

Dossier

Interlocuciones entre el campo de los estudios del lenguaje y el de formación de profesores
N. M. González y M.T. Celada (coord.). *SIGNOS ELE*, 9, diciembre 2015, ISSN 1851-4863

Cuando las simplificaciones, las distorsiones y los errores afectan la representación del funcionamiento de la lengua.

Libros didácticos en revista¹

(Quando as simplificações, as distorções e os erros afetam a representação do funcionamento da língua.

Livros didáticos em revista)

[Cómo citar este artículo](#)

Laura Sokolowicz

posgrado – Universidade de São Paulo

lausoko@gmail.com

Resumen

Los libros didácticos proyectan una cierta imagen de la lengua extranjera: le dan forma, la muestran de un modo particular, presentan determinados saberes gramaticales, eligen una variedad que privilegian por sobre otras, decisiones todas que superan el terreno de lo lingüístico. En este trabajo se abordan aspectos de un libro de amplia circulación en la enseñanza de español en Brasil, *Gente*, que en su edición de 2007 se lanzó al mercado con una especie de subtítulo que ya en la tapa lo anunciaba como un "Curso de Espanhol para brasileiros". Se presenta el análisis de un recorte de lo que en el libro se denomina "notas contrastivas" entre español y portugués, y se muestra el modo particular como se proyecta la representación del funcionamiento de la lengua.

Palabras clave: gramatización, instrumentos lingüísticos, español lengua extranjera

Resumo

Os livros didáticos projetam uma certa imagem da língua estrangeira: eles lhe dão uma forma, a mostram de um modo particular, apresentam determinados saberes gramaticais, selecionam uma variedade, a qual privilegiam em detrimento de outras, decisões essas que ultrapassam o terreno do lingüístico. Neste trabalho focaliza-se um livro de ampla circulação no ensino de espanhol no Brasil, *Gente*, que em sua edição de 2007 foi lançado no mercado com uma espécie de subtítulo que já na capa o anunciava como um "Curso de Espanhol para brasileiros". Apresenta-se aqui a análise de um recorte do que no livro se denomina "notas contrastivas" entre espanhol e português e se mostra o modo particular de como é projetada a representação do funcionamento da língua.

Palavras chave: gramatização, instrumentos lingüísticos, espanhol língua estrangeira

Introducción

Este trabajo se inscribe en un campo de estudio que indaga sobre la gramatización de las lenguas como extranjeras, es decir, sobre el proceso que al producir instrumentos lingüísticos las describe y las instrumentaliza, en nuestro caso, para la enseñanza². En la investigación realizada (Sokolowicz, 2014), estudiamos un período significativo del proceso de gramatización del español como lengua

¹ Este trabajo presenta parte de los resultados de la investigación registrada en la tesis de maestría realizada en la Universidad de San Pablo (Sokolowicz, 2014).

² Trabajamos con el concepto de "gramatización" y de "instrumentos lingüísticos", de acuerdo con las formulaciones de Auroux (1992 [2009]).

extranjera en Brasil: la última década del siglo XX y la primera del XXI, contexto en el que se encuadra el objeto que aquí será abordado.

En la década de 1990, los procesos de globalización y la constitución de integraciones regionales produjeron nuevos sentidos para el español como lengua extranjera en el espacio de enunciación brasileño, lo cual provocó una acelerada ampliación en la demanda para su aprendizaje. Surgieron así nuevos espacios para la producción y circulación de libros didácticos (LDs) que configuraron un terreno de disputas editoriales que, a partir de entonces, caracterizará el proceso de gramatización del español en dicho país. En aquellos años, un hecho impacta, modifica y vuelve más complejo el panorama de la producción y circulación de libros didácticos para la enseñanza del español en Brasil: la entrada masiva de libros producidos en España. Durante más de una década (1990-2002), tal producción cubrió el 85% de la demanda de un mercado que se expandía de forma acelerada. Esta tendencia impuso un modo de pensar, administrar y organizar las propuestas para la enseñanza de la lengua y creó una memoria cuyos sentidos siguen vigentes en diversos espacios.

Si bien esa hegemonía se fue modificando en el ámbito de la enseñanza formal (especialmente en la escuela pública, pero no exclusivamente), un sector para el cual la producción nacional había elaborado libros durante casi todo el siglo XX, no ha perdido protagonismo en el ámbito de la enseñanza no formal³ que está, hasta hoy, prácticamente atendido por libros pensados y producidos en España.

Como vemos, el estudio del proceso de gramatización del español en Brasil tiene que dar cuenta, a partir de los años 90, de una trama editorial más compleja – atravesada por disputas, tensiones y contradicciones–, no solo por la coexistencia de producciones diversas, teniendo en cuenta el origen de los autores y de las instituciones que las producen y/o favorecen su circulación, sino también, por las significativas transformaciones del mercado editorial. El interés por comprender las condiciones de producción de los LDs de español como lengua extranjera y el funcionamiento del mercado editorial, especialmente en ese período que abarca la última década del siglo XX y la primera del XXI, fue lo que condujo nuestra investigación. Lograr ese objetivo, implicó analizar no solo la coyuntura socio-histórica, las transformaciones de las representaciones sobre la lengua española en

³ Aunque exista hoy un consenso para referirse a las características de la educación formal y no formal, tomamos las palabras de Gadotti –de los estudios del campo de Educación– que define la “*educação não formal*” como “*toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população*” (2005, p. 2). Siendo así, entendemos que el ámbito de la enseñanza no formal incluiría los varios formatos de prácticas de enseñanza/aprendizaje en escuelas de lenguas e institutos de idiomas, en universidades (a través de los diversos cursos de extensión ofrecidos) y empresas, y los más variados tipos de clases particulares, sean individuales o grupales.

