ser considerado es el siguiente:

“La incorporación en la lingüística de la noción de actos de habla de Austin (1962) propició el eje articulador entre lengua como estructura y su dimensión comunicativa en el entendido que la interacción comunicativa entre los sujetos implica unos parámetros cognitivos y socioculturales tales como propósitos, características de los interlocutores, tipo de relación establecida entre ellos, tratamiento de los temas, uso de un determinado registro, entre otros, que se entienden como dinámicos, es decir se revisan, pueden negociarse y cambiar” (Farlora & Rubio, 2013, p. 77).

De este modo, al considerar lengua y cultura como indisociables en la perspectiva de la enseñanza de idiomas, se posibilita, también, la vinculación de las áreas de la antropología y de la lingüística. La temática de lengua y cultura sobrepasa las salas de clases, derivándose, en situaciones problemáticas reales, como la

“integración de minorías étnicas y las culturas mayoritarias” (Farlora & Rubio, 2013, p. 77). Pensar el aspecto intercultural, entonces, es reflexionar sobre la comunicación y convivencia entre sujetos de diferentes culturas, es considerar el diálogo, la promoción del respeto mutuo, la superación de estereotipos y prejuicios culturales y étnicos.

Por lo tanto, resulta necesaria la idea de extranjerización de la lengua, en otras palabras, se deben conocer y entender los aspectos sociales y culturales de la lengua meta, de una manera que permita reflexionar sobre los ideales y creencias de la cultura del “otro” desde la percepción más cercana a lo nativo, posibilitando que, a través de este “cambio de posición”, se pueda, consecuentemente, meditar en los propios ideales y creencias de la realidad sociocultural en que el sujeto está inserto. Resumiendo, puede indicarse que, por medio de la posición empática de quien mira hacia el “otro”, es que el sujeto se aleja de su propia posición confortable, permitiendo, entonces, el acto de cuestionar la propia realidad y, así, pensar en su transformación.

Para Farnedo y Nedio (2015), la interculturalidad es considerada como la forma en la cual el aprendiz es sensibilizado en la aceptación de su cultura y la del otro. De este modo, el diálogo intercultural es el punto principal para la comprensión de sí mismo y del otro, es a través de él que se logra una mirada hacia la cultura meta, visibilizando las diferencias socioculturales y evitando promocionar estereotipos predefinidos.

Aprender una segunda lengua significa, inevitablemente, estar en contacto con lo diverso. El cómo se abordan y observan las diferencias, determinará la capacidad de comprender situaciones complejas y hasta conflictivas, referente a las percepciones culturales del “yo” y del “otro”. Así, es de fundamental importancia considerar la necesidad de una reflexión de la posición de todos los sujetos que están implicados en el área de la enseñanza de idiomas.

Aunque nos enfocaremos en seguir las posiciones del profesor y del estudiante de idiomas hacia la percepción intercultural, aquí se considera, también, la

responsabilidad de otros participantes que posibilitan que la enseñanza de idiomas sea institucionalizada, como los gestores de las instituciones que realizan contenidos de divulgación y oferta de clases, productores y examinadores de las pruebas oficiales, entre otros. No obstante, nos concentraremos en los profesores y estudiantes de una lengua no materna, considerándolos sujetos centrales en la educación, donde se desarrollarán prácticas sociales que pueden reproducir o resignificar los procesos que están implicados en la acción educacional.

Como ya se mencionó, esta relación de enseñanza-aprendizaje, instaurada dentro del área de lingüística aplicada, es también una relación de un “yo” y un “otro”; relación que establecerá tanto reflexiones sobre “mi identidad”, lo que define lo que “soy yo”, como percepciones de alteridad, sobre lo que considero que “es el otro”. Por esto, es posible traer abordajes antropológicos para una mejor comprensión de estas posiciones, ya que, como en la antropología, en clases también se puede considerar que existe una mirada hacia el “otro”.

A través del abordaje interpretativo de Clifford Geertz (1973), se observa la cultura como un conjunto de textos que deben ser interpretados, desmitificando la posición antropológica clásica que realizaba descripciones etnográficas por medio de observaciones sin cuestionamiento y etnocéntricas, ya que solamente consideraba la mirada del “yo” sobre el “otro”, excluyendo la mirada del “otro” sobre sí mismo (Maia, 2000). Este cambio de paradigma, empieza a considerarlos objetos culturales como significativos, entendiéndolos como textos, y el análisis antropológico como interpretación.

Luego, esta primera perspectiva se aplica a ambos agentes presentes en la enseñanza de una segunda lengua, o sea, tanto al profesor como al estudiante. De esta manera, ambos deben comprender sus percepciones, opiniones, puntos de vistas sobre la lengua/cultura meta, como interpretaciones que no definen lo que realmente son. Esto porque, con la más amplia experiencia y pertenencia a una otra cultura, las distinciones dentro de cualquier cultura son tan múltiples y dinámicas, por

esto, lo que un sujeto puede percibir, no puede abarcar lo que una cultura “es” en su totalidad.

La segunda perspectiva antropológica, basada en los pensamientos posmodernos, considera como objeto de estudio el propio texto etnográfico. Aquí se considerará la posición específica del profesor, esto porque es el primero en cumplir con el papel de “mediador” entre la lengua/cultura de los estudiantes y la lengua/cultura meta. Este papel de mediación es posible, primero, por la entrega de información a través del lenguaje, en otras palabras, a través de “textos” (discursivos, escritos, etc.).

Esta perspectiva insinúa el hacer antropológico, a través de una postura humanista, de carácter provisorio y parcial de todo análisis cultural, disolviendo también la diferencia de observador y observado. Siendo así, el antropólogo y el profesor, autores, deben revelar en su texto una interpretación lo más acorde con la visión que el sujeto nativo tiene de sí mismo. Siempre considerando y mencionando en clases la realidad compleja y diversa que en cualquier lugar, lengua y cultura se establece. Respetando, entonces, consideraciones de los sujetos de la lengua/cultura meta, pero también observando que estas consideraciones no son estáticas, cambian y se (re)interpretan en relación a distintos sujetos y tiempos.

Se deben abandonar posturas referentes a creencias sobre el “otro”, las que generalmente son cargadas de estereotipos y prejuicios, buscando frecuentemente (in)formarse sobre la lengua/cultura meta y los cambios que se suceden, preferentemente, desde fuentes directas. Esta posición implica, de esta forma, mostrar al estudiante la conciencia de la historicidad y contexto del punto de vista del profesor, procurando y concientizando a que toda interpretación sea parcial. Para resumir, entonces, la posición del profesor:

“En otras palabras, de manera objetiva, su pretensión es ser el mediador entre dos universos culturales, tornando legible para uno de ellos una otra forma de vivir (...)” (Maia, 2000, p. 128).

Ya la posición del estudiante, al entender que la interpretación del profesor no define la lengua/cultura meta, debe ser trabajada para alcanzar la autonomía, para obtener las herramientas que le permitan la producción de conocimiento. Con el mundo globalizado y la facilidad del acceso a la tecnología (prensas, redes sociales, contenidos diversos), el estudiante debe ser activo en la búsqueda de información sobre lo que considera importante para su aprendizaje, según sus intereses e inclinaciones. Siempre tomando en cuenta la ayuda del profesor, para contar con perspectivas distintas a las propias, incentivando el cuestionamiento del “yo” a través del “otro” y viceversa.

En este sentido, el papel principal del estudiante que se asemeja al del antropólogo en la construcción de una competencia intercultural, no es privilegiar su propia lógica, sino que dar espacio a la lógica del “otro”,

“estableciendo relaciones dialógicas simétricas. A pesar del desajuste entre los mundos de interacción, la búsqueda por democratización de esas relaciones se constituye como imperativo de la investigación (en este caso, del aprendizaje)” (Maia, 2000, p. 132).

2.2.4 Educación crítica y decolonial: ubicando a los sujetos presentes en la enseñanza de idiomas como agentes sociales

A través de las perspectivas trabajadas anteriormente, se establece la necesidad de ubicar la enseñanza de idiomas en un aspecto de educación más amplio, que es la percepción de educación crítica y decolonial; entendiendo la necesidad de desextranjerización como herramienta de cuestionamiento y transformación, podemos ingresar, entonces, a esta área. Siendo así, es fundamental pensar la educación como herramienta de transformación social, y, respecto a esto,

la enseñanza de lenguas extranjeras no debe ser diferente.

Según Maher (1944) es importante crear condiciones para que la enseñanza sea conducida desde una perspectiva crítica, esto porque en los procesos educativos no es posible la existencia de neutralidad. Así, el idioma debe ser utilizado como puente para observar críticamente el mundo que rodea a quienes lo estudian y, por medio de una actuación pedagógica emancipadora, permitir una evaluación crítica de los usos que este idioma puede hacer en el mundo. De esta manera, alcanzar una enseñanza crítica a través del lenguaje, pero también hacia el lenguaje y la forma en que es utilizado.

Al reflexionar sobre algunos de los principales idiomas aprendidos en el mundo, como el inglés, francés, español y portugués, se advierte que hay algo que los relaciona, esto es, que se trata de lenguas bien posicionadas en la jerarquía de poder de los países de los cuales se derivan. Ya sea por representar un papel de comunicación “universalizante” en el mundo globalizado, o por poseer un número considerable de hablantes; la posición de importancia que conllevan tiene relación directa con factores de poder económico, político y cultural que vienen siendo acumulados e impuestos desde los periodos de la colonización.

Debido a esto, resulta necesario, no solamente ofrecer herramientas que inviten a los estudiantes de lenguas a reflexionar críticamente sobre cómo utilizarlas, sino que también permitirles, el uso de modalidades de enseñanza emancipadoras, que cuestionen el propio lenguaje, posibilitando, de esta forma, una toma de conciencia sobre qué representan estos idiomas actualmente, pero visibilizando, aunque la manera posible sea superficial, la existencia de innumerables lenguas “otras”. Por ejemplo, entregando atención a la presencia de palabras de origen indígena y/o africana en los vocabularios de los idiomas que se impusieron frente a otros, principalmente por el proceso de colonización. Consecuentemente, se lograría entregar visibilidad y también afirmación de las culturas originarias que fueron, o todavía intentan ser, borradas durante el proceso colonizador a lo largo del mundo.

En vista de lo antes expuesto, la práctica pedagógica no debe mantener estructuras dominantes del conocimiento y del poder, pues por medio de la educación es que se estructuran y organizan las formas de pensar y ver el mundo (Walsh, 2005). Al aprender otra lengua estas formas pasan a ser construidas, además, sobre el mundo del “otro”. Es ahí, entonces, que el aspecto intercultural se hace indispensable en la enseñanza de idiomas. Este ámbito va más allá de una concepción multicultural que busca incorporar todas las diversidades de manera que se neutralicen las oposiciones. Al contrario, considera y asume el carácter de la descolonialidad.

Apoyándonos en lo planteado, se puede afirmar que, sobre los aspectos acerca de la interculturalidad, se construye la concepción de posicionamiento, más aún cuando se vincula con la educación. La enseñanza y el aprendizaje involucran, siempre, hechos determinantes en los sujetos a quienes se relaciona, siendo profesor o estudiante, de manera objetiva o subjetiva.

En esta línea, la enseñanza de idiomas que implica relacionarse con otras lenguas/culturas tiene la doble responsabilidad de alcanzar un aprendizaje por medio del pensamiento cuestionador y crítico. Como la educación no puede tener neutralidad, cabe a los participantes de la clase, principalmente al profesor, informarse, preferencialmente, sobre referencias basadas en las ciencias sociales y sobre la cultura meta, para que no se reproduzcan concepciones superficiales y estereotipadas sobre ella.

Esto posibilita que, a través de las clases, se trabaje no solamente la adquisición del lenguaje, sino que también el cuestionamiento sobre realidades sociales y culturales, produciendo así pensamiento crítico en los estudiantes y, también, promoviendo la autonomía, para que se puedan crear estrategias en posibles situaciones de conflicto.

Sin embargo, en la actualidad ya no es suficiente que las diferencias sean visualizadas, por eso, es necesario tener cuidado para que la inclusión del aspecto intercultural en clases no sea solamente informativa. La tentativa de ofrecer contenido

crítico vinculado a la interculturalidad, siempre posibilitando espacios a las percepciones iniciales de los estudiantes para después realizar conversaciones que concluyan los aspectos trabajados, es el diferencial en la formación de los estudiantes como sujetos agentes. Esto, porque al trabajar sus propias creencias, racionalidad y cuestionamientos, posibilita que el aprendiz, no solamente conozca las especificidades de la cultura meta, sino que también se concientice sobre estas especificidades.

En consecuencia, es a través de esta concientización que se supera la percepción multicultural que supone una abertura a la diversidad, aunque, al mismo tiempo, se perpetúa la existencia de prejuicios y predefiniciones hacia la cultura otra. Esto porque, a partir de políticas globalizadas se incorpora la diversidad cultural de manera benéfica a la lógica del mercado, controlando la oposición y suprimiendo las diferencias consideradas conflictivas (Walsh C., 2005) Aquí se encuentra el principal punto de relevancia de la interculturalidad, esto es, que ella se diferencia y supera la idea del orden multiculturalista. Es al asumir que la cultura del “yo” y del “otro” es mucho más heterogénea que lo que se informa masivamente a la mayor parte de la sociedad, que se permite reflexionar sobre las diferencias de poder entre los aspectos desiguales presentes en las culturas. Desiguales, debido a muchos motivos que implican el carácter de poder y dominación, principalmente, en los países en que la lengua oficial no es la lengua originaria, sino que la del colonizador.

Según Walsh (2005), la interculturalidad va más allá de reconocer las diferencias, puesto que requiere de relaciones horizontales interétnicas a través de la creación de nuevos ordenamientos. Quizás, entonces, estos nuevos ordenamientos puedan/deban empezar, también, dentro de la clase de la enseñanza de idiomas; y, como principio ideológico y organizador, construir un imaginario distinto de sociedad, pensando condiciones de conocimiento y existencia que apunten hacia la descolonialidad.

Solamente con una formación intercultural es que se puede lograr el real

objetivo de comunicación e interacción de los sujetos que aprenden, a través de la capacidad y autonomía delante de situaciones varias, además de una concientización que cuestiona el funcionamiento multicultural neoliberal y contesta a la colonialidad del pensamiento.

“Y es en afirmar la “razón del Otro” que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes. Sociedades y mundos muy distintos” (Walsh, 2005, p. 34).

Por lo tanto, a partir de las consideraciones trabajadas, es posible afirmar que la enseñanza de idiomas debe enfocarse en considerar situaciones comunicativas reales que consideren aspectos socioculturales de manera no neutralizadora, que muchas veces están copados de problemáticas tensionadas y conflictivas. Entonces, no se debe limitar solamente a esto, sino que además, a la inserción de contenidos interdisciplinarios que introduzcan los agentes que aprenden (profesor y estudiantes) a los funcionamientos socioculturales en que están insertos los sujetos de la lengua y cultura meta.

Esto da a los individuos que se relacionan a la enseñanza de idiomas, la posibilidad de reflexionar e interpretar funcionamientos del “yo” y del “otro”, del “aquí” y del “allá” y de posicionarse como agentes sociales, construyendo sus propias consideraciones sobre la relación entre diversas realidades y complejidades, ofreciendo así, que se pueda desarrollar autonomía y pensamiento crítico, porque es a través del aspecto intercultural que se logra abordar temáticas complejas, de manera cuestionadora y concientizadora, que permite a los estudiantes una profunda experiencia de desmitificación de su propia lengua/cultura y la del “otro”.

Así, el aspecto intercultural aplicado en las aulas debe considerar constantemente la posición responsable del profesor y del estudiante, respaldándose siempre en informaciones desde las ciencias sociales sobre la lengua/cultura o desde fuentes directas del país donde se habla la segunda lengua aprendida, para que se pueda construir conclusiones propias. Esto trae como consecuencia la transformación del sujeto a un agente social, la que, por medio de una formación emancipadora y crítica, puede generar que las perspectivas no estereotipadas o mercantilizadas se reproduzcan cada vez menos, lo que da más visibilidad y voz a las personas hablantes de un determinado idioma/territorio, asimismo, una autoafirmación de su cultura y de cómo quieren que sea. En otras palabras, permite que los individuos contemporáneos puedan definir quiénes son (principalmente de las comunidades que fueron/son dominados por grandes potencias) y quién quieren ser a partir del propósito de superar imposiciones coloniales, que actualmente todavía se encuentran estructuradas subjetivamente en los sujetos de la mayoría de los territorios de diversas maneras.

La falsa idea de neutralidad, permite a los poderes hegemónicos permanecer donde están, así, lo neutro ya manifiesta su apoyo. Como nada puede ser neutro, tampoco se debe pensar la enseñanza de idiomas así, como un mero posibilitador de comunicación. La comunicación implica palabras y pensamientos, que están inevitablemente cargados de posiciones, posiciones que necesitan ser reflexionadas y cuestionadas, principalmente si se trata de la interacción entre sujetos de distintas culturas. Por todo esto, el aspecto intercultural se hace tan necesario en la reflexión y enseñanza de idiomas.

2.3. Desarrollo conceptual: comprendiendo la relevancia de imaginarios en la realidad social brasileña

2.3.1 Imaginarios, representaciones y estereotipos: aterrizando la teoría

Como se apreció en las consideraciones teóricas sobre educación, se percibe que esta área del saber está directamente relacionada con concepciones de cultura. Más aun, el área de enseñanza de lenguas está relacionada a las acciones, en formas que observamos, o sea, se conecta directamente con las construcciones de representaciones e imaginarios que podemos percibir, construir y reproducir sobre culturas distantes.

Es por esto que, trataremos en este apartado, los conceptos de imaginario, representación y estereotipos, desde el análisis de discurso del corpus seleccionado. Estas nociones son fundamentales para entender su relación con el lenguaje y construcción de sentidos, que acaban por definir y ser definidas a través de concepciones, ideales y realidades socioculturales.

2.3.2 Imaginario Social: la relación entre imaginación, lenguaje y realidad

A modo de introducción, se discuten las percepciones filosóficas de Cornelius Castoriadis (1982), que aquí se consideran fundamentales, puesto que traen consigo, reflexiones acerca de este concepto y un análisis de carácter social. Tomando como punto de partida la concepción psicoanalítica, que plantea la relación del inconsciente con las lógicas de representación y la actividad de imaginación, difiriendo esta última del imaginario, se puede advertir que es a través del imaginario que resulta posible la capacidad de un individuo de sobrepasar el nivel de las experiencias físicas, traduciéndolas, planeándolas, diseñándolas e inventado su significado, sentido y percepción desde lo subjetivo. En otras palabras, “La imaginación radical hace aparecer a la representación, *a partir de la nada misma*, que debe ser capaz de conformar un constituido-constituyente” (Jiménez, 2012, p. 120).

Como se aprecia, nos basaremos en sus planteamientos sobre el imaginario al direccionar sus concepciones a las producciones del consciente. Al comprender que en el inconsciente las representaciones decodifican cosas íntimas del individuo, es decir, subjetivas, metafísicas, el autor direcciona la palabra a la manera objetiva principal de representación, “Es decir, palabras y representaciones primarias, habitan en el consciente y el preconscious, no más en el inconsciente, donde sí hay palabras, éstas son tratadas como representaciones de cosas” (Jiménez, 2012, p. 121).

Es aquí donde la concepción del imaginario y su relación con la realidad se conectan a través del (falta un término aquí) social, donde las representaciones y sentidos son instituidos por la sociedad. En otras palabras, es el lenguaje, las palabras, que permiten que la idea de imaginación se concrete objetivamente y se exteriorice a la realidad social. Funcionando entonces, como mediador entre la psique y la exterioridad, como el responsable de la producción y/o reproducción de aspectos socioculturales: “Las significaciones imaginarias, sin embargo, permiten a los individuos actuar socialmente, crear y ser compatibles con cierta cultura, de ellas se producen sentimientos y afectos que hacen relativamente armónicos a los sujetos” (Jiménez, 2012, p. 121).

Esta relación entre lo inconsciente y la tentativa de internalizar experiencias físicas, al mundo exterior se transfiere, a través de la significación, una posibilidad de comprensión en los pensamientos e imaginación que se expresa por medio del lenguaje, concretándose, así, nuevamente, en la exterioridad, pero ahora en formas de representaciones constituidas y constituyentes de las formas sociales.

Así, el imaginario social se diferencia de las formas internas de pensamiento como la imaginación, ficción, fantasía, deseos y pulsiones, porque se establece en la mente, pero también en el actuar. A través de la comunicación, se transmiten las percepciones de realidad (comprensiones de mundo, valores, creencias), desarrollando acciones sociales e identitarias que, al mismo tiempo, definen y (re)producen esta realidad. Entonces, es a partir de la perspectiva de acción que tiene el imaginario, que reflexionaremos en lo que sigue, sobre este mismo concepto

mediante percepciones socioculturales, de manera de poder entender objetivamente cómo los imaginarios se externalizan y se producen (o reproducen) en las culturas y sociedades.

El concepto de imaginario social se distinguirá de la imaginación, según Castoriadis, ya que no se desarrolla en una concepción individual, de facultad humana, sino que, desde un aspecto colectivo, funcionando como “esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado” (Cegarra, 2012, p. 3). Se ha hecho necesario identificar, comprender y, muchas veces, reconstruir este aspecto colectivo para que la construcción ontológica de significados se adapte y adecue a la dinamicidad, complejidad y diversidad de funcionamientos socioculturales que puedan ir cambiando, visibilizando y resignificando.

2.3.3 Representación y cultura en la construcción de subjetividades

Al pensar el concepto de imaginario aplicado a la concepción que se trabaja analíticamente en esta investigación, aparecen otros conceptos dialógicos de igual importancia para entenderlos como conjunto, indisociables. En este punto de inflexión se da la conexión que la idea de imaginario tiene con el concepto de cultura y de representaciones.

Según sostiene Stuart Hall (1997), una de las maneras de comprender la concepción de cultura es entendiéndola como conjunto de significados compartidos en un grupo que se divide las identidades en común. El lenguaje tiene un papel fundamental en su raciocinio, ya que es lo que construye los significados compartidos, posibilitando el funcionamiento de sistemas de representación que dan sentido a los procesos. En esta línea, el lenguaje abarca las múltiples posibilidades de comunicación, los aspectos lingüísticos, las expresiones corporales y la utilidad dada a cosas objetivas y subjetivas.

A partir de estos procesos de comprensión de cultura, el autor concibe su percepción más allá de procesos interiores y subjetivos de sentido, entendiendo que estos significados tienen efectos reales y se concretan a través de prácticas sociales. De esta manera, el significado, al constituir el sentido de identidad y pertenencia de un individuo, también forma conceptos, ideas, sentimientos e interpretaciones compartidas por medio de sistemas de representaciones.

La comprensión de representación se da por medio de un abordaje discursivo del lenguaje, que se traduce por el autor como el “conocimiento producido por los discursos [que] incide sobre las conductas, la formación o la construcción de identidades” (Santi & Santi, 2008, p. 3), determinando así, interpretaciones de ciertos tiempos, espacios y contextos.

De manera resumida, la representación sería lo que vincula el significado y el lenguaje a la cultura. O sea, es la manera de describir, comprender, simbolizar y significar elementos tangibles e intangibles, produciendo sentidos comunicativos, ontológicos y epistemológicos de una cultura. Para Hall (1997), “representar es usar la lengua/lenguaje para decir algo significativo o representar el mundo de forma significativa a outrem” (Santi & Santi, 2008, p. 5).

A partir de esto, el autor define dos procesos que constituyen la representación (Santi & Santi, 2008), el primero vinculado a los sistemas de correlación a un conjunto de representaciones mentales que poseemos y el segundo relacionado al lenguaje como posibilitador de la existencia de un mapa conceptual compartido, a través de lo cual podemos representar o intercambiar significados y conceptos. En este sentido, se proponen tres teorías sobre la discusión de la representación: la representativa, la intencional y la construccionista. La primera consiste en que el lenguaje reproduce el significado ya existente del mundo, la segunda, acerca de que el agente elabora un significado a través del lenguaje y la tercera, y que mejor se adecua a las percepciones del autor, es que el lenguaje debe ser entendido como un producto social donde los significados son contruidos a través de sistemas de representación.

Al explicar el proceso de interiorización de significados de una realidad física hacia lo cognitivo, la interpretación del autor sobre el concepto de representación, se conecta directamente con el concepto de imaginario, ya que se ubica desde lo simbólico y subjetivo. En otras palabras, al exteriorizar, al codificar los signos, lenguajes y expresiones se constituyen definiciones sociales, políticas y culturales. Así, a partir de la idea de que el imaginario, entendido como aspecto que engancha lo individual a lo colectivo, utilizando la representación como mediación entre comunicación y sentido, es posible establecer necesidades y directrices de funcionamiento de interpretación del exterior.

Entonces, a partir de estas perspectivas, se observan las construcciones imaginarias presentes en los discursos analizados que abarcan los conceptos indisolubles de imaginario y representación cultural, ya que ambos se desarrollan tanto a nivel individual como colectivo y afectan la formación de identidad de los sujetos, fenómeno esencial al pensar la enseñanza y aprendizaje y los contactos y diálogos de distintas lenguas.

Así, es necesario observar, imaginar o representar al “otro” con la transparencia de que su identidad es dinámica y múltiple y que, al reducir ciertos aspectos culturales de representación se generan limitaciones y sensaciones de encierro en esta identidad. La recepción de lo que es distinto al “yo” debe ser definida por sentidos abiertos y dialógicos entre lo que se imagina que es y lo que dicen, definen y sienten los seres individuales y colectivos

Por lo tanto, la afirmación no cuestionada de lo que viene a ser el “otro” trae como consecuencia identidades fragmentadas y fracturadas (Hall & du Gay, 2003), dificultando la posibilidad de reconstrucción y resignificación de la constante dinamicidad de identidades del “otro” y, por lo tanto, del “yo”.

2.3.4 Ideologías en el lenguaje: imaginario y representación

A partir de la relación entre los conceptos de imaginario y representación, desde la perspectiva del lenguaje, se torna relevante levantar indagaciones sobre perspectivas que van más allá de la enseñanza de la lengua y no solamente direccionada a la adquisición lingüística. La perspectiva cultural y simbólica en que se involucran los significados es de suma importancia para la construcción de un abordaje comunicativo de enseñanza, considerando que, la comprensión no solamente se adquiere a partir de una comprensión de traducción y significado literal, sino que también desde el cómo los significados implican, además, en un universo emocional, subjetivo y cinestésico de relación.

Es así que, como profesores del área de lingüística aplicada, es esencial buscar formación desde las ciencias sociales para no reproducir imaginarios y representaciones razas y superficiales, pautadas en estereotipos. Como nos alerta Moita Lopes (2006), en la contemporaneidad, la lingüística aplicada es politizada, lo que genera la necesidad de que el lingüista aplicado escape del papel de simple mediador entre la lingüística y el área de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Así, la interdisciplinaridad o transdisciplinariedad, es una tendencia que se ve implicada en el posicionamiento, ya que la propia lingüística, como vimos antes acerca de los procesos de gramatización, define proyectos sociopolíticos. Se debe, en esta dirección, estar en constante pesquisa y contacto con el universo de la lengua meta, para reducir las posibilidades de reduccionismo y fragmentación de la complejidad que abraza la temática de identidad cultural.

Machado y Pageaux (2001) nos han orientado sobre cómo la problemática *imagológica*, término y reflexión concedida desde el área de la literatura comparada, puede resumir el imaginario del extranjero a perspectivas estereotipadas. Según los autores, el estereotipo sucede cuando se efectúa un problema de comunicación en que se forma un conjunto de ideas representativas sobre el extranjero, “el otro”. Por lo tanto, el funcionamiento de masas produce estos fenómenos, ya que estas ideas remiten a la sociedad, cultura y política de una manera que sea recibida fácilmente a

la mayor cantidad de personas posible. Dicho en palabras de los autores: “o estereótipo é um ponto de encontro entre uma sociedade determinada e uma das suas expressões culturais simplificada, reduzida a um essencial ao alcance de todos” (Machado & Pageaux, 2001, p. 52). Pues bien, el estereotipo siempre tendrá relación con la estructura de poder, prestando función a la lógica hegemónica de comprender el mundo, resultando fundamental deconstruir los estereotipos existentes y pensar nuevas formas de abordar e integrar la perspectiva cultural en la enseñanza de una manera decolonial, ya que enunciar un estereotipo es suficiente para que se confirme, “o estereótipo demonstra ao mesmo tempo que se mostra; prova ao mesmo tempo que se enuncia” (Machado & Pageaux, 2001, p. 52).

A modo de resumen entonces,

“A imagem é, portanto, o resultado de uma distância significativa entre duas realidades culturais. Ou melhor: a imagem é a representação de uma realidade cultural estrangeira através da qual o indivíduo ou o grupo que a elaboram (ou que a partilham ou que a propagam) revelam e traduzem o espaço ideológico no qual se situam.” (Machado & Pageaux, 2001, p. 51).

De este modo, la imagen y representaciones funcionan como comunicación intersubjetiva, donde al mirar al “Otro” lo miro desde el lugar en que estoy, en consecuencia, su imagen vehicula también la imagen de un “Yo”. Lo anterior, muchas veces, se vincula con una valorización de uno en detrimento a otro, generando una necesidad de perspectivas y herramientas antropológicas que posibiliten una mirada no hegemónica, amplia y compleja.

“A imagem é, na verdade, uma língua segunda, uma *linguagem*. Entre todas as linguagens de que pode dispor uma sociedade para se dizer e se pensar, entre todas as linguagens simbólicas (lembremos, por exemplo, a da moda, estudada por Roland Barthes), a Imagem é uma delas, original, tendo por função exprimir as relações interétnicas,

interculturais, as relações menos efetivas que repensadas, sonhadas entre a sociedade que fala (e que “olha”) e a sociedade “olhada”.

A imagem, porque é imagem do Outro, é um facto cultural: aliás, fala-se frequentemente de imagologia cultural. Ela deve ser estudada como um objecto, uma prática antropológica, tendo o seu lugar e sua função no universo simbólico nomeado aqui “imaginário”, inseparável de toda a organização social e cultural, pois é através dele que uma sociedade vê, se escreve, se pensa e se sonha” (Machado & Pageaux, 2001, p. 53).

Por esta razón, recurriendo a estas posiciones e interpretaciones sobre el imaginario, se define la perspectiva con que se aborda la conceptualización en esta investigación: este concepto es trabajado como la construcción representativa de qué y cómo se construyen las percepciones sobre la lengua portuguesa brasileña y su cultura. O sea, la forma en que se percibe la(s) identidad(es) de un ser brasileño y/o hablar portugués desde afuera, entendiendo que las formas de percepción también producen y reproducen representaciones e identificaciones con valoraciones ideológicas. Es sobre estos imaginarios específicos, sobre la lengua y cultura de Brasil, lo que se abordará a continuación.

