

Procesos de Aprendizaje de la Lengua Oral y Escrita: Teoría y Práctica

Martha Shiro
Adriana Bolívar
Juana Marinkovich
Editoras

**UNA OBRA DEL PROYECTO 13
ESTUDIO DE LA LENGUA ESCRITA**

**COLECCIÓN ALFAL:
MÁS ALLÁ DE LAS
FRONTERAS**

COORDINADORES:
Dermeval da Hora
Ángela Helmer



copyright © 2023 Martha Shiro; Adriana Bolívar e Juana Marinkovich

Todos os direitos autorais dos textos publicados neste livro estão reservados aos autores e foram cedidos para uso da Líquido Editoria Ltda., exclusivamente para a publicação desta obra. O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade de seus autores.

Capa e Diagramação:

Líquido Editorial

Editor responsável

Carlos Augusto Baptista de Andrade

Conselho Editorial

Adolfo Elizaincín - Universidad de la República – Uruguay

Ángela Helmer - University of South Dakota - USA

Beatriz Arias Álvarez - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM

Benjamim Corte-Real - Universidade Nacional de Timor-Leste

Carlos Augusto Batista de Andrade – Universidade Cruzeiro do Sul - Brasil

Cleide Antônia Rapucci - UNESP – Assis - Brasil

Dermeval da Hora - Universidade Federal da Paraíba - Brasil

Edila Viana – Universidade Federal Fluminense - Brasil

Elisa Battisti - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Gerson Albuquerque - Universidade Federal do Acre - Brasil

Guaraciaba Micheletti - Universidade Cruzeiro do Sul e USP

Guillermo Arias Beatón - Cátedra Vigotski - Universidade de Havana - Cuba

Luisa Antunes Paolinelli - Universidade da Madeira Marlise Vaz Bridi (USP)

Moisés de Lemos Martins - Universidade do Minho - Portugal

Mônica Muniz de Souza Simas - USP – Universidade de Veneza

Nancy dos Santos Casagrande - PUC-SP - Brasil

Neusa Barbosa Bastos - PUC-SP – UPM - Brasil

Regina Pires de Brito – Universidade Presbiteriana Mackenzie - Brasil

Sara Jona Laisse - Universidade Politécnica de Moçambique

**Dados de Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Procesos de aprendizaje de la lengua oral :
y escrita [livro eletrônico] : teoría y
práctica / editoras Martha Shiro, Adriana
Bolívar, Juana Marinkovich. -- 1. ed. --
São Paulo : Líquido Editorial, 2022. --
(Coleção ALFAL : além das fronteiras ; 3)
PDF.
Vários autores.
Bibliografía.
ISBN 978-65-999248-1-1

1. Aprendizagem - Metodologia
 2. Educação
 3. Escrita - Estudo e ensino
 4. Línguas e linguagem
 5. Psicolinguística I. editoras Martha Shiro,
Adriana Bolívar, Juana Marinkovich. II. Série.
-

Índices para catálogo sistemático:

1. Escrita : Aprendizagem : Psicologia educacional
370.1523

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB – 1/3129

Todos os direitos desta edição reservados à Líquido Editorial

www.liquidoeditorial.com.br

ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOGIA DA AMÉRICA LATINA – ALFAL

DIRETORIA

Presidente: Dermeval da Hora

Secretária: Angelita Martínez

Tesoureira: Ángela Helmer

VOGAIS

Adolfo Elizaincín

Beatriz Arias Álvarez

Constanza Moya Pardo

Elisa Battisti

Martín Hummel

Mireya Cisneros Estupiñán

UMA OBRA DO PROYECTO 13

ESTUDIO DE LA LENGUA ESCRITA

Martha Shiro

Adriana Bolívar

Juana Marinkovich

COLECCIÓN ALFAL: MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS

COORDINADORES:

Dermeval da Hora

Ángela Helmer



PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA: TEORÍA Y PRÁCTICA

**MARTHA SHIRO
ADRIANA BOLÍVAR
JUANA MARINKOVICH**
Editoras

2023

SUMARIO

INTRODUCCIÓN – <i>Martha Shiro; Adriana Bolívar; Juana Marinkovich (editoras)</i>	7
REFLEXIONES TEÓRICAS	11
CLÍNICA DE LINGUAGEM E INTERACIONISMO: TANGENCIAMENTOS E DISTANCIAMENTOS – <i>Maria Francisca Lier-DeVitto; Lucia Arantes.....</i>	12
A REFLEXÃO SAUSSURIANA NA INVESTIGAÇÃO DA FALA DA CRIANÇA: ALGUMAS QUESTÕES E PERSPECTIVAS – <i>Rosa Attié Figueira.....</i>	27
EFEITO PRODUZIDO PELO ESPELHAMENTO EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: A RELAÇÃO LÚDICA DA CRIANÇA COM A LÍNGUA – <i>Glória Maria Monteiro de Carvalho.....</i>	52
PROCESOS DE LECTO-ESCRITURA	72
EL DISCURSO PUDIBUNDO EN LA LEXICOGRAFÍA ESCOLAR VENEZOLANA: TRATAMIENTO DE LA SEXUALIDAD EN EL <i>DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO CASTELLANO PARA ESTUDIANTES MARAISA</i> – <i>Johanna Rivero Belisario.....</i>	73
SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZACIÓN: TEXTOS INICIALES ESCRITOS POR NIÑOS DEL NORESTE DE BRASIL – <i>Leonor Scliar-Cabral</i>	98
LA EMERGENCIA DE LA CONCIENCIA SINTÁCTICA EN LOS NIÑOS DE 6 Y 7 AÑOS Y SU ESTUDIO A TRAVÉS DE PRODUCCIONES ESCRITAS – <i>María del Carmen Fernández López</i>	125
ELEMENTOS COESIVOS: GRADAÇÃO DISCURSIVA NA ESCRITA DE ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA – <i>Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu</i>	157

DO <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO AO <i>FEEDBACK</i> CONSTRUTIVO E <i>FOLLOW-UP</i> COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DIGITAL – <i>Susana Duarte Martins</i>	183
SEGMENTOS TEXTUALES ARGUMENTATIVOS EN CONCLUSIONES DE TESIS DE POSGRADO: UN ESTUDIO DE CASO – <i>Laura Daniela Ferrari</i>	216
CONOCIMIENTO PREVIO Y POR CONSTRUIR EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA – <i>Martha Shiro; Adriana Bolívar</i>	243
COMPREENSÃO DE TEXTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO E LINGUAGEM TÉCNICA NA ÁREA DA ENGENHARIA: O QUE INDICAM OS PROTOCOLOS VERBAIS – <i>Thais de Souza Schlichting; Ana Cláudia de Souza</i>	272
LECTO-ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	301
ESTRATEGIA <i>LECTURA-ACCIÓN</i> PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES LECTORES EN AMBIENTES DE LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN. CASO DEL DOCUMENTAL SOBRE LOS HIJOS DE JORNALEROS MIGRANTES – <i>Dalia Reyes Valdés</i>	302
LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA COMO UNA HERRAMIENTA IDENTITARIA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS – <i>Manuel Santiago Herrera Martínez</i>	333
A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA PNAIC NA PARAÍBA – <i>Evangelina Maria B. de Faria; Mariane C. Bezerra Cavalcante</i>	359

INTRODUCCIÓN

Convertirse en hablante de una (o varias) lengua(s) es una tarea ardua que exige un esfuerzo continuo, pero todos lo logramos de cierta manera. Aprender a leer y a escribir es un proceso todavía más exigente y generalmente tiene lugar en el contexto escolar. Las investigaciones en el campo del desarrollo de lenguaje buscan entender cómo ocurren estos procesos y qué factores influyen a lo largo del camino. ¿Cómo se aprende o se adquiere una lengua? ¿Es posible enseñarla en el aula en todos sus aspectos o el hablante aprende por sí solo, con la práctica, por inmersión, por imitación? ¿De qué manera difieren los procesos de aprendizaje en las diferentes etapas del ciclo vital? ¿Qué características del hablante y cuáles del entorno inciden en las distintas etapas? Estas son las preguntas que nos planteamos constantemente, tanto los lingüistas que describen la lengua y sus usos como los educadores que se encargan de instruir las destrezas específicas del lenguaje que competen al sistema educativo.

Es evidente, por tanto, que el aprendizaje de la(s) lengua(s) dura a lo largo de toda la vida y para entender los procesos de este aprendizaje se requiere un enfoque transdisciplinar, puesto que las herramientas necesarias provienen de distintas áreas del conocimiento, tales como los estudios de la lengua (en todos sus aspectos: fonológicos, morfosintácticos, semánticos, pragmáticos, discursivos), la psicología, la filosofía, la antropología, la medicina, las ciencias cognitivas, sociales, pedagógicas, como lo muestra este libro. Los trabajos que recopilamos en este volumen giran en torno a varias de las interrogantes planteadas más arriba y fueron producto de las ponencias presentadas en el *Proyecto 13, Estudio de la Lengua Escrita*, y el *Proyecto 10, Estudio de la Adquisición de Lenguaje*, en el *XIX Congreso Internacional de ALFAL* que tuvo lugar de manera virtual en agosto del 2021.

Varios capítulos emprenden la tarea de reflexionar acerca del enfoque interaccionista de De Lemos (1982, 1992, 2002), quien plantea que existe una constante interdependencia entre el lenguaje del niño y el habla del adulto. María Francisca Lier-de Vitto y Lucía Arantes relacionan esta teoría de la adquisición de la lengua con las Clínicas de Lengua y el psicoanálisis y

examinan las implicaciones de este enfoque para tratar patologías de diferentes tipos. Rosa Attié Figueroa inserta su reflexión acerca de las teorías de Saussure en el marco interaccionista de De Lemos y analiza casos de “palabras re-formadas”, casos singulares en la producción verbal de los niños en los que ocurre un cruce de unidades de las palabras, para entender incidencias particulares que producen niños brasileños y franceses en edades muy tempranas. Estos cruces inesperados resultan en una “remotivación semántica” y reflejan las asociaciones que hacen los niños en las diferentes etapas del desarrollo de lenguaje. Glória Maria Monteiro de Carvalho también toma la teoría de De Lemos como marco de referencia y se plantea la dicotomía especulación y reflejo, y el papel del investigador en el proceso de observar el desarrollo del recién nacido hasta que se convierte en hablante. La autora reflexiona sobre los procesos de transformación continua tanto del niño como del investigador y sobre las implicaciones que suponen estos cambios de perspectiva.