Brasil, la legislación vigente y los documentos reguladores, sino también lo que identificamos como la consolidación de un mercado editorial claramente dividido y las hegemonías que comenzaban a establecerse sobre esa división.

Por un lado, se puede mencionar la intensa circulación de libros españoles que atienden hasta hoy los diversos cursos que integran el ámbito de la enseñanza no formal de la lengua. Son libros “regulados” desde el 2001 por el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) para las lenguas y en su gran mayoría, también, por el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Por otro lado, existe una producción nacional dirigida al ámbito de la enseñanza formal, fundamentalmente, la escuela pública. Tal producción está marcada por documentos y programas que emanan del Estado brasileño (los *PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998; las *OCEM-Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, 2006) y disputa un terreno altamente rentable: la selección en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)⁴.

La coyuntura histórica (política, social, económica y educativa) y las transformaciones del mercado editorial fueron configurando, a lo largo de las últimas dos décadas, esta división actual tan tajante. Un análisis inicial de las representaciones en pugna que se proyectan en cada uno de esos ámbitos nos permitió afirmar que se trata, en líneas generales, de dos modos diferentes de concebir la lengua y el sujeto, y de significar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, analizamos un libro específico, *Gente*, una producción española de amplia circulación en el ámbito de la enseñanza no formal. Por medio del análisis, buscamos comprender como aparecían proyectadas en la materialidad del libro tanto las imágenes de lengua y de sujeto, como el mundo representado en las prácticas propuestas. Rastreamos qué dice el libro y cómo lo dice; por medio de qué voces y en qué espacios, entendiendo que en ese entramado, los recortes de saberes gramaticales, el modo de presentarlos, la elección de una variedad y el hecho de que se la privilegie sobre otras, y la proyección de espacios y personajes constituyen decisiones y gestos eminentemente políticos (sean conscientes o no). Esta es nuestra perspectiva de reflexión y sobre ella nos detendremos en el próximo ítem.

Gente fue publicado por la editora Difusión (Barcelona, España) en 1997, reeditado en 2004 y reimpresso en 2007 con una frase a modo de subtítulo que ya en la tapa lo anunciaba como un “Curso de espanhol para brasileiros” y registraba su

⁴ Desde 2010, en que comienzan a circular los libros de español aprobados por el Programa Nacional del Libro Didáctico, el gobierno brasileño se ha convertido en el principal comprador y el sector de los didácticos, en el más rentable. La existencia anterior del Programa en otras materias importantes del currículo escolar y la rentabilidad que implicó en dicho sector atrajo el interés de importantes conglomerados editoriales españoles como Santillana, Planeta, Anaya, que se instalaron en Brasil y se fusionaron con empresas ya existentes en el país.

vinculación al MCRE (el documento regulador) y a los niveles A1-A2, dos sintagmas que nos remiten al espacio geopolítico de producción: la Unión Europea. La presentación del libro reafirma esta vinculación ya que se anuncia "la adecuación al Marco de Referencia"⁵ como uno de los criterios para la "cuidadosa revisión del libro" para esa nueva edición. Uno de los caminos recorridos en nuestro trabajo fue el de intentar comprender las transformaciones del libro de 2007 al realizar el pasaje de una edición dirigida a todo y cualquier extranjero (un "mercado internacional y global", como suele ser denominado por el sector editorial) para otra dirigida a un alumno brasileño. Así, buscamos comprender cómo se proyectaba en los paratextos editoriales y en el interior del libro el sintagma "Curso de espanhol para brasileiros". La propuesta de una "*Gramática com notas contrastiva em relação ao português*", así denominada en el propio libro, se constituyó como la real diferencia con las ediciones anteriores. Por tal motivo, fue objeto de nuestra observación y análisis.

En el marco de la investigación realizada, el objetivo de este artículo es presentar el análisis de una de las "*notas contrastivas em relação ao português*", mostrando el modo como se recorta y significa la lengua. Entendemos que se trata de una forma de operar con la materialidad lingüística que está ligada a un entramado complejo de relaciones y proyecta, en la manera particular de proponer el trabajo con la lengua, una determinada imagen de sujeto aprendiz. Para dar cuenta de esto y para que se entiendan nuestras indagaciones (y preocupaciones), en primer lugar, presentamos el marco teórico-metodológico a partir del cual concebimos estos instrumentos lingüísticos: los libros didácticos. Luego, nos detenemos en el análisis propiamente dicho y, finalmente, presentamos algunas reflexiones a modo de conclusión.