2.3.5 Perspectivas sobre la construcción de imaginarios y representación sobre la lengua y cultura de Brasil

Considerando lo expuesto anteriormente, ya se pudo comprender el funcionamiento de las representaciones, imaginarios y estereotipos en relación al lenguaje y la realidad. Por esto, resulta necesario introducir cómo estos conceptos se relacionan con el proceso de construcción de la lengua y la cultura de Brasil.

Sobre esto, ya existen estudios que fundamentan muy bien las percepciones sobre la lengua y cultura brasileña que fueron y están siendo extranjerizadas. Debido

a lo anterior, es que resulta fundamental presentarlas, para que nos ubiquemos sobre estas especificidades y efectividad desde un posicionamiento empírico, de fundamentación contextual de los estudios lingüísticos, que se desarrollan en Brasil.

2.3.6 La construcción de un imaginario del portugués brasileño como LE

Al traer a colación, cuestionamientos acerca de la oferta de cursos de portugués, se usarán las definiciones de Diniz (2008) a la concepción del PLE no como lengua globalizada, sino como lengua transnacionalizada, esto es, en la medida en que se “exporta” como metonimia del Estado brasileño. Además, también se incluyen ideas del autor, relacionadas a cómo el imaginario del PLE se construye a través de discursos con perspectiva de mercado, reduciendo la lengua a un recurso vehicular.

En las consideraciones de Diniz (2008), hay conceptos claves a ser considerados y explicados como perspectiva conceptual. El primero de ellos es la concepción de lengua globalizada que, en este trabajo, se relaciona también con consideraciones sobre globalización debatidas por Stuart Hall (2003). Refiriéndonos a la presencia del idioma en el mundo, en relación a concepciones lingüísticas de ámbitos de una realidad multicultural.

En este sentido, la concepción de lengua globalizada es la que estamos acostumbrados a pensar en relación al inglés, como un idioma de pertinencia y presencia internacional, “una lengua de integración regional” (Diniz, 2008, p. 108). El sentido de globalización para Hall (2003) se asocia directamente a aspectos económicos del capital global que posibilita el contacto y la realidad social de intercambio cultural en el mundo, pero que desde la multiculturalidad se concretiza un proceso ficticio de inserción e integración.

Aunque existen distintas definiciones sobre el multiculturalismo (liberal, pluralista, comercial, crítico, etc.), el autor pone sobre la mesa, la tendencia a utilizarlo para objetivos económicos o que determinan la continuidad de un funcionamiento

homogenizante de la globalización es decir que las pluralidades y distinciones culturales solamente son relevantes cuando benefician al capital, pero cuando generan críticas o necesidades que pueden afectar el funcionamiento económico, luego se las visualiza negativamente.

Es a través de esta idea globalizada que el portugués se define con especificidades en su difusión y enseñanza. Aquí, un nuevo concepto será clave para esta comprensión, el de lengua vehicular. Para Diniz (2008), este se deriva de la necesidad de comunicación, obteniendo así una perspectiva urbana, estatal o mundial. Comprendiendo que, en este contexto, la lengua será utilizada en la construcción y gestión de redes entre las ciudades y sociedades del mundo, para la transmisión burocrática y de trueque comercial.

“Por esse motivo, aspectos tradicionalmente relacionados ao desenvolvimento da competência lingüística na língua-alvo – a exemplo do vocabulário – são ensinados na medida em que sejam “relevantes para a comunicação no mundo do trabalho e dos negócios”. Produz-se, dessa forma, uma divisão interna na língua portuguesa: há aquela que é útil para profissionais, e outra que não o é. Da mesma forma, as informações sobre o Brasil devem ser de “interesse imediato” do aluno. O conhecimento adquirido através do livro é, assim, de aplicação prática, conforme observamos no recorte seguinte, em que encontramos outra construção com a preposição “para”: Dá ao profissional visão global do país do ponto de vista cultural, econômico e turístico, útil para sua atuação no Brasil” (Diniz, 2008, p. 111).

El aspecto vehicular es, como se aprecia, determinado por la idea de transnacionalidad, concepto derivado de la liberalización del mercado global, o sea, de la creciente necesidad de internacionalizar economías y políticas regionales para alcanzar un espacio en el mercado mundial, efectos modernos y contemporáneos de la globalización.

El concepto se relaciona directamente con políticas internacionales económicas y lingüísticas realizadas a través del MERCOSUR, de hecho, el prefijo *trans* es el responsable de denotar la yuxtaposición de instituciones e, incluso, la superación/transposición de espacios territoriales. La expresión connota el “ir más allá”, evidenciando objetivos de desregionalizar la economía y, en el caso lingüístico, la lengua (Cruz & Bodnar, 2009, p. 5).

El aspecto transnacional es el que principalmente, construye el imaginario sobre la utilidad de la lengua portuguesa en el mundo. Imaginario construido por discursos presentes desde libros didácticos direccionados a la utilización del idioma para realizar negocios, hasta representaciones presentes en el examen oficial de portugués de Brasil (Celpe-Bras), ambos analizados por Diniz (2008) explícita y minuciosamente.

Por lo tanto, este proceso de externalizar la presencia y difusión de la lengua desde una finalidad económica, genera una necesidad de reconstrucción de identidad de esta lengua-cultura de acuerdo con los intereses económicos. El problema, es que esta reconstrucción genera una solidificación de identidades múltiples presentes en una lengua y cultura, determinando un imaginario condicente con las necesidades del capital que se apropia de características culturales, ricas de conocimientos populares y de memorias potentes de pueblos originarios sometidos, a un producto final que puede ser consumido de acuerdo a lo que quiere el cliente.

2.3.7 La concepción de cultura y sujeto brasileño a partir de un imaginario de la alteridad

Los imaginarios sobre la cultura de Brasil y la subjetividad del brasileño son un asunto que se desarrolla por medio de la historia; las opiniones, creencias y definiciones sobre lo que es considerado nacional a los ojos externos, es algo que está presente actualmente gracias a proyectos sociales, económicos y políticos. Así, es importante conocer cómo se construyen estas percepciones y, más importante

todavía, cuáles son las críticas actuales hacia estas definiciones de lo que se identifica Brasil como cultura y subjetividad.

Para conectar la construcción de imaginarios con la cultura, este trabajo se basará en las concepciones de França (2018), las que demuestran la relación de la mirada hacia la brasilidad en los discursos turísticos con las concepciones de raza, género y colonización. Aunque la perspectiva de França (2018) provenga del campo de lo turístico, se pueden encontrar aproximaciones reales en la oferta de enseñanza de PLE en Chile, que serán presentadas en el transcurrir de este trabajo, ya que la imagen turística de Brasil será una de las principales estrategias de ventas de curso como veremos en el análisis.

La autora, desde un punto de vista postcolonial, elabora una construcción teórica sobre las discursividades de la brasilidad basadas en perspectivas de género y de raza⁸. La idea de brasilidad empieza a ser demarcada con mayor fuerza a partir de producciones intelectuales y artísticas de la primera mitad del siglo XX en Brasil, momento en que se buscaba comprender la múltiple identidad de la nacionalidad brasileña, principalmente, por el Modernismo.

A modo de contextualización, el Modernismo en Brasil fue una tendencia artístico-cultural que se consolidó con la Semana de Arte Moderna, evento realizado en São Paulo en 1922. El movimiento tenía como objetivo realizar cuestionamientos y rupturas con tradiciones pasadas y buscar innovación a través de la producción de trabajos con carácter nacional y crítico.

Por ejemplo, dentro del área de las ciencias sociales, un libro de gran importancia para comprender la “formación de Brasil” sociológica y antropológicamente es *Casa-Grande e Senzala* (2003), de Gilberto Freyre, quien presenta aspectos, antes no abordados, sobre la formación sociocultural brasileña en

⁸ Considerando las mudanzas sociopolíticas de Brasil, es importante enfatizar en que este tipo de discusión (género, clase y raza), aunque sean temáticas abordadas desde hace bastantes años en el país, genera en el contexto nacional actual, tensiones e invalidaciones por parte de un escenario político conservador que abrumba al país desde 2016, principalmente.

relación al origen de esta sociedad, de manera romantizada, marcada por la tríada indígenas, portugueses y africanos. Por lo tanto, la brasilidad sería el resultado, de alguna manera, de los aspectos impregnados en las concepciones que definen una identidad nacional brasileña.

Brasilidad es un concepto que da a entender un carácter o calidad peculiar, individualizador de qué o quién es brasileño. Definición de ser que hoy, a diferencia de los intelectuales modernistas, es vista desde lentes críticos, pues cuestiona desde dónde y cómo estas definiciones fueron/son construidas. Por eso, estas formas de mirar los discursos, considerando los factores de raza y género, serán fundamentales para levantar indagaciones sobre las huellas de la colonialidad sobre la “imagen de Brasil”. Imagen esta que es vista

“como *país do carnaval*, como *país mestiço*, a *alusão à prostituição*, nunca formulada nos discursos *oficiais* sobre o turista, os dizeres sobre (o corpo d)a *mulata*, o *negro*, o *indígena*, são para nós sentidos que apontam para efeitos de identificação *gendradas e racializadas*, nos discursos sobre a brasilidad” (França, 2018, pp. 31-32).

A partir de esto, se percibe como incompleto abordar la temática de los imaginarios construidos en relación a Brasil y a su gente, sin considerar los aspectos de raza y género que se circunscriben a ella. Entonces, en este trabajo, siguiendo a França (2018), “para analisar essa produção de sentidos, escolhemos *lentes gendradas e racializadas* que nos permitem enxergar, compreender e formular interpretações” (p.32).

Lo anterior, dado que cuando se habla en Brasil o desde el “ser brasileño”, nacional o internacionalmente, todavía se recurre a la idea de un país armónicamente mestizo, muchas veces de manera romantizada, pues se considera, consciente o inconscientemente, el mito de la democracia racial, que permite la (re)producción de un racismo “positivo”. Este concepto de democracia racial es definido en las producciones de Gilberto Freyre (2003), en las que trata las condiciones de igualdad

entre las razas que constituyen la sociedad brasileña de una manera que justifica la mantención de desigualdades. Por esto, se utiliza el prefijo conceptual “mito”, para determinar una alerta, instaurado y trabajado por Florestan Fernandes (1989), que desmitifica esta idea instaurada por la democracia racial. Entonces, así como França (2018), utilizamos la denominación “mito da democracia racial” porque es “proveniente de discursos antirracistas como forma de denúncia do ideal de harmonia racial associado à sociedade brasileira, imaginário vinculado dentre outros ao país como “mistura das três raças”. (França, 2018, p. 34).

Así, la falsa idea de democracia racial lleva a que sean constantemente invisibilizadas las problemáticas de racismo existentes en Brasil. Estas problemáticas dialogan con la realidad de otros países del continente latinoamericano, en paralelo con la democracia racial en Brasil, puesto que todavía está presente en ellos, un funcionamiento que es el de la colonialidad, aunque operando con mecanismos distintos. Ambos conceptos se encuadran en tecnologías de poder instauradas y permanentes que procuran disminuir la percepción de las huellas de un pasado latinoamericano marcado por la colonización. La colonialidad es trabajada y definida en las producciones de Mignolo (2007) y Quijano (1992, 2005).

Al imaginar ilusoriamente la percepción de Brasil como un país feliz, múltiple y abierto al disfrute, se oculta que tales visiones llevan consigo sesgos de raza y género, donde la mujer afrodescendiente es la imagen carnavalesca, muchas veces semidesnuda, que está siempre muy contenta de recibir viajeros en su fiesta y alegría. Un ejemplo concreto de este imaginario es la figura de la Globeleza⁹, producción mediática que construye el icono del carnaval.

⁹ Globeleza es un símbolo concretado por la prensa brasileña (Dandolini & Ruiz, 2020) que vehicula la imagen de la mujer negra brasileña a través de la manutención de roles racistas y machistas designados por reducciones al erotismo y animalismo (Duarte, 2020, 2021). Esta imagen, presente en los medios masivos de comunicación, literaturas, artes, etc., (re)produce marcas de procesos violentos que las mujeres negras pasaron durante el proceso de esclavización (Santos J., 2018), repercutiendo en roles sociales que las han sometido a la explotación del cuerpo, construyendo perspectivas que instauraban la animalización de estas mujeres, privándolas de sentimiento.

Esta positividad también es responsable por ocultar la realidad de los afrodescendientes en Brasil, la que es demarcada constantemente por la discriminación y desigualdad. Además, decanta en la apropiación y la falsa idea de que lo que es hecho culturalmente en Brasil es, en realidad, para el mundo, desconsiderando los orígenes y significaciones simbólicas que las producciones/expresiones culturales generan para la comunidad que lo elabora.

De esta manera, estos peligros que cooperan con la mantención de un racismo estructural¹⁰, son posibles gracias a la construcción de este tipo de imaginario. De lo que “es” o “no es” ser brasileño, chileno, latinoamericano. Son discursos que evidencian marcas coloniales construidas mediante la generalización y estereotipación que facilita el consumo de una idea, de una imagen, de una cultura, en la negación de lo político.

“Nesse mesmo sentido, afirmar o político, no discurso turístico, por exemplo, significa dizer que toda troca, todo nome dado ou não-formulado, toda afirmação, se faz num âmbito de disputa pelos sentidos. Por isso, propomos historicizar tais discursos, de modo a visibilizar diferentes desigualdades e formas de opressão que possam estar sendo naturalizadas” (França, 2018, p. 33).

Por esta razón, estaremos continuamente abordando las cuestiones raciales y de género en los análisis, a modo de explicitar la fuerte presencia de estos imaginarios en la cooperación de la construcción de una idea multicultural que aporta a las ventas y consumo, pero que no se proponen reflexionar, hablar y debatir sobre las tensiones y nudos existentes.

¹⁰ Según el filósofo Silvio Almeida (2019), el racismo es una forma de racionalidad, una estructura social que compone normalizaciones, comprensión de relaciones en el ámbito consciente e inconsciente. Para comprender el racismo estructural se deben observar tres dimensiones: economía, política y subjetividad. Redactar mejor lo que sigue: A modo de resumen, por estar presente en estas dimensiones, se generan consecuencias en múltiples parámetros sociales, incluso el más real posible: la violencia. Sobre esto, hacemos referencia a las palabras de Daiana Nascimento Dos Santos (2020, p. 254): “o racismo estrutural faz parte das estruturas sociais das nossas sociedades, o que muitas vezes se camuflam e se reinventam em diversas conotações de violências”.

En este sentido, a partir de las lecturas de Silva e Carneiro (2009), Vèrges (2019) y Lélia Gonzalez (2020), se puede señalar que las cuestiones de raza y de género son fundamentales para entender a Brasil, ya que la formación social del país fue marcada por procesos históricos coloniales y esclavistas.

Así, para trabajar el concepto de raza, utilizamos las consideraciones de Silva y Carneiro (2009):

“... o conceito de raça será utilizado como uma categoria socialmente construída, que é empregada para informar como determinadas características físicas (cor da pele, textura de cabelos, formato de lábios e nariz) e também manifestações culturais, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. A noção de raça, que ainda permeia o imaginário social brasileiro, tem sido utilizada para excluir ou alocar indivíduos em determinadas posições na estrutura social e também para deixá-los viver ou morrer” (Silva & Carneiro, 2009, p. 11).

Específicamente en el contexto de Brasil, trabajar este concepto significa considerar procesos que segregaron por siglos a la población negra a un espacio de exclusión y marginalización, que fue y sigue siendo naturalizado. Esta naturalización acaba por aceptar desigualdades sociales determinadas por el racismo, tan fuertemente, que termina por definirse como estructura determinada y determinante en las relaciones raciales brasileñas (Silva & Carneiro, 2009).

Ya cuando nos referimos a género, nos situamos en una discusión (Vergès, 2019) que se posiciona no solamente desde el ámbito de igualdad de género, sino que también en dirección a objetivos que implican la intersección, como la destrucción del racismo, de los poderes hegemónicos vigentes, etc. O sea, más allá de implicar concepciones biológicas que cargan el concepto de género, nos referimos aquí a las problemáticas sociales que se instauraron a través de un funcionamiento social, económico y político patriarcal, pero, problematizando una posición feminista que

coopera, directa o indirectamente, al funcionamiento de dominación y explotación globales, siendo, por lo tanto, ajustada al proceso de colonialidad.

Por consiguiente, vamos a trabajar el concepto de género de manera que se sopesen la interseccionalidad (Akotirene, 2019) de un conjunto de categorías que interfieren la teoría feminista de manera sistémica, o sea, interconectando otros tipos de violencias/sujecciones que se interconectan al universo del género, como la sexualidad, raza, etnia, clase y otras, que reposicionan el problema como algo transversal consecuente de una organización mundial basada en el engranaje capitalista.

A partir de las mencionadas consideraciones, se recalca que las representaciones e imaginarios acerca de lo que es considerado “otro”, “diverso”, ante los ojos de lo hegemónico, muchas veces categoriza las “diferencias” de manera homogeneizadora, excluyendo las posibilidades y realidades en los dilemas de raza, género e incluso de clase. Dilemas estos que demarcan diferentes roles y representaciones sociales, haciendo enfoque principalmente sobre la posición de la mujer a partir de su condición racial en la sociedad brasileña (Gonzalez, 2020). Por ende, se insta la necesidad de abordar, enfrentar y deconstruir representaciones que todavía manejan esta mirada homogeneizadora y tomar en consideración las diferencias demarcadas por los procesos históricos, sociales y subjetivos.

Para que se explique mejor esta perspectiva, en conexión con la temática aquí trabajada¹¹, la construcción de una imagen cultural en sí, no es un problema intrínseco, el problema surge al no cuestionar a qué ideologías o memorias corresponden estas imágenes y, también, al negar la existencia de identidades “otras” por el simple apego de lo previamente conocido. La construcción, (re)producción y reafirmación de una identidad única en tiempos, espacios y lugares tan diversos, invisibiliza y silencia la existencia de quienes siempre existieron, resistieron y que hoy

¹¹ No se presentará mayor profundidad sobre las discusiones acerca de raza, género e interseccionalidad para no escapar de la temática abordada en la investigación. Para comprender mejor, revisar bibliografía de los autores citados en esta sección.

están reescribiendo sus historias. La construcción de una imagen alterna, distinta y exótica, genera separación y distanciamientos en la afirmación de lo que “para mí no es” en la negación de los que “siempre fueron”.

Al negar la existencia de la posibilidad de poseer y (re)producir imágenes únicas que resultan de un funcionamiento del racismo estructural, no va, consecuentemente, a dejar de existir, por el contrario, va a cooperar con este. El no permitir que esta problemática se verbalice, trae como resultado la imposibilidad de su observación, para que se pueda reconstruir y resignificar. Por esto, es más que necesario exponer nuestra perspectiva para, más allá de explicitar la existencia de estos imaginarios, poner sobre la mesa el pensarlas y construir nuevos sentidos que contribuyan a la decolonización, no relativizando, pero sí estableciendo perspectivas.

“Localizar os saberes, situar os conhecimentos, historicizar as análises é uma proposta que se posiciona ao lado do pensamento perspectivista, é o caso do olhar proposto pela Análise do discurso, – que é, dentre outros, o estudo sociopolítico da produção dos sentidos, do que se diz, dos lugares de onde se diz. Assim, contrapondo-se a um certo relativismo – tido como sendo vários pontos de vista sobre algo que se supõe existir – o perspectivismo contribui com algo que os estudos do discurso têm como pressuposto, o fato de que “o ponto de vista cria o objeto”, e cria também o sujeito, ou, ainda, de que há diferentes visões e todas essas visões constroem discursivamente o objeto do qual falam, sabendo-se que há uma divisão desigual nas relações de dominância de uma versão em relação às outras. Ou seja, ao se projetar sentidos de Brasil e de brasileiro.a.s de uma forma e não de outra, está-se construindo discursivamente, logo, no mundo, determinadas “identidades” – enquanto feixes instáveis de processos de identificação” (Zoppi-Fontana, 2003, p. 27).

2.4. Análisis de discurso: teorías que ubican perspectivas

En una perspectiva teórica respecto del análisis de discurso, procedimiento por el que se revisan los discursos en esta investigación, se comentan a continuación las propuestas de Fairclough (1993), Pêcheux (1997) y Orlandi (1999). A partir de esto, utilizaremos, primeramente, las discusiones de Fairclough (1993) ya que se trata de discursos que se ubican dentro de contextos educativos, pero demuestran estrategias publicitarias. Luego, pasaremos a las teorías acerca de la materialidad discursiva, principalmente a partir de Pêcheux (1997), considerando que la construcción y constitución de imaginarios y representaciones presentes en estos discursos poseen en sí realidades materiales formadas históricamente y con relevancia social e ideológica. Y finalmente, nos basaremos en el concepto de memorias discursivas, trabajado por Orlandi (1999), para vincular la percepción de materialidad a los procesos de memorias presentes u olvidadas en los discursos que serán analizados.

2.4.1 Consideraciones sobre el discurso en contextos educativos

Para adentrarnos en la perspectiva teórica sobre el análisis de discurso y entender la manera en que se conecta con este estudio, nos nutrimos de las bases argumentativas de Fairclough (2010) (1993). Esto porque, antes que todo, nos interesa posicionar el análisis de discurso como herramienta de transformaciones, ya que, según el autor, las definiciones de orden socio-económico vigente y hegemónico son basadas en conocimientos que son gestionados por el discurso (Fairclough, 2010, p. 231).

El autor nos alerta que el discurso estará presente en cualquier *práctica social*, que es la unión entre la estructura y la acción social, ya que estarán presentes en los elementos que la constituyen, como los discursos, los valores y las formas de conciencias.

Así, el discurso se instaure en las prácticas sociales de tres maneras: primero como parte de la actividad social dentro de una práctica, por ejemplo, el desempeño

de funciones que implican maneras distintas de utilizar el lenguaje; luego, como participante en la representación, ya que, como mencionamos anteriormente, al representar se realiza una construcción social de prácticas, reflexivas o no, que modelan procesos; y, por último, integrando formas de ser, la constitución de las identidades.

Es así que las perspectivas teóricas sobre el análisis de discurso van a conectarse directamente en lo que fue trabajado hasta aquí (puntos 2.2 y 2.3). Es decir, la manera en la que el discurso se vincula, entonces, con las prácticas. Citamos las palabras del autor:

“Os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser. Os conhecimentos na economia e na sociedade do conhecimento são imaginários neste sentido de projeções de possíveis estados de coisas, “mundos possíveis”. Tomando o conceito de prática social, estas formulações imaginam práticas sociais e redes de práticas sociais possíveis, como sínteses de atividades, sujeitos, relações sociais, instrumentos, objetos, tempos-espacos (Harvey, 1996), valores e formas de consciência. Estes imaginários podem ser encenados como (redes de) práticas reais: atividades, sujeitos, relações sociais etc. imaginados podem “se tornar” (atividades, sujeitos, relações sociais, etc.) reais. Esta encenação inclui a materialização de discursos – os econômicos, por exemplo, nos instrumentos de produção econômica, como hardware (base física, maquinário) e como software (sistemas de gerenciamento). (...) Discursos como imaginários também podem vir a ser inculcados como novos modos de ser, novas identidades. É lugar comum a

afirmação de que novas formações econômicas e sociais dependem de novos sujeitos” (Fairclough, 2010, p. 228).

De este modo, resulta esencial que utilicemos las bases del análisis de discurso con una inclinación crítica, para formar la perspectiva de esta investigación, para que cuando nos sumerjamos en el análisis, sea posible tornar explicitar ideas expresadas por medio de un lenguaje no transparente, y que acaban siendo resultantes de transformaciones instauradas por intereses y proyectos socioeconómicos.

Fairclough (2010) destaca la manera en que el discurso ha gestionado la colonización y apropiación dialéctica en los dominios de organizaciones como las universidades (Fairclough, 2010, p. 232), resultando que, tanto la manera en cómo se articulan, como los resultados de estos procesos, sean imposibles de prever, lo que nos recuerda la importancia de estar alerta a estos procesos de recontextualización.

Adentrándonos ya al cómo su teoría nos localiza en los contextos educativos, hay que indicar que el *marketing* ha sido utilizado en la educación superior como un factor que ha reestructurado la intertextualidad (Fairclough, 1993, p. 143). En otras palabras, de qué manera la propaganda de carreras ha sufrido y realizado cambios en las organizaciones educativas, considerando que, a través del establecimiento de la marketización de prácticas discursivas (como es el caso de las propagandas en la investigación del autor y en esta también), se pasa a ejercer un funcionamiento empresarial de la educación.

La transformación de cómo se *habla* y se *reciben* informaciones sobre aspectos educacionales, por medio de las propagandas, ha instaurado el aspecto competitivo, ubicando la enseñanza/educación como un producto a ser vendido a consumidores. Esto es lo que conectará, entonces, la práctica discursiva a la práctica social.

Así, si se ofrece una visión sobre un curso que se instaura en la importancia social del aspecto educacional, en su percepción crítica y formadora de agentes sociales, la práctica social instaurada por esta visión enunciada en la oferta será de

una manera. Ya, si la visión sobre este mismo curso se funda en los beneficios comerciales, instaurados por la idea de utilidad, de carácter superficial del consumismo, la práctica social a ser instaurada será de otra manera.

Esta discusión, más que nada sobre la entrega de perspectivas de los cursos por las propias instituciones educacionales, es lo que suscita la importancia de mirar a las ofertas y propagandas de los cursos de idiomas en general, como medio y práctica que posibilita la construcción y reproducción sobre una lengua y, en muchos casos, sobre una cultura.

Para finalizar, por medio de la cita que sigue, podemos también considerar que estos cambios no influyen solamente en la elección de consumir o no una carrera/curso, pero sí en lo que se requiere de los profesionales y docentes y, muy probablemente, en la propia enseñanza:

“These changes have been seen as requiring new qualities and skills from academics and indeed a transformation in their sense of professional identity. They are instantiated in and constituted through changed practices and behaviour at various levels, including changed discursive practices, though these have very much been “top-down” changes imposed upon academic staff and students and the extent to which they have actually taken effect is open to question” (Fairclough, 1993, p. 143).

2.4.2 Materialidad discursiva: discurso más allá de las palabras

Es necesario mencionar que, al trabajar este Marco Teórico sobre el Análisis de Discurso (AD), se entenderá al lenguaje como una forma de atribuir significado a la exterioridad. O sea, es fundamental que se entienda la lengua como un presupuesto socio-histórico, en que se manifiesta la materialidad de la ideología en dos sentidos, al presentarse en la lengua y al ser expresada por la misma.

Si se piensa de esta manera el lenguaje, al aplicarlo a un contexto de enseñanza de idiomas, el peso de esta concepción es doble, ya que, además de utilizar el lenguaje en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, la lengua es el objeto de enseñanza y de estudio, por lo que resulta indispensable considerar el concepto de materialidad discursiva, en que se trabaja la relación lengua-discurso-ideología, entendiendo que la materialidad de la ideología es el discurso, y la materialidad específica de este es la lengua.

Así, al trabajar los discursos presentes en las ofertas de cursos de idiomas, también será posible analizar la presencia de presupuestos ideológicos y definir a qué funcionamiento sistémico estructural se encuadran estos presupuestos, considerando siempre que, a partir del contexto de AD, la materialidad de la ideología se da porque el individuo o institución son los que elaboran el discurso. De esta manera, como sujetos insertos en contextos sociales, culturales e históricos, presentan en su pensamiento y enunciación, ideologías y posiciones que los constituyen.

De este modo, el punto de partida principal para trabajar el discurso, será el del materialismo discursivo de Pêcheux (1997), puesto que, en resumidos términos, explica que el lenguaje es pensado como práctica, y que lleva consigo, simbólicamente, el carácter histórico. Para llegar a esto, Pêcheux (1997) parte de la oposición entre discurso y lengua, para comprender que los procesos discursivos se desarrollan sobre las bases de leyes internas (conjunto de estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas) que conforman el sistema lingüístico.

No obstante, la discursividad no se trata, solamente, de una actividad cognitiva que utiliza estos sistemas, sino, más que esto, de la “expressão processo discursivo visa explicitamente recolocar em seu lugar (idealista) a ideia de fala (parole)” (Pêcheux, 1997, p. 91). En otras palabras, el discurso está conformado por elecciones de cómo se significa un texto de manera no transparente (Orlandi, 2009), cada sujeto lo construye antropológica, social y psicológicamente de una manera distinta y muchas veces sin explicitar intenciones, posiciones o ideologías.

A partir de la materialidad discursiva, se posibilita analizar las ofertas de cursos de portugués brasileño, puesto que da pistas sobre la identidad construida a través del imaginario. Al considerar que la denominación de *brasileño* ya lleva consigo numerosas concepciones que la acompañan, es ininteresante saber cómo se estructuran estas concepciones en los discursos bajo análisis. Para que se entienda mejor, Pêcheux (1997) argumenta sobre la relación de la palabra (principalmente, en este caso, cuando se refiere a identificación de nacionalidad), su bagaje político y el imaginario:

“Podemos propor, então, uma hipótese em relação à origem do “equivoco” positivista, que leva inelutavelmente a racionar “fora da questão”, a partir do momento em que, de uma maneira ou de outra, a política entra em cena: tudo se passa, nesse caso, como se a desconfiança “antimetafísica” se convertesse em cegueira com respeito à seriedade das metáforas e de sua eficácia; nem por um instante aparece a idéia de que, para que Dupont pertença ao “conjunto dos franceses”, é necessário que ele seja produzido *como francês*, o que supõe a *existência eficaz* não de “Marianne”, mas da “França” e que suas instituições políticas e jurídicas. Em outros termos, o equivoco impede aqui de ver a função constitutiva e não derivada, inferida ou construída da metáfora (e da metonímia = a França/ o rei da França/ os Franceses) e, correlativamente, leva a ignorar a *eficácia material do imaginário*. O imaginário é colocado, então, como o equivalente do irreal e reduzido a um efeito psicológico individual, de natureza “poética” (Pêcheux, Semântica e discurso - Uma crítica à afirmação do óbvio, 1997, pp. 118-119).

Así, el análisis del discurso francés, se construye en un lugar de confluencia de tres áreas de conocimiento (Brasil, 2011): el materialismo histórico, por medio de las formaciones sociales e ideología; la lingüística, por medio de los mecanismos

sintácticos y procesos de enunciación; y la teoría del discurso, que se interpreta como determinación histórica de los procesos semánticos.

Luciana Brasil (2011) nos señala que:

“O discurso é a história na língua. Temos então a tríade língua, sujeito e história na constituição de discurso. Por tratar-se de uma materialidade linguística e histórica, o discurso é o observatório das relações, entre língua e ideologia. O discurso é material simbólico, é janela para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos, é confronto do simbólico com a ideologia” (Brasil, 2011, p. 176).

Es a partir de esta relación discursiva con la historia, que este pensamiento se direcciona al *interdiscurso*, por medio de la memoria del decir, no permitiendo reducir, e incluso cuestionando, a la evidencia de lo que la diacronía ha definido como “natural”, donde: “Os efeitos de sentido produzidos no discurso são evidenciados pela história, por efeitos ideológicos(...)” (Brasil, 2011, p. 177).