Las demás contribuciones giran en torno a los procesos de escritura y la problemática de la enseñanza de la lecto-escritura en los diferentes niveles de escolaridad: primaria, secundaria, universidad y formación docente.

Johanna Rivero Belisario revisa un diccionario escolar venezolano (Maraisa 1986) desde una perspectiva crítica. Los hallazgos sugieren que el autor del *Maraisa* ha filtrado contenidos ideológicos en las definiciones lexicográficas, en particular cuando presenta vocablos relacionados con la sexualidad humana.

Leonor Scliar-Cabral propone una enseñanza integral de la escritura con su Sistema Scliar de Alfabetización y presenta los logros obtenidos por el Modelo Integrado de Producción Textual, gracias al cual los niños del noreste brasileño mejoraron notablemente la cohesión y la coherencia de los textos escritos.

María del Carmen Fernández López y Elisa de las Fuentes Gutiérrez analizan textos escritos de manera espontánea por niños de 1er y 2do grado. Las autoras observan una evolución en la conciencia sintáctica de los alumnos, que se manifiesta en el procesamiento de los aspectos morfosintácticos que aparecen en los textos narrativos y descriptivos.

El capítulo de María Teresa Tedesco reflexiona acerca de las estrategias de enseñanza que pueden facilitar el aprendizaje gradual de los usos de lazos cohesivos que contribuyen a darle textura a la escritura. Con este objetivo, analiza la cohesión referencial y los nudos cohesivos secuenciales en textos escritos de alumnos de 5to y 6to grado en el municipio de Río de Janeiro.

Susana Duarte Martins estudia el impacto de diferentes tipos de *feedback*, complementados por actividades de *follow-up*, en la escritura de estudiantes de portugués como lengua extranjera. Los resultados muestran que los participantes en este estudio mejoraron sus habilidades de escritura, lo cual implica que estos procedimientos constituyen una estrategia eficaz para disminuir los errores de escritura, particularmente los errores gramaticales.

Laura Daniela Ferrari analiza una tesis doctoral en urbanismo para comprobar la hipótesis de que las unidades del discurso poseen una estructura similar a la de los constituyentes gramaticales de la oración y que la relación de subordinación entre constituyentes oracionales se puede verificar en la construcción del discurso a partir de relaciones anafóricas y de selección. El objetivo del trabajo es ofrecer estrategias de organización textual que pueden facilitar la tarea del tesista en el proceso de escritura.

Martha Shiro y Adriana Bolívar buscan identificar las marcas textuales que señalan la construcción del conocimiento nuevo y la del conocimiento compartido, en las introducciones y las conclusiones de artículos de investigación en lingüística. Los resultados muestran que las marcas indicadoras de la posición del autor frente al conocimiento son: las citas bibliográficas, los verbos que introducen las citas, los verbos y pronombres en primera persona, y los verbos “impersonales”. Entender cómo se construye un artículo de investigación contribuye a mejorar los procesos de producción y evaluación de textos académicos de los investigadores en las diferentes disciplinas.

Thais de Souza Schlichting y Ana Cláudia de Souza emprenden un estudio experimental, usando protocolos verbales, para determinar de qué manera el conocimiento de términos especializados afectan la comprensión lectora en textos especializados en ingeniería eléctrica. Los resultados muestran que los

lectores recurren a estrategias de integración y monitoreo cuando se enfrentan con términos desconocidos durante la lectura de estos textos.

Dalia Reyes Valdés describe el diseño de una estrategia para mejorar la enseñanza de las habilidades lectoras en una escuela normal mexicana. Resalta la importancia de la lectura con propósito social y describe la producción de un documental que se elaboró como resultado del entrenamiento de los maestros.

Manuel Santiago Herrera Martínez se propone identificar las estrategias didácticas que fortalecen las habilidades de lecto-escritura. En el marco de la semiótica de la cultura y mediante un enfoque de investigación-acción, el autor examina cómo los procesos de enseñanza de la literatura infantil influyen en la construcción identitaria de los alumnos y en el curriculum de los egresados.

Evangelina Maria B. de Faria y Marianne C. Bezerra Cavalcante ofrecen tres relatos de maestras que participaron en un programa de formación docente en el estado de Paraíba. Las maestras narran las experiencias en el aula de clase que resultaron exitosas en los procesos de alfabetización, particularmente las actividades que se centraban en los géneros discursivos.

Como es posible observar en los breves resúmenes de cada capítulo, este libro recoge investigaciones en el campo de la lingüística teórica y aplicada que atraerán a otros investigadores y a estudiantes de la lingüística en América Latina. Al mismo tiempo, el libro ofrece valiosas experiencias didácticas que servirán de inspiración a docentes de los distintos niveles educativos. En general, los trabajos seleccionados para este volumen nos permiten apreciar la calidad y la originalidad de las investigaciones que se está llevando a cabo en los Proyectos 10 y 13 en la ALFAL porque, además de abarcar una amplia gama de temas sobre el desarrollo de la lengua oral y escrita, ofrecen metodologías innovadoras para promover la lectura y la escritura.

Martha Shiro
Adriana Bolívar
Juana Marinkovich
Editoras

REFLEXIONES TEÓRICAS

CLÍNICA DE LINGUAGEM E INTERACIONISMO: TANGENCIAMENTOS E DISTANCIAMENTOS

Maria Francisca Lier-DeVitto
mf.devitto@gmail.com

Lucia Arantes
larantes@pucsp.br

RESUMO

O artigo aborda pontos de convergência e distanciamento entre o Interacionismo em Aquisição de Linguagem, proposto e desenvolvido por De Lemos (1982, 1992, 2002), e a Clínica de Linguagem inaugurada por iniciativa de Lier-DeVitto (1997/1998). Nele, pontos de tensão entre os 2 campos são levantados e apontados como garantia de sustentação da singularidade de cada um deles. Ainda que se admita que essas áreas compartilhem um mesmo fundo teórico, aquele que articula estruturalismo europeu e Psicanálise, fato é que o Interacionismo responde ao campo da ciência e a Clínica de Linguagem ao da patologia. Se ao Interacionismo interessam os erros, à Clínica de Linguagem importam os sintomas na fala, dois acontecimentos não homogeneizáveis entre si. A noção de interpretação, que movimenta o artigo, permite ainda traçar a distinção entre a posição do investigador e do clínico na construção da teoria e no tratamento do material factual.

INTRODUÇÃO

A relação entre Clínica de Linguagem e o Interacionismo em Aquisição de Linguagem¹ é íntima, entretanto há entre esses campos distância insuperável,

¹ Gostaríamos de dizer que esses títulos designam dois projetos de pesquisa, cuja produção reflete o trabalho de mais de trinta anos de pesquisadores que foram afetados pela teorização proposta por Cláudia De Lemos, na década de 80, e reformulada em 1992. O projeto de Aquisição de Linguagem da UNICAMP foi conduzido por ela e

expressão da tensão mesma entre espaços heterogêneos que se tocam, mas não se interpenetram. Os pressupostos teóricos e marcos conceituais que configuram o Interacionismo, proposto por Cláudia De Lemos, estão sem dúvida na origem da Clínica de Linguagem inaugurada por iniciativa de Lier-DeVitto (1997/1998). Esta afirmação sela o reconhecimento de afinidades teóricas admitidas tanto no que diz respeito à concepção de linguagem, quanto a de sujeito. Fazemos referência, aqui, à relação estabelecida com o estruturalismo europeu e ao reconhecimento da hipótese do inconsciente, ainda que a mobilização destas teorizações ganhe tonalidade diversa nas articulações tecidas no Interacionismo e na Clínica de Linguagem (Lier-DeVitto, Fonseca e Arantes no prelo).

Do ponto de vista da materialidade empírica, a situação não é outra. Embora, em uma caracterização genérica, erro em fala de crianças e sintoma na fala possam partilhar o fato de serem insólitas, indecisas, hesitantes, desarranjadas em relação ao ideal de língua constituída, esses dois tipos de acontecimentos levantam questões radicalmente distintas que as alocam no campo de interesse da ciência ou da patologia. Vale acrescentar que independentemente do tipo de análise mais refinada que se realize do material factual, qualquer tentativa desta ordem homogeneiza o sintoma na categoria geral de “erro”, em outras palavras, o recurso estritamente descritivo de *corpora* não leva à distinção que opõe erro a sintoma. É preciso admitir que a área de Aquisição da Linguagem se estrutura a partir do ideal de

desde os anos 2000 por Maria Fausta Pereira de Castro e Rosa Attié Figueira. O projeto repercutiu e proliferou em outras universidades. Em 1997, Maria Francisca Lier-DeVitto, inaugura o Projeto Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem com Lúcia Arantes, Lourdes Andrade e Suzana Fonseca, os resultados deste empreendimento que teve/tem impacto nacional e internacional.

que o infante será falante (Lier-DeVitto e Andrade 2011). Resumidamente, esta área privilegia o percurso daquelas crianças que têm trajetória bem-sucedida na linguagem, e ignora falas de crianças que “fracassam ou sucumbem” neste processo – questão, aliás, reconhecida por De Lemos (2002). O gesto de regularização que aí se apreende é correlativo à adoção a de aparatos gramaticais no tratamento de corpora. É certo que o Interacionismo afasta-se desta metodologia de toque na fala da criança e, em 1992, implica processos linguísticos, metafórico e metonímico (Jakobson [1954] 1976, [1960] 1976), como “mecanismos de mudanças” na Aquisição de Linguagem (De Lemos 1992). É a Linguística Científica, com Saussure ([1916] 2006), que faz presença nesta teorização e nela as noções de relação e oposição que caracterizam o raciocínio do negativo, marca fundamental da ciência moderna. Projeto, como lembra De Lemos (2002), sustentado no estruturalismo europeu e na proposta gerativa, encaminhada por Chomsky ([1957] 1972). Neste ambiente circulam Interacionismo e Clínica de Linguagem, nos moldes acima mencionados. Este fato, contudo, não unifica os campos, o Interacionismo constrói outra empiria: inclui erros, mas não inclui ocorrências sintomáticas em suas considerações e, neste caso, recua indagações inerentes à clínica.