Libros didácticos: instrumentos lingüísticos y objetos discursivos

El sentido que puede instaurar el sintagma "libros didácticos" no es unívoco. Existen múltiples enfoques posibles para referirse a tales objetos, a partir de los cuales pueden ser leídos, pensados y analizados. Por tal motivo, nos parece importante explicitar que los abordamos y los analizamos como construcciones que intervienen en el espacio público del lenguaje y producen sentidos diferentes conforme la coyuntura y el momento histórico de su formulación y de su lectura. Proponemos una mirada que los desplaza del lugar de meras "herramientas de trabajo" y los interroga e interpreta como discursos: objetos históricos y lingüísticos que forman parte de las condiciones de producción discursiva de las prácticas que

⁵ En el trabajo ya mencionado (Sokolowicz, 2014), analizamos las contradicciones que surgen cuando un "Curso de espanhol para brasileiros" está producido a la luz del Marco Común de Referencia.

estructuran el proceso de adquisición de la lengua (Serrani-Infante, 1998). Son, así, un modo de producir un imaginario sobre la lengua que afecta no solo el proceso de constitución de la misma, sino también el proceso de subjetivación del sujeto aprendiz, al proponerle una forma particular de relacionarse con ella y con los universos de significación construidos.

Desde los estudios glotopolíticos, asumimos una perspectiva que los comprende como hechos de lenguaje en los cuales la acción de la sociedad reviste la forma de lo político (Arnoux, 2000)⁶. De esta forma, se configuran como construcciones que producen efectos en los sujetos y en la sociedad y deben ser comprendidos a la luz de sus condiciones de producción, identificando en la materialidad lingüístico-discursiva, vestigios o marcas de los procesos históricos. En el caso particular del libro estudiado, interpretamos el sintagma "curso de espanhol para brasileiros", que –como ya observamos– aparece en la tapa, como una nueva forma de disputar (y conquistar) un mercado altamente rentable⁷. Asimismo, es importante comprender que en los libros se materializa un juego imaginario, toda una serie de proyecciones y representaciones que entran en relación y afectan el proceso de inscripción del aprendiz en la lengua y, al mismo tiempo, proyectan mundos y situaciones que exceden ampliamente el terreno del lenguaje⁸.

Como espacios de aprendizaje, las "notas contrastivas" propuestas en el libro van delineando ciertas reglas que le dan a la lengua un contorno específico y establecen contrastes entre el portugués y el español, también específicos. En ellas se recortan y movilizan saberes gramaticales, realizando un agenciamiento particular de los mismos, es decir, se le imprime a la lengua, como diría Orlandi (1996), una cierta "organización". En resumen, las "notas contrastivas" que integran el "*Consultório Gramatical*", así designado en el libro, producen una representación de la lengua porque de ella proyectan una imagen. Como afirma Arnoux (2012, p. 169), "los discursos son prácticas que conforman los objetos de los que hablan, en condiciones históricas determinadas". De este modo, los libros significan la lengua como extranjera, le dan forma, la muestran, hacen que el alumno vaya creando una "memoria representada"⁹ (Motta, 2010), y es este proceso de conformar un objeto determinado, la lengua, sobre el cual indagamos en el análisis que presentamos a continuación.

⁶ Trabajamos en una estrecha articulación con el Análisis del discurso materialista y con lo que a partir de esta perspectiva se piensa como política de lengua(s) (Orlandi, 2007).

⁷ Vale mencionar que el libro surge en un momento en el que las lenguas pasan por un proceso de mercantilización, convirtiéndose en recursos económicos. Las disputas editoriales protagonizan ese proceso. Hacer una referencia más detenida sobre ese momento histórico escapa a la propuesta de este artículo. Para una comprensión más amplia ver Sokolowicz (2014).

⁸ En la investigación mencionada analizamos tanto los aspectos lingüísticos como la "comunidad imaginada" construida: los espacios, los personajes, las historias o la ausencia de ellos.

⁹ Retomaremos este concepto en el análisis.

Gente 2007: un "Curso de Espanhol para brasileiros"

El pasaje de un "curso de español para extranjeros" a otro que crea una mayor determinación al especificar un recorte del alumno, el brasileño, nos llevó a analizar las materialidades paratextuales para rastrear en ellas marcas de cómo esa determinación del alumno opera en el trabajo específico con la lengua. En la "Presentación" del libro, casi al final, en un punto que se titula "Consultório gramatical", se puede leer

Consultório gramatical: os resumos gramaticais do Livro de trabalho, que *agora* se complementam com uma tabela prática de verbos regulares e irregulares, *foram transferidos* para o Livro do aluno. O objetivo é o de potencializar o uso desta ferramenta e estimular a autonomia do aluno. *Esta versão brasileira de GENTE também incluiu uma Gramática com notas contrastivas em relação ao português* (negrita del original, itálica nuestra (GENTE, 2007).

El "Consultório" da indicios de cómo se significa la lengua: parecen ser "os resumos gramaticais" y "a tabela prática de verbos regulares e irregulares" los que otorgarían autonomía a los alumnos, anunciando el privilegio de lo gramatical en el trabajo con lo lingüístico. Al observar el fragmento citado, la inclusión de una "Gramática com notas contrastivas em relação ao português" parece proyectar la promesa anunciada por el sintagma "curso de espanhol para brasileiros", al incorporar un contraste con el portugués, una especificidad en el trabajo con la lengua.