Es entonces, en la referencia histórica remitida al discurso por el pensamiento pêcheuxiano, que se conectan los conceptos de *materialidad discursiva* y *memoria discursiva*, este segundo, trabajado por Orlandi (1999). De hecho, en el libro *O lugar da memória* (Achard et al.,1999), ambos autores, Pêcheux y Orlandi, generan importantes reflexiones sobre cómo la lingüística también se conecta con el concepto de memoria, entendida desde la perspectiva histórica y no individual.

Es ahí donde el autor explicita la posibilidad de conectar las discusiones de texto e imagen a través del aspecto que ambas conllevan, el de “significancia”. A partir de esto, el autor también delimita la relación entre *acontecimiento* y *memoria* en dos posibilidades: la primera cuando el acontecimiento escapa a la inscripción, o sea, no llega a inscribirse en la memoria; y la segunda cuando el acontecimiento es absorbido en la memoria, de tal manera que no se demuestra explícitamente, sucede al revés, es como si no hubiese ocurrido (Achard et al., 1999, p.50).

2.4.3 Estableciendo un eje entre discurso, historia e ideología, por medio de la memoria discursiva

Es según las evidencias teóricas del pensamiento de Pêcheux que se establece, entonces, la concomitancia entre el lenguaje, la práctica y la historia, y se posibilita la reflexión sobre la memoria discursiva, una tendencia que explora los aspectos interdiscursivos de las enunciaciones, o sea, realiza una nueva propuesta de mirada por medio de sus formaciones, repeticiones, retomadas, así como los *apagamientos* y olvidos (Nunes, 2017, p. 313).

Esta perspectiva de la memoria, trabaja la heterogeneidad de la formación discursiva, suponiendo la relación entre lo “igual” y lo “diferente”, donde el sujeto aparece descentrado, constituido y atravesado por el lenguaje. Así, se consideran las contradicciones interdiscursivas, que se presentan repitiendo, contraponiendo, y en el caso de la memoria discursiva, realizando un juego entre la memoria y el olvido, posibilitando, así, un análisis de lo que no se enuncia en detrimento de lo que sí.

Es importante tener en consideración que “Os sentidos se constrõem com limites. Mas há também limites construídos com sentidos.” (Orlandi, 1999, p. 59). A partir de esta aseveración, Orlandi (1999) propone un nuevo espacio de relación con las limitaciones de Pêcheux sobre los procesos de inscripción del acontecimiento en la memoria, donde el acontecimiento es impedido de ser inscripto por fuerzas de poder. Este lugar es atribuido a la censura, específicamente en el contexto dictatorial trabajado por la autora, pero que igualmente puede ser atribuido al pasado de la colonización, donde la censura de información de decisiones de poder¹² generan desigualdades hasta la actualidad.

¹² Pago de indemnización a familias esclavistas por “pérdida” de mano de obra versus el abandono a los cuerpos liberados por la abolición, o el incentivo a la recepción de inmigrantes europeos como proyecto de blanqueamiento de la sociedad brasileña versus la desconsideración de los negros libertos, muchos siendo presos injustamente por la Lei da Vadiagem, existente hasta el día de hoy.

Estas posibilidades de inscripción, escape o silenciamiento es lo que permite que las significaciones se presenten o no en la realidad, resultando directamente en la subjetividad y, por lo tanto, de la identidad. Orlandi va a trabajar el concepto de *asujetamiento*, el que afirma que “para que o sujeito seja sujeito é necessário que ele se submeta à língua. E é por estar sujeito a língua, ao simbólico, que ele, por outro lado pode ser sujeito de” (Orlandi, 1999, p. 60), es decir, puede tener “atribuciones” a su subjetividad. En este sentido, si la lengua se inscribe en la historia para significar y el sujeto se constituye desde la subjetividad lingüística, así como de mecanismos ideológicos, entonces lo que está presente u “olvidado” en una enunciación refleja funcionamientos de poder en tensión. Esto se da por medio de herramientas institucionalizadas pueden imponer, excluir y resistir. Así, el sujeto será la existencia constituida en reacción con la lengua e historia, a través de confrontaciones simbólicas y políticas.

De este modo, al analizar los textos y encontrarnos con representaciones de lo que “es” Brasil o del “sujeto de” este territorio, entonces, se hace indispensable considerar de qué memorias se trata esta formación identitaria, en contraposición a cuáles fueron ocultadas. Esto quiere decir que, el hecho de representar una idea de lo nacional, implica considerar los procesos históricos instaurados para esta construcción, con un funcionamiento de proyecto social, político y cultural. Estas definiciones, obviamente, contienen un carácter ideológico que apunta a insertar a quienes concuerdan con ellas y excluir a quienes no.

En este sentido, mencionamos la propuesta de *de-significación* (Orlandi, 2009) la que afirma que hablar es olvidar, en el sentido que al decir se instaura la posibilidad de crear nuevos significados, pero también que la elección de hablar algo, en privación de otro algo, produce el *olvido*, una y otra vez, de nuevos sentidos que fueron posibles, pero que quedaron estancados en un proceso histórico-político silenciador.

Al hablar sobre olvido, nos referimos entonces, al sentido de que este olvido no es más que la demarcación de un discurso de poder que se legitima a través de lo

que se enuncia, sujetando a lo que no. Esta estrategia de legitimación de discursos y conocimientos, en contraposición a la deslegitimación, por medio del hecho de ocultar y olvidar, es una estrategia desarrollada en conjunto con la evidencia de la alteridad como construcción ideológica (Nascimento dos Santos, 2011).

De acuerdo con lo anterior, los sentidos evitados u olvidados son los *designificados*. A modo de resumen:

“A memória - o interdiscurso, como definimos da análise de discurso - é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer.

Pois bem, como dissemos no início, o sujeito é assujeitado, pois falar precisa ser afetado pela língua. Por outro lado, para que suas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Assim é que dizemos que ele é historicamente determinado, pelo interdiscurso, pela memória do dizer: algo fala antes, em outro lugar, independentemente. Palavras já ditas e esquecidas, ao longo do tempo e de nossas experiências de linguagens que, no entanto, nos afetam em seu “esquecimento”. Assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento; daí decorre que a ideologia, diz M. Pêcheux (1982), é um ritual com falhas, sujeito a equívoco, de tal modo que, do já dito e significado, possa irromper o novo, o irrealizado. No movimento contínuo que constitui os sentidos e os sujeitos em suas identidades na história” (Orlandi, 2009, p. 34-35).

En el caso específico de este estudio, nos aferramos a la memoria de discursos formadores de identidades brasileñas en el sentido que la constitución de esta *presencia* u *olvido* hace referencia a la memoria colonial. França (2018), al referirse a la *brasilidad* en la imaginación turística, nos recuerda las consecuencias de las enunciaciones acerca de la *bella mulata* o del *mestizo exótico*, aunque en la mayoría de las ocasiones, estas representaciones vengan construidas a través de discursividades controversiales, camufladas o, en un primer momento, implícitas. Esta

(re)producción de lo que significa, o mejor, de lo que se imagina con ser brasileño(a) está constituida de naturalizaciones, congelamientos, y, por lo tanto, limitaciones de lo que el sujeto puede construir de su propia identidad.

En particular, es necesario dar énfasis al papel de la multiculturalidad como formador de estas representaciones, ya que enuncia imaginarios desde lo que puede ser visto como diverso, aunque no necesariamente incluirlo, sino más bien de utilizarlo en la potencialización de ventas y consumos “culturales”. Así, a partir de una perspectiva de género y raza, se atenta a cuáles diversidades aparecen en el discurso turístico/ “educacional”.

Historizar estas narrativas y conceptos en (re)producción, es lo que permite observar nuevamente lo que está construido como “ser”, como verdad, identificando nuevas y distintas formas de opresión. Este ejercicio de visualizar nuevamente, es la oferta de una segunda posibilidad de definir estos sentidos individual y socialmente, y poder resignificar conscientemente lo que está(ba) congelado por memorias que remiten a una historia de poder. De esta forma,

“Pensar do lugar da contradição significa, em um primeiro momento, abrir-se à compreensão das diferentes formas das “histórias únicas” (ADICHIE 2009), para em um segundo momento, desnaturalizá-las, problematizar os estereótipos e visibilizar as diferentes formas de opressão existentes. Assim, pode-se tentar alguma compreensão do modo pelo qual se dão os meios de assujeitamento e de reprodução de relações de poder através da manutenção de um determinado imaginário sobre o país e sobre a identidade nacional. Ser sujeito significa ser assujeitado, mas ao mesmo tempo, contraditoriamente, significa ser sujeito do discurso, da história, de modo que práticas e normas sociais podem ser transformadas. É nessa perspectiva que analisamos a construção discursiva e, logo, histórica do sujeito (da sujeita?) brasileiro(a). Historicizar é, no final das contas, apontar para a possibilidade da contestação e da subversão” (França, 2018, p. 37).

3. Marco Metodológico

A continuación, se presentan los puntos fundamentales para comprender la forma metodológica utilizada en el análisis de discurso y la definición de los corpus. Para esto, limitamos nuestro tipo de estudio, la población y muestra trabajadas, los criterios de selección del corpus y, finalmente, los métodos utilizados para definir una grilla de análisis.

3.1 Tipo de investigación

Este estudio se enmarca en el enfoque del área disciplinaria denominada análisis del discurso, un campo de estudio que transita entre la lingüística y las ciencias sociales (ORLANDI, 2009). Su abordaje ubica los textos (escritos, imágenes, videos y extralingüísticos presentes en el lenguaje publicitario, etc.) como objetos, o sea, productos simbólicos que pueden ser sometidos a análisis de carácter operacional, experimental y/o hermenéutico. Además, se adentra en el tema de comunicación, específicamente al área de enseñanza de idiomas.

Por medio del análisis de discurso, además de interpretar la construcción de sentidos comunicados, es posible realizar identificaciones de ideologías presentes en los textos. Estas se enmarcan dentro de una realidad social de significancias y juicios preestablecidos anteriormente, los que se reflejan en la oferta y demostración de importancia al aprender el idioma que se investiga. También, se demarcan dentro de un funcionamiento histórico de definiciones, donde se adecuan a constituciones de algunas memorias en privación o sobreposición de otras.

De esta manera, la investigación es de tipo cualitativa, ya que su objetivo no es ofrecer medición concreta o estadísticas del problema, pero sí producir una reflexión referente a la construcción de motivación del aprendizaje generado por aspectos estereotipados, culturales o la función de consumo. Además, no solamente demuestra la presencia de aspectos que (re)producen imaginarios de la lengua portuguesa y la cultura brasileña, sino que también se analiza e interpreta estos aspectos.

El tipo de estudio es exploratorio e interpretativo. Exploratorio, porque se trata de una propuesta nueva y poco explorada en Chile, a lo que se refiere a la relación de la enseñanza de este idioma con la construcción de un imaginario de la lengua portuguesa y la cultura brasileña, además de realizar, entre otros, un análisis de la memoria discursiva.

Interpretativo, porque por medio de perspectivas teóricas y de los análisis, se interpreta los sentidos que son enunciados discursivamente, además de entregar en los resultados argumentos asociados a las ciencias sociales, en lo que concierne a los aspectos culturales y a la lingüística aplicada, en cuanto se insertan componentes en relación a la enseñanza de idiomas, esto es, sobre la composición locutiva presente en el corpus. El dispositivo de la interpretación (Orlandi, 2009) utilizado en los análisis, consiste en poner en relación lo dicho con lo no dicho, lo que es dicho de un modo u otro, construyendo una escucha que percibe evidencias de la opacidad del lenguaje, de la determinación de los sentidos por la historia, de la construcción de sentidos también a través de lo que el texto no enuncia.

3.2 Población y Muestra

Como universo del estudio se define el conjunto de establecimientos de enseñanza de portugués en Chile, presentes en búsquedas por internet. No incluyendo ofertas de clases de portugués que no se asocian a un contexto institucional y sobre las cuales no se encuentre información online. En este sentido, se contabiliza, también, la presencia de la lengua a través de la vinculación directa de instituciones gubernamentales de Brasil y Portugal.

De este modo, la población de este estudio presume un total de ocho instituciones, entre ellas seis privadas (ICB, CEELE, Berlitz, Teach Me, Tandem, Poliglota) y dos públicas (presencia del Instituto Camões en relación con el Ministerio de Exteriores de Portugal y el Centro Cultural Brasil Chile en relación con el Ministério

de Exteriores de Brasil). Es importante considerar que, la población aquí presentada, puede no representar, y seguramente no lo hace, toda la presencia de instituciones que ofertan la enseñanza de PLE en el país. No obstante, son las principales encontradas en búsquedas *online* y, por lo tanto, muy probablemente las consultadas por la mayoría de los interesados en aprender el idioma en Chile.

Sin embargo, la delimitación de datos utilizados para la construcción del trabajo, son los discursos presentes en los sitios oficiales de los principales establecimientos que ofrecen cursos de portugués para público general. O sea, se excluye de la investigación el trabajo elaborado por distintas universidades, en conexión con el Instituto Camões, relacionado a la enseñanza de PLE, ya que trabajan con un público específico de estudiantes, además de contar con expertos en el área de la lingüística y abordar la enseñanza en el ámbito académico. Se excluyen, de la misma forma, los establecimientos que ofrecen la enseñanza de la lengua portuguesa como una más entre los múltiples idiomas que ofertan, por no encontrar un corpus suficiente para la realización del análisis de discurso.

Así, para los análisis, serán utilizados discursos presentes en el sitio oficial de la Embajada de Brasil en Santiago de oferta de cursos de portugués a través del Centro Cultural Brasil Chile (CCBRCH) y de ICB Idiomas, antigua Cultura Brasil, además de discursos presentes en video. De este modo, la muestra se traduce en dos instituciones de mucha presencia en la enseñanza de portugués, representando un 25% en relación al número contabilizado. No obstante, es necesario considerar que son las instituciones de mayor presencia en el ámbito digital.

Más allá de representar un cuarto de los establecimientos señalados como universo, estas instituciones componen, quizás, mucho más que esto, en relación al número de alumnos que ya pasaron por clases de portugués. El ICB, hasta 2018, contabilizaba más de dieciséis mil (ICB, 2018) estudiantes que pasaron por el instituto; en cuanto al CCBRACH, puede señalarse, igualmente, que hubo una participación de miles de estudiantes en sus cursos y que también ha tenido algunos alumnos reconocidos a nivel nacional, la más renombrada fue la expresidenta

Michelle Bachelet (Itamaraty, 2015). Además, fue la primera institución en ofrecer clases de portugués en el país y está respaldado como institución perteneciente a la Embajada de Brasil.

No obstante, de manera general, la relevancia de estos dos establecimientos educacionales está dada por las divulgaciones de sus cursos de portugués, que ofrecen la enseñanza específica del portugués de Brasil. O sea, aunque existan cursos de portugués de otros establecimientos, ellos no especifican en ningún momento cuál portugués será enseñado. Por lo tanto, se define a estos dos centros elegidos como los más cercanos a un funcionamiento institucional de enseñanza de portugués brasileño como lengua extranjera en Chile.

Entonces, por tratarse de las principales instituciones, según los criterios presentados, y de discursos presentes en sus medios digitales oficiales, sitios online donde se encuentra la divulgación, se entrega la debida validez necesaria para la realización del análisis. Estableciendo, así, los criterios de calidad para que los materiales utilizados en la investigación sean considerados pertinentes para la definición de una investigación científica y empírica. Además de definir su relevancia debido a la facilidad de acceso a la información por medio de la búsqueda en internet.

3.3 Conformación del corpus:

Se utilizarán tres categorías de división para los corpus¹³. La primera es referente a las páginas que contienen la información inicial sobre los cursos de PLE, considerando que este puede ser el primer acercamiento del sujeto aprendiente con la lengua y sobre la perspectiva hacia la lengua y su enseñanza por las instituciones implicadas.

La segunda es referente a discursos presentes en las redes sociales de los establecimientos de la muestra, en específico en Facebook e Instagram. Redes que

¹³Los criterios de selección fueron definidos el día 23/11/2020, lo que hace que cualquier cambio de características mencionadas, realizadas posteriormente a esta fecha, no se consideran en este trabajo.

utilizan las imágenes como texto principal en su visualización, lo que ofrece mayor posibilidad de análisis multimodal. Se eligieron, en específico, discursos más recientes hasta la fecha de elección¹⁴ de este corpus, los que ofrecían clases y, además, utilizaban alguna representación cultural directa, o sea, a través de iconos como objetos, comidas, símbolos que hicieran referencia a alguna expresión cultural brasileña.

En la tercera y última categoría se consideran los textos que obtuvieron, hasta la fecha, más reacciones (los *likes*, los comentarios y el compartir) presentes en las redes sociales mencionadas. Atendiendo a que los contenidos de las redes sociales pueden llegar a personas objetivo que buscan este contenido, como a personas que no, por medio de las herramientas de reacción, se posibilita el que las publicaciones alcancen más personas (redes de amistades virtuales), incluso las que no necesariamente estén buscando dichos datos, resultando ser contenidos que tienen más poder de difusión y llegada en este medio virtual, por lo tanto, mayor posibilidad de influencia digital.

3.3.1 Criterio 1 - Páginas Oficiales:

En el primer criterio entonces se analizarán las siguientes imágenes, la primera referente al establecimiento ICB Idiomas, la segunda al CCBRACH:

¹⁴ Leer nota al pie anterior.



Imagen 1 Página inicial de ICB Idiomas referente a los cursos de portugués (<https://www.icbidiomas.cl/portugues/adultos/>, consultado en 23/11/2020)

SERVIÇO CONSULAR	PORTAL DO ITAMARATY	MINISTRO DE ESTADO	DIPLOMACIA PÚBLICA
Início Embaixada de Brasil Sector de Promoção Comercial Centro Cultural Brasil-Chile Relaciones Brasil-Chile Informaciones sobre Brasil Links Útiles	CURSOS DE PORTUGUÊS Hablar portugués ¿Has imaginado las enormes ventajas de hablar portugués? Hablar esta lengua puede abrir muchas puertas. Brasil es un país que atrae no sólo por sus bellezas naturales –que encantan a los turistas–, sino también por ser un importante socio comercial de Chile, con un creciente volumen de negocios entre ambos países, y capacitarse en el idioma amplía las opciones de empleo para los profesionales chilenos. Además, dominar el portugués hace más cercano el sueño de estudiar en una universidad brasileña, en nivel de pregrado o posgrado, viviendo y compartiendo a diario con la cultura del país. Conocer Brasil y su gente, sus empresas o universidades se vuelve una tarea mucho más fácil sabiendo hablar el idioma. Además, logra romperse la barrera en el ámbito de la cultura, abriéndose las puertas de acceso a la literatura, música y artes de un país con una riquísima variedad cultural. Como parte de la Embajada de Brasil en Santiago, el Centro Cultural Brasil-Chile (CCBRACH) es la más tradicional y reconocida institución para aprender portugués en Chile. Con una trayectoria avalada por más de cinco décadas de historia y presencia en Chile, el CCBRACH cuenta con un sólido equipo de profesionales, enseñando el idioma a hablantes de español o de otras lenguas. Nuestros cursos Nuestros cursos son impartidos en la sede del Centro Cultural Brasil-Chile, en 4 diferentes niveles de 36 horas pedagógicas cada una. Normalmente se realizan dos veces a la semana, en variados horarios, durante aproximadamente dos meses. Hay algunos cursos con diferentes frecuencias y carga horaria semanal y también opciones de cursos intensivos para viajes y vacaciones. Los cursos utilizan la metodología comunicativa y se realizan en pequeños grupos. Además de los cursos, los alumnos tienen acceso a actividades culturales y talleres, además de nuestra biblioteca (que es la más grande de Chile en Portugués, con un acervo de más de 10 mil volúmenes), junto al material audiovisual, con cientos de DVDs, CDs y otros materiales de apoyo.		

Imagen 2 Página inicial de CCBRACH referente a los cursos de portugués (http://santiago.itamaraty.gov.br/es-es/cursos_de_portugues.xml, consultado el 23/11/2020).

A continuación, se incluye el camino virtual, desde la búsqueda de “clases de portugués” en la herramienta del buscador de Google, dónde se accede a la página oficial dispuesta por el propio instituto ICB para que el usuario digital se redirija al contenido.

- Camino digital realizado para llegar a la Imagen 1:

1. Al llegar a la página inicial se selecciona “portugués” para llegar al punto 2.



Imagen 3 Página inicial del sitio de ICB Idiomas (<https://www.icbidiomas.cl/>, consultado el 23/11/2020)

2. Al llegar al punto 2 se accede a la opción “adultos” por hacer referencia a clases generales, sin especificar algún tipo de demanda especial, para llegar a la imagen que define el corpus 1 del criterio 1.

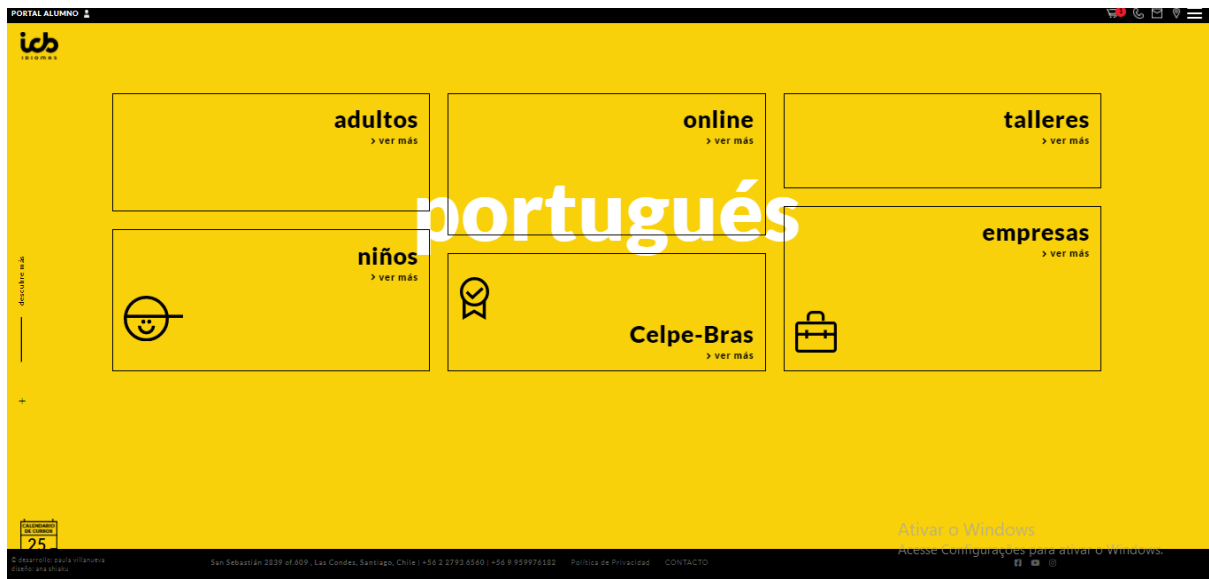


Imagen 4 Apartado específico de Cursos de Portugués (<https://www.icbidiomas.cl/portugues/>, consultado el 23/11/2020)

- Camino digital realizado para llegar a la Imagen 2:
 1. Al acceder a la página inicial de la Embajada de Brasil em Santiago se selecciona el acceso “Centro Cultural Brasil-Chile” y se llega al punto 2.



Imagen 5 Pagina inicial del sitio de la Embajada de Brasil en Santiago (<http://santiago.itamaraty.gov.br/es-es/Main.xml>, consultado el 23/11/2020)

2. Al llegar al punto 2 se selecciona “Cursos de portugués”, consiguiendo visualizar la imagen que define el corpus 2 del criterio 1.



Imagen 6 Apartado del Centro Cultural Brasil-Chile (http://santiago.itamaraty.gov.br/es-es/centro_cultural_brasil-chile.xml, consultado el 23/11/2020)

3.3.2 Criterio 2 - Representación Cultural en redes sociales

En el segundo criterio se analizarán las siguientes imágenes, la primera referente al establecimiento ICB Idiomas, la segunda al CCBRACH¹⁵:

¹⁵ No se realizará el camino para llegar a las publicaciones porque su funcionamiento de llegada se difiere al proceso de acceso en las páginas que insertan al usuario en este espacio. Por lo tanto, se entiende el camino de llegada como semejante a cualquier otro camino de llegada a publicaciones en redes sociales (Facebook e Instagram).



curso online

EN VIVO

PORTUGUÊS

INTERMEDIO 1

Martes, miércoles y jueves
19:30 a 21:00

3 cuotas de \$85.000
sin interés con tarjeta de crédito

Libro y envío incluidos

icb
IDIOMAS

Imagen 7 Publicación de redes sociales ICB con iconos culturales

(<https://www.facebook.com/ICBIdiomas/photos/10161042381713849>, consultado el 23/11/2020)



Fechas para Nivel 1

Lunes y Miércoles = 16:00 a 17:30 = Del 11/03 al 22/05 – Prof. Martin
 Lunes y Miércoles = 19:00 a 20:30 = Del 11/03 al 22/05 – Profa. Carmem
 Martes y Jueves = 16:00 a 17:30 = Del 12/03 al 16/05 – Profa. Carmem
 Martes y Jueves = 19:00 a 20:30 = Del 12/03 al 16/05 – Profa. Cristina

Fechas para Nivel 2

Lunes y Miércoles = 19:00 a 20:30 = Del 11/03 al 22/05 – Profa. Cristina
 Martes y Jueves = 16:00 a 17:30 = Del 12/03 al 16/05 – Prof. Martin
 Martes y Jueves = 19:00 a 20:30 = Del 12/03 al 16/05 – Profa. Carmem

Fechas para Nivel 3

Lunes y Miércoles = 16:00 a 17:30 = Del 11/03 al 22/05 – Profa. Carmem
 Martes y Jueves = 19:00 a 20:30 = Del 12/03 al 16/05 – Prof. Martin
 Viernes = 17:30 a 19:30 = Del 08/03 al 28/06 – Profa. Carmem

Fechas para Nivel 4

Lunes y Miércoles = 19:00 a 20:30 = Del 11/03 al 22/05 – Prof. Martin

Cursos de Continuación

Conversación: Viernes = 18:30 a 20:00 = Del 08/03 al 28/06 – Prof. Martin
Conversando el texto + gramática: Viernes = 18:30 a 20:00 = Del 08/03 al 28/06 – Profa. Cristina

Imagen 8 Publicación de redes sociales de CCBRACH con iconos culturales

(<https://www.facebook.com/CentroCulturalBrasilChile/photos/2718215681552683>, consultado el 23/11/2020)

3.3.3 Criterio 3 - más interacciones



Imagen 9 Publicación de redes sociales ICB con mayor reacción

(<https://www.facebook.com/ICBIdiomas/photos/10160833144358849>, consultado el 23/11/2020)

CURSOS DE PORTUGUÊS

ÚLTIMOS CUPOS PARA MARZO

NIVEL 1	NIVEL 2
Lun y Mie 16h-17h30 09/03 al 29/04	Lun y Mie 19h-20h30 16/03 al 06/05
Lun y Mie 19h-20h30 09/03 al 29/04	Vie 18h - 19h30 13/03 al 26/06
NIVEL 3	NIVEL 4
Mar y Jue 16h - 17h30 10/03 al 30/04	Mar y Jue 19h -20h30 10/03 al 30/04
CONVERSAÇÃO	
Vie 18h - 19h30 13/03 al 22/05	

**CENTRO CULTURAL
BRASIL-CHILE**
 Mac Iver, 225, piso 15
**ccb.santiago@
itamaraty.gov.br**
 2-2829-3500




Imagen 10 Publicación de redes sociales CCBRACH con mayor reacción

(<https://www.facebook.com/CentroCulturalBrasilChile/photos/3758581027516138>, consultado el 23/11/2020)

3.3.4 Tabla de Corpus:

Institución	Material bajo análisis	Criterio	Fecha de Publicación/ Interacción ¹⁶
ICB Idiomas		1	¿?
		2	14/11/2020
		3	10/09/2020 34 interacciones (2 Facebook, 32 instagram)
CCBRACH		1	¿?

¹⁶ Si es conveniente según el criterio.

		2	08/03/2019
		3	06/03/2020 48 interacciones en Facebook

Tabla 1 Corpus

3.4 Métodos

Los métodos utilizados para la realización del análisis de discursos de los corpus elegidos son el análisis multimodal y análisis de memorias discursivas. El primero, basándonos como referencia de análisis en los trabajos de Cope y Kalantzis (2010) y el segundo en Orlandi (2009).

Es importante informar que ambos métodos se complementan en la realización de los análisis propuestos, porque para realizarlos, se establece una posición esencial en la comprensión de los caminos ejecutados en esta investigación: la interdisciplinariedad.

Esta afirmación, parte de la necesidad de alertar la manera en que se realizan los análisis, ya que se utilizan metodologías del área disciplinar lingüística, pero

utilizando referenciales sociológicos y antropológicos durante los ejercicios de reflexión y, principalmente, interpretación.

Entendemos que la interdisciplinariedad es una temática que atraviesa las áreas de discusión presentes en esta investigación, como ya se ha advertido, abarcando desde la relación del lenguaje y la cultura, por medio de las teorías que definen las representaciones e imaginarios, también sobre el aspecto pedagógico que implica la enseñanza-aprendizaje con relación a concepciones y prácticas sociales, hasta el propio análisis de discurso en sí o, también la necesidad de aplicar nuevas áreas de conocimiento a la lingüística aplicada.

De esta forma, consideramos que llevar la perspectiva interdisciplinar a los análisis, entrega el beneficio de la no fragmentación del conocimiento (Pires, 1998), ofreciendo una organización de explicación e interpretación que posibilite una interacción compleja con los ámbitos presentes en las discursividades.

Para que se explique mejor, utilizamos una definición importante de Fiorin (2008):

“A interdisciplinaridade pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas. (...) Poderíamos dizer que temos, basicamente, duas práticas interdisciplinares: a) transferência, que é a passagem de conceitos, metodologias e técnicas desenvolvidos numa ciência para outra; b) intersecção, em que duas ou mais disciplinas se cruzam para tratar de determinados problemas. Como se vê, a interdisciplinaridade não pressupõe a diluição das fronteiras disciplinares num ecletismo frouxo. Assim, a interdisciplinaridade da lingüística com outras ciências não é o apagamento dos contornos da ciência da linguagem e sua transformação em outros campos do conhecimento. (...) A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se

sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências” (Fiorin, 2008, p. 38).

De esta manera, entonces, se debe considerar que los métodos utilizados están en comunicación con la interdisciplinariedad. Los análisis serán efectuados bajo los métodos entregados por el análisis de discurso multimodal y análisis de las memorias discursivas, que serán presentados a continuación.

3.4.1 Análisis Multimodal

En este estudio, se consideran los discursos analizados como textos híbridos, multimodales y heterogéneos, o sea, contienen tanto aspectos escritos como visuales en su enunciación, combinando diferentes estilos textuales como fotografías, formas, diseños y escritura. De esta manera, se optó por trabajar con métodos que den cuenta de la presencia enunciativa de los discursos digitales utilizados.