INTERACIONISMO E CLÍNICA DE LINGUAGEM: ENCONTRO NECESSÁRIO E DISTINÇÕES OBRIGATÓRIAS

Importa dizer que De Lemos oferece uma direção interpretativa frutífera, que corresponde definir o processo de aquisição de linguagem como efeito de relações, melhor dizendo, “efeito” de relação da criança com a fala (do outro

ou própria) e com a Língua. Conquista teórica do Interacionismo decisiva para a Clínica de Linguagem. Esclarecemos: tratar a Aquisição da Linguagem deste modo é conferir centralidade à noção “de relação”, em outras palavras, é oferecer uma perspectiva em que estruturação do falante e da linguagem caminham entrelaçadas. Destacamos neste ponto do texto, o termo “efeito” que condensa um desdobramento teórico da maior importância sobre a criança e seu caminho/descaminho na linguagem (Arantes, Andrade e Lier-DeVitto 2005, Lier-DeVitto, Arantes e Desinano 2020 e Lier-DeVitto no prelo), uma vez que este termo retira a criança da posição de controle sobre a linguagem e sobre o processo de aquisição, não é sem motivação teórica, portanto, que a hipótese do inconsciente ganha lugar e relevo.

Iluminamos, mais uma vez a palavra “efeito”, que abre uma discussão particular sobre a problemática da interpretação no espaço clínico, como condição de possibilidade de haver mudança na posição da criança para o lado de fora de uma situação paralisante. Resumidamente, relação e efeito são expressões que norteiam a Clínica de Linguagem, elas carregam uma questão nuclear à clínica, qual seja, a do sujeito falante. Vê-se por aí, o valor da abordagem estrutural do processo de aquisição da linguagem do Interacionismo para na flexibilização da borda que separa os campos da ciência e da clínica, como dito acima. É mesmo pela noção de efeito que em 1998 Lier-DeVitto e Arantes afirmaram que se falas de crianças produzem efeito chistoso, é índice identificação entre adulto e criança, já o de patologia produz efeito de perplexidade, índice de desidentificação (Lier-DeVitto 2003, 2006). Como afirmou Santos (2021), “embora o adulto estranhe falas sintomáticas de crianças, o que indica serem elas “familiares”, como ensinou Freud (1919 [1976]), ele ali não se reconhece e nem com ela se identifica.

Produz-se um distanciamento que pode levar a um recuo e ao fracasso da interpretação” (Santos 2021: 41). É de efeito mesmo de que trata a interpretação, aqui relacionada a ato clínico, este articulado a uma escuta teoricamente instituída.²

De fato, a interpretação na Clínica de Linguagem adquire um perfil singular que a distingue daquela definida no Interacionismo, em que ela é concebida como restrição. No jogo da linguagem sobre a linguagem a interpretação tem papel determinante na mudança. Na assimetria da relação entre um já falante e um falante a advir, ela responde pela contenção da indeterminação posicional e de sentido de fragmentos que circulam na fala de crianças (De Lemos 1992, 1997, entre outros)

Na clínica está sempre em causa a fala viva³ que é indissociável do corpo, da voz e das vivências do corpo falante.⁴ Ao receber a criança recolhe-se seu sofrimento, quer dizer, não só seu modo singular de relação com a linguagem, mas também é incontornável escutar em seus movimentos, gestos, silêncios e aproximações: na clínica entra um sujeito. Ela é instituída por duas presenças vivas e ativas, constitutivas e constituintes da cena (Lier-DeVitto 2004). A clínica é movida a cada passo pelo instante, é da ordem do acontecimento, não opera à distância. Neste sentido interpretação é ato, ato instigado pela

² Recomendamos, a este respeito, a discussão pioneira de Carvalho (1995, 2006) sobre o assunto: todo efeito, diz ela com Milner implica o corpo, implica no caso a montagem de uma escuta afetada tanto pela concepção de linguagem como de sujeito mencionadas no início deste texto.

³ Recomendamos neste ponto a leitura De Lemos (2003) sobre a relação da área de aquisição de linguagem com a fala de crianças, que envolve a constituição de *corpora*: gravação e transcrição.

⁴ O livro de Catrini (2019) aborda de forma verticalizada a questão corpo-linguagem. Recomendamos a leitura.

escuta da mobilidade sintomática de falas singulares, a cada caso. Repetimos: a clínica existe, se organiza como acontecimento, o que opõe a interpretação na esfera da ciência e na esfera da clínica. Como se vê, marcamos aqui o espaço que separa Interacionismo e Clínica de Linguagem Nesta clínica, a escuta informada pela teorização, já mencionada, sobre a linguagem; ela apreende a lógica intrigante impressa numa densidade significativa, cujo efeito é sintomático, e mobiliza um ato. Assinalamos que a sucessividade entre escuta e ato é de natureza teórica e, em certa medida, didática. Na cena clínica, dissemos, é o instante que opera e a aproximação entre escuta e ato se inscreve no tempo da concomitância.

Em artigo de 1998, escrevemos que há diferenças no tratamento conceitual de interpretação na Clínica de Linguagem, na Psicanálise e no Interacionismo (Lier-DeVitto e Arantes 1998). Dissemos que na Psicanálise a interpretação abre, dissolve a consistência imaginária de significações e que, diferentemente no interacionismo, como assinala De Lemos (2006), “fecha”, restringe, como vimos acima, a indeterminação da fala da criança. Na mesma ocasião, concluímos que na Clínica de Linguagem a interpretação quebra

(...) o que aprisiona o sujeito em seu sintoma de linguagem para que sua fala possa voltar a passar pela linguagem do outro, pela ‘perspectiva estruturante’ dessa fala. Colocamos ênfase no fato de que o ‘estruturante’ do interacionismo só pode se fazer valer depois, depois que um gesto terapêutico se faça valer (Lier-DeVitto e Arantes 1998:71).

Sem dúvida, a chegada da criança à clínica atesta o “fracasso das interpretações quotidianas” (Lier-DeVitto 2006: 187). Desse modo, entende-se que o sintoma na fala “convoca um *saber suposto ao outro-terapeuta... pede uma interpretação* que possa ‘fazê-lo passar a outra coisa’” (Lier-DeVitto

2006: 187, ênfases nossas). Interpretação é, portanto, ato, posição terapêutica frente a uma fala em sofrimento. Só um ato tem a chance de produzir ruptura, de descristalização ou reorganização da mobilidade significativa, de produzir deslocamentos significativos da criança frente a fala do outro e a própria fala.

PSICANÁLISE E CLÍNICA DE LINGUAGEM: APROXIMAÇÃO RELEVANTE E DISTANCIAMENTO NECESSÁRIO

Instante, escuta e ato são questões centrais também na Psicanálise o que não poderia, de forma alguma, ser diferente se considerarmos o que caracteriza o domínio de uma clínica. Podemos ampliar um pouco a discussão sobre interpretação na psicanálise com Santos (2021), a pesquisadora aborda dois momentos das elaborações freudianas sobre o tema: *A interpretação dos sonhos* (Freud [1900] 1996) e *Construções em análise* (Freud [1937] 1996). No primeiro, Freud sustenta que narrativa do sonho que transporta o enigma de sua significação. Tal narrativa deve ser desmembrada e o analista deve esperar o paciente, as associações que ele faz, a partir de segmentos destacados. Neste caso, indica Freud, o intérprete é o analisante. Já em *Construções em análise*, uma guinada: o analista lança mão da metáfora do arqueólogo que escava restos, retira fragmentos significativos da associação livre do paciente, “constrói” a partir deles uma interpretação e aguarda a abertura dessas construções, seus efeitos no paciente.

Freud descarta como efeito a anuência ou discordância da oferta da interpretação do analista. Em *Construções em análise* o intérprete é o analista, sua a escuta apreende o que pulsa encoberto na cadeia associativa. O que valida uma construção, uma interpretação é a abertura que ela possa produzir

no trajeto das elaborações que venham a ocorrer na associação livre do analisante. A dialética entre esses dois tempos do trabalho de Freud é pontuada por De Lemos (2010), como psicanalista, e valorizada por Santos (2021) e de relevância para a Clínica de Linguagem, como procuraremos mostrar. Pontuação, esta, que parece vir de sua experiência com falas de crianças, mais precisamente, da apreensão das montagens e desmontagens de falas que caracterizam a mudança no processo de aquisição. Parece mesmo ter sido sob efeito desses movimentos solidários que ela propõe que, na clínica psicanalítica e na leitura que faz da obra de Freud, seja mais acertado admitir tensão entre fragmentação e construção.

Relevante, de fato, para própria ampliação e aprofundamento do que dissemos sobre interpretação em 1998, uma vez que o Clínico de Linguagem está inserido nos efeitos anômalos do jogo solidário de montagens e desmontagens confusas que prendem a criança em posições cristalizadas em sua relação com a fala própria de outro. Deste modo, e levando em conta as considerações acima, na Clínica de Linguagem a interpretação incide seja sobre fragmentos e segmentos mais extensos da fala da criança: produz corte e recomposições: promove montagens e desmontagens que podem afetar a escuta da criança e conduzi-la na direção da língua constituída. Parece ser mesmo próprio da linguagem este movimento, ele é apreensível na fala de crianças em aquisição, nas associações livre de pacientes e nas falas sintomáticas. Não é, portanto, na linha do “abrir” e “fechar”, hipótese que levantamos em 1998, que se pode distinguir o conceito de interpretação. Parece-nos importante perguntar então o que é a fala e o que dela é recortado pela escuta nesses diferentes domínios.

Podemos tratar a fala como matéria elástica no sentido de que ela se comprime e se estende, reflexo mesmo dos eixos que a comandam: corte da metáfora e extensão da metonímia. O que parece então fazer diferença é o fato de que na fala há sujeito falante em posição singular na linguagem; que é comandada, sem dúvida, pelo funcionamento universal da Língua, mas o falante, como já dissemos, tem vivência é marcado pelos por discursos constitutivos: o sujeito falante é, portanto, báscula. Seu modo de presença na fala convoca escutas que comportam interrogações diversas. Na Aquisição de Linguagem, o fato interrogante é a mudança, os mistérios da passagem do infante a falante; na Psicanálise, da fala importa o modo de emergência das manifestas do inconsciente, as contradições no dizer; na Clínica de Linguagem, os efeitos patológicos que a densidade significativa carrega na fala da criança ou na do adulto.