Las notas contrastivas

El sintagma "Curso de Espanhol para brasileiros" nos transporta al espacio específico de circulación del libro. Hablar de "notas contrastivas" en Brasil tiene un significado particular, ya que en la década de 1990 una serie de investigaciones produjo un reordenamiento de la representación dominante de esas lenguas en el campo de los estudios lingüísticos, dando acceso a otras explicaciones para pensar la diferencia entre el funcionamiento de las mismas, tal como afirman algunos autores (Fanjul y Celada, 2009; Fanjul, 2011; Fanjul y González, 2014)¹⁰. Ese cambio de perspectiva en la investigación académica en Brasil –con un fuerte efecto en trabajos posteriores– nos lleva a indagar la forma como se materializan en el LD las "notas contrastivas", especialmente por el modo como van construyendo para el alumno,

¹⁰ En los trabajos citados los autores vinculan esas nuevas explicaciones a dos trabajos publicados en 1994 que, en el campo de los estudios comparados, desafiaron y reordenaron las representaciones existentes en la época, muy vinculadas a un contraste centrado en el léxico –concebido, en ese caso, como una lista de palabras– y, más especialmente, en lo que se conoce como "falsos cognatos". Se trata de la tesis de doctorado de González (1994), en la cual se explora la diferencia que el funcionamiento del paradigma pronominal implica en el orden sintáctico de las dos lenguas, y del artículo de Serrani-Infante (1994), que aborda el contraste entre el portugués y el español desde una perspectiva discursivo-enunciativa.

como ya observamos, la "memoria representada" de la lengua. En la investigación realizada (Sokolowicz, 2014), analizamos dos muestras: una de ellas es la "nota contrastiva" sobre el verbo "gustar", en la cual nos concentraremos a continuación; la otra se refiere a los pronombres personales.

Antes de abordar el recorte sobre el verbo "gustar", cabe aclarar que es un tópico gramatical sobre el que, en Brasil, en la comparación entre el funcionamiento del español y del portugués brasileño, se han producido diversos artículos y presentado trabajos y talleres en congresos y simposios. Asimismo, es un tema que viene siendo tratado de forma específica en cursos de especialización, de capacitación y de formación continuada de profesores de español. Con esto queremos indicar que se trata de un tópico sobre el que existe una reflexión específica, inclusive, dentro de un contexto de estudio más abarcador que aborda, de acuerdo con la formulación de González (1994, 2008), las "inversas asimetrías" en el funcionamiento de los pronombres personales (sobre todo en posiciones argumentales) en las dos lenguas.

A continuación, presentamos el recorte del LD sobre el cual emprendemos la reflexión.

*(i) O verbo **gustar** apresenta uma estrutura muito diferente do verbo **gostar** do português: (ii) se conjuga apenas na 3ª pessoa do singular e do plural, (iii) vem sempre acompanhado de pronomes e nunca da preposição **de**. A sua estrutura é similar à do verbo **agradar** do português. Veja a correspondência entre estes dois verbos através de alguns exemplos:*

Me gusta el café. (= *Eu gosto de café*)

A Eva **le gusta** leer. (= A Eva **gosta de** ler)

A vosotros **os gusta** la playa. (= *Vocês gostam da praia*)

*No espanhol, há outros verbos que têm uma estrutura semelhante à de **gustar: encantar, interessar...***

A María y a Jorge **les encanta** el verano. (= *A Maria e o Jorge adoram o verão*)

¿**Os interesa** el fútbol? (= *Vocês estão interessados em futebol?*) (GENTE, 2007, p. 131) (Las negritas son de los autores del LD, las marcas de numeración - i, ii, iii - son nuestras¹¹).

Entrelazamos al movimiento de análisis las formulaciones realizadas por Groppi (2013) en un artículo publicado en una revista dirigida a profesores de español en Brasil. Recortamos tres aspectos de la "nota contrastiva" que conducen el análisis: i) "o verbo **gustar** apresenta uma estrutura muito diferente do verbo **gostar** do português"; ii) "se conjuga apenas na 3ª pessoa do singular e do plural"; iii) "vem sempre acompanhado de pronome e nunca de preposição **de**" (negritas del libro).

i) "o verbo **gustar** apresenta uma estrutura muito diferente do verbo **gostar** do português"

Groppi comienza su artículo refiriéndose a la insistencia, en las clases de E/LE, en trabajar con oraciones con el verbo **gustar** y lo atribuye al hecho de que "la

¹¹ Las marcas introducidas intentan facilitar el seguimiento del análisis que realizamos.

semejanza/diferencia de las estructuras con *gustar/gostar* es un punto de dificultad para los alumnos” (*ibid.*, p. 88). Veamos que, mientras la “nota contrastiva” del libro destaca la estructura “*muito diferente*” del verbo en las dos lenguas, la especialista llama la atención sobre el hecho de que la dificultad reside en la presencia de los opuestos: semejanza/diferencia. Siguiendo el trabajo de Groppi, vemos que la semejanza se instala cuando pensamos que en las dos lenguas el verbo tiene la misma estructura semántica: hay un asunto, algo o alguien que despierta o produce el gusto (el tema) y hay alguien que experimenta ese efecto o esa sensación (un experimentador) (*ibid.*, p. 93). Como afirma la autora, “al usar esos verbos estamos implicando que entendemos que hay un objeto (o tema) y un experimentador” (*ibid.*). La diferencia, a su vez, según la estudiosa, se debe a que, aún teniendo la misma estructura de papeles semánticos, la estructura sintáctica es diferente (*ibid.* p. 94), es decir, aquello que es sujeto en una lengua, es complemento en la otra y viceversa. Esta diferencia sintáctica refleja una diferencia significativa en el modo en el que el sujeto experimentador del gusto está posicionado en la escena. Pero, si afirmamos que en las dos lenguas hay alguna cosa o alguien que despierta el gusto, y hay un experimentador de esa sensación, parece fundamental el contraste a partir del reconocimiento de aquello que es semejante semánticamente (nivel “a” de la tabla abajo) y que se presenta de modo diferente en la sintaxis (nivel “b”)¹²:

<i>Eu</i>	<i>gosto</i>	<i>do cinema brasileiro.</i>
a. experimentador		tema
b. sujeto		complemento
Me	<i>gusta</i>	el cine brasileño.
a. experimentador		tema
b. complemento		sujeto

Nos parece que después de una presentación del tópico lingüístico por medio de muestras de lengua –como suele hacerse en diversos abordajes–, solo será posible aproximarse a la comprensión de la tensión que se crea entre lo que es semejante y lo que es diferente, si esa tensión se muestra, si se la observa y si se propone un trabajo de reflexión. Es justamente ese juego de semejanza/diferencia lo que propiciará, en la mayoría de los casos, no sin bastante esfuerzo y también sin ofrecer garantías contundentes, la “travesía” (Eckert-Hoff, 2010) necesaria para que el sujeto aprendiz pueda inscribirse en la forma de decir de la lengua extranjera. En ese sentido, pensamos que el borrado de la semejanza, mediante

¹² Tabla construida en base al trabajo de la propia Groppi (*ibid.*).

una afirmación simplificadora, puede llegar a funcionar como un obstáculo para que esa inscripción tenga lugar.

ii) “o verbo *gustar se conjuga apenas na 3ª pessoa do singular e do plural*”

Si el funcionamiento del verbo *gustar* conjugado en la 3ª persona del singular y del plural es, probablemente, el de mayor frecuencia y la puerta de entrada para comenzar la “travesía” entre las lenguas y el trabajo con este tópico lingüístico, afirmar que el verbo *gustar se conjuga apenas* en esas personas puede llevar al alumno, al enfrentarse con las formas diversas que el verbo asume, a dudar de lo que “aprendió” o “de lo que le enseñaron”, como afirma Groppi (ibid.), sin tener siquiera elementos para encarar una reflexión que le permita acercarse al significado de esas formas.

Retomamos aquí el concepto, tan significativo, de “memoria representada”: la serie de imágenes, de saberes que el aprendiz va construyendo sobre la lengua –en gran parte por las condiciones de producción de las prácticas de enseñanza/aprendizaje en las cuales el LD es un importante articulador del trabajo–, a partir, justamente, de las explicaciones, de los cuadros, de las tablas, en fin, de los saberes presentes en ese instrumento lingüístico. Como vemos, se construye una imagen *fuera de foco*, justamente, en esta sección de la gramática contrastiva que tiene un peso fuerte en la construcción de la memoria representada de esa lengua. En la explicación realizada en la instancia de lo que Orlandi (1996) llama “organización” de la lengua, se construye una imagen desencontrada con lo que sería el funcionamiento de esta, o en palabras de la propia autora, su “orden”: instancia en la cual es posible que el verbo *gustar* aparezca en todas las personas y no *apenas* en la 3ª del singular y del plural.

¿Dónde entrarían, si no, ejemplos como “me gustás”, “no le gustás”, “no le gusto” (y los sentidos que esas formas adquieren en español)? Son innumerables las muestras de lengua que podrían desmontar la afirmación que se hace en el libro didáctico; aquí traemos solo una, para contribuir con las diversas reflexiones posibles sobre este tópico contrastivo¹³. Se trata de una entrevista realizada en la televisión a Alejandro Dolina, periodista y escritor argentino. Además de las cuestiones lingüísticas que nos interesan de forma especial, su temática es

¹³ Para ampliar y profundizar tales reflexiones sugerimos la lectura del trabajo de Claudia Pacheco Vita (2005) “A opacidade da suposta transparência: quando ‘amigos’ funcionam como ‘falsos amigos’” (FFLCH/USP), especialmente la sección comprendida entre las páginas 159 y 175, disponible en http://dedalus.usp.br/F/VE79AB9BEB4VPPBUVU7LYN7BM96UBCD19SY292M935R5ALCXN4-64528?func=full-set-set&set_number=001119&set_entry=000001&format=999

bastante significativa: el sentimiento de “desasosiego” que expresaría “la frustración de un tipo frente a un levante frustrado”.

En este recorte de la entrevista¹⁴, todo gira en torno a las diversas reacciones de los hombres frente al “no” de una mujer que les gusta mucho. Entrevistador y entrevistado ironizan (y se divierten) sobre el modo machista con el que a veces, muchos hombres, reciben esa negativa, transformando un sentimiento que debería ser de tristeza, humillación, o incluso de desasosiego (según ellos), en enojo y hasta en indignación. Enumeran, entonces, una serie de reacciones masculinas y de razones externas para justificar el rechazo de la mujer: “porque tiene miedo de enamorarse o de involucrarse”, “porque está muy influida por las amigas”, “porque sabe que soy mujeriego”, “porque no quiere involucrarse con un tipo que trabaja en la televisión, como vos”, etc. Para terminar, Dolina le dice a su entrevistador que, en realidad, cuando una mujer lo rechaza, todas lo hacen por el mismo motivo: “te rechazan”, le dice, “por la misma razón: no le gustás, no le producís nada”. Y asume que ha aprendido a ser decente y que cuando cuenta que una mujer lo ha rechazado, dice: “no le gusto”¹⁵.