A partir de la definición del corpus, nos resultó indispensable abordar el análisis desde un punto de vista multimodal, ya que se analizaron textos que presentan una interacción simultánea de modos de producción e inscripción. Pero más que esto, este método de análisis nos permitirá entender el lenguaje como un conjunto de recursos descritos tanto sintagmáticamente como paradigmáticamente, sin suponer jerarquías o preferencias, sino que se integren simultáneamente (Martín, 2012, p. 65).

Por lo tanto, es a partir de este primer método que se logra realizar de forma sistemática la identificación de estrategias utilizadas para entregar el mensaje de las ofertas y, al mismo tiempo, explicitar los contextos situacionales y contextuales que los modos de enunciación organizan lingüísticamente para explicar la elección de estos contextos y estrategias en relación a la memoria discursiva (segundo método utilizado en los análisis) y, así, vincular los aspectos lingüísticos a su materialidad y subjetividad histórica.

Para esto, nos basamos en la metodología presentada por Cope y Kalantzis (2010), los que abordan la gramática de la multimodalidad, como teoría capaz de acompañar constantes transformaciones en las formas de producción y reproducción de significados por medio de tecnologías digitales. Esta gramática lleva en consideración análisis de imágenes y la oralidad como aspectos muy presentes en la actualidad e indisolubles en los procesos de recepción y producción de significados.

El autor y la autora, a través de su estudio, definen funcionamientos semánticos en textos multimodales, lo que posibilita el análisis de los discursos digitales propuestos en esta investigación. Por ejemplo:

“La acción representada por verbos en las frases puede aparecer expresada por vectores en las imágenes. Las preposiciones locativas en la lengua son como los primeros planos o el fondo en las imágenes. Los comparativos en la lengua son como el tamaño y el emplazamiento en las imágenes” (Cope & Kalantzis, 2010, pp. 95-96).

Por lo tanto, de la misma manera en que las palabras cobran sentido, las imágenes y fotografías expresan y vehiculan significados de una manera totalmente diferente. En este sentido, cobran nuevas formas de comprender su producción y comunicación, por ejemplo, lo que antes pensaríamos como lector en las redes digitales, hoy se considera como usuario. Lo anterior, trae como resultado el hecho de que el universo digital emprenda “formas fundamentalmente distintas de conocer y aprehender el mundo” (Cope & Kalantzis, 2010, p. 97), dando un nuevo sentido a significados e interpretaciones.

Así, en el Análisis de Discurso Multimodal se realizan cinco preguntas sobre significados, planteadas por los autores, en los significados lingüísticos, visuales, espaciales y gestuales presentes en los discursos¹⁷:

¹⁷ Ver tabla de referencia para análisis disponible en anexo 2.

1. “Representacional: ¿A qué se refieren los significados?
2. Social: ¿Cómo conectan los significados a las personas implicadas?
3. Organizativa: ¿Cómo encajan los significados entre sí?
4. Contextual: ¿Cómo encajan los significados en el mundo más amplio del significado?
5. Ideológica: ¿Al servicio de los intereses de quién aparecen sesgados los significados?” (Cope & Kalantzis, 2010, p. 99)

No obstante, en esta investigación se utilizarán en análisis los puntos 1. Representacional, 2. Social y 3. Organizativa, con el objetivo de identificar los significados que se relacionan directamente con la representación que poseen los discursos y, así, poder ubicarlos en un sentido social de conexión e interacción, además de identificar parámetros que establezcan sentidos que definen preferencias o importancia de los contenidos en las enunciaciones.

Es importante mencionar que esta metodología se relaciona directamente con la lingüística sistémico-funcional, por lo tanto, la composición de los textos que estarán bajo análisis será visualizada desde la perspectiva en la que “se representan a partir de las actualizaciones efectivas de los diferentes sistemas de opciones que permiten conformarlos” (Martín, 2012, p. 58). Así, se considera que la composición textual de estos discursos contaba con infinitas posibilidades de opciones, entonces todos los participantes, no casualmente elegidos para construir los textos bajo análisis, funcionan de manera interdependiente.

Por lo tanto, posibilitan, en los análisis, que se identifiquen aspectos implícitos que, en conjunto, construyen sentidos, representaciones e imaginarios. El texto funcionará

“no solamente como evidencia del sistema sino como elemento constitutivo de la cultura [, del contexto.] El concepto de opción supone que el lenguaje es inherentemente variable y que se expresa a partir de variantes. La realización efectiva de un conjunto de opciones conforma un texto y esa conformación lleva inscripta la variedad de uso elegida en función de la situación en la que ese texto se produce. Cuando un hablante elige determinada opción, la realiza porque hay un contexto que la determina, en algún grado, como adecuada y la habilita como tal. La gradualidad, entonces, determina el alcance de las opciones a partir de su realización efectiva en situaciones particulares” (Martín, 2012, p. 60).

Por esto, dividiremos los métodos de análisis en dos: el primero por medio del análisis multimodal, basándonos en la multimodalidad como aspecto ineludible; y el segundo, al que recurriremos en el próximo punto, mediante el análisis de las memorias que implican estos discursos.

En la primera fase, lo efectuaremos a partir del intento de percibir 1. cómo los textos expresan representaciones sobre la lengua y la cultura de Brasil, como una estrategia de venta; luego, 2. de qué manera estos significados representativos van a entregar roles sociales a los participantes del texto, ya sean las personas/personajes presentes en las fotografías, los propios institutos y los lectores de estos textos; y por último, 3. los aspectos que determinan las opciones de posición y organización del texto que transmitan elecciones de jerarquía en los contenidos presentes en cada texto.

En la segunda fase, se realizará un análisis de memoria discursiva, donde los análisis de significados 4. Contextual y 5. Ideológico presentes en la metodología multimodal, estarán contemplados. De hecho, irá más allá de estos puntos, ya que para la comprensión subjetiva que implican los significados utilizados en las ofertas, se buscará definir a cuáles memorias, las representaciones, interacciones y

preferencias, negocian significados y hacen alusión a problemáticas consecuentes de la colonialidad.

3.4.2 Análisis de memorias discursivas

En este recorte metodológico, nos percatamos en cómo las representaciones identificadas por medio del análisis multimodal posibilitan interpretaciones de cuño ideológico y de poder. Entonces, en lugar de utilizar un análisis específicamente crítico sobre estas posiciones, tendremos en cuenta el objetivo de explicitar a qué memoria, a qué funcionamiento sistémico pertenecen las enunciaciones que (re)producen sentidos. Así, más allá de efectuar un análisis crítico sobre cómo se construyen los discursos sobre una lengua y cultura específica, el propósito de incluir el análisis de memorias discursivas es precisamente generar cuestionamiento y reflexión sobre a qué memorias hacen referencia estas construcciones discursivas,

De este modo, a partir de las pistas encontradas en el análisis multimodal, y en correlación a él, se realizarán estrategias de análisis que permitan visualizar con mayor atención lo que está dicho (alude, representa o está presente) en relación a lo que no está (está ausente, olvidado u ocultado). No en un intento de afirmar lo que es “verdadero” o “falso”, y sí con la intención de relacionar el sentido en la materialidad lingüística e histórica (Orlandi, 2009).

De esta manera, entendiendo que cualquier enunciado es lingüísticamente descriptible como una serie de puntos de derivaciones posibles (Pêcheux, 1997), se utilizan estas bases interpretativas que permiten relacionar el discurso con la exterioridad, explicitando procesos de identificación durante el análisis.

Seguimos, entonces, los pasos definidos por Orlandi (2009) para utilizar lo que llama dispositivo interpretativo:

“a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala

interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;

b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremédio da descrição com a interpretação” (Orlandi, 2009, pp. 60-61).

También se debe mencionar que la presencia de la interpretación, aunque sea realizada más específicamente en el análisis de memoria discursiva (punto 4 de la grilla metodológica), participa en algunos momentos durante el análisis multimodal, ejecutados en relación a lo entremedio de la descripción con la interpretación, mencionada anteriormente, para que sea posible direccionar algunos funcionamientos técnicos de las imágenes en relación a lo más simbólico de la significancia de lo que está enunciado.

Para esto, primeramente, se reflexiona y/o cuestiona los sentidos hallados de Brasil y su gente, a través de los puntos del análisis multimodal, y que constituyen la interpretación, la perspectiva de comprensión, del sujeto que habla sobre esto. Luego, se contrapone lo dicho y lo no dicho, lo que está presente y lo que está oculto, o lo que es dicho de una manera y no de otra, con el objetivo de explicitar posibilidades de estrategias y así poder encontrar huellas definidas por posiciones ideológicas y memorias específicas. Por último, se relacionan aspectos identificados desde los puntos anteriores, en general, a teorías concretas, utilizadas como dispositivo teórico, que definen las problemáticas cuestionadas a perspectivas socioculturales definidas y en constante diálogo en Latinoamérica.

3.4.3. Grilla metodológica

De esta manera, se presenta la grilla de cómo se realizará el análisis basándonos, como ya mencionamos, en dos líneas bases para la construcción explicativa de esta investigación, los análisis de discurso multimodal y de memorias.

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales
1. Representacional	Participantes: Palabras para nombrar; Significados en referencia al contraste; Palabras que denotan nombres (exclusión); Palabras que denotan nombres (inclusión) Ser y actuar: Procesos y atributos de los significados.	Se identifican y analizan atribuciones de sentidos en palabras para nombrar (participante s) y relaciones entre ellas según contraste, función (funcionan como título, subtítulo, etc.) y característica s específicas que sean consideradas relevantes en	Se identifican los participantes visuales, se define el carácter conceptual o narrativo (Kress & Van Leeuwen, 2006). A partir de esto, se describen los contenidos visuales y analizan atribuciones de sentidos, contrastes de representaciones que definen o son definidas por procesos y atributos (Cope & Kalantzis, 2010). Además, se	Se identifican y analizan atribuciones de sentidos espaciales a través de: la posición y distribución espacial de los participantes (proximidad/distancia, inclusión/exclusión), relaciones y contrastes del todo con las partes en la composición espacial (Cope & Kalantzis, 2010).

		el mensaje (están escritas en letra mayúscula/mayúscula, etc), además de los procesos, atributos y circunstancias (se vinculan con adjetivos, verbos, etc.) de estos significados (Cope & Kalantzis, 2010).	realizan, cuando es necesario, explicaciones de posibilidades estratégicas de los discursos, las que se van relacionando a cuestionamientos de sentidos.	
2.Social	Roles de los participantes en la comunicación de significados: Se identifican aspectos como la interactividad y relaciones entre participantes.	Relaciones del participante y observador: afinidad, control del tema, capacidad de acción (Cope & Kalantzis, 2010)	Perspectivas de acuerdo a implicaciones de contextualización, contacto/respuesta, dimensiones y participación (Cope & Kalantzis, 2010)	Perspectivas espaciales que puedan conectarse con la relación participantes/lector: composición, diseños, intercambios (Cope & Kalantzis, 2010).
3.Organizacional	Patrones organizativos:	Cómo se organizan los participantes	Cómo se organizan los participantes	Cómo se organiza espacialmente el texto, en referencia

	Se analiza cómo están organizados los participantes del texto para construir cohesión del mensaje transmitido. Se identifica, principalmente, la organización de las posiciones.	lingüísticos en el texto, en referencia a la identificación de posiciones (arriba, abajo, izquierda derecha). Dónde, de acuerdo a Kress y Van Leeuwen (2006, p. 197), la derecha representa lo <i>conocido</i>, la izquierda lo <i>nuevo</i>, arriba lo <i>real</i> y abajo lo <i>ideal</i>.	visuales en el texto, en referencia a la identificación de posiciones (arriba, abajo, izquierda derecha). Donde, de acuerdo a Kress y Van Leeuwen (2006, p. 197), la derecha representa lo <i>conocido</i>, la izquierda lo <i>nuevo</i>, arriba lo <i>real</i> y abajo lo <i>ideal</i>.	a la identificación de posiciones (arriba, abajo, izquierda derecha). Donde, de acuerdo a Kress y Van Leeuwen (2006, p. 197), la derecha representa lo <i>conocido</i>, la izquierda lo <i>nuevo</i>, arriba lo <i>real</i> y abajo lo <i>ideal</i>.
4. Memorias	Para realizar el análisis de memorias discursivas, 1. se cuestiona/reflexiona sobre cuáles son los sentidos de Brasil y del brasileño(a) proyectados en los discursos institucionalizados de las escuelas de idiomas en Chile (França, 2018, p. 39); 2. se realiza la contraposición de lo dicho (<i>presente</i>) y de lo no dicho (<i>apagado/olvidado</i>), con el objetivo de explicitar las elecciones de			

	conceptualización del “ser” en los discursos que constituyen el corpus (Orlandi,); 3. se discute sobre cómo estos procesos de identificación se conectan a las temáticas de raza/etnia y a la (re)producción de discursos que remiten a la memoria colonial, de manera teórica y analítica (França, 2018, p.39).
--	---

Tabla 2 Grilla metodológica

4. Análisis

A continuación, serán presentadas las tablas de análisis, encabezadas por la imagen a analizar, según los criterios del punto 3.3.4, seguida de la grilla de análisis, de acuerdo al formato descrito en el punto 3.4.3.

4.1 Tabla de análisis 1

portugués
adultos

¡Vive la Cultura Brasileña a través de clases dinámicas y entretenidas!

El curso de portugués adultos permite el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar) desde un enfoque práctico y comunicativo.

Con una dinámica entretenida, a través de herramientas interactivas como canciones, videos, juegos y simulaciones, los alumnos aplican sus conocimientos de forma apropiada, adquiriendo el manejo necesario para desenvolverse en situaciones reales del día a día.

Dimensiones del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos Visuales	C. Ejemplos espaciales
1.Representacional:	Los significados lingüísticos se relacionan, primeramente, las siguientes palabras para nombrar: <i>portugués</i> en minúscula en contraposición a: primero, <i>Cultura Brasileira</i> en mayúscula, segundo la fotografía. El portugués en minúscula refuerza el centro en el objetivo (que es <i>Vivir la Cultura</i> en mayúscula), confirmando el imaginario del idioma como lengua vehicular transnacional, como medio para alcanzar esa finalidad principal. También se puede analizar este	Los ejemplos visuales están participando en: primero, a. una fotografía (principal elemento visual), posee carácter conceptual y no narrativo (Kress & Van Leeuwen, Reading Images: the grammar of visual design, 2006), ya que no muestra acción o relación vectorial, representando el lugar y la vivencia de una <i>Cultura Brasileira</i>. Se presenta el aspecto natural por medio del mar y cerro, el urbano por medio de los edificios y luces, y el cultural por medio del hombre, que se contrapone al visual de la palabra <i>portugués</i>; segundo, b. una flecha que conecta la imagen y la frase (funcionamiento visualmente como un posible subtítulo) con las especificidades de clases que están representadas en una	La fotografía presentará perspectivas espaciales que relacionan el sujeto y el espacio, donde en la mitad derecha, se presenta la naturaleza y en la mitad izquierda la presencia del hombre. Se identificó dos objetos que se relacionan con el texto: primero, la ciudad inserta en el paisaje de naturaleza, puede ser interpretada como un accesorio, haciendo alusión a la importancia/protagonismo de la naturaleza, como si fuera una alusión al “paraíso”; luego el gorro del hombre en la imagen que nombra “quién es” y cómo se considera en la propaganda el “ser brasileño” (leer pie de página número 19). El sujeto se incluye en el espacio de la fotografía, dentro de lo natural, excluyendo la posibilidad

	funcionamiento de importancia en la relación de contraste que tiene la frase de impacto, que sirve de subtítulo a la imagen y la descripción del curso en sí. La descripción, por más que contenga mayor contenido lingüístico, está reducida a un área¹⁸ menor en comparación al subtítulo. Se cuestiona si los adjetivos “dinámicas y entretenidas” realmente están ahí para cumplir la función característica de las clases o, a lo mejor, como un accesorio	pequeña parte del texto/imagen y en letra muy menor a las otras presentes en el texto; tercero, c. el fondo amarillo¹⁹ que hace referencia al color y tono de la bandera nacional. a. El participante-sujeto presente en la fotografía, representa el brasileño, en armonía con el paisaje natural, como si estuviera “incluido” en el paquete de catálogo turístico (se debe considerar que no es una foto real, es producida). El participante es representado identitariamente	de estar en una sala de clases (estudiar en Brasil), oficina (trabajar en Brasil), o cualquier otro espacio de carácter cotidiano (bares, supermercado, feria, bus, auto, etc., como referencia al vivir en Brasil). O sea, se incluye solamente la posibilidad turística, donde el sujeto es parte de este ámbito, entonces también podría ser consumido.
--	--	--	---

¹⁸ El subtítulo “¡Vive la Cultura Brasileña a través de clases dinámicas e entretenidas!” ocupa un área de 5,5 cm (5,5cmx1cm) y la descripción ubicada en la parte inferior derecha ocupa un área de 5,25 cm (3,5cmx2,5cm)

¹⁹ Se percibe una extrema semejanza al color nombrado *amarillo bandera*, referente a la especificación de color Pantone 109. La muestra visual del color y la comparación con la imagen se encuentran en anexos.

	a la Cultura Brasileña. Por medio de la idea de: “si estudias portugués con nosotros podrás estar en contacto con la Cultura Brasileña y, así, tener momentos dinámicos y entretenidos”. Apuntando, además, a la idea de fiesta incluso para estudiar.	por el objeto icónico gorro²⁰. b. La flecha es el único elemento vectorial del texto, uniendo las enunciaciones presentes en el lado izquierdo a la descripción presente en la parte inferior derecha. Siendo posible direccionar que, lo representado por la imagen y el subtítulo, lleva a las clases de portugués, reforzando nuevamente su funcionamiento como lengua vehicular. Ya que se direcciona desde lo “principal”,	
--	---	--	--

²⁰ El gorro utilizado por el *sujeto de* (Orlandi, 1999) Brasil es conocido como “chapéu de malandro”, que puede ser traducido como “gorro de bribón”. Este objeto será considerado icónico por hacer parte de la construcción de imagen de “malandro”. Siguiendo a Gilmar Rocha (2006), esta estética y performatividad en la creación de un *personaje*, en este caso, la imagen del hombre brasileño, es la imagen del *malandro-sambista carioca* (Jobim, 2008), que “tiene en el vestuario uno de los principales mecanismos de eficacia simbólica de su identidad social”, adiciono también que aquí presentará la identidad nacional en la imaginación del extranjero.

		<i>vivir la cultura,</i> hasta lo “secundario”, que es la enseñanza- aprendizaje. c. El fondo amarillo no solamente está presente, sino que también está contrastando con los tonos de azul de la fotografía, confirmando la referencia a la bandera (verde, amarillo, azul), instaurando la idea de lo nacional en el texto. Este imaginario no solamente es construido por los colores de la bandera, pero sí por las (re)producciones de lo que se considera “ser” Brasil y brasileño.	
--	--	---	--

2. Social:	En la relación lingüística se define un “tú” a través del “vive”, direccionado al lector, y por lo tanto un “yo”, representado por el instituto. O sea, a través de las clases, “yo” (instituto) ofrezco más que <i>portugués</i>, ofrezco “Vivir la Cultura”. En el carácter social existe la interacción de la institución que enuncia el texto en forma de oferta al lector. También, a través del subtítulo en forma de exclamación, se realiza una	El sujeto mira a algo dentro de la idea espacial de la imagen, pero que el lector no puede visualizar, dando la comprensión de lo que mira o acompaña está abierto a posibilidades, tantas como el lector pueda construir. Esto resulta en una doble interacción, donde el sujeto fotografiado no interactúa directamente con el lector (no mira a quien le mira), facilitando, al mismo tiempo, que el lector pueda crear e imaginar lo que se encuentra más allá de lo observado en la fotografía. Así, el lector es también participante en el discurso.	La imagen está en un ángulo²¹ (perspectiva) de vista levemente oblicuo, representando nuevamente una dicotomía, porque puede dar una impresión frontal de involucramiento, como, también, la percepción oblicua de algo apartado o dislocado. La posición del participante es frontal, la imagen está en un plano²² mediano, en relación al sujeto, demostrando un distanciamiento del lector. Impidiendo la posibilidad de una interacción sentimental. No es un sujeto que está “en relación” con nadie, es un sujeto que está presente.
--------------------------	---	--	--

²¹ Según Kress y Van Leeuwen (2006) la perspectiva que se presenta el ángulo puede ser: frontal, prevaleciendo involucramiento afectivo del observador en relación al participante representado (igualdad); oblicuo, el productor pasa la sensación de apartamiento y dislocamiento (alienación); y vertical, en que el punto de vista se mira de arriba hacia abajo, ejerciendo posibilidad de jerarquía (poder).

²² El plano de encuadramiento del participante representado en la imagen puede ser: primer plano (close shot), es próximo, se pueden percibir emociones, y por lo tanto resulta en un alto grado de interacción con el observador; plano mediano (medium shot) y plano abierto (long shot), que cuanto más amplia sea la imagen, se torna más distante la relación de interacción de los participantes representados con el lector (Pinheiro, 2016).

	aserción al lector para que viva la cultura, se afirma que vivirla traerá dinamicidad y entretención.		
3. Organizacional:	La posición en que se organiza el texto lingüísticamente se presenta: “portugués” en la parte superior derecha, representando lo <i>real y conocido</i> (Cope & Kalantzis, 2010); el subtítulo en la parte inferior izquierda, representando lo <i>ideal y nuevo</i> (Cope & Kalantzis, 2010); y la descripción del curso en la parte inferior derecha, representando lo <i>ideal y conocido</i> (Cope & Kalantzis, 2010). La palabra “portugués” se presenta como real y conocida puesto	La fotografía (posición superior izquierda) ocupa gran parte del texto en contraposición a las especificaciones de clase (compactado en la posición inferior derecha), confirmando que la enseñanza-aprendizaje de la lengua no como un objetivo, sino que como un medio para <i>vivir</i> lo que está representado en la fotografía (“a través de las clases podrás <i>Vivir la Cultura</i>”).	Como se ordena el texto/imagen en relación a sus posiciones: la disposición espacial de la fotografía superior izquierda, representa lo real y lo nuevo en relación con el texto “subtítulo”, como ya se ha mencionado en referencia a lo real y lo nuevo. La imagen localizada en la parte superior izquierda, hace referencia a lo <i>nuevo y real</i> (Cope & Kalantzis, 2010), representa lo que “es” Brasil <i>realmente</i> y como <i>nueva</i> posibilidad de ampliar horizontes. Ya el “subtítulo”, <i>ideal y nuevo</i>, reafirma el PLE como lengua vehicular, pues es visto como medio para alcanzar el objetivo de “vivir” Brasil. También está la descripción del

	que es la motivación por la que los usuarios visitan la página, por el interés de aprender portugués. El subtítulo “vive la cultura brasileña a través de clases dinámicas y entretenidas” se presenta como <i>ideal y nuevo</i>, puesto que es visto <i>idealmente</i> como complementario al deseo del aprendizaje del idioma. Entonces, lo <i>nuevo</i> se presenta en la innovación del instituto al ofrecer el <i>vivir la cultura</i> como característica del curso. Presentando la intención de atraer al cliente según el <i>ideal</i> que pueden tener, al pensar en lo que “es” Brasil y lo “brasileño”. El		curso en letra chica, al lado inferior derecho (<i>ideal y conocido</i>), la que representa lo más concreto de lo que se busca saber del curso, pero aun, así ocupa un espacio muy reducido en el texto.
--	---	--	---

	imaginario de la cultura y lengua es utilizado como objetivación de algo que puede ser consumido. Lo <i>ideal y conocido</i> se presenta como la descripción del curso, ya que las clases de portugués son el objetivo conocido y lo ideal es que se presente con un planeamiento estructurado, lo que espera el cliente del instituto.		
4. Memorias:	1. A partir de los análisis anteriores se afirma, entonces, que Brasil es representado por la naturaleza y, principalmente, como una posibilidad de probar experiencias culturales. Ya, el brasileño, es representado por el hombre de la foto, que va a ser la representación de la cultura y, también, será traducido como una persona relajada y perteneciente a imaginarios específicos: el hombre es negro y viste el “gorro de malandro”, simbolizando una vida sin apuros y despreocupada, entonces discutiremos ¿a qué imaginarios hace referencia esta representación de brasileño? La llamada “imagen del malandro” es una <i>caricaturización</i> (Machado y Pageaux, 2001) muy común en el extranjero sobre el brasileño, específicamente sobre el carioca²³; el personaje que sintetiza esta		

²³ “Carioca”, en Brasil, son las personas naturales o que viven en Rio de Janeiro.

	construcción imaginaria y que demuestra la internacionalización de este concepto es Zé Carioca de Disney, desarrollado en los años 40. Además, esos imaginarios también fueron/son contruidos en diversas otras producciones de Brasil, como en la prensa, el cine y las telenovelas, la literatura y la música (Rocha, 2006). Según Rocha (2006, p. 122), el problema principal de esta construcción, que adhiere al imaginario y la memoria, es la eficacia simbólica del vestuario en la construcción de la identidad social del malandro: “Os estudos sobre o malandro e a malandragem no Brasil encontram na linguagem mais do que um modelo de inspiração, na verdade é o que lhes garante o sentido sociológico. Comumente, o malandro é visto como alguém cuja esperteza se concretiza na lábia sedutora e na capacidade de aplicar contos aos otários ou, então, alguém que tem no samba um modo de discurso social. Ele é o porta-voz de setores populares ou da classe média brasileira. Isto para não falar da malandragem como metáfora política (linguagem da fresta) em tempos de ditadura militar. Não é à toa Walt Disney ter escolhido o papagaio (animal conhecido pela sua capacidade de reproduzir a fala humana) para encarnar o simpático malandrinho Zé Carioca (1942). A fala do malandro, mais do que um discurso sobre a realidade, expressa uma ação simbólica por meio da qual esta realidade é significada.” (Rocha G., 2006, pp. 122-123) En ese sentido, la ropa también cumple un papel en el mensaje enunciado por la institución, junto al gorro y la posición gestual de las manos del hombre, con la que se transmite la idea de relajo y comodidad (tela liviana, colores neutros y claros), casi como invitación indirecta para que el lector concuerde con el “Vivir la Cultura”. La característica de convencimiento y engaños atribuidas a la imagen de malandro entregan, entonces, una interpretación al gesto de las manos. Los brazos y las manos entreabiertas
--	--

	del hombre, dan una idea de interrogación, de abertura a posibilidades, como si dijese “¿qué sucede?, ¿qué decides?, ¿qué quieres hacer?”. Todo esto mirando a alguien que no se encuentra en la fotografía y que está en una posición más alta, ya que el hombre inclina la cabeza y la mirada hacia arriba. Entonces, una de las posibilidades mencionadas en el análisis social de los ejemplos es que el lector se visualice en esta construcción visual de imaginación. Es una invitación indirecta, porque al final la decisión es del receptor, para que el cliente escoja estudiar en el instituto, al mismo tiempo que elija “vivir la cultura”. Otro hecho importante en la construcción de esta representación de la identidad brasileña en la imagen es el aspecto racial, también en directa relación con la imagen del malandro, ya que está asociado a expresiones culturales de la samba, del carnaval, de la capoeira, etc., todas expresiones culturales de origen negra. El factor racial es determinante en la construcción de la identidad nacional brasileña, ella es proyectada en la “mezcla de las razas” europea, indígena y negra²⁴. Esta característica está conectada a la idea de mestizaje, proyecto político e ideológico (re)producido como gran aliado al mito de la democracia racial (ya comentado). Este proyecto busca convencernos de que el mestizaje se traduce en la armonía entre blancos, negros e indígenas, trascendiendo los conflictos raciales, no obstante, la naturalización de esta idea, oculta la forma forzada en que fue realizada durante el periodo colonial, romantizando las violencias vividas por la población negra durante la esclavización y ofuscando, por medio de una supuesta armonía, la jerarquía racial. Esta naturalización, todavía está presente en las creencias de las personas y se materializa en las enunciaciones, en la prensa, en las telenovelas, etc., incluso aquí, en la enseñanza de portugués brasileño como lengua extranjera.
--	--

²⁴ Esta construcción de identidad para la conformación de una cultura nacional brasileña tiene como principal autor, a Gilberto Freyre (2003). No obstante, la “búsqueda”, basada en la ausencia de identidad, de explicar recurrentemente el carácter mixto de la sociedad brasileña, debe ser vista como “fábula das tres racas” (Schwarcz, 2015) para que se pueda deconstruir y transformarla en mito.