Lembremos que as formações do inconsciente têm ocorrência esporádica e imprevisível e as falas sintomáticas são composições estáveis, no sentido de serem a cristalização de uma anomalia, isto é, de uma lógica significativa, inesperada e indesejada, que resiste à língua constituída, como dito acima. Deve-se, ainda, considerar o fato de que os sintomas na fala não podem ser contornados, ocultados, ou seja, eles ficam expostos e expõem o falante em sua falta/falha. Procuramos, com esse assinalamento, deixar nítida a separação entre formações do inconsciente e falas sintomáticas, ou melhor, as falas mais relevantes para Psicanálise e aquelas que pressionam a Clínica de Linguagem.

Para responder à problemática da interpretação, impossível ignorar a pergunta o que na fala que captura o desejo do investigador e do clínico. De forma muito breve, podemos dizer que o que comanda a Psicanálise é o sujeito do desejo

que Freud descobriu no Inconsciente – efeito da imersão do homem da linguagem como quer Lacan. A psicanálise distingue este efeito de cisão no vivo da ilusão de unidade que o “eu” exprime. O clínico de linguagem admite que o sujeito que atravessa a porta de sua clínica é marcado pelo desejo, mas sabe que sua incidência deve responder à demanda de mudança na fala, responder, portanto ao sofrimento do eu, que não é, contudo, assumido como senhor do seu dizer. Na Clínica de Linguagem, o eu é aquele que fala e que se vê aliado da comunidade linguística a que pertence.

É preciso acrescentar a isso que, por dar reconhecimento à hipótese do inconsciente,⁵ o clínico de linguagem não passa ao largo das vivências do sujeito, tem escuta para as queixas dos pacientes, maneja tramas familiares, mas trata primordialmente de ressituar o paciente frente a própria fala e a do outro, ele não incide sobre o inconsciente. Trata-se, propriamente, de uma posição ética (Arantes 2001). Isso posto, dizemos que falas sintomáticas têm estatutos diversos para a Clínica de Linguagem e para a Psicanálise e é, precisamente, esta diferença que é definitiva da interpretação numa clínica e noutra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, importa perguntar se falas sintomáticas, interessam para a Psicanálise. Vorcaro (2000) é consultada neste momento. A autora sustenta que a Psicanálise privilegia o tratamento do mal-estar na vida cotidiana e que tem escuta aberta para manifestações do inconsciente na fala, tais como

⁵ Marcolino-Galli (2013) trabalha, em sua tese, a relação entre linguagem e memória, explorando esta articulação na obra de Freud.

lapsos, atos-falhos, esquecimentos e chistes. Falas sintomáticas não são ignoradas, mas tomadas como sinais de quadros clínicos. O psicanalista, entretanto, não é interrogado por elas a respeito das condições subjetivas que as promovem. Em outras palavras, elas não são negligenciadas, são notadas, mas sobre elas não incide a interpretação. Tendo isso em vista, não é infrequente o encaminhamento desses casos para a clínica fonoaudiológica ou para a Clínica de Linguagem (Arantes 2003, Vorcaro 2003). Manifestações linguísticas desarranjadas, perturbadas, podem causar estranhamento ao agente da clínica psicanalítica.⁶ Não é simples decidir quando se está frente de lapsos, esquecimentos, repetições ou a efeitos outros de desarranjos inerentes às falas sintomáticas. Estas declarações feitas por Vorcaro que, por 10 anos, manteve diálogo com Clínica de Linguagem na Deric, são profundamente relevantes na reflexão que ora encaminhamos.

A esse respeito, Fonseca e Vorcaro (2006) escreveram artigo sobre uma jovem paciente afásica, atendida por Fonseca, como Clínica de Linguagem, e por Vorcaro, como psicanalista. A questão era, para ambas, enfrentar uma pessoa que não podia falar – um caso extremo de isolamento imposto pela afasia. Vorcaro escreve que:

(...) o reconhecimento de “uma fala” nas manifestações [escritas] de Luciana implicava uma *grande distorção dos princípios em que o método psicanalítico se assenta*. A *associação livre* da paciente e sua contrapartida – a *atenção flutuante* da analista -, não tinham vigência diante das dificuldades [e da lentidão] na [digitação] de letras no teclado do computador (...). Assim, o esforço implicado na produção e no reconhecimento do código sobrepunha-se ao trabalho psíquico que ali se exigia (Fonseca e Vorcaro 2007: 428, ênfase nossa).

⁶ Ver, também, Vorcaro (2000).

Como se vê, a fala sintomática impõe constrangimentos ao método psicanalítico. Esperamos que a direção argumentativa traçada neste texto tenha podido iluminar a complexidade que a noção de interpretação em clínicas diferentes - Psicanálise e Clínica de Linguagem- implica. De forma sucinta, podemos dizer é a fala viva que importa; que uma e outra implicam a presença viva de dois sujeitos e que nelas escuta e interpretação são instancia concomitantes. Entretanto, elas são regidas por éticas diferentes e, fundamentalmente, por circunscrições bem delimitadas do ato clínico porque teoricamente delimitadas são as concepções de sujeito e de linguagem.

REFERENCIAS

ARANTES, L. (2001). **Diagnóstico e clínica de linguagem**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Lucia_Arantes.pdf

_____. (2003). A clínica psicanalítica e a fonoaudiológica com crianças que não falam. *Distúrbios da Comunicação* 15, 1: 59-69.

ARANTES, L.; ANDRADE, L.; LIER-DEVITTO, M. F. (2005). A clínica de linguagem com crianças que não falam. In: S. Pavone e Y. M. Rafaeli (org.). **Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito**, v. 1, pp. 141-150. São Paulo: Editora Cortez.

CARVALHO, G. M. M. (1995). **Erro de pessoa: levantamento de questões sobre equívoco em Aquisição de Linguagem**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/268978>.

_____. (2006). O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: M. F. Lier-Devitto e L. Arantes. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**, pp. 63-78. São Paulo: Editora EDUC/FAPESP.

CATRINI, M. (2019). **Apraxia: sobre a complexa relação entre corpo e linguagem**. Salvador: Editora EDUFBA.

CHOMSKY, N. ([1957] 1972). **Syntactic structures**. The Hague: Mouton.

DE LEMOS, C. T. G. (1982). Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Iberoamericana* 8, 1: 3-16.

_____. (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum* 1, 1 : 121-135.

_____. (1997). Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de estudos lingüísticos*. 33: 5-14.

_____. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 42: 41-70.

_____. (2003). O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem. In: E. Albano, M. I. Hadler Coudry, S. Possenti e T. Alkmim (org.). **Saudades da língua**, pp. 515-533. Campinas: Editora Mercado de Letras.

_____. (2006). Sobre o paralelismo, sua extensão e a diversidade de seus efeitos. In: M. F. Lier-DeVitto e L. Arantes (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**, pp. 97-108. São Paulo: Editora EDUC/FAPESP.

_____. (2010). Um novo amor ou a distância entre a Linguística e a linguística. *Literal* 13: 47-58.

FONSECA, S. C. e VORCARO, A. (2006). O atendimento fonoaudiológico e psicanalítico de um sujeito afásico. In: M. F. Lier-DeVitto e L. Arantes. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**, pp. 413-441. São Paulo: Editora EDUC/FAPESP.

FREUD, S. ([1900] 1996). **A interpretação dos sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. 5. Rio de Janeiro: Editora Imago.

_____. ([1937] 1996). Construções em análise. In: S. Freud. **Moisés e o monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos**. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol 23, pp. 275-287. Rio de Janeiro: Editora Imago.

JAKOBSON, R. ([1954] 1976). Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e comunicação**, pp. 34-62. São Paulo: Editora Culatre.

_____. ([1960] 1976). Linguística e poética. R. Jakobson. In: **Linguística e comunicação**, pp. 118-162. São Paulo: Editora Cultrix.

LIER-DEVITTO, M. F. (1997/1998). **Aquisição da linguagem e patologias da linguagem**. Projeto Integrado São Paulo: PUC-SP/CNPq 522002-97/8. Vigência: 1998-2002.

_____. (2003). Patologias da linguagem: subversão posta em ato. In: N. V. de Araújo Leite. (org.). **Corpolinguagem: gestos e afetos**, pp. 233-245. Campinas: Editora Mercado de Letras.

_____. (2004). Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. *Letras de Hoje* 39, 3: 47-59.

_____. (2006). Patologias da linguagem: sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In: M. F. Lier-DeVitto e L. Arantes. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**, pp. 183-200. São Paulo: Editora EDUC/FAPESP.

_____. (No prelo). Caminhos e descaminhos da criança na língua materna. In: J. Marcolino-Galli e M. D. de Souza Gaspar Cordeiro. (org.). **Linguagem, clínica e sujeito: (des) encontros (im) possíveis**. Paraná: Editora Unicentro.

LIER-DEVITTO, M. F. e ANDRADE, L. (2011). A abordagem do erro na fala e na escrita: aquisição, alfabetização e clínica. In: F. Mussalim e L. F. Soares. (org.). **ANAIS DO SILEL (Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística)**, v. 1, 2. nº 2., pp. 1-14. Uberlândia: Editora EDUFU.

_____. 1998. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. *Letras de Hoje*, 33, 2: 65-72.

LIER-DEVITTO, M. F.; FONSECA, S. C.; ARANTES, L. (2020). Sob impacto da heterogeneidade: teorização sobre o erro e o não idêntico. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 36: 1-17.

_____. (2020). No prelo. La langue, chave para teorização para Clínica de Linguagem. In: G. M. M. de Carvalho, M. de F. V. de Melo, M. F. Lier-DeVitto e L. Arantes. (org.). **Saussure, incidências**. São Paulo: Editora EDUC/FAPESP.

MARCOLINO-GALLI, J. F. (2013). **A relação memória-linguagem nas demências: abrindo a caixa de Pandora**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13621>.

SANTOS, B. S. (2021). **Interpretação: questão na Clínica de Linguagem com crianças**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SAUSSURE, F. ([1916] 2006). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix.

VORCARO, A. (2000). O estatuto do dado linguístico como articulador de abordagens teóricas e clínicas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 33: 51-60.

_____. (2003). A clínica psicanalítica e a fonoaudiológica com crianças que não falam. *Distúrbios da Comunicação* 15, 2: 265-287.