En la propuesta de trabajar con este recorte de la entrevista en un contexto de prácticas de enseñanza/aprendizaje y, evidentemente, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos, partimos de la escucha y abordamos la comprensión y discusión de la temática que presenta. Luego, nos detenemos sobre las formas en las que el

¹⁴ Se trata de la entrevista realizada por el presentador Alberto Casella, en el programa “Mundo Casella” del canal C5N. Disponible en línea: www.youtube.com/watch?v=dE7V5nKgm5Y

¹⁵ A continuación presentamos nuestra transcripción del recorte de la referida entrevista, en el que ya destacamos las formas que nos interesan:

Periodista: Leí un término con el cual describiste el no de una mujer, de una mujer que nos gusta mucho, con la que queremos compartir el resto de nuestra vida. Desasosiego, has escrito.

Dolina: lo que siente uno.

P: para expresar la frustración de un tipo ante un levante frustrado. Desasosiego, has escrito, te olvidaste.

D: es frustrante. Algunos tipos y también volvemos al machismo sienten indignación. Eso no está bien.

P: enojo

D: uno siente tristeza, en cierto modo humillación si vos querés, pero ¿indignación? Y reclaman, “cómo me decís que no a mí”, dice el tipo. Hasta hay una pequeña exhibición curricular, ¿no?: a mí que tal cosa con fulana y con mengana, a mí que tengo una camioneta 4 x 4; a mí que vivo en tal lado; a mí que te pagué 26 copetines.

P: o después, o tomando el café con leche con amigos, a la vuelta, cerrando la noche, comentándolo con... Me dijo que no, a mí, mientras moja la medialuna.

D: Hay otra cosa, y con esto que ya terminemos, que es la de buscar una razón casi externa a las propias virtudes para el rechazo. Me rechazó porque ella está muy influida por las amigas, porque sabe que yo soy muy mujeriego, me rechazó porque tiene miedo de enamorarse o de involucrarse, porque no le gusta el mundo, no le gusta involucrarse con un tipo que trabaja en la televisión, ponele, como vos, qué se yo. Cuando en realidad comiendo cuando te rechazan, todas, todas te rechazan por la misma razón: **no le gustás, no le gustás**, no le producís nada; y por eso te dicen que no. Y sin embargo cuando un tipo cuenta como lo rechazó una mujer nunca da como motivo ese que es el principal y el único que existe. Así que, Beto, cuando yo cuento que una mujer me ha rechazado he aprendido a ser decente, es la única decencia que tengo, digo: **no le gusto**.

P: que ya es un exceso de decencia.

D: **no le gusto**, para nada.

P: gracias por venir, maestro, un lujo.

D: gracias por convocarme.

verbo gustar aparece en la entrevista (“no le gustás”, “no le gusto”) y las diversas interpretaciones que los alumnos puedan formular. Finalmente, nos parece que solo una reflexión y un trabajo un poco más minucioso que recupere lo que presentamos en “i” sobre los dos planos de análisis, pueden permitir la comprensión o la aproximación a esas formas (incluso aunque no se busque especialmente una producción semejante por parte del alumno). En definitiva: ¿quién no le gusta a quién? ¿Quién es el no gustado, el no deseado, el rechazado? ¿Cómo se diría eso en portugués? En este contexto, la forma de decir en la otra lengua (su traducción) parece fundamental. Ver materializada la forma de expresar ese sentimiento en las dos lenguas nos permitirá observar las asimetrías propuestas por González (1994, 2008), tanto en el uso de pronombres tónicos o átonos, como en la presencia/ausencia de los mismos, así como en la proyección de los papeles semánticos citados antes por Groppi (el experimentador y el tema) en argumentos del verbo (sujeto, objeto indirecto):

no le gustás	<i>ela não gosta de você</i>
no le gusto	<i>ela não gosta de mim</i>

A continuación presentamos el último recorte de la nota contrastiva que estamos analizando.

iii) “o verbo “gustar” vem sempre acompanhado de pronome e nunca de preposição **de**”

Para abordar esta afirmación que también restringe el funcionamiento real (o posible) de la lengua, tomamos cinco ejemplos de los presentados por Groppi (2013):

- a. Un problema que se plantea en la enseñanza es que las Matemáticas, en general, no gustan.
- b. Los brócolis en general no gustan.
- c. Ana gusta de Juan.
- d. Gustaba de reunirse con amigos en su casa.
- e. ¿Gusta usted una cerveza?

La autora propone “adentrarse” en las diferentes estructuras del verbo para conocer las posibilidades ofrecidas por la lengua y, así, poder aproximarse a las particularidades que permiten reconocer su identidad. Entre los diferentes funcionamientos, muestra que, cuando se hace una interpretación genérica del experimentador, el verbo puede aparecer sin el pronombre (*ibid.*, p. 94), como en los casos a y b presentados; y que también es posible esa ocurrencia en “fórmulas de cortesía” como en e.

Ya la presencia de la preposición *de*, aproxima la estructura del verbo *gustar* a la del *gostar*. Eso es posible, según la propia Groppi, en la oralidad y en la escritura cuando el "tema" es humano. Para dejar eso más claro la autora cita el Diccionario de la RAE (2001): "dicho de una persona: resultar atractiva a otra" (*ibid.*, p. 96), como en c. La autora observa que, cuando el tema no es humano, el Diccionario Panhispánico de dudas indica que esa construcción se documenta, especialmente en la lengua escrita y llama la atención sobre el uso de la preposición si el tema es un infinitivo (*ibid.*), como en d.