	2. Con esta discusión, analizaremos qué es dicho y qué no es dicho sobre Brasil y el brasileño representado en la imagen. Se dice entonces, que Brasil es naturaleza, playa, mar, montañas y vegetación, donde hay, también, ciudad, civilización. Pero no es solamente esto, es también cultura, representada por el hombre, que se armoniza con su alrededor. Pensando que se trata de un anuncio de clases, ¿por qué es más interesante para el instituto ofrecer esta fotografía? ¿por qué no se elige, no se dice, no se enuncia en esta página principal de curso de portugués, alguna foto real de las clases del instituto? No se dice sobre comunicación, ya que el hombre está solo, no está en interacción, y no incluye, el aspecto comunicativo, fundamental para aprender una segunda lengua. Entonces, lo que sí se dice es que: Brasil es turismo, es un paisaje bonito que puedes conocer si aprendes el idioma. ¿Y cuál es la función, entonces, del brasileño en la imagen? Se dice que él está inserto en este paisaje y está también inserto en el catálogo de consumo, por lo tanto, la cultura y el sujeto brasileño están, tal como el espacio natural, a la vista, esperando a ser consumidos. El sujeto solamente está, es un “sujeto de” muestra, recepción/convencimiento, adquisición. Se dice que el brasileño es la mezcla armónica, feliz y agradable, es narrado, entonces, como pasivo, como receptor. No se dice del brasileño estudiante, profesor, vendedor, o de cualquier otra identidad que no sea el ser brasileño. Además, no es de la ciudad, del interior o de espacios áridos. Es el brasileño que, por supuesto, vive cerca del mar, aunque Brasil tenga un territorio de más de 8 mil millones de kilómetros. Lo dicho, por más que intente demostrar la diversidad (ciudad por naturaleza, mestizo, cultura por idioma), acaba por disminuir las posibilidades de enunciar las innumerables diferencias existentes. En suma, se aprecia la utilización de lo “diverso”, “exótico” en la atracción de clientes, y por lo tanto, puede considerarse como estrategia de venta. 3. Por lo tanto, en términos concretos, la construcción de un imaginario representada por esta imagen, se introduce en discusiones teóricas clásicas en Brasil, posibilitando incluso que se aborden conceptos de las ciencias sociales que son discutidas, como sigue:
--	---

	a. Mito de la democracia racial, que plantea Gilberto Freyre (2003), como principal colaborador en la diseminación de una supuesta relación armónica en el mestizaje racial producida por la sociedad colonial brasileña, pero que será desmitificada con el tiempo por diversos autores, entre ellos Florestan Fernandes (1989, 2008) y Kabengele Munaga (2019 a, 2019 b). La conservación y reproducción de este mito, traspasan el ámbito del discurso, siendo utilizado hasta la actualidad como argumento y posición política contrarias a propuestas que buscan equidad y reparación histórica para los negros e indígenas en el ámbito nacional. b. El <i>complejo de Zé Carioca</i> (Schwarcz, 2015), surge históricamente del mismo intento de definir especificaciones culturales de Brasil como nación, en que la idea de mestizaje acaba atribuyendo nuevos sentidos como la “malandragem”, construcción representativa del brasileño que constituye personajes como Macunaíma de Mario de Andrade y Zé Carioca de Walt Disney. El mestizaje va a ser, entonces, una idea construida por cientistas extranjeros, aun durante el periodo de colonización, que inauguraban la tesis de que la historia de Brasil se constituía por la mezcla de tres razas de carácter monogenista, visión que interpretaba esta mezcla extremada como responsable de la degeneración y sumisión de un pueblo. Resultaba, así, una convivencia entre imágenes opuestas, por un lado, el mestizaje como detracción y, por otro, uno más positivo, romantizado, responsable por dar singularidad y transformar en blanco de la curiosidad ajena (p.5). <i>Grosso modo</i>, la visión negativa, interpretaba el mestizaje como la razón de “impurificar” la “raza blanca”, mientras la positiva la veía como oportunidad de “mejorar” la “raza negra”, así, ambas concretaban el racismo y afirmaban una identidad nacional en la imagen del “mestizo” que todavía continua en (re)producción. “Vimos dessa maneira que o tema racial aparecia, em tal contexto, como argumento fundamental na definição da identidade nacional. Afinal, apesar de as posições oscilarem, a despeito dos argumentos mais ou menos alentadores, nesse momento afirmar a miscigenação era de alguma forma buscar
--	--

	entender "que país era este". (Schwarcz, 2015, p. 5) La necesidad demarcada por este contexto de afirmación nacional, es retomada durante el Estado Novo²⁵, cuando los intelectuales modernistas se vinculan al poder público, e implementan proyectos oficiales en esta dirección. A partir del entonces "mestizo" se transforma en lo nacional, paralelamente a un proceso creciente de desafricanización de varios elementos culturales y simbólicamente clareados en medio de ese contexto (Schwarcz, 2015, p. 7), tornando así la samba, la capoeira, el candomblé, la mulata y el malandro carioca, como símbolos representativos, iconos nacionales "produzidos e reproduzidos interna e externamente" (Schwarcz, 2015, p. 8) Este es el periodo de creación del personaje Zé Carioca: "que representava de forma mimética a simpática malandragem carioca, na recusa ao trabalho regular e na prática de expedientes temporários que garantiam uma boa sobrevivência. Nesse ambiente, samba, festa, capoeira e malandragem eram temas entrelaçados, sobretudo para a polícia." (Schwarcz, 2015, p. 9) De este modo, la dualidad en que este imaginario sigue siendo expresado, donde negativamente se asocia la "malandragem" a estar cesante, a estar de vago, a la criminalidad potencial y positivamente al carácter de buen humor, bueno para el fútbol y la samba, a lo carnavalesco, etc. Finalmente, el malandro personifica a la perfección, la antigua fábula de las tres razas, en una versión más reciente y exaltadora, formando un tipo singular de civilización (Schwarcz, 2015, p. 9).
--	---

²⁵ Estado Novo fue un régimen político brasileño instaurado por Getúlio Vargas en 1937, que se prolonga hasta 1946, caracterizado por centralización del poder, nacionalismo y autoritarismo. Mencionamos, para que no haya confusión, puesto que en Portugal también hubo un período con el mismo nombre, pero con características específicas.

	En el ámbito real y actual, continuar (re)produciendo estas representaciones, aunque de manera “positiva”, permite que estas concepciones también justifiquen las maneras “negativas” de creencias, pues de una manera o de otra, se instaure y reafirme concepciones que en su generación/creación consistían en argumentos racistas. Así, la manera en que el brasileño es visto como cercano en algunos momentos, también es afirmado como no confiable en otros, la visión “positiva” así, siempre implica conjuntamente la “negativa”, aunque no consciente o a propósito. Esta indisociabilidad es lo que trae como resultado, hasta el día de hoy, el crecimiento de la violencia policial contra personas negras, un mayor encarcelamiento de esta población, y el aumento de casos de violencia de género más demarcados contra las mujeres afrodescendientes²⁶. De esta manera, utilizar imaginarios y representaciones, principalmente desde el ámbito cultural, significa posicionarse en relación a la cuestión sobre cómo se enuncia al “otro”. Como resultado, se observa un lugar no neutro que refleja, en definitiva, concepciones y creencias que están presentes en el mundo real del “otro”, no imaginado. Por lo tanto, debemos elegir y posicionarnos sobre las maneras en las cuales se (re)producen ideas que afectan diariamente las vidas de las personas nativas, en este caso por medio del racismo estructural.
--	--

Tabla 3 Análisis de la imagen 1

²⁶ Según Menegassi (2021), sobre el encarcelamiento: “No ano de 2019, 96,31% da população carcerária é masculina; 23,29% são jovens de 18 a 24 anos de idade, e 21,5% tem de 25 a 29 anos de idade; 49,88% da população são pardos, e 16,81% são pretos, e somente 32,29% são brancos, (MOURA, 2019).”. Sobre la violencia hacia la mujer datos del Atlas da Violência (IPEA, 2019) demuestran que entre los años de 2007 a 2017: “o crescimento entre não negras é de 1,7% e entre mulheres negras é de 60,5%.” (p.38).

4.2 Tabla de análisis 2

SERVIÇO CONSULAR
PORTAL DO ITAMARATY
MINISTRO DE ESTADO
DIPLOMACIA PÚBLICA

Início

Embaixada de Brasil ▼

Sector de Promoção Comercial ▼

Centro Cultural Brasil-Chile ▼

Relaciones Brasil-Chile ▼

Informaciones sobre Brasil ▼

Links Útiles ▼

CURSOS DE PORTUGUÊS

Hablar portuguê

¿Has imaginado las enormes ventajas de hablar portuguê? Hablar esta lengua puede abrir muchas puertas. Brasil es un país que atrae no sólo por sus bellezas naturales –que encantan a los turistas–, sino también por ser un importante socio comercial de Chile, con un creciente volumen de negocios entre ambos países, y capacitarse en el idioma amplía las opciones de empleo para los profesionales chilenos. Además, dominar el portuguê hace más cercano el sueño de estudiar en una universidad brasileña, en nivel de pregrado o posgrado, viviendo y compartiendo a diario con la cultura del país.

Conocer Brasil y su gente, sus empresas o universidades se vuelve una tarea mucho más fácil sabiendo hablar el idioma. Además, logra romperse la barrera en el ámbito de la cultura, abriéndose las puertas de acceso a la literatura, música y artes de un país con una riquísima variedad cultural.

Como parte de la Embajada de Brasil en Santiago, el Centro Cultural Brasil-Chile (CCBRACH) es la más tradicional y reconocida institución para aprender portuguê en Chile. Con una trayectoria avalada por más de cinco décadas de historia y presencia en Chile, el CCBRACH cuenta con un sólido equipo de profesionales, enseñando el idioma a hablantes de español o de otras lenguas.

Nuestros cursos

Nuestros cursos son impartidos en la sede del Centro Cultural Brasil-Chile, en 4 diferentes niveles de 36 horas pedagógicas cada una. Normalmente se realizan dos veces a la semana, en variados horarios, durante aproximadamente dos meses. Hay algunos cursos con diferentes frecuencias y carga horaria semanal y también opciones de cursos intensivos para viajes y vacaciones.

Los cursos utilizan la metodología comunicativa y se realizan en pequeños grupos. Además de los cursos, los alumnos tienen acceso a actividades culturales y talleres, además de nuestra biblioteca (que es la más grande de Chile en Portuguê, con un acervo de más de 10 mil volúmenes), junto al material audiovisual, con cientos de DVDs, CDs y otros materiales de apoyo.

Dimensiones del significado	A. Ejemplos de la lengua
1.REPRESENTACIONAL:	El texto está representando algunos puntos principales: primero las ventajas de hablar el idioma (a.), luego a la propia institución CCBRACH (b.) y, por último, los cursos de portuguê (c.). a. Participantes (en <i>italico</i>) en ventajas de hablar el idioma: En el comienzo del texto ya se presenta la función de la <i>lengua</i>, ubicando al PLE como una forma de alcanzar objetivos (“abrir muchas puertas”) y, por lo tanto, confirmando su funcionamiento como lengua vehicular transnacional. Luego se define lo que “es” <i>Brasil</i> como país de atracción, debido a,

	primero, sus <i>bellezas naturales</i>, segundo, ser <i>socio comercial</i>, tercero, <i>opciones de empleo</i>, y por último, ser un <i>sueño de estudio</i>. También es importante mencionar que estos participantes están en relación con sujetos específicos: lengua – puertas; bellezas naturales – turistas; socio comercial – negocio; opciones de empleos – profesionales; sueño de estudio – universidad y cultura. De esta manera, estas relaciones explicitan el direccionamiento de los participantes a “finalidades” específicas: las bellezas naturales para encantar a los turistas; ser socio comercial como posibilidad de hacer negocios; las opciones de empleos direccionadas a profesionales, excluyendo trabajadores; y sueño de estudio como oportunidad de estar en “una universidad brasileña” y, además, poder experimentar la vida y cultura del país, también atractivos. Luego, en el segundo párrafo, participan <i>Brasil, su gente, empresas y universidades</i> en relación con <i>tareas</i>, o sea, algo que se puede/debe cumplir, un objetivo. Así Brasil “es” su gente, sus empresas y universidades. El participante <i>idioma</i> se relaciona con <i>barrera, cultura, puerta, país y variedad</i>, dando la comprensión que la “barrera” instaurada por la dualidad Brasil por Latinoamérica, fuese determinado por el aspecto idiomático. Por lo tanto, el idioma es lo que permite acceder a <i>literatura, música, artes</i>, del país, luego a su <i>variedad</i> cultural. En este aspecto, se cuestiona, principalmente, la presencia del participante <i>su gente</i>: ¿en qué se relaciona su gente con empresas y universidades? Se considera la <i>gente</i> como algo que se puede experimentar, como un aspecto institucionalizado, unitario y universal de Brasil, entonces ¿quién es esta <i>gente</i> definida en el discurso? Aquí se interpreta la presencia de este participante con el ámbito de <i>cultura y variedad</i>, la cercanía y presencia en el mismo párrafo indica una correlación de estos aspectos. Se determina la variedad de cultura y gente como eje esencial en lo atrayente de Brasil. En el análisis de la memoria
--	---

	abordaremos de qué manera esta relación de participantes instaure representaciones más profundas en la determinación de identidad brasileña. b. En el tercer párrafo, ya se instaure la representación institucional del Centro Cultural. Están participando, entonces: primeramente, la <i>Embajada de Brasil en Santiago</i> y el <i>Centro Cultural Brasil Chile</i> en relación a los adjetivos <i>tradicional</i> y <i>reconocida</i>. Se instaure entonces su “peso” en el país, como institución de enseñanza de portugués, es una institución seria y <i>avalada</i>, es demarcada como algo <i>sólido</i> y estructurado. Más que nada, aquí la representación de la institución es determinada por ser lo que determina la <i>historia</i> y la <i>presencia</i> de la enseñanza de PLE en el país. c. En los últimos párrafos referentes a los cursos se presentan las informaciones directas de funcionamiento de la enseñanza, son ellos: <i>niveles</i>, <i>horarios</i>, frecuencia, <i>duración</i>, <i>metodología</i> y actividades extras (<i>actividades culturales</i>, <i>talleres</i> y <i>biblioteca</i>).
2. SOCIAL	a. El texto inicia con una interacción entre el emisor y el lector, a través de un trato informal en pregunta directa (tú has), estableciendo relación de cercanía. Pero a continuación, todos los verbos son utilizados en infinitivo, resultando posible identificar la presencia de una dicotomía o controversia, entre cercanía y formalidad, interacción y distancia, al mismo tiempo. b. El instituto, por medio del discurso, explicita su interacción con el contexto donde está inserto (tradicional, reconocido, etc), traspasando al receptor del mensaje la validación necesaria para confiar en la institución. Esta estrategia es ejercida, primeramente, por medio de los adjetivos <i>tradicional</i> y <i>reconocida</i>, que nos lleva al cuestionamiento: ¿reconocida por quién? ¿y en qué sentido ser tradicional es visualizado como algo positivo? Llevándonos a considerar a qué características de lectores, o mejor, de clientes, están direccionadas estas afirmaciones. Luego, las expresiones <i>trayectoria avalada</i> y <i>sólido equipo</i>, son

	utilizadas nuevamente para entregar al receptor la idea de una institución confiable, pero no entrega informaciones realmente sistemáticas sobre la institución, solamente modos lingüísticos que intensifican las afirmaciones. Por ejemplo, en <i>trayectoria avalada</i>, utilizan el adverbio <i>más</i>, que da la impresión de intensidad, y <i>cinco décadas</i>, que también tiene la función de acentuar este tiempo de trayectoria, considerando que podrían simplemente haber escrito “cincuenta y tantos años”. Además, <i>de historia y presencia</i> funciona como complemento indirecto, por lo tanto, no es un complemento fundamental en la frase ni tampoco en la información, lo que evidencia un énfasis en estos sustantivos para dar importancia al mensaje. c. En el punto <i>nuestros cursos</i>, la utilización del pronombre posesivo que referencia a la persona nosotros, insta una interacción indirecta como una acción de presentación: “nosotros del CCBRACH presentamos <i>nuestros cursos</i> a ustedes”, que son los lectores.
3. ORGANIZACIONAL	Para realizar el análisis del punto de vista organizacional, llevaremos en consideración la división de la información en los puntos que están realizados en negrita en el texto: <i>hablar portugués</i>, <i>nuestros cursos</i> y <i>tabla de precios</i>. Como los participantes son solamente lingüísticos, no se realizará el análisis de posición (arriba, abajo, izquierda, derecha) pero sí la preferencia (primer punto, segundo punto, tercer punto). De este modo, en el texto se prefiere ordenar la enunciación por relevancia, eligiendo convencer al lector sobre las ventajas de <i>hablar portugués</i>, antes de presentar el funcionamiento, la estructura, y las características <i>nuestros cursos</i>. Otra elección organizacional importante es la presentación de la institución en el tercer párrafo, siendo incluida entonces en la característica de <i>hablar portugués</i>, y no en la sección de la presentación de cursos (<i>nuestros cursos</i>). Esta opción, nos lleva a considerar que esta ubicación no es casual, puesto que, como ya mencionamos en el Marco Teórico, la creación y <i>presencia</i> de esta institución demuestra la (re)afirmación de un proyecto político nacional de difusión de la lengua y cultura nacional

	brasileña, instaurado en la misma época de expansión de los centros culturales brasileños en el mundo.
4. MEMÓRIAS	Al relacionar el idioma portugués con los ámbitos de las ventajas, lo primero que nos interesa, es recordar el proceso de instrumentalización del portugués brasileño como lengua transnacional y vehicular. Entonces, intentaremos instalar la siguiente reflexión: ¿desde de qué proceso histórico son atribuidas estas definiciones? Como ya mencionamos en el Marco Teórico, la instrumentalización lingüística del portugués brasileño pasa por definiciones de lengua nacional y trasnacional, marcada por acontecimientos históricos que, desde el periodo colonial, buscaban ejercer la gramatización del idioma siempre persiguiendo proyectos políticos. En el caso de la definición del portugués de Brasil, que traspasa los límites nacionales, este proceso viene marcado por los sentidos de globalización que internacionalizan el idioma. Según Zoppi-Fontana (2010), el proceso de gramatización brasileña que viene a definir el portugués de Brasil como lengua trasnacional se inicia en los años 90, por medio de acontecimientos lingüísticos que colaboran en la resignificación del lugar de la lengua en el mundo, reflejando y materializando prácticas de políticas lingüísticas gubernamentales y en la sociedad civil del país, como el campo editorial y académico. Estos caminos de institucionalización, así como los anteriores referidos al aspecto global, constituyen un imaginario de lengua nacional e intervienen en los procesos de Estados e identidades nacionales, pero en este segundo momento, delante de una perspectiva internacional. O sea, el proceso, aunque direccione a la variante del portugués “oficial” de Portugal, busca generar una afirmación de la identidad del idioma y del sujeto en paralelo. Lo que implica elegir, unificar y homogeneizar características de esta identidad, apagando y ocultando diversas otras variantes existentes. Propagando la continua entrega de sentido multicultural, cuando la “diversidad” está presente, sin la real

	intención de levantar reflexiones sobre la realidad plural existente lingüísticamente, pero también cultural y social. La (re)afirmación constante del constructo imaginario del PLE como lengua transnacional, se ubica en un espacio de enunciación²⁷ definido a partir de la denegación, “isto é, a partir do reconhecimento e da negação desse conhecimento” (Zoppi-Fontana, 2010, p. 133), de fronteras de comunicación constituidas por funcionamientos jurídico-políticos y discursivos de distintos Estados-Naciones, colocando, así, a partir de una proyección creada, una relación de “disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação ampliado, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre os falantes das diversas línguas que integram esse espaço” (Zoppi-Fontana, 2010, p. 133) Es a partir, entonces, de la capitalización lingüística, que observa a la lengua como un valor de intercambio, posicionado por la oportunidad histórica de desarrollo económico, que el PLE se define y se reafirma en el discurso analizado, como transnacional, concretizado a través de los lazos de identificación histórica e identidad nacionales, reformulados por discursos de internacionalización y mercantilización que mueven el sentido de lo nacional a un involucramiento más allá de las fronteras de Brasil (Zoppi-Fontana, 2010). Con la determinación histórica del PLE, como lengua transnacional mercantilizada, es que se va a producir la fragmentación del idioma, lo que constituye un punto importante para su llegada en el exterior, y, paralelamente, su característica de lengua vehicular. La idea de utilización del idioma no como medio de interacción, sino que como instrumento para generar intercambios de carácter comercial es lo que genera que la perspectiva en la cual se mira la lengua se divida en funcionalidades.
--	---

	O sea, se construye un imaginario de PLE como una “lengua para” aumentar valores de mercado, por medio de la internacionalización de negocios, enfoque y desarrollo turístico, implicando tanto espacios y lugares como significados y concepciones culturales, así como también, formación y circulación de profesionales y servicios bilingües. Así: “O português não se exporta, pois, por um processo de universalização – como o inglês, que, nas condições de produção atuais, é, por excelência, a língua veicular. Ao contrário, ele se exporta porque não se universaliza, mas se sustenta na memória do Brasil no mundo” (Diniz, 2008, p. 88) Memorias estas, todavía, demarcada por procesos de dominación y colonización, como ya pudimos percibir en el análisis de la imagen 1 y seguiremos recopilando en los próximos análisis. A partir de esta referencia histórica, lo que los discursos e imaginarios continúan (re)produciendo es la percepción de la lengua con un valor de mercado.
--	--

Tabla 4 Análisis de la imagen 2

²⁷ El concepto espacio de enunciación es desarrollado por Guimarães (2002), y en el contexto de la temática abordada, se considera que es: “um espaço de enunciação é sempre lugar para que sujeitos que o interpretam com suas práticas (discursivas e outras) e está sempre-já inscrita na memória discursiva, a partir da qual ganha espessura imaginária se instituindo, na sua materialidade territorial e histórica, como espaço de inscrição dos processos de identificação que constituem os sujeitos. Desta maneira, pensar a identidade das línguas e dos sujeitos dessas línguas em relação a um espaço de enunciação determinado, é pensar uma determinada configuração territorial como espaço metaforizado pelo jogo contraditório de diversas memórias da língua, a partir das quais se produzem os processos de identificação simbólica e imaginária que constituem o sujeito do discurso na relação material entre língua co-existentes.” (Zoppi-Fontana, 2010, p. 132)

4.3 Tabla de análisis 3



Dimensiones del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos Visuales	C. Ejemplos espaciales
1.REPRESENTACIONAL :	En este texto, todos los participantes lingüísticos se relacionan con el título de la publicación “curso online”, haciendo referencia a que curso se refiere “PORTUGUÊS” y el nivel. También están insertas las especificidades del	Los participantes son: a. primero, las formas en color rosado y azul; b. luego, la fotografía, donde participa la mujer, el paragua de colores, la máscara de carnaval, y un turbante colorido. La mujer demuestra un carácter narrativo (Kress & Van	Se percibe que, en la imagen la distribución de los espacios presentan a dos participantes divididos en proporciones iguales, la fotografía y las formas (rosado y azul) en conjunto con las letras. Ambas están direccionadas a

	curso, como lo son el horario y precio. Se percibe, en cuanto a la estructura del texto, un título (curso online), un subtítulo (portugués intermedio 1) y una bajada con informaciones complementarias (días, horarios, valor, forma de pago y lo que incluye). La palabra <i>portugués</i> es el único participante lingüístico realizado por caja de texto específica (negra) y en color amarillo bandera (ver nota al pie número 28) haciendo referencia a Brasil.	Leeuwen, Reading Images: the grammar of visual design, 2006), al realizar la “acción” de sostener el paraguas y vestir la máscara y el turbante. Se consideran participantes a los objetos de la imagen, porque además de participar en la acción de la mujer, son símbolos icónicos de representaciones culturales de distintas regiones de Brasil. Así, el participante “mujer” se puede definir como <i>portadora con atributos posesivos</i>²⁸ (Kress & Van Leeuwen, Reading Images: the grammar of visual design, 2006, p. 48), entonces, “se trata más bien de una foto de un paisaje o de un mapa, y no de una	captar la atención mediante las formas y colores. En la fotografía se percibe una composición de espacio referente a la mujer participante y el fondo desenfocado de un edificio. De esta manera se realiza un contraste de la ciudad, representada por el edificio, y la cultura, representada por la mujer. A diferencia de la imagen 1, la mujer es el centro de atención de la fotografía, no se inserta o hace parte del medio. Los colores presentes en los objetos de la fotografía se relacionan con las formas azul y rosada que funcionan como fondo y caja de texto. Espacialmente, las
--	---	---	---

²⁸ Citando directamente para comprensión de esta afirmación: “la imagen posee una estructura analítica: es la forma en que los participantes (los diferentes elementos de la vestimenta) se ajustan entre sí para conformar un todo más amplio” (Cope & Kalantzis, 2010, p. 115).

		foto de acción o de conducta” (Cope & Kalantzis, 2010, p. 115). La mujer entonces representa el lugar Brasil, como si substituyera un paisaje presente en el imaginario que define Brasil, ella lo concreta a través de los aderezos. Hablemos de estos objetos como participantes: el paraguas de colores es utilizado en el baile <i>Frevo</i>, típico del carnaval del estado de Pernambuco, principalmente en Recife y Olinda. El turbante²⁹ es un ítem de representatividad de la identidad negra en Brasil, su uso, espiritual y como	formas están sobrepuestas a la fotografía, pero dan la idea de que los colores presentados en los objetos, de alguna manera están en relación. Además, también cumplen la función espacial de fondo de los participantes lingüísticos, por lo tanto, en relación con los colores de los objetos, representan la presencia de ellos en la constitución del curso. O sea, los colores presentados en los iconos culturales constituyen el fondo, el clima, el ambiente de los cursos.
--	--	--	--

²⁹ Según Santos, Santana y Silva (El Turbante como Representación de la Identificación Negro, 2017), el turbante ultrapasa la característica de vestimenta con función de accesorio, lleva en si un marco de identificación de la cultura negra. En Brasil, el uso del turbante llega por influencia de los africanos, es utilizado en las vestimentas de religiones de herencia africana con atribuciones espirituales de protección de la cabeza y respecto al sagrado (Santos, Santana, & Silva, 2017). No obstante, el turbante también es usado como accesorio con la finalidad de afirmar la cultura negra, como aspecto de orgullo de esta cultura. Por lo tanto, puede ser utilizado, en resumen, como una de las formas de acercar a las personas, incluso para algunas personas blancas, a las raíces africanas del país.

		vestimenta, es bastante utilizado en el estado de Bahía, principalmente en Salvador. Ya la máscara de carnaval, es utilizada en la fotografía como elemento icónico que hace referencia a los disfraces de las escuelas de samba de Rio de Janeiro. La presencia de estos objetos, que no se relacionan directamente, nos trae a colación el intento de la mezcla de diferentes representaciones culturales en el discurso. Nuevamente, se percibe la tentativa de mixtura de objetos icónicos referentes a expresividades diversas, de visualizar las diversidades por medio de lo multicultural. No obstante, esta unión inconexa acaba por	
--	--	--	--

		fragmentar la real representación que estos objetos tienen en su representatividad y expresividad cultural. Más aún, cuando la participante que los viste es una mujer negra, como si representase la libertad de atribuirle, desde lo de afuera, cualquier representación de identidad cultural, como si no tuviese la propia. Resumiendo, los objetos representan lo multicultural, imaginarios que serían referentes al carnaval, a la fiesta, a la alegría y armonía en la mezcla. Un factor importante, como demostración de esta fragmentación, es el turbante, en tanto no se relaciona en nada con el carnaval, pero de igual manera está	
--	--	---	--

		presente en el texto, en conjunto con los otros iconos que sí hacen referencia a esta fiesta. Además de estar presente y en interacción con los participantes, es apropiado en la fotografía para ser transformado en los colores vibrantes de la fiesta carnavalesca, extrayendo y disminuyendo significados representativos de la espiritualidad y afirmación de la cultura negra en Brasil.	
2. SOCIAL	Los participantes lingüísticos no interactúan con el lector, no poseen verbos ni pronombres personales, son solamente informativos.	La participante en la fotografía interacciona con el lector, por medio de la mirada directa. Esta mirada está acompañada de una sonrisa, demostrando que el mensaje es emitido de manera alegre, generando un	El cuerpo de la mujer se encuentra en una posición oblicua (45 grados), pero con el rostro volteado mirando de frente al lector (180 grados), y en primer plano, entregando, por un lado, una sensación de cercanía con quién

		ambiente de recepción. La acción de la mujer al vestir/mostrar objetos icónicos de la cultura brasileña, interacciona con el lector como forma de entregar muestras de representaciones culturales, como una vitrina de iconos que, en realidad, no se relacionan territorialmente y, por lo tanto, no hace posible su utilización en conjunto por una persona real de Brasil. La caracterización del sujeto, en el caso de la mujer brasileña como vitrina, entrega la posibilidad, por parte del lector, de consumir los objetos icónicos y lo que ellos representan culturalmente. La mujer, como referencia cultural, a través de la pertenencia de los	está observando, al mismo tiempo de una interacción indirecta, como acto de posar a quien mira, demostrando la dicotomía o controversia de esta posición de relación incompleta. La policromía de colores hace referencia al aspecto de diferenciación de Kress y Van Leeuwen (2002), generando la idea de pluralidad de significados, dando al lector la posibilidad de interpretación de estos colores, ya que se conectan en la oferta de cursos de la institución. En la misma lógica de interacción están las formas presentando aspectos de curvaturas que entregan sentidos de suavidad, naturalidad, fluidez (Carvalho, 2009) creando un ambiente lúdico para
--	--	---	---

		objetos y, por lo tanto, de representaciones de la cultura, da pie a que el receptor/cliente elija disfrutar de ellos, aculturarlos y apropiarlos.	el lector. Nuevamente se percibe la utilización de estrategias de posibilidades, o sea, que el receptor y futuro cliente del instituto pueda construir según sus preferencias.
3. ORGANIZACIONAL	Lingüísticamente, el texto nombra primero la modalidad del curso: <i>online</i> ; luego el idioma y nivel ofrecido: <i>portugués intermedio 1</i> , y por último, los horarios y precios. Se identifica la preferencia en demarcar la palabra <i>portugués</i> , ya que está escrito en otro color y contiene un cuadro de texto en contraste con lo escrito. Igualmente, importante en el texto, es el “título”: <i>clases online en vivo</i> , considerando que es el primer aspecto lingüístico de arriba	Las letras, en sus formas tipográficas, presentan una organización interesante. En la parte superior, se lee “curso online”, cuya frase está presentada en letra grande y cursiva, con alto grado de negrita (peso). Estas características representan en la intensidad de la negrita: significados ideacionales e interpersonales; y en la inclinación (letra cursiva): lo orgánico e interpersonal también, demostrando que en	La perspectiva espacial de la fotografía está dividida en dos, en la mitad derecha (<i>conocido</i>), con la presencia de la mujer y en la izquierda (<i>nuevo</i>), con el paraguas, formas y palabras respecto al curso (días, horarios, valor, forma de pago y lo que incluye) sobrepuestas a la fotografía. Además, se presenta un fondo desenfocado, caracterizado por lo urbano (edificio) por lo tanto, no relevante o principal en el texto.

	hacia abajo y está escrito en letra diferenciada y de mayor tamaño, en comparación a los otros participantes. Interpretamos esta definición como una de importancia dado el contexto de contingencia sanitaria existente en la fecha de publicación de dicha imagen (14/11/2020).	lo real (parte superior) están las características lúdicas en todo el sentido que este título puede englobar. Es relevante mencionar que la intensidad de peso y curvatura, va disminuyendo gradualmente de arriba hacia abajo, dando la idea de formalidad en lo que se refiere a horarios y precios. La mujer está posicionada en el lado derecho, representando organizativamente lo conocido, por consiguiente, lo que se conoce del sujeto y la cultura <i>de</i> Brasil. En el lado izquierdo están las informaciones del curso, representando lo nuevo, lo que el cliente puede experimentar. Así, se define en lo conocido lo que es Brasil, la	En la parte inferior se encuentran la forma rosada que funciona como cuadro de texto donde se entregará, en el sector izquierdo, la información complementaria respecto al curso (días, horarios, valor, forma de pago y lo que incluye), y en el sector derecho, la forma azul con el logo del instituto.
--	--	---	---

		brasileña y la cultura, y lo nuevo es definido en la experiencia innovadora que puede ser aprender PLE.	
4. MEMORIAS	1. Por medio de las identificaciones realizadas en los análisis anteriores (representacional, social y organizacional), se perciben construcciones sobre la representación cultural de Brasil por medio de iconos desconectados de la realidad cultural del país, esto posibilita la construcción de una perspectiva multicultural. No obstante, esta visión, aunque presenta una posible diversidad de estas representaciones, acaba por reducir los sentidos y fragmentar subjetividades presentes en ellas al mezclarlas solamente con el objetivo de exponer en vitrina, principalmente a través del objeto turbante que contiene significados mucho más profundos que como meros accesorios. Ya en la construcción de sentido de “ser” brasileño, se constituye, también a través de la diversidad, un sentido de mezcla, incluso diría confusión, de sentidos identitarios que lo definan como <i>sujeto de Brasil</i>. Se (re)produce entonces un intento de definición de identidad cultural (Bhabha, 2010) basada en la afirmación de la singularidad a través de la ausencia (Schwarcz, 2015). Se cuestiona con mayor osadía, ¿es casualidad que el sujeto que viste estos iconos sea una mujer afrodescendiente? Se pueden definir algunas posibilidades de estrategias discursivas que podemos pensar sobre esta elección. La primera hace referencia a la apropiación cultural, específicamente en el caso del turbante, lo que ha sido un debate muy común en Brasil desde 2017 (Lima, 2017) en lo que dice relación respecto a la utilización de este objeto. Se puede, al principio, considerar la imagen como una intención de considerar su significado como afirmación de la cultura negra en Brasil, factor que se confirma con la valorización del pelo que “guarda una profunda marca		

	identitaria, pois ‘imprime a marca da negritude nos corpos’, por essa mesma razão ainda é considerado pelo censo común como elemento de inferioridade.” (Lima, 2017, p. 26). Pero, esta suposición se rompe al incluir el paraguas y la máscara como elementos carnavalescos en la composición visual de la imagen, porque se utilizan estos símbolos de resistencia inapropiadamente, o sea, fuera de contexto. Posicionando todos los objetos en el “desorden” cultural de referencias carnavalescas, cooperando con la manutención de funcionamientos de poder marcados por un pasado colonial. Así, hacemos nuestra última pregunta en este punto, ¿a qué sentidos de colonialidad hace referencia la composición discursiva de esta imagen? Veámoslo en el punto 3 de esta sección. 2. En lo que concierne a la presencia y ausencia en el discurso, empezamos este punto explicitando cómo aparece lo <i>dicho</i>, haciendo posteriormente la contraposición con lo <i>no dicho</i>. Reforzando la presencia del turbante como icono cultural, al estar en conjunto con los demás objetos, se dice que está en correlación con los sentidos de carnaval y fiesta. Así, se genera la negación y olvido de las representaciones identitarias y culturales que este objeto entrega, no se dice, en este sentido, que el turbante tiene conexión directa con las religiones de matriz africana, conectándolo así con la relevancia simbólica espiritual³⁰. La estrategia utilizada en enunciar estos objetos en conjunto es definir estructuras que identifican la cultura brasileña, obviando el significado cotidiano al que, más enfáticamente en el caso del turbante, atribuyen estos objetos. Lo anterior, trae como resultado, el hecho de que se entregue al turbante el sentido de un icono más que representa a Brasil y al brasileño, ocultando, olvidando y negando la concepción afro que atribuye sentido a la utilización de este vestuario.
--	---

³⁰ Según Lima (2017), el turbante y la cabeza tienen significados identitarios y espirituales en las religiones africanas, tanto el cabello rizado como el turbante “están en profunda conexión simbólica na cultura afro-brasileira” (Lima, 2017, p. 27). Ejemplo de esto son las “expressões como “fazer a cabeça”, “bater cabeça”, “dono da cabeça” (...) oriundas de aspectos ritualísticos dessas religiões e demonstram a relevância simbólica do espaço da cabeça na cultura afro-brasileira.” (Lima, 2017, p. 28).