A REFLEXÃO SAUSSURIANA NA INVESTIGAÇÃO DA FALA DA CRIANÇA: ALGUMAS QUESTÕES E PERSPECTIVAS⁷

Rosa Attié Figueira
rosattie@yahoo.com.br

RESUMO

Filiado ao interacionismo (De Lemos 2002), este trabalho investe na teorização de Saussure como opção para o estudo da fala da criança. Recordamos primeiramente os rumos seguidos pela pesquisa individual, voltada a ocorrências divergentes – território rico para explorar os conceitos fundantes da matriz teórica saussuriana, em especial inovações analógicas, as quais nos fazem “tocar com o dedo o jogo do mecanismo linguístico”. Em tela, a palavra, via preferencial de ilustração dos pontos fundamentais da reflexão de Saussure. Por um lado, a analogia expõe produtos previsíveis, por outro, “tem seus caprichos”, colocando-nos diante de ocorrências imprevisíveis (Figueira 2015, 2018a, 2018b). Não esgotamos o corpo de questões acerca da estrutura morfológica complexa da palavra. Diante de material de crianças brasileiras (2 a 5 anos), ampliado por dados da aquisição do francês (Aimard (1975 e Tamine-Gardes e Bonnet (1984), exploramos, neste artigo, incidências singulares sobre o corpo da palavra, através da questão: “o que há numa

⁷ Exposto no Projeto 10 (XIX ALFAL), na mesa intitulada “Novos temas do interacionismo brasileiro”, este artigo foi escrito na vigência da pesquisa “Empíria e teoria na aquisição de linguagem. Alguns domínios em perspectiva”, apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, instituição à qual endereço meu agradecimento.

palavra que a torna sede de relações que se refletem em seu arcabouço fônico?” Entre nomes comuns e nomes próprios, percorremos domínios empíricos que permitem discutir o que é chamado “*remotivation sémantique*” (Béguelin 2002), tópico adequado para ocorrências que denominamos “palavras re-formadas”. Uma via se abre para outros achados: “palavras entrecruzadas” e palavras a serem descritas. Sua abordagem passa por processos que envolvem a questão da delimitação de unidades (e subunidades) no corpo da palavra. Na trajetória da constituição como falante, tais instanciações da criança revelam particularidades de um estado de língua que repousa sobre *relações*: vínculos associativos latentes (ou presentes) com outras entidades linguísticas. Ao assumir o diálogo como unidade de análise, um olhar amplo sobre os *efeitos* das inovações numa troca verbal com o adulto coloca, no horizonte de nossa pesquisa, o tema da *homonímia* em potencial do *continuum* sonoro. Este comparece num episódio selecionado do livro de Aimard: a escuta divergente da criança sobre a estrutura de uma palavra resulta num movimento que recompõe, em outras peças, o que está dentro de uma palavra. O cenário do “escutar falar (...) uma criança de três a quatro anos”, apelo da segunda conferência de Genebra, nos convida a abrigar tais achados, rearranjos inesperados que resultam em efeito marcante sobre o ouvinte.

INTRODUÇÃO

Não encontramos, como se sabe, no chamado corpo editorial saussuriano⁸, uma teoria de como a criança se torna falante de sua língua materna. Mas a reflexão de Ferdinand de Saussure é um legado, capaz de abrir uma perspectiva teórica para muitos domínios das ciências humanas, entre os quais, a língua(gem) na infância. O chamado interacionismo brasileiro, cujo esforço de teorização devemos a Claudia De Lemos (1992, 2002, 2006),⁹ tem mostrado que o retorno a Saussure representa uma opção teórica para os investigadores da fala da criança (Lier deVitto e Carvalho 2008, Figueira 2018a).¹⁰

Sob o título acima, enxergo, neste texto, a oportunidade de expor de que modo os rumos assumidos pela pesquisa voltada a domínios empíricos, de que particularmente me servi, traçaram um alinhamento com a doutrina que procede do pensamento de Saussure. Sendo o léxico um desses domínios, reservei para esta apresentação uma pergunta em torno da qual é possível explorar de que maneira a relação da criança com língua materna convoca, para sua explicação, o aparato conceitual saussuriano. Está assim formulada:

⁸ Convencionou-se chamar corpo editorial saussuriano, incluso o *Mémoire*, o conjunto formado pelo *Curso de Linguística Geral* (Saussure ([1916] 1971) CLG, daqui em diante), cadernos dos alunos, manuscritos, notas preparatórias do próprio autor, além de *Escritos de Linguística Geral* (Saussure (2002), livro onde foram incluídos, novos documentos, ao lado dos *Anciens Documents*.

⁹ Para citar apenas três de suas inúmeras publicações.

¹⁰ O colóquio intitulado: *CLG: Le Devenir* (2016), acolheu a contribuição de pesquisadores brasileiros, com posterior publicação dos trabalhos apresentados. Intitulei minha contribuição: “La langue en mouvement: ce que la théorisation sur les occurrences divergentes doit à Saussure” (Figueira 2018b).

O que há numa palavra que a torna sede de relações que se refletem no seu arcabouço fônico?

Com base no acompanhamento longitudinal de três sujeitos entre 2 e 5 anos de idade, reúno material recolhido de AI, J e R,¹¹ crianças observadas no seu percurso com o português brasileiro. Mas estendo minha observação a outros *corpora*, através da consulta feita a publicações sobre a fala de crianças aprendendo o francês como língua materna (Tamine-Gardes y Bonnet 1984, e sobretudo, Aimard 1975).

Neste último caso, escolhi principalmente excertos da consulta ao livro de Paule Aimard (1984): *Les Jeux de Mots de l'Enfant*, recheado de excertos de diário – uma prática de anotações, tão entusiasmada quanto a minha, voltada aos nichos domésticos.

Desde o início de minha entrada na área, manifestei uma inclinação para este tipo de registro e pelos fenômenos que afetam o léxico. A palavra, na sua estrutura morfológicamente complexa – via preferencial de ilustração das noções da doutrina saussuriana – aproximou-me deste referencial teórico.

Sem higienizar os *corpora* infantis, assumindo o diálogo como unidade de análise, compromisso teórico-metodológico do interacionismo de De Lemos, retira-se desta prática certo número de consequências teóricas de relevância na área. Uma delas permite reconhecer que a analogia cumpre um papel no aspecto inovador das produções da criança (Figueira 2015a). Aspecto singular,

¹¹ O material de R provem de gravações disponíveis no banco de dados do CEDAE/IEL-UNICAMP. O material de J e AI procede de anotações diárias. As de J, foram feitas pela mãe, que é autora deste texto. As de AI, pela mãe da criança, a linguista Daniela Marini-Iwamoto, a quem agradeço por ter gentilmente me cedido o diário de sua filha.

porque as crianças nem sempre inovam ou improvisam no mesmo lugar.¹² Aí está um argumento a favor da singularidade do processo, visível através de incidências no corpo da palavra, algumas previsíveis, outras imprevisíveis. Território propício para abrigar formulações do CLG, presentes num artigo que escrevi em 1995, intitulado *A Palavra Divergente*, pelo fato de assumir, como recorte privilegiado, a opção por formações vocabulares designadas “erros”.

Em 2010, em outro artigo: *O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure*, reuni dois segmentos empíricos, afeitos a processos derivacionais e flexionais entre 2;10 e 5-6 anos de idade. Meus achados mostraram que, em limite ou fronteira de subunidade, as peças giram ao toque de relações latentes ou presentes. Em nomes e verbos, constatei na trajetória de crianças com o português língua materna um painel de desinências deslocadas de lugar (ciranda de sufixos). No caso dos verbos, isto se passava num surpreendente espaço empírico: entre os “bem-comportados” verbos regulares.¹³

Como pude também atestar, as formas verbais destoantes (“erros”) não duram para sempre: ocorre o declínio destas formas multidirecionadas, via esquecimento estrutural, movimento pelo qual formas antes praticadas vão para a sombra, obliteradas,¹⁴ fruto de novas relações (Figueira 2010, 2018a). Tal fenômeno põe em tela a noção de esquecimento, tratada por Pereira de Castro (2010). De minha parte, apoiada em farto exemplário, incidindo

¹² Figueira 2015b.

¹³ Um número expressivo de ocorrências sustenta a hipótese da multidirecionalidade dos “erros” (Figueira 2003), formas verbais flexionalmente divergentes, propensas a cair, à medida que a fala da criança se aproxima mais à do adulto (Figueira 2018a). Para o falante adulto só emergirá num fato instigante: o *lapsus linguae*. Um exemplo será mencionado à frente.

¹⁴ Termo empregado por De Lemos (2006).

sobretudo na observação dos verbos regulares, afirmo, sem entrar nos detalhes desta explicação¹⁵ que, neste passo, é o mecanismo da língua que está envolvido (relações). Por isso o referencial saussuriano se sustenta: é sede de inovações e de esquecimento estrutural (Figueira 2018a, 2018b),¹⁶ explicando a mudança do chamado “erro” ao chamado “acerto”.

Despertada para o que a matriz saussuriana representa como aposta teórica, descortino na continuação da pesquisa novos núcleos empíricos (Figueira 1995). Estes serão objeto da seção 2 adiante, focalizando-se questões de língua e fala, afeitas ao mecanismo linguístico, espinha dorsal do pensamento de Saussure.

Antes, porém, tomando emprestado o termo “vicissitudes” (presente num dos artigos de De Lemos), é preciso dizer, nesta introdução, que na trajetória da criança com a língua, não há apenas inovações no universo da derivação e flexão. Sob o crivo da pergunta acima formulada (O que há numa palavra que a torna sede de relações que se refletem no seu arcabouço fônico?), outros tópicos devem ser investigados: (i) palavras entrecruzadas; (ii) palavras re-formadas (grafado deste modo para acentuar a alteração de forma sofrida); (iii) palavras (curiosamente) encurtadas (faço constar “curiosamente”, para marcar o efeito resultante do encurtamento em quem escuta a criança: pai, mãe ou investigador). O material descortinado recai sobretudo sobre nomes comuns, mas abriga também o interesse pelos (iv) nomes próprios (Figueira 2010). Algumas ocorrências, envolvendo segmentação do *continuum* sonoro, conduzem a outro

¹⁵ Ver para tanto Figueira 2003, 2010, 2018a, 2018b.