Los ejemplos propuestos por Groppi y sus respectivas explicaciones deconstruyen las afirmaciones realizadas en las "notas contrastivas" citadas y nos permiten decir que, si se los trabaja o, simplemente, se los presenta en algún momento del proceso, pueden ayudar a mejorar el *foco* de la fotografía que plasma en el libro una cierta imagen de la lengua. Como vimos, las reglas enunciadas en el LD dejan afuera un alto porcentaje de formas posibles del funcionamiento de la lengua. Las explicaciones de Groppi comprometen las afirmaciones realizadas en el LD, las desmontan. Esto parece en cierta forma agravado cuando vemos que en el volumen 2 de la colección, el tratamiento dado al verbo "gustar" es el mismo: se reiteran las reglas equivocadas y la construcción de una "lengua imaginaria" (Orlandi y Souza, 1988) que va produciendo una "memoria representada" que excluye al aprendiz de ciertas formas de decir y del funcionamiento de la lengua.

Las omisiones, distorsiones y errores del texto gramatical provocan que el dispositivo quede atravesado por una tentativa de simplificación de la lengua¹⁶ y de las explicaciones sobre su funcionamiento, sin ofrecer los elementos necesarios para que el alumno encare una reflexión que a diferencia de la "rapidez" preconizada muchas veces por los métodos comunicativos exige otro tiempo, sin duda más lento y desacelerado, ya que detenerse permite preguntarse y observar de otro modo.

Reflexiones finales

Situando el análisis en el marco de la investigación realizada (Sokolowicz, 2014), intentamos mostrar que la elaboración de un instrumento lingüístico es una intervención en el espacio público del lenguaje y que estos objetos discursivos

¹⁶ En el trabajo de 2014 señalamos la simplificación a la cual la lengua, de un modo general, parecería estar sometida. Lo mostramos, especialmente, analizando ciertos recortes del libro y de cuadros del MCRE que apuntaban para una serie de sentidos asociados a un campo semántico de simplificación ("frases sencillas", "información básica", "tareas simples", "describir en términos sencillos") que surge de la descripción que en ese documento se hace de las "destrezas" y "habilidades" esperadas del sujeto aprendiz; una forma de proyectar, inclusive, una imagen sobre la relación que el sujeto va a establecer con la lengua.

forman parte de un entramado complejo que se transforma conforme los procesos históricos, económicos, políticos, sociales y educativos.

Los libros didácticos están compuestos por diferentes materialidades significantes que proyectan representaciones sobre la lengua, el sujeto, los espacios y el propio proceso de aprendizaje. Analizarlos es una forma de estudiar dichas representaciones y desvendar, por medio de un trabajo interpretativo, la dimensión ideológica que los atraviesa. El libro *Gente* (1997, 2004, 2007) formó parte de lo que fue, a partir de los años 1990, la llegada masiva de libros españoles, especialmente tras la apertura económica que facilitó la entrada del capital español, de las multinacionales y de los conglomerados editoriales. Fue (y es), uno de los libros adoptados por el Instituto Cervantes de San Pablo, un hecho que favoreció su circulación y su presencia en el mercado brasileño.

En este artículo analizamos un recorte de las “notas contrastivas” entre español y portugués con el objeto de comprender cómo se aborda, en la reformulación del libro *Gente* de 2007, lo que se presenta como específico para el sujeto aprendiz anunciado en la tapa: el brasileño. En la investigación realizada, pudimos detectar que la designación de ese alumno específico, más que anticipar un sujeto de lenguaje –que al ser hablante de portugués tendría una forma particular de relacionarse con la lengua española– enfoca un universo de “público”, potencialmente pasible de consumir este objeto¹⁷.

La simplificación de la lengua, las omisiones y los errores presentados en el análisis nos parecen preocupantes en diversos sentidos. Por un lado, parecerían mostrar un descuido o una no filiación a los estudios realizados en diferentes áreas de los estudios del lenguaje; por otro, indicarían también un descuido o un desconocimiento de la producción de conocimiento realizada en Brasil, justamente en aspectos puntuales que abordan el contraste o la comparación entre este par específico de lenguas: español y portugués brasileño. Asimismo, nos parecen preocupantes por el lugar central que muchas veces ocupa el libro didáctico en el aula y por ser también, en muchas situaciones, el único recurso con el que cuenta el profesor. Sobre este último aspecto nos parece importante observar que Brasil, un país con dimensiones continentales, presenta una formación de profesores muy variada. Para algunos profesores, el libro es simplemente un punto de partida, una materialidad a la que se le puede dar diversos rumbos y encontrar diversas alternativas, incluso para trabajar sobre una imagen distorsionada de la lengua o para reflexionar con los alumnos sobre los mundos construidos en el libro que, como

¹⁷ En esa investigación, más amplia, detectamos varias marcas que nos permiten efectuar esta afirmación.

sabemos, están siempre ideológicamente marcados. Para otros, es una materialidad con la que se puede establecer un diálogo, ampliando o modificando las propuestas. Para otro grupo, sin embargo, el libro representa un objeto de saber incuestionable, transformándose en lo que debe ser aprendido. En estas situaciones, los profesores reproducirán errores, explicaciones simplificadas y materialidades fuera de foco que les impedirán y, consecuentemente, a los aprendices también, la posibilidad de acercarse al funcionamiento real de la lengua y a la sorpresa –y muchas veces, incluso, la alegría– que produce descubrir la dimensión de la travesía que debe ser emprendida para inscribirse en las formas de decir de la otra lengua.