	Otro aspecto sobre la afirmación de lo que compone culturalmente lo que “es” brasileño, es la confusión de elementos de territorialidades distintas. Lo antes mencionado, porque se fragmentan los sentidos de estos objetos y lugares al componerlos como conjuntos en la fotografía; de esta manera, se afirma entonces que dichos iconos pueden estar en relación y ser atribuidos al uso en una persona solamente. Esta composición de significados, plantea la idea de que, en realidad, son únicamente accesorios que entregan la idea homogénea como constructo del carnaval. Se saca de contexto espacial la utilización de estos iconos y se construye la idea de la brasileña representada como la imaginación de una fusión de características culturales. Así, se desarticulan los sentidos que cada región tiene con los objetos apropiados en la producción de la imagen, se quiebran los sentidos específicos que cada uno de estos iconos pueden tener en sus lugares de uso y origen. Además, la presencia del carnaval también es algo en lo que debemos poner atención, la afirmación del carnaval como fiesta nacional, oculta otras celebraciones que, así como esta, traspasan territorios, como son la fiesta junina y la festa de Iemanjá, por ejemplo. Estas preferencias que afirman lo que “es” Brasil traen como resultado, principalmente, que se observe a través de la unidad y no desde la diversidad. Al utilizar referencias diversas en demostración de la multiculturalidad, seleccionan aspectos identitarios contruidos por un proyecto de cuño histórico, que tenía y tiene como mirada exaltar algunos aspectos culturales en detrimento de otros. Esto hace que se visualicen aspectos condescendientes a una definición de lo nacional, ocultando representaciones de resistencias a esta hegemonía ejercida interna y externamente. Por lo tanto, a través de la multiplicidad de iconos culturales como búsqueda de una afirmación identitaria nacional, pero que acaba por fragmentar y quitar significados simbólicos, se reafirma la idea de mistura instaurada por el mito de la democracia racial. Además, por exponer representaciones típicas de expresiones culturales sin conexión entre ellas y de manera superficial, las estrategias de
--	--

	marketing utilizadas se insertan en el error de realizar apropiación cultural. 3. a. La primera referencia se relaciona a la idea de mezcla, llevando a debates sobre mestizaje y democracia racial ya trabajados en el punto 3a. del análisis de memoria de la tabla 3. b. Apropiación Cultural: Trabajaremos este concepto según lecturas de William Rodney (2019), que nos indica que, en un contexto globalizado, los trueques de ideas e informaciones son inevitables, así como la dinamicidad de la cultura. La apropiación se da cuando los cambios no se acomodan de manera simple, sin divergencias, conflictos y dudas, y delante esta situación se ejercen soluciones sectarias y generando nuevas demandas. Según Rodney (2019), la apropiación cultural sucede cuando la relación material versus inmaterial se desasocia. O sea, cuando un elemento material es atribuido a un contexto sin relevar lo inmaterial, que son las creencias, tradiciones, valores y significados que acompañan el objeto o representación. “Sendo assim, falar de cultura é falar do universo do simbólico, no qual bens materiais e imateriais adquirem significados específicos que nos permitem, por exemplo, transmitir conhecimentos e aprendizados acumulados através das gerações, preservando os valores fundamentais para a manutenção das tradições de um povo. Devidamente partilhados, os significados de um símbolo expressam esses valores e tornam-se referências indispensáveis na construção das identidades” (Rodney, 2019, p. 20). De este modo, así como acontece en el caso del turbante, la representación holística del objeto es quitado del contexto del universo simbólico en el que está inserto, considerando que el objeto fue nombrado y definido como turbante por los significados atribuidos a él. Por ejemplo, el mismo uso de la vestimenta es simbólico de ambientes
--	---

	religiosos, por la representación de la protección o, incluso, por la afirmación de una identidad negra. Pero, en la imagen, él es atribuido como parte de un disfraz de carnaval, ubicando a la utilización de este objeto en la fantasía, en algo no real que es permitido ser combinado con otros objetos que tienen atención principal una vez al año. A partir de esto, nuevamente se reducen las concepciones culturales para ubicarlas en imaginarios sobre el “otro”. En definitiva, se apropia de elementos con significados amplios y subjetivos para que se vean como algo representativo del “distinto”, del “colorido” (no por casualidad los colores del turbante se relacionan con la composición de la imagen en general), del tropical. Los parámetros culturales son utilizados como estrategia de atracción de clientes por medio del <i>marketing</i>, resultando nuevamente que, así como el PLE es considerado una lengua vehicular, la cultura sea utilizada como un medio, un vehículo para el objetivo comercial de vender cursos de portugués. En la realidad social, el hecho de apropiarse y reducir significados atribuidos al turbante acaba por generar una negación del sentido identitario que es representado por él. Esto (re)produce la manutención de la subestimación del entendimiento y acción de la afirmación negra en la sociedad brasileña, además de no considerar y no respetar las creencias religiosas que carga el objeto. Entonces, debemos estar atentos a cómo esta utilización y composición de la imagen nos lleva a ámbitos complejos que se reflejan en el mundo real, como señala Rodney (2019): “Se pensarmos em alguns adornos, como turbantes, dreads, cocares, pinturas corporais, e na maneira como estão inseridos na realidade brasileira, veremos que não só colaboram para construir e manter um imaginário de mestiçagem ou miscigenação que alimenta, por exemplo, o mito da democracia racial, como se tornam símbolos de resistência para determinados grupos. Para além dos elementos de aculturação, como sincretismos e assimilações culturais, a interação nem sempre se dá de maneira tranquila e acaba gerando conflitos que remetem à questão do apagamento ou do esvaziamento de
--	--

	significados, abrindo a discussão sobre os limites de uso e gerando todas as controvérsias que desembocam na apropriação cultural. Junte-se a tudo isso as especificidades do capitalismo e da sociedade de consumo e não será difícil concluir que a manutenção da dominação e do lucro como demandas prioritárias revela como as questões econômicas, num mercado cada vez mais desumano, direcionam o mundo moderno. Na esteira da indústria da moda, por exemplo, surge uma infinidade de denúncias de apropriação cultural. A falta de comprometimento ético com a história de alguns grupos impede que se conheçam minimamente alguns traços culturais e de identidade que deveriam ser respeitados. Lembrando mais uma vez Abdias Nascimento, deixar de olhar para as coletividades, além de impossibilitar a convivência e o diálogo na diversidade, constrói uma noção de universalidade que acaba condenando grupos marginalizados a um extermínio disfarçado de integração.” (Rodney, 2019, pp. 23-24)
--	---

Tabla 5 Análisis de la imagen 3

4.4 Tabla de análisis 4

Fechas para Nivel 1
 Lunes y Miércoles = 16:00 a 17:30 = Del 11/03 al 22/05 – Prof. Martín
 Lunes y Miércoles = 19:00 a 20:30 = Del 11/03 al 22/05 – Profa. Carmem
 Martes y Jueves = 16:00 a 17:30 = Del 12/03 al 16/05 – Profa. Carmem
 Martes y Jueves = 19:00 a 20:30 = Del 12/03 al 16/05 – Profa. Cristina

Fechas para Nivel 2
 Lunes y Miércoles = 19:00 a 20:30 = Del 11/03 al 22/05 – Profa. Cristina
 Martes y Jueves = 16:00 a 17:30 = Del 12/03 al 16/05 – Prof. Martín
 Martes y Jueves = 19:00 a 20:30 = Del 12/03 al 16/05 – Profa. Carmem

Fechas para Nivel 3
 Lunes y Miércoles = 16:00 a 17:30 = Del 11/03 al 22/05 – Profa. Carmem
 Martes y Jueves = 19:00 a 20:30 = Del 12/03 al 16/05 – Prof. Martín
 Viernes = 17:30 a 19:30 = Del 08/03 al 28/06 – Profa. Carmem

Fechas para Nivel 4
 Lunes y Miércoles = 19:00 a 20:30 = Del 11/03 al 22/05 – Prof. Martín

Cursos de Continuación
 Conversación: Viernes = 18:30 a 20:00 = Del 08/03 al 28/06 – Prof. Martín
 Conversando el texto + gramática: Viernes = 18:30 a 20:00 = Del 08/03 al 28/06 – Profa. Cristina

Dimensiones del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos Visuales	C. Ejemplos espaciales
1.REPRESENTACIONAL	Los participantes lingüísticos están presentes solamente para indicar las informaciones de los cursos, como fechas, niveles, horarios y profesoras(es).	Están participando visualmente ocho fotografías (1. <i>pájaro tucán</i> , 2. <i>Baianas</i> , 3. <i>Cristo Redentor</i> , 4. <i>cayús</i> , 5. <i>coco y playa</i> , 6. <i>Cataratas do Iguaçu</i> , 7. <i>feijoada</i> y 8. <i>la bandera de Brasil</i>) y cinco cuadros de texto. Estos ocho participantes serán analizados de manera conjunta, porque cumplen en texto la	No se identificaron aspectos espaciales que puedan interferir en la dimensión representacional del significado del texto.

		función de un fotomontaje (<i>collage</i>). Empecemos por las referencias de regiones insertas por las fotografías. La fotografía 1 muestra un tucán, un tipo de ave que vive en bosques, posibilitando la representación de la floresta amazónica, al norte del país. La fotografía 2 hace referencia al estado de Bahía, al nordeste de Brasil. Allí participan visualmente dos mujeres, afrodescendientes, con indumentarias tradicionales utilizados en los <i>terreiros de candomblé</i>³¹, conocidas como Baianas³². La	
--	--	---	--

³¹ *Candomblé* es una religión afro-brasileña derivada de cultos tradicionales africanos y los *terreiros* son los espacios/templos dónde se realizan las ceremonias.

³² Se conoce como Baianas a las mujeres que se dedican al oficio tradicional de producción y venta de acarajé y otras recetas que se originan de África Occidental. El oficio, los ingredientes y significados simbólicos de estas producciones, hacen referencia a cosmovisiones que explican de dónde se originan, por ejemplo, el aceite de dendê está conectado a culto a orixás, así como el nombre acarajé, proveniente de la lengua africana iorubá (akará- pelota de fuego y je-comer: comer pelota de fuego), que se origina de una leyenda que narra la relación de Xangô con su esposa Iansã, ambas deidades del Candomblé.

Información extraída de los sitios de IPHAN (Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e IPAC (Instituto de Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia), disponible en <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58> y <http://www.ipac.ba.gov.br/oficio-das-baianas-do-acaraje>, con acceso en 24/02/2021.

		fotografía 3 retrata el Cristo Redentor, estatua ubicada en la ciudad de Rio de Janeiro, en la región sudeste del país. La 4. Muestra los cayús, fruta tropical originaria de centro américa (nordeste de Brasil y sur de Venezuela). La fotografía 5 muestra un coco verde y al fondo una playa, el fruto y el paisaje puede representar gran parte de la cuesta de Brasil. La fotografía 6. retrata las Cataratas de Iguazu, localizada en el Estado de Paraná, en la región sur del país. La 7. muestra uno de los platos típicos más conocido de la gastronomía brasileña: la feijoada, acompañada de col silvestre y chopp. Por último, la fotografía 8, que está atrás de todas las otras fotografías, muestra la bandera de Brasil. A partir de la descripción del contenido de cada fotografía, consideramos en el análisis, la	
--	--	---	--

		estrategia de reunir estas representaciones de iconos culturales. Por tanto, nos cuestionamos: si representan territorios y realidades culturales tan variadas, ¿por qué se elige reunir estas fotografías? Una respuesta posible es intentar demostrar la variedad existente en el territorio de Brasil, la multiculturalidad del país. No obstante, como abordaremos con mayor atención en el análisis de las memorias, indagamos: ¿qué representaciones de Brasil, de iconos y lugares, están siendo enunciadas y cuáles no? ¿cuál es la estrategia que define qué visibilizar sobre la variedad y multiplicidad cultural?	
2. SOCIAL	Los participantes lingüísticos no interactúan con el lector, son solamente solamente informativos.	Visualmente se puede identificar interacción con el lector a través de la imagen 2. Mujeres Baianas y 3. Cristo Redentor. En la imagen	La composición de <i>collage</i> ofrece, como lo ya dicho anteriormente, la composición de multiplicidad y mixtura

		2. Se visualizan dos ámbitos de interacción: el primero, a través de una mujer Baiana en posición frontal que mira hacia el lector con una sonrisa, posibilitando una interacción de proximidad, y la segunda, a través de una mujer Baiana en un segundo plano, en una posición oblicua, sin mirada directa y una sonrisa sutil, entregando, al mismo tiempo, una interacción apartada entre la participante y el lector. Esta composición genera la interpretación de que la participante de la posición frontal está entregando abertura y proximidad a lo que ella representa, pero, en paralelo, la perspectiva del lector también ve a esta representación, por medio de la participante en posición oblicua, de alguien que es distante, observada, entregando una perspectiva que tiene que ver más con las características culturales	de aspectos representados por las imágenes. Esta variedad de opciones demuestra nuevamente el aspecto de posibilidades presentes para la elección del lector/cliente, generando que la imagen, como un todo, funcione como un tipo de menú, en que se puede elegir qué aspecto cultural quiere consumir el lector. Más allá de esto, espacialmente no se identifican mayores posibilidades de interpretación en el aspecto social.
--	--	---	--

		que la componen (ropas, turbante, flores en equilibrio de cabeza). Siendo visualizada, entonces, como exótico. Ya el Cristo Redentor, interactúa en posición frontal, implicando proximidad y envoltura, siempre reafirmado por la posición de brazos abiertos a quien lo vea. La estatua es símbolo del aspecto turístico, conocido internacionalmente, de la ciudad de Rio de Janeiro. Entre otros, presenta dos imaginarios importantes: el de la “hospitalidad brasileña” y el de “bendición” hacia los problemas urbanos de la ciudad, representando confiabilidad por medio de la característica cristiana (Spolon & Allis, 2008).	
3. ORGANIZACIONAL	Los participantes lingüísticos se organizan por sistematización de información entregadas, sin	Como la organización no está dividida necesariamente en superior/inferior, derecha/izquierda, se realiza el análisis	En la composición general de la imagen, se nota que siete fotografías se sobreponen a una, la fotografía de la

	mayor relevancia analítica.	considerando la particularidad de composición ejercida. Así, la composición visual del texto es organizada como un gran fotomontaje (<i>collage</i>), en el que las imágenes 1 a 7 están sobrepuestas a la imagen. 8. Bandera nacional. Como fue mencionado en los ejemplos visuales de ámbito representacional, estas fotografías (1 a 7) son caracterizadas en su significación sobre la variedad, y están sobrepuestas, o mejor, insertas en un fondo representado por el más relevante icono de identificación nacional, la bandera de Brasil. Esta estrategia de posición y organización del texto visual es determinante en nuestro análisis, ya que, por ser un texto de oferta de cursos, direcciona el sentido del contenido de divulgación y entrega de información para atraer	bandera brasileña. Se ofrece así, el sentido de que las siete fotografías se insertan en Brasil, o mejor dicho, en la identidad nacional representada por la bandera, puesto que, el mirar la bandera, trae consigo la identificación del Estado-nación de Brasil, lo que también implica ciertos imaginarios y memorias de territorio, paisajes y cultura.
--	------------------------------------	---	--

		estudiantes. Atracción esta, que no está direccionada a demostrar la efectividad, la innovación o cualquiera otra característica de la enseñanza de la institución. La atracción es realizada por los sentidos que entregan la cultura y los lugares turísticos de Brasil a los posibles clientes, (re)produciendo en su imaginario lo que se puede alcanzar hablando portugués, explicitando la ubicación del PLE como lengua vehicular. Y más, las representaciones culturales como objetivación turística, o sea, vehículo para un objetivo económico instaurado en el funcionamiento de un turismo mercadológico.	
4. MEMORIAS	1. A partir de las representaciones presentes en la imagen se cuestiona: ¿cuál es la estrategia de afirmación utilizada en el discurso? ¿el montaje, a partir de los varios iconos, afirma la variedad de lo que puede ser considerado Brasil? ¿de qué manera los iconos culturales elegidos se vinculan a las clases de portugués? A partir de la variedad en la afirmación de lo multicultural: ¿a qué memorias hacen referencia		

	estos iconos representativos de Brasil y su cultura?, y en consonancia ¿a partir de qué consideraciones, de lo que identifica a Brasil, se basan estas fotografías, o sea, qué discursos de nacionalidad están conectados y cuáles discursos están ocultos? 2. Nos avocamos, principalmente, a la presencia de la <i>feijoada</i> que, como comida nacional brasileña, lleva consigo la representación de la convivencia entre portugueses y africanos esclavizados, la historia que se cuenta sobre el surgimiento del plato es realizada a través de la romantización de la mezcla de sabores: el poroto cocinado por los esclavos en conjunto con los restos de carnes de los señores de las casas grandes. Entendamos un poco más con las palabras de Schwarcz (2015): “É esse o caso da feijoada, hoje destacada como um "prato típico da culinária brasileira". Originalmente conhecida como "comida de escravos", a feijoada se converte, a partir dos anos 30, em "comida nacional", carregando consigo a representação simbólica da mestiçagem associada à ideia da nacionalidade. O feijão preto e o arroz branco remete metaforicamente aos elementos negro e branco de nossa população. A eles misturam-se ainda os acompanhamentos: o verde da couve é o verde das nossas matas; o amarelo da laranja, um símbolo de nossas e potenciais riquezas materiais (Reis, 1994). Era, assim, na "cultura popular e mestiça" que se buscava a "cultura nacional", talvez em uma versão tardia e tropical do processo alemão citado por Norbert Elias” (Schwarcz, 2015, pp. 15-16). La misma consideración del origen de la <i>feijoada</i> contiene sus huellas de olvido o invención. Por ejemplo, la historia del poroto trae sus confusiones, las variedades del grano en la colonia, vienen de distintos lugares, algunas de África, también de Portugal y, especialmente, el caso del poroto negro tiene su origen suramericano (Elias, 2007).
--	---

	No obstante, algo que prueba la falacia sobre el origen de la feijoada como un resultado de la “contribución” de tres pueblos, es el simple hecho, conocido desde los estudios de Camera Cascudo (1967), de que los indígenas y africanos por costumbre no permitían la mistura del poroto con otras carnes y legumbres. Además, “entre os africanos, aliás, muitos de origem mulçumana ou influenciados por esta cultura, havia interdição do consumo de carne de porco” (Elias, 2007, p. 38). Estas consideraciones llevan a resultados que consideran y afirman la concepción de un plato nacional, donde se oculta y genera el olvido de las costumbres de pueblos indígenas y africanos, además de mantener la falsa sensación de armonía y neutralización de los procesos de “dominación” instaurados en épocas coloniales. El intento de generar en un plato la memoria de las tres razas, refuerza la idea de mestizaje y democracia racial, ya abordados en análisis anteriores. Para que se entienda mejor la realidad del origen de la <i>feijoada</i> y la falacia de la romantización del plato como proyecto político de lo nacional, utilizamos las palabras de Elias (2007): “Segundo Câmara Cascudo, “o feijão com carne, água e sal, é apenas feijão. Feijão ralo, de pobre. Feijão todo-dia. Há distância entre feijoada e feijão. Aquela subentende o cortejo das carnes, legumes, hortaliças”. Essa combinação só ocorre no século XIX, e bem longe das senzalas. O padre Miguel do Sacramento Lopes Gama, conhecido como “Padre Carapuceiro”, publicou no jornal O Carapuceiro, de Pernambuco, em 3 de março de 1840, um artigo no qual condenava a “feijoada assassina”, escandalizado pelo fato de que era especialmente apreciada por homens sedentários e senhoras delicadas da cidade – isso em uma sociedade profundamente marcada pela ideologia escravocrata. Vale lembrar que as partes salgadas do porco, como orelha, pés, e rabo, nunca foram restos. Eram apreciados na Europa enquanto o alimento
--	---

	básico nas senzalas era uma mistura de feijão com farinha. O que se sabe de concreto é que as referências mais antigas à <i>feijoada</i> não têm nenhuma relação com escravos ou senzalas, mas sim a restaurantes frequentados pela elite escravocrata urbana” (Elias, 2007, p. 39). Derivada de la misma idea de la presencia de alimentos como costumbres representativas de lo nacional, están presentes los participantes. La imagen 5., se enfoca en el coco específicamente y la 4. en el Cayús. Ambas enunciaciones hacen alusión a la presencia de alimentos que se hallan en la naturaleza, pero también puede ser interpretada desde la perspectiva de que es parte de la costumbre alimentar consumirlos. Este aspecto cultural de los alimentos, como algo que identifica a un Brasil tropical, hace alusión a la presencia de los medios de alimentación, pero no de los sujetos que lo consumen. Se puede cuestionar, entonces, ¿quiénes son los sujetos que consumen coco y cajú? ¿todos los brasileños? Siguiendo la referencia estratégica de vinculación de representatividades de lo natural, podemos llegar a la representación de cercanía, del alimento nativo al pueblo nativo, y, por lo tanto, hacer alusión a los pueblos originarios. Hasta aquí, puede advertirse que la presencia de los pueblos indígenas es sumamente implícita o nula en las representaciones que instauran la idea de mestizaje. Esto porque cuando se demuestra un aspecto de costumbre identitaria en conexión con lo natural, se elige hacerlo por medio de la presencia de frutas y no de sociedades. La demarcación de la colonialidad continúa siendo (re)producida en los discursos, ya sea, al presentar paisajes vacíos de personas (por lo tanto, de culturas) o frutas vacías que aluden a las costumbres. Esta presentación de los paisajes, como unos disponibles para el consumo, como “tierras de nadie”, se relaciona con la misma argumentación colonial de tierras libres para ser explotadas, alimentos exóticos por ser descubiertos. Si estos paisajes y alimentos son conocidos como tales,
--	--

	es porque alguien ya los conoce, los consume, no es necesario que alguien los descubra, porque son la realidad espacial de las personas que viven ahí. Entonces, este aspecto de la representación del paraíso, de lo exótico, de la falta de cultura, de “civilización”, está presente también en las imágenes que retratan paisajes y naturaleza (1. Pájaro tucán, 5. Específicamente en relación a la Playa y 6. Cataratas do Iguaçu). 3. a. La primera referencia se relaciona a la idea de mezcla, llevando a debates sobre mestizaje y democracia racial ya trabajados en el punto 3a. del análisis de memoria de la tabla 3. b. Silenciamiento y olvido de pueblos indígenas o <i>desindianización</i>: En todos los análisis, se oculta la presencia de estos pueblos, sea cual fuera el ámbito, en las costumbres culturales y en los niveles de desarrollo social, económico y político del país o en los paisajes naturales. Se define más conexión con los espacios a través de la presentación de frutas que con la presencia de sujetos, personas. La ausencia de los indígenas como identificación de la brasilidad es algo histórico que se relaciona con el proceso nacional de lo que Darcy Ribeiro llama “desindianización”. Este proceso nos ofrece dos maneras de hacerse efectivo en relación con nuestro análisis: la primera, por medio del ocultamiento de procesos de exterminio en masa de estos pueblos para demarcar la posición de los europeos con un papel de conquistadores y colonizadores en contraposición al peso de su impacto genocida sobre las poblaciones americanas. Sea por medio de guerras, epidemias o esclavización, esta primera característica del proceso, lleva, según el autor, a un despoblamiento, poniendo en práctica una estrategia política real que resulte en el olvido de esta realidad, para que una nueva historia fuera construida, la historia de los colonizadores.
--	--

	Es a partir de este proceso de exterminio y apagamiento, por medio de una reducción drástica de los pueblos originarios en Brasil, que se produce la segunda forma que construye esta <i>desindianización</i>. Esto porque, además del genocidio, paralelamente, se instauraba un proceso etnocida, el que se instaura por medio de la imposición de factores culturales a estas comunidades como estrategia alternativa, por ejemplo, la imposición del catequismo, la apropiación de tierras y la fragmentación identitaria al no encontrar su lugar en el mundo colonizado. Esta segunda manera, entonces, hace referencia a la distinción de estos indígenas con la sociedad considerada brasileña, o sea, incluso con la aculturación y mestizaje instaurado por medio del proceso colonizador, la identificación de estos sujetos permanece “indígena”, pero en el sentido excluyente de “alternos de los brasileños”, porque todavía son vistos y tratados como “otros”, no solamente en lo que concierne a la identidad, sino que también en desigualdad y discriminación. De esta manera, la ausencia constante de pueblos originarios en la representación de lo que “es” Brasil se encuadra en este proceso histórico de constitución de lo nacional de manera intencional y colonial. Seguir olvidando, negando u ocultando la presencia de estos pueblos en la constitución e identificación del “ser brasileño” es un hecho social que demuestra posición en relación una memoria histórica cargada de imposición ideológica y de poder.
--	---