¹⁶ A noção de esquecimento, paralela à de evocação (ou lembrança), ambas cumprem um papel no funcionamento linguístico. Saussure tocou neste ponto quando tratou da analogia e da etimologia popular, aspecto particularmente importante para investigação da língua(gem) na infância.

tópico, que desperta fortemente minha atenção: (v) a homonímia e sua presença na língua e no discurso.

Assim apresentados, encerram um universo empírico desafiador para a pesquisa, no seu desenrolar atual e futuro. Compreendem um quadro que será, nos limites deste texto, exposto, em linhas gerais, na seção seguinte.¹⁷ A investigação prossegue no caminho de exploração da *palavra*, esta unidade *insubstituível*, no dizer de Benveniste (1976: 131). Sede do jogo previsível e, ao mesmo tempo, do imprevisível do jogo (Figueira 2020),¹⁸ ela comparece, marcante, não só na fala da criança, como nos contextos de fala do adulto. Nesta última, a palavra é sede de ocorrências chistosas, de efeito poético, ou também, acrescente-se, de *lapsus linguae*.

Para deixar claro do que estou falando relembro aqui um lapso de língua, saído de minha própria boca: um dia me surpreendi proferindo um enunciado em que, lá estava o mesmo produto que registrara na infância de minhas filhas: *Daí eu descei e falei com ela. Descer* (verbo de segunda conjugação) tomou a flexão de *falar*, que se lhe segue no enunciado. Já este: *falar* tomou a flexão de *descer*, numa troca das subunidades de que se compõem tais formas verbais. Para mim, ficou o espanto e a surpresa, também a curiosidade em o explicar.

O lapso toma o rumo de um “arrastar para o lado”. Transpondo livremente, para o lapso, uma formulação genial de Bergson ([1900] 1993) ao falar dos jogos de palavras, um lapso seria “uma *distração* momentânea da

¹⁷ Reservo para outra publicação, pela limitação de espaço, o tópico: “palavras encurtadas”. Exemplo: *pisça* (por *piscina*).

¹⁸ Emprego, sem reservas, a palavra *jogo*, recorrente na reflexão saussuriana (Testenoire 2018). Ao referir, nos últimos artigos, ao movimento da língua, tanto na fala da criança quanto na do adulto, assumo, em cada um destes domínios, a polissemia desta palavra, bem ajustada ao propósito de recobrir, de achados chistosos a achados poéticos.

linguagem”.¹⁹ Uma ocorrência não-prevista na língua ordinária, esta já consolidada na fala corrente dos sujeitos, sujeitos de quem se diz que a língua portuguesa é a língua. Redizendo: consoante o sentimento linguístico do falante, é uma forma destoante da esperada, sinal da irrupção momentânea de relações latentes, sobre uma ordem já consolidada. Diríamos que o lapso do adulto faz aparecer (emprego aqui uma expressão de Teresa Lemos (2002), “uma possibilidade esquecida da língua”). Acontecimento pouco frequente, mas nem por isso negligenciável (Figueira por sair).

É tempo de voltar à fala da criança e aos tópicos mencionados. O primeiro, palavras entrecruzadas, compreende itens lexicais que resultam de processos que, até certa data, eram postos à margem ou no final de um tópico da gramática, chamado “formação de palavras”. Vamos a ele.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

PALAVRAS ENTRECruzADAS: AO TOQUE DE RELAÇÕES

Para este primeiro recorte empírico, abro mão dos nomes, pelos quais o fenômeno é rotulado no uso adulto: *mots-valise*, *portemanteaux*, fusão

¹⁹ No brilhante ensaio sobre o riso, escreve o autor que o jogo instaurado nas palavras (fr. *calembour*, *mot d'esprit*), “traí uma *distracção* momentânea da linguagem e é por isso, de resto, que tem graça” (Bergson [1900] 1993: 85, itálico do autor). “Distracção”, vem do latim *distrahere*, “arrastar para o lado”, movimento que, nos *trocadilhos* dos adultos, explica os efeitos (graça, surpresa), consequentes a uma rota inesperada atribuída à materialidade sonora. O que dizer, por sua vez, das ocorrências de fala da criança, em deslizamentos, também movidos por *relações*? Uma questão da nossa pauta atual de pesquisa. Abordada, à frente, a partir de pequenos, mas instigantes diálogos.

vocabular, mesclagem, *blends*.²⁰ Fico com a designação acima, que aponta para o toque de *relações associativas*.

No contexto da ALFAL, num só conto: *Visitante Clandestino*, mostrei que Mia Couto (2002) – admirador assumido de Guimarães Rosa – não só põe na boca de seu personagem infantil, uma palavra entrecruzada (*arviar* por *voar*),²¹ mas pratica livremente, na sua narrativa (Figueira 2011), a fusão vocabular (um exemplo: *admolestar* por *admoestar*, cruzamento de *admoestar* com *molestar*). Seria possível presenciar, em nosso banco de dados, um registro de cruzamento de palavras?

Trago um exemplo inédito, excerto de gravação de R.²² Ao folhear com a mãe um livro de estórias, a conversa recai sobre animais.

(1) (R com a mãe e uma prima, lendo histórias; o diálogo se desenrola, apontando um animal)

M: como é que ele chama?

R: não sei, esqueci.

M: rino...

R: sauro.

M: rinoceronte.

R: rinoceronte.

M: rinossauro? (4;10.06; fonte: CEDAE)

A criança não se lembra do nome do animal, a mãe lhe oferece o começo da palavra: *rino...* e a menina completa: *sauro*, o que nos dá *rinossauro*, uma forma híbrida.

²⁰ Antes restrito à sua aparição na produção literária, este processo conheceu uma explosão de interesse nas últimas décadas. Para citar apenas uma autora: Basílio (2010).

²¹ *Arviar*, um cruzamento com *avião*.

²² Este diálogo foi captado por Camila Vieira, a quem agradeço.

Concluimos pelo cruzamento de *rinoceronte* com... *dinossauro*! A palavra esquecida reveste-se parcialmente com a porção de um nome que vem por associação semântica e formal. Semântica, porque aproxima nome de dois animais; formal, porque entre *rino(ceronte)* e *dino(ssauro)*, existe uma coincidência sonora: a assonância *-ino*, que puxa, como gatilho, um outro nome (nome de outro animal): *dinossauro*.

A mãe corrige a filha, R aceita dizendo *rinoceronte* (a palavra esquecida). No turno seguinte, é a mãe quem se pergunta (falando para si: *rinossauro?*), surpresa certamente com o achado vocabular que cruza ou funde segmentos de duas palavras. Numa atuação conjunta, voltada ao jogo de nomear, aflorou uma palavra entrecruzada: *rinossauro*. Uma interessante troca, para a qual M contribuiu com *rino* e R completou com: *-sauro*.

Pela via de aproximações (*rapprochements*), explicam-se, entre adultos, trocadilhos que afetam o corpo da palavra, causando o riso.²³ Já no percurso da criança com a língua, incidências no corpo sonoro da palavra convocam para discussão a questão da delimitação de unidades, do ideário saussuriano.

Um episódio marcante na trajetória de uma criança com o francês (língua materna), permite seguir com a ilustração do movimento pelo qual uma porção da cadeia fônica é alçada a unidade de sentido. Trata-se de um diálogo

²³ Aficionados por trocadilhos realizam cruzamentos de palavras, aproveitando-se de zonas de coincidência sonora (exemplo: *Não vamos comemorar, vamos bebemorar*), movimento que não se restringe a nome comuns, mas busca nomes próprios (Figueira 2020). Alguns, alvo de zombaria. Vale um exemplo citado por Freud ([1905] 1996: 29): uma fusão entre: *Leopold + Cleo = Cleopold*, condensação que faz alusão à amante de *Leopold*, chamada *Cleo*.

cujo resultado é uma segmentação divergente, ao toque de associação forma-sentido.²⁴

O adulto apresenta a Delphine (3;4) uma planta: *Est-ce que tu sais comment s'appellent ces fleurs... Ça s'appelle des primevères*. Recebe da menina a resposta: *Non, c'est des primes jaunes* (Bonnet e Tamine-Gardes 1984:51). Este diálogo, pela excelência do achado, presta-se à abordagem de um feito de língua (exibe uma delimitação de unidade via segmentação) e um fato de discurso (é uma réplica ao adulto). A cadeia sonora é tomada por um recorte divergente que rende um signo: em *primevères, veres* (= *vert*) veio a comutar com *jaune*, atendendo ao que Delphine observa na entidade da qual se fala: uma planta cuja flor é amarela (fr. *jaune*)! Uma relação associativa desloca ou retraça os limites do que alçado a unidade de significação.

Somada a exemplos semelhantes, a peça fez-me considerar a possibilidade de renomear *palavra divergente* por *palavra complacente*. Na réplica da garota, a materialidade sonora reveste-se de um significado alheio ao uso ordinário, material fônico “ocioso”,²⁵ este potencialmente capaz de acomodar um significado, justamente aquele que corresponde à cor da flor da planta. Resulta daí uma atribuição de sentido à cadeia fônica, identificável como unidade. Só para a criança, pois na língua do adulto, não é recortado como unidade. Na réplica da menina ganha forma um vínculo associativo, e como tal surpreende o interlocutor.

²⁴ Este dado, mencionado em trabalho anterior, recebe aqui uma ampliação de sua análise.

²⁵ Assim referi-me a fenômenos parecidos na fala de crianças brasileiras (Figueira 1995: 68).

A análise da ocorrência acima situa-me abertamente no interior da matriz teórica saussuriana.²⁶ Do artigo, escrito em 2010, trago uma nota de rodapé, para figurar em plano de frente nesta apresentação:

(...) há no *continuum* sonoro, um *quantum* de matéria fônica, cuja similaridade material com outros elementos, postos em relação, torna-se responsável pela nova ordem semântica imposta à pauta sonora (Figueira 2010: 120).

Com efeito, o “apelo à significação” é o que põe em marcha, na fala da menina (de resto, sem hesitação), a divisão da cadeia fônica, que lhe chega aos ouvidos. Numa linha contínua, na qual o adulto não reconheceria nenhuma repartição relevante para o sentido, a criança encontra, naquele *quantum* sonoro, porção *significante*. A formulação, transcrita no parágrafo acima, servirá para iluminar aspectos afeitos ao recorte empírico da seção 2.2, destinada às palavras re-formadas.²⁷

PALAVRAS RE-FORMADAS

Uma conversa de J com sua avó permite, através de episódio bem simples, ilustrar o que se entende por palavra submetida a nova forma.