Estamos convencidos de que el trabajo en el aula sería más rico si el libro presentara explicaciones que, en vez de simplificar al punto de distorsionar el funcionamiento de la lengua, pudieran simplemente aclararle al lector que lo que se presenta es tan solo un recorte de los varios contrastes posibles que se pueden establecer para comprender la existencia diversa de este tópico lingüístico en ambas lenguas.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira Narvaja de. (2012). Entrevista. En: LONDOÑO ZAPATA, Oscar Iván, Los Estudios del Discurso: Miradas Latinoamericanas I. Universidad de Ibagué, Colombia.

_____ (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En: *Lenguajes: teorías y prácticas*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado.

AUROUX, Sylvain ([1992] 2009). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. EniOrlandi – 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria (2010). (Dis)Sabores da Língua Ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. En: ECKERT-HOFF, B.M.; CORACINI, M.J.R.F (orgs). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. São Paulo, Mercado de Letra.

FANJUL, Adrián Pablo (2011). Prácticas comparativas sobre el español en Brasil: agentes y niveles. En: *Tramos y Tramas III*. Estudios comparativos. Cariello, G.; Ortiz, G.; Miranda, F.; Bússola, D. Rosario: Laborde Editor, pp. 39-56.

_____; CELADA, Maria Teresa (2009). El español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas. *Revista del Instituto de Lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Número 20.

_____; GONZÁLEZ, Neide Maia (orgs.) (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GADOTTI, Moacir (2005). A questão da Educação formal / não formal. *Institut International dès droits de l' enfant (IDE)*. Droit à l' éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, Suisse, 18 ao 22 de october 2005. Disponible en línea:

http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Edu_cacao_formal_ao_formal_.pdf

GONZÁLEZ, Neide Maia (2008). Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. En: CELADA, María Teresa; MAIA GONZÁLEZ, Neide (coord. dossier). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el português brasileiro. *SIGNOS ELE*, año 2, nº 2, 2008. Disponible en línea: www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/aanterior.asp.

_____ (1994). *Cadê o pronome? O gato comeu*. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tesis de doctorado defendida en el Programa de Semiótica y Lingüística General, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de San Pablo, 1994, inédita, disponible en línea: <http://d1m.fflch.usp.br/node/211>

GROPPI, Mirta (2013). Nos gusta..... pero puede sorprendernos. In: *Intersecciones*, Revista da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) nº 1, 2º semestre de 2013. Disponible en línea: http://www.apeesp.com.br/web/wpcontent/uploads/88_99.pdf

MOTTA, Valéria Regina Ayres (2010). *Sujeito, língua estrangeira e sentido – experiências discursivas no processo de ensino – aprendizagem da língua inglesa em curso de letras*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí.

ORLANDI, Eni P (2007). Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. En: _____ (org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, pp. 7-10.

_____ (1996). *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

_____; SOUZA, T.C.C. de (1988). A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. En: Orlandi, E. P. *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, pp. 27-40.

SERRANI-INFANTE, Silvana (1998). Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 231-264.

_____, (1994) Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas (24), pp. 79-90, Jul/Dez.

SOKOLOWICZ, Laura (2014). Livros didáticos em revista (1990-2010). Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua

estrangeira no Brasil. Tesis de maestría. Universidad de San Pablo, 2014.
Disponible en línea:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/>

Libros didácticos

PERIS, Ernesto Martín e BAULENAS, Neus, Sans. *GENTE*, libro del alumno 1,
Barcelona: Difusión, 1997.

_____. *Gente*, libro del alumno 1, nueva edición, Barcelona: Difusión, 2004.

_____. *Gente*, livro do aluno 1, nova edição, Barcelona: Difusión, 2007.

Documentos

BRASIL - MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponible en línea:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>.

_____. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1.

_____. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental.

_____. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya: 2002 – Instituto Cervantes para la traducción al español, conjuntamente con el Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Madrid, Espanha. Del original en inglés y francés: CONSEJO DE EUROPA: Common European Framework of referente for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Estrasburgo, Francia.

Laura Sokolowicz

Hizo su licenciatura en música (), en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO). Es magíster en Letras por el Programa de Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de San Pablo. Actualmente realiza el doctorado en la misma universidad con una investigación sobre la gramatización del español como lengua extranjera en Brasil, objeto de estudio sobre el cual desarrolla un análisis histórico, discursivo e ideológico.

Subir

Cómo citar este artículo:

Laura, Sokolowicz. "Cuando las simplificaciones, las distorsiones y los errores afectan la representación del funcionamiento de la lengua. Libros didácticos en revista", en: GONZÁLEZ, Neide Maia y María Teresa CELADA (coord. dossier). "Interlocuciones entre el campo de los estudios del lenguaje y el de la formación de profesores" *SIGNOS ELE*, diciembre 2015,

URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3446>, ISSN 1851-4863 1-17 págs.

URL del dossier <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/.3436>, ISSN 1851-4863

Subir