Tabla 6 Análisis de la imagen 4

4. 5 Tabla de análisis 5



Dimensiones del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos Visuales	C. Ejemplos espaciales
1.REPRESENTACIONAL	En este discurso, participan lingüísticamente la palabra “Parceiros” y “Curso de Português para Negócios”. “Parceiros” se relaciona con el curso direccionado a los negocios, porque la palabra implica una concepción de relación de socios. Para que se entienda mejor, traemos el significado del adjetivo y su sustantivo derivante: Parceiro: que no presenta, o casi no presenta, diferencia	Visualmente participan: la Bandera de Brasil, el Logo ICB, los libros, en los libros la imagen y las portadas verde-amarillas. La bandera de Brasil y los colores verde y amarillo de las portadas hacen referencia a la representación de país como Estado nación. La constante	La perspectiva espacial está presente solamente en la imagen de portada del libro presentado. El cerro está posicionado frontalmente, mientras que el funicular está en posición oblicua, fondo de mar, cielo y cerros. Además, en un segundo plano, están posicionados: el

	en relación a un otro; igual, semejante, par. Parceria: reunión de individuos para alcanzar un objetivo común; compañía, sociedad. La elección estratégica de la palabra como adjetivo, posiciona al instituto en un proceso de “parceria”, estableciendo desde la divulgación hasta el material didáctico la intención de situarse en el mundo de los negocios, seleccionando un área específica de enseñanza. El hecho de que se puedan presenciar estas características nos deja cuestionamientos/incertezas sobre la efectividad de una visión de mercado acerca de la enseñanza hasta su práctica. Aunque la palabra “parceiro” denote cercanía, relación, vinculación, así como la inserción de aspectos multiculturales, lo establece de acuerdo a lógicas de negocios y mercados. es	afirmación de Brasil y sus colores es representada como estrategia de demarcación del portugués brasileño en el mundo (Diniz, 2008). Es la réplica del funcionamiento de su enseñanza como lengua transnacional. El retrato de la naturaleza a través del cerro “pão de açúcar”, el mar y el funicular representan, primero, el exótico paraíso imaginado y “disponible a ser desvendado” (relacionando al aspecto de negocios mencionado en los participantes lingüísticos). La presencia del mar, puede implicar tanto la posición de mirada (perspectiva del horizonte desde arriba, alcanzando la cima) o, incluso, a la idea de inmensidad, de posibilidades, de	mar, el cielo y algunos cerros.
--	---	--	--

	decira, su presencia es reforzada con la relevancia de la relación de negocios, sea del instituto con sus estudiantes o de los estudiantes con su área de trabajo.	llegadas, de imaginaciones. Por último, la presencia del funicular hace referencia a la sociedad, infraestructura para el turismo, denotando que la vista representada puede ser realmente alcanzada por medio de esta tecnología. La participación de los libros demuestra la presentación del material personalizado del instituto. Pudiendo interpretarse la presencia de cuatro distintos niveles, de acuerdo a la presencia de cuatro libros distintos.	
2. SOCIAL	La interacción se establece a través del uso del adjetivo. Así “parceiros” genera relación, llevando a considerar ¿quiénes son parceiros?, ¿la institución con sus estudiantes, los estudiantes con las personas con quién	Visualmente se percibe la estrategia de delimitación de la fotografía por la forma de un círculo. La perspectiva de circunferencia entrega un sentido orgánico, de impersonalidad (Kress	Espacialmente, la relación frontal con el punto turístico representado por la naturaleza establece una relación cercana, de igualdad. La representación oblicua del funicular

	utilizarán la lengua meta? De este modo, en cualquier circunstancia, la elección de esta palabra para nombrar al libro presentado en la divulgación es una estrategia que posiciona al lector/cliente en función de una interacción cercana, ya sea a lo material, al instituto o, en definitiva, a lo que sea que busque a través de los cursos. Otro sentido entregado a través del direccionamiento “para negocios”, es el público al que el instituto direcciona sus cursos. Pensando que la portada presentada en la imagen es de un libro de nivel uno, encontramos dos posibilidades: la primera es que desde el inicio de los cursos ya se hace efectiva la función de negocios que la enseñanza-aprendizaje se adjudica o, la segunda, es que este es una opción de libro para un curso específico de negocios, pero que igualmente fue el elegido en la representación	& Van Leeuwen, 2006), entregando al lector una interacción desde la proximidad, de lo relacional. En otra dirección, traemos, también, una reflexión sobre la presencia y la ausencia. Si pensamos en el direccionamiento que es dado por el material didáctico, por su título “Curso de Portugués para Negocios”, ¿qué significa que en la portada esté presente una foto de la naturaleza de relevancia turística? ¿al pensar en negocios, no haría más sentido la presencia de imágenes con referencia ejecutiva, como, por ejemplo, personas estableciendo relaciones de negocio, comunicándose? El sentido que se reafirma al presentar la naturaleza en el	establece al único elemento que se relaciona con lo social como tecnología. El horizonte del mar puede dar el sentido de posibilidad, a partir de la impresión de infinitud, como lo vimos en análisis anteriores.
--	--	---	---

	de los materiales didácticos del instituto.	aspecto de concepto (Kress & Van Leeuwen, 2006), se direcciona nuevamente a la visión familiar que se establece desde el “descubrir” Brasil, como un lugar virgen de empresas, sociedad, “civilización”, menos en el ámbito turístico, cuando se presentan características que establecen la “aptitud en recibir viajeros”, como es el caso del funicular.	
3. ORGANIZACIONAL	La palabra “parceiros” se instaure en la función de título del libro y “curso de portugués para negocios” como subtítulo. Ambos están ubicados en la posición inferior del libro, representando que lo ideal es aprender el portugués y llegar a ser “parceiros”, ya sea en el sentido de socio comercial o de relación de semejanza a un “otro”.	La imagen está en posición central y con locación hacia la derecha (conocido), determinado por los límites de un “círculo” que sirve de contorno de la imagen. Esta ‘continuación’ no delimitada por el círculo en el lado derecho, puede entregar sentidos de que la continuación del	Bandera posicionada en la parte superior derecha, también con la mezcla de circularidad con líneas angulares. Esto puede determinar la relación dualística de algo contraído, mecánico, de lo orgánico y personal. Nuevamente instaurando la contraposición de

		paisaje ya es “conocido”. También se entregan pistas de las imágenes de los otros libros (edificios y palmeras) atrás del primer libro principal, quizás para demostrar en parte lo que se puede venir a continuación del libro que conocemos por la imagen.	interacción o relación incompleta (no es una cosa ni otra).
4.MEMORIAS	1. En referencia a las memorias, la imagen solamente instaaura la representación de Brasil a través de la naturaleza, además de direccionar el uso del idioma según la especificidad de negocios. O sea, determinando el portugués como idioma a ser enseñado y aprendido “para algo”, en este caso más explícitamente “para hacer negocios”. Se confirma entonces su funcionamiento y perspectiva como lengua vehicular transnacional, siguiendo la lógica de capitalización lingüística ya explicada en la tabla de análisis 2. El cuestionamiento principal tiene relación con la conexión establecida por la imagen entre el idioma para hacer negocios, versus la imaginación de un país tropical y deshabitado. A partir de esto se cuestiona: la construcción de esta posición de un “Nuevo Mundo”, donde se establen nuevas posibilidades, ¿no entrega ideas distantes de la realidad? o incluso, ¿a qué memoria hace referencia esta idea de un espacio sin sujetos y libre para instaurar funcionamientos económicos? 2. A partir de esta constitución discursiva construida en la portada del libro, se establece la presencia de un imaginario sobre Brasil y la función del aprendizaje de portugués de una manera muy similar a lo que conocemos		

	históricamente de los imaginarios compartidos por miradas europeas en la colonización. Desde el primer registro de la llegada de los europeos a lo que conocemos hoy como Brasil, Pero Vaz de Caminha instaure esta perspectiva imaginaria sobre el país tropical, desde el anuncio de una tierra de “inocentes”, la real intención de informar la capacidad de generar riquezas por medio de la posibilidad de haber oro y plata, hasta la ganancia instaurada por la presencia de “aguas infinitas”, concretado en la siguiente afirmación sobre esta tierra: “Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!” (Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional, p. 14). Es importante considerar que esta relación funcionalista sobre el espacio que se mira es lo que posibilitó, por medio de la colonización, financiar la primera revolución industrial y, por lo tanto, concretizar el modelo de funcionamiento económico capitalista. También esta relación es la que continúa instaurándose, obviamente con mecanismos, estrategias y finalidades distintas, pero con consecuencias muy similares a la de un pasado no tan distante. El origen enunciativo de estos imaginarios vacíos de “civilización”, pero llenos de posibilidades es una carga histórica demarcada por proyectos de identidad nacional brasileña que se instauran, desde el principio, a partir de la perspectiva y afirmación del “otro”, de lo diverso, de lo alterno. Alterno este que no representa amenaza, sino “inocencia”, no representa la falta y sí la abundancia, representa lo paradisíaco, lo más positivo de lo positivo. Idea esta que continúa siendo (re)producida en distintos ámbitos, principalmente en el turístico y de negocios, sectores que continúan beneficiándose de esta discursividad sobre Brasil. Se elige hablar sobre Brasil, sobre los negocios en Brasil y, tal vez, sobre el contenido que se espera del material didáctico, a través de esta relación y no de otra. No se elige considerar la “parceria” entre iguales, por medio de una imagen representada por sujetos en comunicación, en negociación. No se elige decir sobre la “parceria” y los negocios que representan una posibilidad por intermedio de los estudios, expresando imágenes de estudio en lugar de la
--	--

	naturaleza. Lo que se elige decir es la (re)producción de imaginarios sobre lo exótico, paradisiaco, libre de concurrencia, listo para ser apropiado. Es a partir de esta elección que veremos un poco sobre la construcción de teorías donde ellas se relacionan, en el pasado y presente. 3. Imagen de la alteridad: No por casualidad citamos la carta de Pero Vaz de Caminha. A partir de ella se instauran las primeras impresiones dejadas por el portugués, las que contribuyeron a que se perpetuaran las representaciones exóticas del país y su pueblo como característica de formación de una identidad nacional (Silveira, Baptista, & Halim, 2012). Este mito fundador se fundamentó en tres premisas, según las autoras (Silveira, Baptista, & Halim, 2012): en la naturaleza, como obra de Dios representada por la visión del paraíso, la ortodoxia teológica cristiana instaurada por el imaginario de los habitantes graciosos de un jardín del Edén que merecen ser salvados de la paganía gracias a su inocencia, y, finalmente, la elaboración jurídico-teocéntrica, representada por el Estado que “descubría” una tierra apta para trabajar y poblar con fertilidad. Este mito se mantiene en el imaginario nacional en los relatos de los viajeros que cooperan para la construcción y mantención de este estereotipo. De esta forma, se instaura una problemática que se refleja hasta la actualidad, que es la definición de una identidad nacional siempre en la posición del “otro”, el resultado, conclusión y producción en la relación con lo “no brasileño”, o sea, lo europeo³³. La alteridad es el punto de referencia donde se basará el carácter nacional, la definición de una identidad establecida por fronteras, de una subjetividad sentada por la mirada lejana. Esta composición de un “ser” que es, en realidad, construida a través de la negación del “no ser”, instaura un posicionamiento en relación a lo que no es considerado como patrón, normal, ideal. El peligro de la visualización
--	---

³³ Esta composición de la idea de alteridad se asemeja, con sus diferencias y especificidades, a lo que Edward Said (1996) define como *orientalismo*, concepto que trata la percepción de Oriente como “invención” del Occidente, denunciando la funcionalidad de la producción de conocimiento en el ejercicio de dominación sobre el “otro”.

	de un “otro” distinto a mí, que ya fue discutido en el Marco Teórico de este trabajo, debe ser evitado desde este principio de la divulgación de clases. Porque define una posición acerca de estos imaginarios que después necesitan ser deconstruidos en clase.
--	--

Tabla 7 Análisis de la imagen 5

4.6 Tabla de análisis 6



Dimensiones del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos Visuales	C. Ejemplos espaciales
1. REPRESENTACIONAL:	Participan de la composición lingüística: “cursos de portugués” como	En los ejemplos visuales se identifican, primero, la presencia de los colores	No se encuentran sentidos

	título informativo de la divulgación y “últimos cupos para marzo” como llamada de atención al lector para captar clientes, los demás participantes lingüísticos tienen carácter descriptivo de la información (nivel, horarios, nombre, dirección, contacto).	de la bandera nacional (azul, verde, amarillo), luego la elección de formas sirviendo de fondo: de cubos para los elementos vinculados a los cursos y de círculo para las informaciones de la institución. Por último, los logos del Gobierno de Brasil y del Centro Cultural Brasil-Chile.	espaciales representados en la imagen.
2. SOCIAL	La interacción lingüística está determinada en la frase “últimos cupos para marzo” atentando al lector para la oportunidad de inscribirse en los cursos de este período.	Visualmente, la forma angular de cubos que sirven de elementos de fondo para las informaciones de los cursos, instaura la mecanicidad y formalidad (Kress & Van Leeuwen, Reading Images: the grammar of visual design, 2006) en esta perspectiva. Ya las formas circulares que sirven de fondo para la información de la institución generan un sentido visual de informalidad, un tipo de interacción más orgánica (Kress & Van	No se encuentran sentidos espaciales representados en la imagen.

		Leeuwen, Reading Images: the grammar of visual design, 2006).	
3. ORGANIZACIONAL	La organización de los sentidos lingüísticos se realiza de la siguiente manera: primero, a través del título (cursos de portugués); luego, la frase de llamada de atención/vocativo; después se distribuyen las tablas informativas de los cursos disponibles, de acuerdo con cada nivel; y, por último, las informaciones de la institución, como el contacto y los logos bajo las cuales se relacionan gubernamentalmente.	Visualmente, solo se puede observar la posición de los cuadros de niveles, en los que el orden de nivel se organiza de manera creciente, de arriba hacia abajo, característica común en contenidos informativos.	No se encuentran sentidos espaciales representados en la imagen.
4. MEMORIAS	Se encuentran referencias de memoria solamente a través de los colores que hacen alusión a la bandera nacional y también, mediante la presencia de logos que organizan los cursos. En relación a este punto, es necesario recordar cómo se estableció la presencia de estas instituciones de nivel de relaciones exteriores, ya presentado anteriormente en este trabajo. Esto, porque al ser una institución relacionada con el Estado de Brasil, el ejercicio de la difusión de la lengua y cultura del país está directamente relacionada a la representación que puede ser benéfica para las estrategias políticas y económicas de cada gestión gubernamental. Ahora bien, todavía se puede relacionar la afirmación nacional de Brasil con las iniciativas que buscan instaurar la presencia de este país en el mundo como potencia.		

	Reafirmando, entonces, la composición de la perspectiva transnacional en la enseñanza de PLE en el extranjero y, más específicamente, como es este el caso, en Chile. Para más detalles sobre esta relación con la memoria, ver el punto 3 del análisis de memorias de la tabla de análisis 2.
--	--

Tabla 8 Análisis de la imagen 6

5. Resultados

Para analizar los resultados se toman dos caminos diferentes: el primero, relacionado a las dimensiones de significado, con el objetivo de traer consideraciones en común, explicitadas por los análisis, de acuerdo con cada una de las dimensiones (representacional, social, organizacional y memorias); el segundo, se realiza a través de consideraciones observadas sobre cada imagen que nos llevan a adentrarnos en posibles conclusiones. Luego, para una mejor comprensión, terminaremos el capítulo con un resumen, punto a punto, de los resultados obtenidos a través de los análisis.

5.1 Puntos de encuentro en las dimensiones

Como ya fue mencionado, en este apartado se analizan los resultados obtenidos a través de las tablas de análisis desde la perspectiva de las dimensiones del significado. Para que esto fuera posible se identificaron y expusieron los puntos en común observados en las tablas de análisis, como forma de constituir sentidos generales cimentados en las dimensiones y que estuvieron presentes en la mayoría de los discursos.

5.1.1 Representacional: lengua y cultura como vehículos de (re)producción conceptual de Brasil alterno

En los discursos referentes a los criterios 1 y 2, los participantes cumplen en sus procesos la estructura visual conceptual de Kress y Van Leeuwen (2006). Esto porque están desprovistos de relación vectorial, o sea, no narran una acción, no generan tensión, son estáticas. Incluso en el análisis de la tabla 5 donde fue identificado un carácter narrativo, se pudo percibir que esta función de “exhibir” los iconos culturales carnalescos, no atribuye acción de la mujer en la fotografía, pero sí una función estática de “vitrina”. Los participantes, entonces, “são representados como sendo ou significando algo de forma atributiva, a que ou a quem podemos atribuir valores. Situam-se na experiência relacional de mundo (ser, existir) como “apenas sendo” e não “fazendo” algo” (Araújo, 2011). Este carácter conceptual demuestra cómo se configura la construcción y uso del imaginario de la lengua y cultura brasileña presentados en los discursos, definiéndolos desde una visión externa, que atribuye la identidad del “otro” como estrategia de venta y consumo.

A partir de esta construcción conceptual se establecen algunas características principales: primero, la naturaleza como protagonista que define a través de las bellezas paradisiacas lo que “es” Brasil; segundo, la presencia de los sujetos o la cultura como medio de institucionalización de una identidad nacional, a través de la presentación de los sujetos/cultura como bien de consumo, de esta manera, se construye un Brasil mediante una universalización de lo que se entiende sobre su gente bajo características de relaxo, alegría, cordialidad y receptividad, y de su cultura en relación con la variedad, multiculturalidad, fiesta.

La presencia de las características multiculturales, en relación con el país de la alegría, presenta interpretaciones de lo que representa este imaginario de manera diversa y, muchas veces, desconectada. Se (re)producen, así, imaginarios contruidos históricamente como proyectos políticos y relaciones ideológicas de poder, a través de la instauración de la idea de armonía en la diversidad (democracia racial, mestizaje, colonialidad), silenciando los puntos de tensión todavía existentes, frutos de procesos que conllevan en sí una memoria de violencia y opresión.

5.1.2 Social: interacción como componente de la multiculturalidad

Para construir resultados en el ámbito social, vamos a considerar la función de esta dimensión de significado: “No desempenho de suas funções, essa tríade (escritor/texto/leitor) – o produto constrói a representação a ser interpretada pelo observador – segue inaugurando possíveis sentidos ventilados pelas imagens, conforme os contextos sociais em que se encontram.” (Araújo, 2011, p. 75).

Así, en la interacción con el lector, se estableció una característica dicotómica en algunos momentos, ya que la interpretación presentaba, por un lado, una interacción cercana y, por otro, una distante, en posición frontal y oblicua, lo que nos lleva a considerar que la perspectiva de cercanía es entregada unilateralmente, o sea, desde la perspectiva en que se observa, posibilitando la elección del lector, la forma en que quiere interactuar.

De esta forma, se consideran controversiales las estrategias discursivas, pues, en la dimensión representativa, la composición de proximidad e informalidad se establece como característica principal entre los participantes de las imágenes. Este es el principal aspecto que destaca el funcionamiento multicultural, y no intercultural, porque se instauran representaciones de interacción desde “el otro”, “lo diverso”, pero no necesariamente desde el “yo”. La no composición horizontal de relaciones instaura, en la perspectiva del lector, la posibilidad de elegir el producto, que en el caso representado puede ser la lengua a través de los cursos, pero también, el ideal de cultura, lugares y costumbres de un pueblo.

5.1.3 Organizacional: posicionamiento en la prioridad de contenidos

En el ámbito organizacional, desde el que se analizaron principalmente las formas en las que los discursos estaban distribuidos, se consideraron las posiciones propuestas por Cope y Kalantzis (2010): superior, inferior, derecha e izquierda.

Es importante, no obstante, establecer que se consideran los análisis en los que se pudieron identificar estrategias de organización, dejando de lado aquellos en los que la imagen, como un todo, distribuyeron de manera semejante la composición de los contenidos. En la parte superior, representando lo real, se encontraron enunciaciones sobre el portugués desde un ámbito lúdico, representaciones de lo que “es” Brasil, mediante la presencia de sujetos o pistas de cultura. Es decir, en esta posición, poco se abordó sobre aspectos informativos y descriptivos de los cursos; incluso en la segunda tabla de análisis, en la que el discurso fue compuesto solamente por componentes lingüísticos, se presentan consideraciones acerca de las ventajas, al igual que la configuración de lo que compone la lengua y la realidad sociocultural brasileña.

En la parte inferior, representando lo ideal, se establecen en esta posición contenidos descriptivos e informativos de los cursos, además de los contactos de las instituciones. Acerca de la comparación de los sentidos atribuidos por medio de la estrategia, aunque inconsciente, de posicionar los contenidos de los discursos, se define que la composición de lo real es construida a partir de los imaginarios de Brasil, su gente, su lengua y su cultura, en contraposición con el sentido de ideal que es constituido a través de contenidos sobre los cursos e instituciones.

A partir de esto, podemos percibir una preferencia en utilizar estrategias que se nutren del imaginario sobre la lengua y cultura de Brasil en lugar de demostrar la realidad de funcionamiento de las instituciones, a partir de la divulgación de imágenes, informaciones, evaluaciones en relación a los cursos como, por ejemplo, la metodología de enseñanza, el equipo de trabajo, etc.

Sobre la posición referente a los lados, derecho e izquierdo, se encontró la siguiente organización: en el lado derecho, representando lo conocido, se instauró la presencia de contenidos acerca de la cultura y los sujetos de Brasil; mientras que, en el lado izquierdo, representando lo nuevo, estuvieron presentes lo asociado a la lengua y a los cursos en sí. Esta composición afirma algo semejante a las posiciones superior-inferior, ya que ubica a lo conocido, lo más subjetivo y complejo, que es la

cultura e identidad, en contraposición a lo nuevo que sería la oportunidad de aprender un nuevo idioma.

Esta composición define nuevamente el carácter conceptual que es construido acerca de la lengua y, principalmente, de la cultura meta. Ya que, lleva consideraciones de lo real y conocido a aspectos que son inviables de definir, por estar directamente direccionados a la identidad identidad esta que viene siendo deconstruida, no en relación a la fragmentación, sino que por la reflexión y cuestionamiento de la unidad o, en el caso de Brasil, en la variedad vacía de sentidos completos o en la superposición de algunas representaciones en relación a otras.

Utilizando palabras de Bhabha, “la nación es, dentro de las representaciones culturales de la modernidad, una de las principales estructuras marcadas por la ambivalencia ideológica.” (Bhabha, Nación y narración, 2010, p. 15). Esta ambivalencia es la que se intenta tensionar, buscando, más allá de la exposición de variedades, instaurar el reconocimiento de las diversidades, diferencias e, incluso, desigualdades, presentes en los espacios, realidades y composiciones socioculturales que traspasan fronteras imaginarias.

5.1.4 Memorias: rastros de la colonialidad

En el ámbito de las memorias, realizamos los análisis considerando a qué memorias se referían los imaginarios representados en las imágenes, tomando en consideración, además, los funcionamientos, episodios y procesos ideológicos y hegemónicos a los que estas memorias se relacionaban.

De esta manera, se utilizaron teorías de las ciencias sociales para conectar las pistas halladas en los análisis a consideraciones de correlación con la realidad. En este sentido, la presencia de enunciaciones acerca de la lengua, demostró que la perspectiva que se aborda el portugués en los discursos, hace referencia a un imaginario construido a través de los procesos de gramatización e instrumentalización, ya explicados en el Marco Teórico de este trabajo.

Ya en la perspectiva cultural fue posible asociar muchas teorías desarrolladas desde las ciencias sociales. Esto, porque lo presente en las enunciaciones tenía que ver directamente con el proceso histórico que constituye la afirmación de lo que “es” Brasil, su cultura y su gente, en contraposición a la negación, a lo ausente, lo no dicho de lo que “no es”.

Estas representaciones se referían a memorias que de una forma u otra se conectaban con la historia colonial del país, no de una manera que diera lugar a narrativas, hasta hoy consideradas “secundarias” por el Estado brasileño. Se enunciaron definiciones que se conectaban a teorías como el mito de la democracia racial, el complejo de Zé Carioca, apropiación cultural, procesos de *desindianización* e identidad de la alteridad.

Entonces, si el primer contacto de un estudiante con la posibilidad de adentrarse al universo de enseñanza-aprendizaje del idioma portugués es marcado por representaciones e imaginarios que (re)producen definiciones y materialidades discursivas que se conectan a la memoria legada de la colonización, ¿cómo podemos crear esperanzas de que el contenido de las clases en realidad sea distinto?

Además, se cuestiona la tendencia recurrente de utilizar identificaciones desde la característica de la variedad, cuya utilización no considera una perspectiva completa de exposición de las diversidades existentes. Considerando, incluso, que esto sería una misión imposible de ser realizada, porque la pluralidad existente es gigantesca. Así, el intento de definir una identidad brasileña como unitaria, resulta en la imposibilidad de representar realidades, experiencias y vivencias tan distintas, de una manera completa y fidedigna, tanto por tratarse de algo que parte desde la subjetividad colectiva de cada comunidad y región, como por cada concepción individual sobre la propia realidad.

A partir de esto, repetimos la discusión levantada por Nascimento dos Santos (2011): “¿es posible lograr que el Uno (Occidente) encuentre al Otro (África y América Latina) en la diversidad? En esta búsqueda de encontrar a este Otro en la diversidad se hace necesario rescatar la historia, la memoria, la identidad y la cultura múltiple de

sujetos que anhelan construir su propio legado a partir de las voces de hombres y mujeres africanas (indígenas, en el caso de América Latina), que reivindican su lugar de enunciación en un África múltiple y plural.” (Nascimento dos Santos, 2011, p. 148).

Esta característica en común, de mestizaje disfrazado de variedad, presente en los análisis de memoria, demarca la misma manutención de representaciones heredadas del proceso de colonización y que (re)producen consideraciones y puntos de vista del colonizador. Este debate ya está siendo impulsado en toda América Latina, y como lingüistas que conectan palabras, enunciaciones y maneras de ver el mundo, no podemos estar ajenos a estos hechos. Es necesario mirar más allá del mundo multicolor vendido por el sistema vigente, o sea, traspasar los límites de la neutralidad y posicionarnos en relación a las memorias que nos referimos en el mundo de la enseñanza de idiomas.

Por esto, la formación continua es algo intrínseco al papel social de ser profesor. Buscar informaciones nuevas sobre lo que siempre se utilizó, deconstruir procesos que instauran la manutención de las desigualdades, prejuicios, estereotipos, son algunas de las maneras más simples de hacerlo. Buscar, reflexionar y crear nuevas metodologías de enseñanza, por ejemplo, es algo que ya está ocurriendo y necesita ser apoyado y estudiado, retomaremos este asunto en las consideraciones finales.

5.2 Consideraciones respecto de las imágenes

Sobre la tabla de análisis 1, como resultado de perspectivas próximas en las representaciones ofrecidas por los discursos analizados, levantamos algunos cuestionamientos acerca del lugar de la cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas: primero, ¿por qué se elige utilizar estrategias discursivas que construyen imaginarios y simbologías sobre una lengua y cultura y no lo concreto que implica un curso de idiomas, como la metodología, equipo de trabajo, resultados de aprendizaje, etc.? Segundo, por medio de las estrategias identificadas tras el análisis, que se

acercan bastante a las de los discursos turísticos, ¿es realmente posible “vivir la cultura” de una lengua meta a través de clases de idiomas o viajes turísticos? ¿o simplemente tener un contacto que permita expandir conocimientos sobre el “otro”, pero principalmente sobre el “yo”?

Sobre la tabla de análisis 2, se pudo visualizar que este discurso suscitó mayores análisis sobre la construcción de imaginarios en cuanto a la lengua portuguesa brasileña, instaurando en su concepción, concretizaciones de ideales constituidos política e internacionalmente. La visión del portugués como lengua extranjera (LE) suprime la posibilidad de mirarlo desde una perspectiva de integración, o sea, deja en los márgenes su característica de LA (lengua de adicional), L2 (segunda lengua), LAc (lengua de acogida), etc.

Más allá de definir terminologías, la definición y utilización de la sigla PLE durante todo este trabajo levanta consideraciones sobre la forma en la que se observa, en el contexto aquí trabajado, a la enseñanza-aprendizaje de este idioma. Por lo tanto, no se trata solamente del término, sí de la necesidad de generar nuevas reflexiones hacia cómo se observa la enseñanza de idiomas en América Latina. Intentando alejar la visión extranjerizada de una lengua y cultura y acercando visiones de integración e interculturalidad hacia esta área de lingüística aplicada.

Sobre la tabla de análisis 3, es posible cuestionar, entonces, ¿por qué se elige utilizar iconos culturales pautados en lo multicultural inconexo?, ¿es legítimo el uso de iconos culturales transformados en accesorios, sin atribuirles significados subjetivamente existentes con los que se identifican los sujetos que realmente utilizan estos iconos? En otras palabras, ¿a qué dimensión hace referencia esta presencia de cultura brasileña? ¿cuál es la real función de presentar aspectos culturales de manera fragmentada?

Sobre estos cuestionamientos, a través de las identificaciones realizadas por los análisis, se logra una posición interesante, así como en la tabla de análisis 1, donde se confirma la posición del PLE con aspecto vehicular, no por medio de los participantes lingüísticos que están presente en un contexto informativo, sino que por la presencia visual de la fotografía. Lo que más llama la atención es cómo se presenta

el curso y la enseñanza, como medio para conocer Brasil en sus aspectos culturales, pero, además posiciona la cultura como intermedio, “objeto para” ofrecer, vender (desde la perspectiva de quien ofrece enseñanza) y negociar, viajar, aprender (como posible perspectiva del cliente/estudiante), etc.

A partir de esto, se reflexiona: ¿utilizar los colores, lo diverso, la abertura a posibilidades de lecturas sin responsabilidad con la enunciación de los sentidos, atribuidos desde la cultura meta para estar abierto a preferencias como estrategia de ventas, no reduce la lengua y cultura solamente a las ventas de cursos que institucionalizan la lengua y cultura meta como medio de consumo?

De modo concreto, la construcción del imaginario, representada por la imagen de la tabla de análisis 3, está definida por (re)producciones basadas en proyectos políticos y nacionales hegemónicos de Brasil. Así, aunque se pueda argumentar que, quizá, estos sentidos y construcciones puedan no tener la misma concepción de sentido en Chile, no debemos olvidar que estas publicidades son pensadas y producidas por brasileños(as) que están a cargo de estas instituciones. Más que nada, este hecho simboliza que, independientemente del idioma o cultura meta que se abordará en los cursos, es necesario, como profesionales del área de la lingüística aplicada, estar atentos a la utilización de representaciones que estigmatizan la subjetivación de los sujetos “otros”. Esto solamente puede ser posible si nos dedicamos a estar atentos y en constante formación sobre aspectos sociales y culturales con los que podamos estar en contacto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la tabla de análisis 4, se pudo percibir, de manera un poco más explícita, la presencia de un sentido común sobre lo que se entiende de Brasil como lugar y cultura. La presencia de los montajes “insertos” en la bandera nacional, dejó en claro la interpretación multicultural de lo que debe ser inserto en esta identidad y lo que no. Aquí, resultó posible cuestionar nuevamente ¿en qué sentido estas imágenes se conectan realmente con las clases de portugués?, o sea, ¿a través de qué perspectivas lingüísticas sería relevante abordar estas fotografías en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

También se contrapone lo representado con la realidad, llevando a la pregunta: si es tan importante representar la variedad existente en el país, ¿por qué se eligieron enunciaciones sobre el vacío o natural y no sobre los sujetos, expresiones culturales y realidades sociales? Por ejemplo, una fotografía en cualquier metro de São Paulo, feria del interior o conmemoraciones regionales registrarían mayor diversidad que las expuestas en el *collage*. El problema para la venta y atracción de clientes de esta exposición de diversidad, realizada desde la realidad social, no es capaz de anestesiar las desigualdades presentes en estas realidades y torna el producto menos glorioso, colorido y armónico.

Sobre la tabla de análisis 5, algunas reflexiones importantes fueron levantadas en los análisis. La principal dice relación con la manutención de la perspectiva del relacionarse, hacer “parceria”³⁴, asociaciones desde una concepción no horizontal de la acción. La elección de definir el objetivo de hacer negocios con el aprendizaje en contraposición a la visión de un Brasil colonial y tropical resulta en la controversia de cuál es la finalidad determinada realmente. En una perspectiva más práctica, del libro como material utilizado en la enseñanza, podemos observar la manera en que se considera el aprender a hacer negocios en Brasil, ¿realmente puede ser algo que se encaja en un nivel básico de enseñanza-aprendizaje? ¿de qué manera el aspecto intercultural puede ser abordado en esta enseñanza si a partir de la portada ya se establece implícitamente una posición jerárquica del ejecutivo y el lugar de implementación del negocio, a partir de la composición de que uno de ellos contiene “cultura”/capital y el otro no?

Sobre la tabla de análisis 6, la presencia de una memoria establecida por ideales de proyectos estatales y hegemónicos solo es confirmada a partir de la elección de los colores de la bandera de Brasil. La identidad mezclada con lo patriótico de sentir lo nacional, se asemeja a los resultados presentados sobre la

³⁴ Parceria: reunión de individuos para alcanzar un objetivo común; compañía, sociedad. Ver página 159 para una mejor comprensión del significado.

institucionalización y capitalización lingüística que construye y afirma la presencia del país en el mundo.

Lo interesante tanto de este análisis como del anterior (tabla 5) es que, incluso expresando sentidos vinculados a la materialidad y memoria discursiva, son los discursos que presentan más relación con los cursos (tabla 5 retratando material utilizado por la institución y tabla 6 con información de funcionamiento de los cursos). Se recuerda entonces, que ambos hacen parte del corpus definido con mayor interacción virtual, o sea, su contenido informativo y referencia más directa con la oferta de su publicidad, cursos de portugués, es lo que realmente importa a los usuarios que se interesan por este contenido en las redes sociales.

Los párrafos anteriores revelan que resulta innecesaria la vinculación con un imaginario o representación de lo que se considera espacial, cultural o subjetivo sobre este país. Tornando más efectiva la estrategia de oferta basada en el funcionamiento objetivo de los cursos, institución y actividades extracurriculares existentes.