A menina convida a avó para jogar bola; a avó não aceita. Ouve-se, na sequência: *Eu jogo chutebol*. A mãe (posicionada a curta distância), surpresa, interfere perguntando: *quê?* Ouve-se, pela segunda vez: *chutebol!*

²⁶ “As Entidades concretas da língua”, capítulo do CLG, oferece uma leitura inspiradora para elucidar recortes imprevistos da cadeia fônica (insuflados de significado), vindos da língua(gem) na infância. Ver adiante 1.3.

²⁷ Em vez de “palavra estropiada”, adoto “palavra re-formada”, destacando pelo hífen o que a forma representa para o sentido.

(2) (J convida a avó para jogar bola)

Avó. Eu não.

J. Eu jogo chutebol.

M. Quê?

J. Eu jogo chutebol. (3;1.25)

Não precisamos de muito esforço para concluir sob qual motivação semântica deu-se a alteração na palavra *futebol*: um jogo que se pratica com o chute. Interpelada pela mãe, J não parece dar-se conta de que fala diferente do adulto.

Volto, então, à minha pergunta inicial, reformulando-a ligeiramente: o que há numa palavra que a torna sede de um revestimento semântico? Resposta: um vínculo associativo, que incide na porção da palavra conhecida como *raiz*.²⁸ Esta, tocada por uma relação de base semântica, resulta alterada, mudando a fisionomia do seu corpo sonoro. Na palavra re-formada, uma porção de sentido transparece na forma assumida para o nome do jogo.²⁹

Observação relevante: J não se dá conta da novidade que brota em sua fala. O movimento, não é refletido ou explícito,³⁰ e fala a favor do processo de captura do sujeito por uma ordem, a da língua, aberta a associações de som-sentido, ao toque de relações.

Não acontece só na fala de criança. Num balcão de uma repartição pública, registrei: *imundar* (por *inundar*), *imundação* (por *inundação*), palavras ouvidas nas respostas que dirigiu-me a atendente, quando reclamei de um vazamento

²⁸ Outro exemplo, procedente de Al: *cabeceiro*, para *travesseiro* (Figueira 2018a).

²⁹ Desnecessário dizer que, para J, não foi através do conhecimento do inglês (*foot* = pé) que isto se deu.

³⁰ No caso de Delphine, diferentemente, temos uma correção explícita, replicante, à fala do adulto.

de água (*a imundação foi no cavalete?*). Não é preciso dizer a motivação para a palavra alterada. O fato a explicar leva-nos ao capítulo do CLG, reservado para o que, na fala adulta, ali é designado como “estropiar palavras”. Esta expressão figura no capítulo Etimologia Popular, no qual Saussure atribui ao fenômeno uma natureza distinta das inovações por analogia, consideração da qual não se pode discordar (os argumentos são convincentes). No quadro futuro da pesquisa, incluo os trabalhos de uma pesquisadora, presente em 2016, no *Colloque CLG Le Devenir*, Marie-José Béguelin.

Conforme a autora, é possível partir de uma definição de etimologia popular como a abaixo:³¹

(...) le terme étymologie populaire qualifie le fait de rapprocher – consciemment ou non – deux unités lexicales entre lesquelles il n'existe pas de lien morphologique et sémantique historiquement avéré. (Béguelin 2002: 1)

Béguelin (2002) destaca os mecanismos associativos e o papel da homofonia, consideração que, a meu ver, é um grande passo, pois o “estropiar palavras” não se dá ao acaso, é governado por um *rapprochement des formes*. Não sem razão, ao captar a natureza peculiar deste fenômeno, a autora fala numa *remotivation sémantique*.

Esta ideia converge para a interpretação que buscamos em data recuada (Figueira 1995), quando tratamos como ressignificação da cadeia sonora

³¹ Acompanharemos as publicações anteriores da autora (Béguelin 1993, 1995). Ela defende que a etimologia (dita sincrônica ou popular) não é tão anárquica e desprovida de método, como comumente descrita. Numa revisão bibliográfica, caberá citar Ulmann (1964), com vistas a aprofundar a abordagem do fenômeno, para o qual autores buscam outra denominação, mais apropriada. Metas para o trabalho futuro.

ocorrências como (2). Relembro então ocorrência registrada àquela data, de outra criança que dizia *caimbota* por *cambota*, alteração que permite ver associação com *cair* (a virada do corpo é nada mais nada menos do que cair). De documentação mais recente: Al, 3 anos de idade, fez-me conhecer: *bebeçalio* (por *berçário*), lugar onde ficam *bebês*.

Para estas e outras inovações (o leitor acrescentará aquelas de sua própria observação), cabe trazer Saussure para o domínio do que se passa no universo da palavra, colocando-se o foco sobre relações. Estas emergem ocasionalmente, via zonas de aproximações homofônicas, pelas quais a criança marca sua particular maneira de habitar a língua, nos anos da infância, cenário variado de fatos, a serem considerados numa abordagem, como a concebe De Lemos (2002), atenta às singularidades no percurso da criança com a língua.

Rigorosamente falando, os achados acima são indícios, cada qual à sua maneira, de um funcionamento que imprime sentido a uma porção significante da palavra. Se a produção da criança pode ser assim afetada, é porque existe a possibilidade de associações que autorizam tal movimento, e isto pode ter origem numa escuta divergente da cadeia sonora. Em 1.3 vamos ilustrar, através de diálogos, o potencial homonímico que ronda as palavras no discurso, abrindo espaço para porções da massa sonora, recortadas de maneira divergente daquela que o ouvido do adulto reconheceria. Em pauta, um tema caro a Saussure: a identificação de unidades e subunidades.

A HOMONÍMIA

Encontro um bom exemplo de homonímia, numa conversa entre um garoto (EM), e sua mãe. Esta faz um comentário sobre o tempo: *Le temps est pluvieux aujourd'hui*.

(3) La mère. Le temps est pluvieux aujourd’hui.

EM. Pourquoi ? Quand il fera beau, le temps sera plus jeune ? (3 anos)

(Aimard 1975: 56)

A criança reage à fala da mãe perguntando: *Pourquoi? Quand il fera beau, le temps sera plus jeune?* A mãe por certo se surpreende: *pluvieux* (derivado de *pluie*; port. *chuvoso*) foi recebido como *plus vieux*, uma predicação atribuída ao tempo. Tal movimento exige uma exploração minuciosa da escuta de EM, refletida em seu turno de fala.

Neste, observa-se uma construção complexa, que começa com uma consideração sobre uma mudança no tempo: *Quand il fera beau*. Da perspectiva desta mudança, surge a pergunta: *le temps sera plus jeune?*, na qual comparece o antônimo de *vieux*: *(plus) jeune*.

Especifiquemos: o menino destaca em *plus*, uma gradação (port. *mais*), que aplicada ao tempo, estabelece a relação polar com *plus jeune*. Na outra ponta do diálogo, o adulto (ou o observador), é surpreendido por este enredamento, que desata e recompõe em outras peças o *continuum* sonoro. Momento de um feito de língua, que levanta o véu de um fato: a equivocidade da linguagem, a exhibir uma escuta diversa para *pluvieux*.

Tivesse saído da boca de um adulto poderia até ser jogo de palavras. Contudo, no caso, indica que a palavra *pluvieux* foi decomposta em dois novos signos, e é dentro deste (re)ciframento que o menino se move, fazendo ao adulto a pergunta inquietante.

Neste ponto, recordo, por ser oportuno, uma passagem do capítulo “As entidades concretas da língua”: “é difícilimo desenredar, numa cadeia fônica,

o *jogo das unidades* nela contidas e dizer sobre quais elementos *concretos*, a língua opera” (Saussure [1916] 1971: 123; grifos meus). Essencial para o cenário da língua(gem) na infância, tal afirmação mostra-se adequada sempre que nos deparamos com a não-univocidade das sequências manifestas.³²

Sim, as palavras se embaralham em recortes alternativos favorecidos pela homonímia em potencial que sua face sonora sugere. Os signos borram seus limites na cadeia fônica. Um episódio, relatado na apresentação oral deste texto, despertou atenção pelo desfecho cômico: *um prendedor novinho* foi interpretado como *um prendedor no vinho*.³³ A professora, na véspera de um trabalho manual, encomendara aos alunos – reponho aqui sua fala – *um prendedor novinho* (peça de prender roupa, no estado *de novo*). No dia seguinte recebeu de um menino um prendedor mergulhado num copo de vinho. Certamente, entonação e ênfase contribuíram para tal desfecho engraçado. A propósito, recordo uma ocorrência do diário de AI, que acaba em risos, conforme registro da mãe:

(4) comentando com a avó de AI que a carne de porco do almoço estava meio adocicada, [a mãe] lembra o que o marido fizera:

É que o Dinho botou o vinho.

No que AI questiona:

Quê? O papai botou ovinho? (rsrsrsrs)³⁴ (3;6.15)

Ocorrência anedótica, em dois sentidos: no sentido de *episódica*, particularidade da história daquela criança em sua trajetória; no sentido de

³² Saussure, no CLG ([1916] 1971:121) considera a cadeia falada: *sižlaprã*, submetida à divisão de porções determinadas pelo *sentido* dado a elas.

³³ Relatado em sala de aula, por uma aluna, a quem agradeço. Enquadra-se entre os chamados *dados anedóticos*.

³⁴ Na anotação, o dito da menina recebeu o título *Misunderstanding*.

engraçada, capaz de provocar o riso, pela oportunidade de jogar com uma comunidade sonora que desliza de: *botou o vinho*, para *botou ovinho*, fazendo verbo e complemento mudarem de sentido. A predicação, atribuída a uma pessoa, cujo nome é *Dinho*, coincidentemente, faz eco com *vinho* e *ovinho*.

O NOME PRÓPRIO E SUAS VICISSITUDES

Nesta seção, ao focalizar nomes de pessoas, começamos pelo nome da própria criança, espaço da individualidade irreduzível de cada sujeito. Oportunidade para lembrar um achado, relatado por uma colega, na ALFAL de João Pessoa (2014), dado ímpar, que repasso como me foi contado.