A modo de resumen, llegamos a los siguientes resultados, que funcionan también como respuestas a nuestras preguntas de investigación, respectivamente:

- La oferta de enseñanza de PLE en Chile se establece dentro de la lógica de lengua transnacional y vehicular propuesta por Zoppi-Fontana y Diniz (2008). Definiendo el imaginario de la lengua portuguesa de Brasil como medio para atingir distintas finalidades;
- Además del portugués, la cultura brasileña, desde la perspectiva de la multiculturalidad, también es posicionada como vehículo, cumpliendo la misma característica transnacional y vehicular. De este modo, los imaginarios sobre la cultura manifestados en los discursos hacen referencia a características de atracción del público, construyendo y reproduciendo representaciones sobre la cultura e identidad brasileña que está directamente vinculada a la mirada extranjerizada sobre ella.
- La presencia de estos imaginarios y representaciones sobre lengua y cultura de Brasil, en el contexto de enseñanza-aprendizaje del portugués, se relacionan directamente a procesos nacionales de constitución de una unidad.

Procesos iniciados a través de la colonización e instaurados, más específicamente, a partir de los años 30 y reforzados en cada década con la intención de expansión transnacional, además de la manutención de los poderes y la tentativa de armonización de los conflictos y desigualdades existentes hasta el presente.

6. Consideraciones finales

Se presentan, a continuación, las últimas consideraciones, no con el propósito de ofrecer una conclusión ideal y estática, ya que cada contexto tiene su propia especificidad, pero sí de levantar posibilidades que contribuyan a la deconstrucción de las problemáticas presentadas y la reconstrucción de realidades y lugares de enunciación “otros”.

Se puede concluir que la enseñanza de portugués en Chile todavía se enmarca desde la mirada extranjerizada, perspectiva que mantiene y fortalece el funcionamiento de la capitalización lingüística. Así, este trabajo cumplió la finalidad de identificar e interpretar de qué manera las construcciones de imaginarios y representaciones de la lengua y cultura meta bajo estudio, se manifiestan a través de sentidos y funcionamientos estigmatizadores y subjetivamente limitantes.

Al abordar problemáticas consideradas “positivas” y constantemente naturalizadas, pero que llevan consigo raíces y, en paralelo, heridas profundas, marcas por una historia de dominación y subordinación de culturas originarias y afrodescendientes, muchas dudas y cuestionamientos pueden surgir. Una de ellas, la más común, es referente a las alternativas de posturas que pueden ser adoptadas en el mundo de la enseñanza de idiomas: entonces, ¿cómo se debe abordar la lengua y cultura de otra manera, por ejemplo, en las propagandas de cursos? Sin la intención de generar respuestas sólidas y caminos únicos que sirvan de mudanza hacia la persistencia de (re)producciones coloniales, comparto algunas posibilidades de acción directa. De manera general, se considera más simple, sincero y concreto

utilizar siempre el ámbito de la realidad, o sea, lo que de hecho se realiza por la escuela, instituto, organización que genera divulgación.

Este ámbito, no obstante, es específico de cada situación, espacio y contexto, y se refiere al hecho de usar estrategias que expliciten las acciones que son realizadas en la realidad de cada escuela y/o curso. Por ejemplo, en la composición de los diseños gráficos publicitarios, es posible servirse de registros (fotografías, resultados de aprendizaje, referencias) de las clases y actividades desarrolladas en los cursos ofrecidos.

Siempre considerando que, no es necesario separar metódicamente el aspecto cultural del aspecto de enseñanza lingüística, o sea, disipar la cultura para que no existan espacios de errores, o algo así. Por esto, se incluye la perspectiva de actividades, y no solamente las clases, porque consideramos que es común que se realicen eventos, talleres culturales, conmemoraciones con el ámbito pedagógico de integrar y conocer en la “práctica” aspectos de la interculturalidad.

Entonces, también se propone la realización de acciones a través de las “prácticas”, o sea, en conjunto a la presencia de Brasil en el país, más allá de la concepción como algo gigante, inanimado, ideal, sino que, por medio de iniciativas reales generadas por diversos tipos de comunidad en distintos lugares de Chile que comparten, estudian y comunican aspectos culturales brasileños, por ejemplo, grupos de capoeira, samba, forro, batucadas, etc.

Prácticas estas que, incluso en las instituciones analizadas, ya son trabajadas y profundizadas a su manera: el Instituto ICB a través de talleres sobre literatura, música y otras expresiones brasileñas y, el CCBRACH, a través de la difusión de informaciones sobre la lengua portuguesa, literatura, arte, música, baile y la relación e historia de este centro con Chile. Sobre los aspectos de prácticas interculturales, que sobrepasan la muestra analizada en este trabajo, esta segunda institución genera contenidos de manera constante en las redes sociales, así como encuentros y eventos de expresiones culturales brasileñas de diversas áreas de conocimiento y manifestaciones.

Además, también existen muchas iniciativas independientes en varias ciudades que de una u otra manera mantienen el contacto y la integración entre Brasil y Chile, específicamente. A través de ritmos, bailes, sabores y conocimientos, se intercambian culturas brasileñas en el país, así que también es tarea de los agentes, alrededor de la enseñanza-aprendizaje, generar vínculos, visibilidad y relación con lo que ya existe cotidianamente en el ámbito cultural. Algunas de estas actividades están sistematizadas en el anexo 3.

Por lo tanto, desde la visión de una alternativa de contenidos que pueden ser utilizados en los discursos de oferta de cursos de portugués, nada más simple y sincero, que ofrecer al lector la experiencia que cada establecimiento entrega como institución de enseñanza, no como portador de imaginarios sobre el “otro”, aunque sea un ejercicio difícil de lograr, porque cuando hablamos sobre algún lugar o sujeto, utilizamos nuestras creencias sobre ellos, en este sentido, es necesario evitar que esta dificultad continúe manifestándose como natural.

Además, lo más efectivo, y que ya está siendo realizado, es la innovación en las maneras de insertar aspectos socio-culturales en las salas de clase. Como ejemplo, citamos el trabajo de Bizon y Diniz (Bizon & Diniz, 2019), que a partir de una propuesta poscolonial diseñaron un material didáctico direccionado a la enseñanza de portugués como lengua adicional. O también el de Vieira (2020) quien ministra mini cursos en diversos eventos sobre actividades étnico-raciales en clases de portugués como lengua no materna. Y así, todavía más autores que buscan tratar la interculturalidad en clases como abordaje y no como competencia.

Más específicamente, lo que se considera aquí es la insuficiencia de tratar estos asuntos sin la inserción teórica de la lingüística aplicada en el ámbito de la educación crítica y decolonial, donde el papel de la interculturalidad como teoría, metodología y práctica es fundamental para la construcción de este “nuevo” ámbito. “Nuevo”, así, entre comillas, considerando que enseñar lenguas es una profesión antigua, de por lo menos 5 mil años (Almeida Filho, 2021). Una historia que, para que haya persistido en el tiempo, ha sido ejercida por medio de interacciones e

integraciones complejas, pautadas en el diálogo intercultural, pero que demandan el respeto y escucha integral. Esto “nuevo” sería, a lo mejor, un retorno a las raíces de este oficio, un acordarse de las maneras de relacionarse, posicionarse y reflexionar sobre el mundo que es anterior a lo instaurado por la colonialidad del saber y del ser.

Se considera que este es un campo amplio de la lingüística aplicada, que está empezando a ser explorado, pero que todavía tiene mucho camino que recorrer. Sobre este campo, ya están siendo producidas investigaciones importantes: en el universo de la enseñanza de español en Brasil, esta temática ha sido abordada por Silva Junior y Matos (Silva Junior & Matos, 2019), quienes defienden que el proceso de educación lingüística necesita ser llevado a cabo a partir del Sur y para el Sur. Finalmente, también consideramos esencial este debate en la formación de profesores, donde ya encontramos contribuciones de los estudios de Bezerra, Araújo y Agra (2020) y Rezende (et. al. 2020), que proponen nuevas posibilidades de visión del ser profesor de lingüística aplicada.

En conclusión, y basándome en discusiones realizadas en clases del Magíster (nombre completo) , así como en cualquier área de actuación, defendemos la finalidad de que, como agentes sociales, como profesores, estemos contribuyendo a las relaciones humanas, buscando ser capaces de entregar a nuestros estudiantes la idea de que la comunicación y construcción de relaciones con Juan o María, deben ser más importantes que el ser competente para concretizar negocios o viajar y consumir en un ámbito turístico.

Finalmente, este trabajo tuvo como principal intento, el levantar reflexiones y cuestionamientos que van más allá de la realidad dual entre Chile y Brasil, lingüística o ciencias sociales, portugués o español. Las teorías, análisis y resultados aquí trabajados, se establecen a partir del pensamiento del área de lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas como un campo que puede estar en relación con la interdisciplinariedad. Pero, principalmente, como un campo que establece comunicación real, y, por lo tanto, debe ser pensado, también, a través de estas

relaciones constituidas por medio del lenguaje, que significan, además, afectividad, subjetividad y ética.

Bibliografía

Achard, P. et. Al. (1999). *Papel da memória*. Campinas: Pontes.

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen.

Almeida Filho, J. C. (1993). *As dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

Araújo, R. D. (2011). Gramática Visual: trazendo à visibilidade do livro didático de LE. *Londrina: Signum*, pp. 61-84.
<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534>

Aurox, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp.

Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manatíal.

Bhabha, H. K. (2010). *Nación y narración*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Brasil, L. L. (2011). Michel Pechêux e a Teoria de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Revista Linguagem - Estudos e Pesquisas*, pp. 171-182.
<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>

Câmara Cascudo, L. d. (1967). *História da Alimentação no Brasil*. São Paulo: Nacional. <https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/370>

Carvalho, F. F. (2009). Linguística Simiótico-Funcional e Semiótica Visual: contribuições da abordagem multimodal para a análise dos significados (re)produzidos pelo design da imprensa escrita e eletrônica. *Simpósio Internacional de Letras e Linguística*. Uberlândia: EDUFU.

http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg14_artigo_5.pdf

Castoriadis, C. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta moebio*, pp. 1-13.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2012000100001

Chareille, S. (2004). Regionalización de los mercados y mercados de las lenguas: el caso del Mercosur y Chile. *Literatura y Lingüística*, pp. 157-181.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112004001500011&script=sci_abstract

Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Biblioterios*, pp. 93-152.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616430>

Cruz, P. M., & Bodnar, Z. (2009). A transnacionalidade e a emergência do estado e do direito transnacionais. *Revista Eletrônica do CEJUR*.
<https://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/15054/11488>

Dandolini, A., & Ruiz, M. (2020). Mídia e gênero: uma análise sobre o símbolo da globeleza. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
<https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/02/analise-simbolo-globeleza.html>

Diniz, L. (2008). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira [tesis de magíster, UNICAMP]*. Campinas: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
<https://bv.fapesp.br/en/publicacao/76572/market-of-languages-the-brazilian-instrumentalisation-of-p/>.

- Duarte, E. (2020). Solano Trindade, presente. *Literafro*.
<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1166-solano-trindade-presente>
- Duarte, E. (2021). Mulheres Marcadas: literatura, gênero, etnicidade. *Literafro*.
<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/149-eduardo-de-assis-duarte-mulheres-marcadas-literatura-genero-etnicidade>
- Elias, R. (2007). Feijoada: breve história de uma instituição comestível. *Textos do Brasil*, pp. 33-39. <https://docplayer.com.br/11075863-Feijoada-breve-historia-de-uma-instituicao-comestivel.html>
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society*, pp. 133-168.
https://www.researchgate.net/publication/235356442_Critical_Discourse_Analysis_and_the_Marketization_of_Public_Discourse_The_Universities
- Fairclough, N. (2010). A Dialética do Discurso. *Revista Teias*, pp. 225-234.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24124>
- Farlora, M., & Rubio, R. (2013). Incorporación del concepto de interculturalidad al proceso de enseñanza aprendizaje de ELE. *Nueva Revista del Pacífico*, pp. 73-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4458994>
- Farnedo, E., & Nedio, M. (2015). O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não imersão. *Letras & Letras*.
<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30351>
- Fernandes, F. (1989). *Significado do Protesto Negro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, F. (2008). *A integração do negro na sociedade de classes (o legado da "raça" branca)*. São Paulo: Globo.
- Fiorin, J. L. (2008). Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*, pp. 29-53.

https://www.researchgate.net/publication/250021584_Linguagem_e_interdisciplinaridade

- França, G. (2018). *Gênero, raça e colonização: a brasilidade no olhar do discurso turístico no Brasil e na França* [tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas y Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité]. Campinas: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/155935/genero-raca-e-colonizacao-a-brasilidade-no-olhar-do-discu>
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Recife: Global Editora.
- Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. New York: Basic Books.
- Gonzalez de Gispert, J. (2019). "Aquí no hay negros": cómo se borró de la historia de Argentina y Chile el aporte de los esclavos y los afrodescendientes. *BBC News Mundo*, Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48508342>, consultado el 24/03/2021.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano* (Flavia Rios e Márcia Lima, ed. y org.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Guimarães, E. (2002). *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S., & du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.
- IPEA (2019). *Atlas da violência*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784

- Instituto Camões. (s.f.). Ensinar português. Cátedra Fernão de Magalhães.
<https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/catedras-2/valparaiso-catedra-fernao-magalhaes>
- Jiménez, M. A. (2012). Cornelius Catoriadis: la subversión de lo imaginario. *Acta Sociológica*, pp. 115-134.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/32156>
- Jobim, A. C. (2008). Com que roupa eu vou? A identidade do malandro-sambista carioca cantado em versos. *Colóquio de Moda (1º edição internacional)*. Novo Hamburgo: Anais do 4º Colóquio de Moda.
<http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202008/42391.pdf>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, pp. 343-368.
https://www.researchgate.net/publication/237623450_Colour_as_a_Semiotic_Mode_Notes_for_a_Grammar_of_Colour
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Lévi-Strauss, C. (2000). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, D. d. (2017). Tá na cabeça, tá na web! Significados simbólicos e historicidade do uso do turbante no Brasil. *dObra[s]*, pp. 21-41.
<https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/633>
- Machado, Á., & Pageaux, D.-H. (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Presença.
- Maher, T. (1944). O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. *Em aberto*, pp. 69-77. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2284>.

- Maia, D. (2000). Rumos da antropologia no mundo contemporâneo: tendências metodológicas e teóricas. *Revista Mediações*. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9163>.
- Martín, S. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *ALED*, pp. 57-73. <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33491>.
- Mendes, E. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas [Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas]*. Campinas: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_af2ff01d90631ef5472a15f60359e89_2~ppp
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ministério das Relações Exteriores do Brasil. (2016). *História dos Centros Culturais Brasileiros*. Brasília: Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf.
- Moita Lopes, L. P. (2006). *Por uma lingüística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- Munaga, K. (2019 a). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. São Paulo: Autêntica.
- Munaga, K. (2019 b). *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Autêntica.
- Nascimento dos Santos, D. (2011). Imaginarios y representaciones en la tradición oral africana y latinoamericana. *Acta Literaria*, pp. 145-150. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-68482011000100010.

- Nunes, J. H. (2017). Materialidades Discursivas - Resenha. *Entremeios - Revista de Estudos do Discuso*, pp. 311-319. <http://www.entremeios.inf.br/published/445.pdf>.
- Olandi, E. (2000). Metalinguagem e gramatização no Brasil: gramática-filologia-lingüística. *Revista da ANPOLL*. <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/348>.
- Orlandi, E. (1999). Maio de 1968: os silêncios da memória. Em P. e. Achard, *Papel da Memória* (pp. 58-67). Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. (2001). *História das Idéias Lingüísticas. Construção do saber metalingüístico e a constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. (2004). *Colonização Lingüística*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. (2009). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Paiva, A. F. (2018). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural [tesis doctoral, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: Repositório Institucional UFScar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10095>*.
- Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso - Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2015). El discurso ¿estructura o acontecimiento? *Décalages*. <https://scholar.oxy.edu/handle/20.500.12711/12961>.
- Pires, M. F. (1998). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad e transdisciplinariedad no ensino. *Debates*, pp. 172-182. <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?lang=pt>.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Lima: Perú Indígena.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. L. (org), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*.

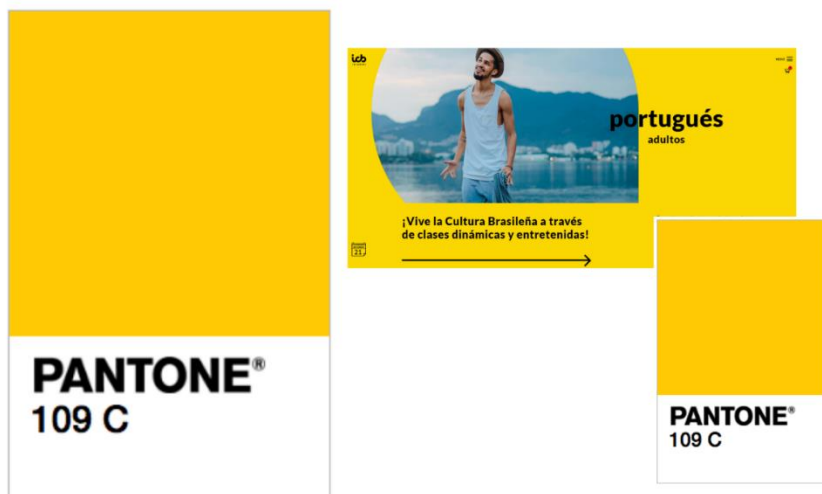
- Perspectivas latino-americanas* (pp. 227-278). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Río Ortiz, F. A. (2009). *El lado negro de la historia de Chile: el discurso historiográfico sobre los africanos y afrodescendientes durante el siglo XIX [tesis de tipo grado, Universidad de Chile]*. Santiago: Repositorio Académico de la Universidad de Chile: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/109798/rio_fe.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Rocha, G. (2006). "Navalha não corta seda": Estética e Performance no Vestuário do Malandro. *Niterói: Tempo*, pp. 121-142. <https://www.scielo.br/j/tem/a/96Vg4jYXfcn7HfB3YzhZxy/?lang=pt>.
- Rocha, N. (2019). O ensino de Português Língua Estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*, pp. 101-114. <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>.
- Rodney, W. (2019). *Apropriação cultural*. São Paulo: Pólen.
- Sahlins, M. (1997). *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Santi, H., & Santi, U. (2008). Stuart Hall e o trabalho das representações. *Revista Anagrama*, pp. 1-12. <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35343>.
- Santiago, S. (1982). *Vale Quanto Pesa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Santos, D. N. (2020). "Racismo estrutural faz parte das estruturas sociais das nossas sociedades": entrevista com Daiana Nascimento dos Santos [Entrevista concedida a] Geferson Santana e Tatiane Maria Barbosa de Oliveira. *Revista Nordestina de História do Brasil*, pp. 249-257. <https://ojs.historiadaamericalatina.com.br/index.php/rnhb/article/view/82>.

- Santos, D., Santana, R. B., & Silva, R. L. (2017). El Turbante como Representación de la Identificación Negro. *RELACult*, 121-128. <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/420/210>.
- Santos, J. (2018). O Espetáculo da Mulher Negra Nua na Televisão. *Iniciacom*, p. 138148. <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/iniciacom/article/view/2931>.
- Schneider, M. N. (2010). Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, pp. 68-75. <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321>.
- Schwarcz, L. (2015). Complexo de Zé Carioca. *Anpocs*. http://anpocs.com/images/stories/RBCS/rbcs29_03.pdf.
- Silva, R. J., & Carneiro, S. (2009). *Violência Racial: uma leitura sobre os dados de homicídios no Brasil*. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra e Global Rights Partners for Justice. <https://www.geledes.org.br/violencia-racial-uma-leitura-sobre-os-dados-de-homicidios-no-brasil/>.
- Silvio Almeida, L. G. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen.
- Sousa, J. (2012). O português no Mercosul: o idioma como desafio à integração. *XV Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América Latina: herencias y desafíos*, pp. 86-89. Santiago de Chile: Comunicaciones en Humanidades. <http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/694>.
- Spolon, A. P., & Allis, T. (2008). Arquitetura, turismo e hospitalidade nos espaços urbanos: Cristo Redentor e a representação da benção sobre a cidade do Rio de Janeiro. *V Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo*. Belo Horizonte: ANPTUR. <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/5/154.pdf>.
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

- Vergès, F. (2019). *Um feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, pp. 25-35.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/6652>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*.
https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf.
- Zoppi-Fontana, M. (2003). Identidades (in)formais. Contradições, processos de designação e subjetivação na diferença. *Organon*, pp. 45-82.
<https://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/30027/18623>.
- Zoppi-Fontana, M. (2007). A língua brasileira no Mercosul. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados. *X Simposio Internacional de Comunicación Social* (pp. 1316-1321). Santiago de Cuba: Actas Centro de Lingüística Aplicada.
- Zoppi-Fontana, M. (2009). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG.
- Zoppi-Fontana, M. (2010). Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. Em A. M. Di Renzo, *Linguagem e História. Múltiplos Territórios Teóricos* (pp. 129-153). Campinas: Editora RG.
- Zoppi-Fontana, M., & Diniz, L. (2008). Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos lingüísticos*, pp. 89-119.
http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V3_7N3_10.pdf

Anexos:

Anexo 1



Anexo 2

DIMENSIONES DEL SIGNIFICADO, CON ALGUNOS EJEMPLOS

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
1. REPRESENTACIONAL: ¿A qué se refieren los significados?	Participantes: ¿Quién y qué está participando en los significados que se representan?	A1 Palabras para nombrar, que tienen sentido desde el punto de vista de sus relaciones con palabras próximas y con pistas contextuales	B1 Representaciones naturalistas e icónicas, contrastes distinguibles por medio de la vista	C1 Objetos en relación con otros objetos próximos, relaciones entre el todo y las partes, contrastes	D1 Mímica, formas de gestos y ademanes	E1 Representaciones naturalistas en el sonido (p. ej.: grabación de cantos de pájaros); representaciones icónicas (p. ej.: sonidos de alarma)
	Ser y actuar: Qué formas de ser y de actuar representan los significados?	Procesos, atributos y circunstancias	Vectores, localización, portadores	Emplazamiento, topografía, escala, límites, localización	Dirección, localización, tamaño	Tempo, tonalidad, compás
2. SOCIAL: ¿Cómo conectan los significados a las personas a las que implican?	Roles de los participantes en la comunicación del significado: Cómo se plantea el escritor/orador conseguir atraer al lector/oyente hacia el significado?	A2. Relaciones de participante y de observador indirecto	B2. Perspectiva, planos focales de afecto o implicación	C2. Espacios más o menos negociables: p. ej.: parques contra prisiones	D2. Sentimiento visible, relaciones entre personas	E2. Escuchar, oír por casualidad
	Compromiso: ¿Qué clase de compromiso tiene el productor con el mensaje?	Tipo de afinidad que tienen los constructores de significado con las proposiciones que hacen, y el grado de certeza que expresan - "modalidad"	Contextualización, profundidad, abstracción	Diseños espaciales rotundos (barreras, vallas) o menos insistentes	Gestos como órdenes; gesto como expresión fortuita de la personalidad	Beethoven contra música ligera
	Interactividad: ¿Quién inicia el intercambio y quién determina la dirección del mismo?	Establecimiento de la agenda, turnarse, control del tema	Contacto visual, respuesta	Intercambios determinados por el espacio: espectadores en un teatro, estudiantes en el aula	Patrones de respuesta e interacción mediante gestos	Orquesta comparada con una casete en el coche (comienzo, volumen, balance de sonido, etc.)

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
	Relaciones entre participantes y procesos: ¿Cómo están interconectados entre sí y con las acciones y estados de la existencia que se representan?	Capacidad de protagonismo y acción, o transitividad, “nominalización”	Capacidad de protagonismo y acción tal y como aparece representada a través de vectores, trayectoria de la mirada entre participante/espectador, perspectiva	Principios de composición	Capacidad de compromiso y acción: p. ej., enfurruñarse en comparación con agredir	Fondo, ambiente
3. ORGANIZACIONAL: ¿Cómo se acoplan los significados entre sí?	Modo de comunicación: ¿Qué hay de característico en la forma de comunicación, y qué convenciones y prácticas se asocian con esta forma de comunicación?	A3. Lengua escrita o hablada: una parte de lo que está sucediendo o la representación de lo que está sucediendo; monólogo o diálogo	B3 Imágenes fijas o móviles, representación en dos o en tres dimensiones, representacional vs. interactivo	C3. Arquitectura. Topografía. Geografía	D3. Gesto, moda, porte	E3. Sonidos naturales, prosodia en la voz, música
	Medio: ¿Cuál es el medio de comunicación y cómo logra éste definir la forma y la configuración de la representación?	Medio físico, como un discurso grabado o efímero	Medios diferentes, como pintura al óleo frente a fotografía	Entorno natural, edificio, sitio web	Gesto de las manos, vestimenta, aspectos del rostro	Ondas de sonido en el aire; grabado o efímero
	Presentación: ¿Cómo se utiliza el medio?	Entonación, acento, ritmo, escritura a mano, mecanografía	Pinceladas, película fotográfica	Construcción	Expresión	Entonación, acento, ritmo, tono, volumen
	Cohesión: ¿Cómo se engarzan entre sí las unidades de información más pequeñas?	Estructura de la información, referencia, omisión, conjunción, redacción	Izquierda/derecha, arriba/abajo, centro/márgenes, enmarcado, atracción gravitatoria/prominencia	Estructural, estético	Ritmo, gestos de apertura y cierre	Notas, compases, y escalas; repetición, paralelismo, elaboraciones, contrastes

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
	Composición: ¿Cuáles son las propiedades globales organizativas del episodio creador de significado?	Género, como novela romántica, o conversación médico-paciente	Género, como una fotografía de paisajes comparada con el fotoperiodismo	Tipos de edificios o de entornos	Estilo, porte	Género, como jazz o reggae
4. CONTEX-TUAL: ¿Cómo encajan los significados en el mundo más amplio del significado?	Referencia: ¿Cómo apuntan los significados a los contextos y viceversa?	A4. Marco de referencia, metáfora, pistas	B4. Marco de referencia, primeros planos/fondo, parecido/metáfora	C4. Localización, prominencia, metáfora	D4. Escenario	E4. Lugar donde se escuchan los sonidos; parecidos y analogías
	Referencia cruzada: ¿Cómo se refieren los significados a otros significados?	Intertextualidad, hibridez	Pastiche, collage, icono	Motivos	Tradiciones expresivas	Motivos, riffs, fraseo
	Discurso: ¿Hasta qué punto el conjunto de lo que yo comunico dice algo acerca de quién soy yo en un contexto particular?	Discurso primario, discursos secundarios, dialectos, registro, orden del discurso	Imágenes, simbolismo	Topografía, arquitectónica	Personaje	Repertorio
5. IDEOLÓGICO: ¿Para servir a qué intereses y de quién aparecen los significados manipulados?	Indicación de intereses: ¿Cómo declara sus intereses el creador del significado?	A5. Autoría, contexto y finalidad del significado	B5. Imágenes naturales o estilizadas	C5. Fachadas, señalizaciones	D5. Porte y vestimenta que apuntan a roles	Dónde y por qué se producen los sonidos
	Atribución de valor de veracidad y afinidad: ¿Qué status le atribuye el creador del significado a su mensaje?	Afirmaciones en relación con el grado de veracidad de un mensaje, declaración de los propios intereses, representación de la propia capacidad de actuación	Imágenes realistas (p. ej., diagramas científicos) frente a imágenes de gran carga de autor (p. ej., artísticas)	Distribución espacial, como una sala de justicia comparada con un parque	Actuación/mímica comparada con expresiones de autenticidad, sensaciones íntimas	Intensidad

Dimensiones del significado	Modos del significado	A. Ejemplos de la lengua	B. Ejemplos visuales	C. Ejemplos espaciales	D. Ejemplos gestuales	E. Ejemplos audio
	Espacio para los lectores: ¿Cuál es el papel del lector?	Textos abiertos y cerrados o dirigistas, lecturas previstas e inesperadas	Visiones panorámicas muy detalladas frente a propaganda	Formas alternativas de utilizar un espacio, estilo dirigista o facilitador de alternativas	Expresión directa frente a ambigüedad de la expresión	Capacidad para encender/apagar el sonido, volumen, balance, remezcla
	Engaño por omisión y/o comisión: ¿Qué es lo que no se dice y qué es lo que se deja de lado de forma activa o es directamente engañoso -deliberada o inconscientemente?	Selectividad en los primeros planos y en el fondo, ausencia de declaración u oscurecimiento de los intereses	Primeros planos y fondo, distorsión, perspectiva	Espacios de "delante" y de "atrás", público y privado	Utilizar la cobertura de movimientos más amplios para desdibujar los pequeños movimientos; frente social, decoro	Aura, como música de ambiente cuando un avión aterriza
	Tipos de transformación: ¿Cómo se crea un nuevo diseño de significado a partir de diseños de significado ya disponibles?	Grado de creatividad, grado de auto-conciencia de los recursos representacionales y sus fuentes	Grado de creatividad, grado de auto-conciencia de los recursos representacionales y sus fuentes	Formas nuevas e híbridas de espacialidad; p. ej., sitios web, zona de restaurantes en centro comercial	Conductas conscientes frente a inconscientes	Formas nuevas e híbridas de música; fidelidad a las tradiciones establecidas del repertorio

Anexo 3

Iniciativas educativas y culturales en Chile relacionadas con aspectos culturales brasileños:

Nombre de la organización/ proyecto	Acción	Lugar
Forró no Chile	Divulgación en redes sociales sobre clases, encuentros, eventos de forró - ritmo musical y danza de origen del nordeste brasileño - en Chile.	¿?
Pé de Chinelo	Grupo de danza que realiza clases y encuentros en espacios públicos de Santiago.	Santiago
Estación Forró	Grupo musical que participa de eventos culturales.	Valparaíso
Centro Cultural Terreiro	Organización dedicada al estudio, desarrollo y preservación de la cultura de samba y el carnaval.	Valparaíso
Gremio Recreativo Escuela de Samba	Desarrolla investigación, talleres – como de percusión y danza con carácter educativo - y proyectos sociales en torno del Samba.	Valparaíso
Puerto Samba	Grupo musical de samba	Valparaíso

Batswing	Grupo musical que realiza presentaciones con danza y el ritmo de la batucada (batería de samba) en eventos.	
Clube do Choro	Establece y mantiene espacio para el estudio, preservación y divulgación del choro, género musical urbano surgido en la ciudad de Rio de Janeiro a partir del 1870.	Valparaíso
Regional Choro Porteño	Grupo musical del ritmo choro o chorinho.	Valparaíso
Centro de Cultura Canzuá Capoeira - Capoeira Gerais Chile	Se dedica a difundir, conservar y cultivar el arte de la Capoeira, por medio de oferta de clases, promoción de eventos y encuentros.	El Quisco
Sabor Brasil	Producen productos de la culinaria brasileña	Quilpué