Um menino, de mais ou menos três anos, chamado Luca, tem uma babá chamada Lia, que o chama frequentemente de Lucas, fato que o aborrece porque quer ser chamado pelo seu nome próprio. Um dia, já irritado, volta-se para Lia e diz:

(5) *Se você continuar a me chamar de Lucas, vou te chamar de Lias.*

O que concluir deste ato de fala, que assoma de uma insatisfação em torno do nome alterado? Se analisamos pela via do discurso, é adequado dizer que tal manifestação ilustra o espaço livre e íntimo, em que o menino se indispõe contra chamamentos a ele dirigidos impropriamente. Mas, a par disto, existe, no desabafo do garoto, uma operação que coloca termos em relação, captável por cálculo proporcional, Luca : Lucas :: Lia : Lias [leia-se: se Luca está para Lucas (na fala da babá), Lia estará para Lias (na fala do menino)]. Numa estrutura complexa, um ultimato do menino à babá, ato de fala iniciado por *se*, uma construção contrafactual: “se você continuar a me chamar...”.

Do ponto de vista do alinhamento formal entre itens, presenciamos a ação da analogia sobre dois nomes, contrariando a suposição (do CLG) acerca da não-analisabilidade do nome próprio. É um fato a ser abordado dentro do próprio referencial saussuriano, enquanto ato criativo de uma criança, sensível a uma aproximação entre itens.

Ampliando o exemplário com dado do francês, um excerto de Valérie, (6), contribui para colocar em suspenso a opacidade semântica do nome próprio. A menina, ao ouvir na televisão o nome de determinado indivíduo, cujo nome próprio é Paquet, dirige à mãe uma pergunta imediatamente associada ao nome comum *paquet* (port. pacote, embrulho).

(6) (à la TV, on parle d'un Monsieur Paquet)

V. *C'est un Monsieur qui porte des paquets?* (V, 4;1)

(Aimard 1975: 38)

Passando agora a R, a menina do *rinossauro*, dela nos chega um episódio, exibindo marcação de gênero num nome próprio. A menina, de três anos, ao apresentar dois bonecos à mãe, nomeia-os (consultar Cruz (2018) para o episódio):³⁵

(7) R. *Sabe, essa é Ana Clistina e este é homi que chama Ano Clistuno.*

Comparecem os ajustes formais, marcados no nome de cada boneco, explicitados pela criança, que esclarece o insólito *Ano Clistuno*: (...) *e este é homi que chama Ano Clistuno*. Ocorrência semelhante, envolvendo marca de gênero no nome próprio foi registrada por Cruz na fala de outra menina (4;05.28 de idade). No contexto natalino, ao fazer um desenho, disse a garota:

³⁵ Também registrado e analisado por Vieira (em andamento).

(8) Cr. *Vou desenhar o menino Jesus e aqui a menina Jesusa.*

Observo a seguinte particularidade em (8): dotado de certo grau de cristalização, o sintagma *menino Jesus* não se mostrou, por conta disto, resistente à variação, curvou-se à marca de gênero-sexo. Ao aplicar-se à figura feminina, *Menino Jesus* virou: *Menina Jesusa*, uma nomeação dita, sem hesitação, no ajuste sobre *Jesusa*!

Os achados (5)-(8) não esgotam a discussão do nome próprio, tema cuja complexidade demandaria obviamente ampla e detida investigação. Neste ponto, o cenário da linguagem na infância coloca-me, em cada etapa do trabalho, novos desafios, que incluem considerar um registro adicional, adequado para discorrer sobre aspectos de língua e de discurso. Numa situação afetada por um suposto esquecimento, Al, 3;4 de idade, mantém uma cativante conversa com sua mãe, intitulada “Nomes”.³⁶

(9) NOMES. Al comenta comigo sobre o nome da amiguinha.

- Mãe, você sabia que a mãe da Sarah chama engraçada? (a)

- Quê? A mãe da Sarah tem um nome engraçado?

- Não, mãe! A mãe da Sarah chama Engraçada. (b)

(Só depois fui descobrir que o nome da mãe da coleguinha é Maria DAS GRAÇAS! rrsrs) (Al, 3;4.25)

Al inicia o diálogo, dizendo que a mãe de sua amiguinha chamava-se *engraçada*. Não fica claro para a mãe de Al o que sua filha queria dizer. Procurando colocar a conversa num lugar possível de interpretação, pergunta:

³⁶ Os sinais notacionais originais, feitos pela mãe de Al, foram mantidos, menos um deles, reescrito por mim.

A mãe da Sarah tem um nome engraçado? Interpretação recusada: a criança insiste que o nome é Engraçada (b): *Não, mãe! A mãe da Sarah chama Engraçada.* (Neste ponto, *Engraçada* segue reescrito por mim, com o uso da maiúscula, para corresponder ao ato original de nomeação à mãe da amiguinha).

Só adiante, a mãe de Al vem descobrir que o nome da senhora-alvo da conversa era *Maria das Graças*. Nesta revelação, um fato digno de ser apreciado pelos linguistas. *Engraçada*, um nome próprio, é a transposição (numa só palavra) do que Al ouvira: *Maria das Graças*.

Fim do mistério para a mãe, e novidade para quem observa o percurso de Al pela língua. De *das Graças* derivou-se *Engraçada*, enquanto nome próprio, substantivo, seu emprego como adjetivo (qualidade imputável à pessoa) sendo aberta e claramente recusado pela pequena. Para ter certeza disto, basta retomar o trecho da conversa, em que a mãe interpela Al: *Quê? A mãe da Sarah tem um nome engraçado?* Al responde, convicta: *Não, mãe! A mãe da Sarah chama Engraçada.*

Um feito que revela que a menina já se encontra na ordem da língua, dela cativa: através de um processo derivacional formou-se um nome de pessoa. Já sob o ângulo do discurso, não podemos deixar passar a observação de que é Al quem toma a iniciativa do diálogo (*Mãe, você sabia que ...*), chamando a atenção da mãe para uma pessoa, cujo nome – próprio – é sustentado como tal pela menina, do início ao fim do episódio!

Gramaticalmente, na raiz do nome improvisado, está *Graça*, parte do nome esquecido, numa designação de que *Engraçada* é o produto. Designação que não é reprodutiva, encerra uma nomeação original na fala de Al, a partir de

uma relação em que a língua se mostra atuante no funcionamento do discurso. Um ato criativo. Ninguém poderá aventar (por absurdo e improvável) que a pequena tivesse acesso ao universo rodrigueano, ao nome próprio de uma personagem: *Engraçadinha*, diminutivo do qual retiraria *Engraçada*. A menina, efetivamente, naquele diálogo, não reproduziu um nome, ela criou um nome.

À GUIA DE (BREVE) CONCLUSÃO

A exploração da fala da criança no seu percurso com a língua materna, mostra que a palavra – signo privilegiado na exemplificação das lições saussurianas – é a sede de movimentos nela impressos, pelos quais a matéria fônica se insufla de significado, dos previsíveis aos mais surpreendentes, creditáveis a relações que flutuam “dans la série indéfinie de rapports possibles” (Normand 2001: 173).

Saussure não nos oferece um quadro teórico sobre a aquisição da linguagem, mas a reflexão do linguista genebrino deixa-nos um legado – tomando emprestada uma expressão de Gambarara (2005) – *dessiné en silhouette*, legado do qual tenho extraído resposta para fatos (e efeitos) da trajetória de cada sujeito com a língua materna.

Ao atender ao tema “novos temas do interacionismo”, somei aos achados de minha própria observação, outros, de colaboradores e, ainda, aqueles buscados em autoras atentas aos ditos da infância.³⁷ No bojo deste cenário empírico, tão rico e estimulante, vislumbra-se, na morfologia da palavra, a

³⁷ A pesquisa se enriquece com material do francês como língua materna.

flutuação da *língua* na *fala* da criança. Isto justifica nossa aposta numa perspectiva teoricamente orientada pela reflexão saussuriana; no contexto atual, condizente com a valorização retrospectiva da fecunda herança daquele que, segundo Benveniste (1976: 35), é “o senhor dos fundamentos”.

REFERENCIAS

AIMARD, P. (1975). **Les jeux mots de l'enfant**. Paris: Éditions SIMEP.

BASÍLIO, M. (2010). Fusão vocabular expressiva: um estudo da produtividade e da criatividade das construções lexicais. In: A. M. Brito, M. de F. H. Silva, J. Veloso, A. Fiéis. (org). **Textos selecionados**, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, pp. 201-210. Porto: APL.

BENVENISTE, E. (1976). **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

BERGSON, H. ([1900] 1993). **O riso. Ensaio sobre o significado do cómico**. Lisboa: Guimarães.

BÉGUELIN, M-J. (1993). Motivation et remotivation des signes linguistiques. In: A. Christol, C. de Lamberterie, J. L. Perpillou. (ed.). **Étymologie diachronique et étymologie synchronique en Grèce Ancienne**, pp. 9-30. Paris: Klincksieck.

_____. (1995). Saussure et l'étymologie populaire. *Linx Revue des Linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, 7: 121-138.

_____. (2002). Étymologie «populaire, jeux de langage et construction du savoir lexical. *SEMEN 15, Open Edition Journals*. Disponível em journals.openedition.org/semen/2414.

COUTO, M. (2002). **Cronicando**. Lisboa: Caminho.

CRUZ, R. (2018). **O gênero na aquisição da linguagem: suas manifestações na fala de uma criança brasileira**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DE LEMOS, C. T. G. (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum* 1992: 121-136.

_____. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 42: 41-69.

_____. (2006). Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In: Lier-deVitto, M. F. e Arantes, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**, pp. 21-32. São Paulo: EDUC-FAPESP.

FIGUEIRA, R. A. (1995). A palavra divergente: Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. *Trabalhos de Linguística Aplicada* 26: pp. 49-80. Campinas: Unicamp/IEL.

_____. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: E. Albano, M. I. H. Coudry, S. Possenti, T. Alkmin. (org.). **Saudades da língua**. pp. 479-503. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2010). O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 52,1: 115-143.

_____. (2011). A fala da criança em dois recortes: a pesquisa e a ficção. In: A. M. Cesteiro e I. Molina (comps). *La lengua, lugar de encuentros. Actas del XVI Congreso de la ALFAL*, pp. 2885-2894. Alcalá de Henares: CD-Rom.

_____. (2015a). Em torno da analogia: a contribuição de Saussure para a análise da fala da criança. *ProLíngua* 10: 174-185.

_____. (2015b). A analogia: seu lugar na trajetória linguística de cada criança. In: D. da Hora, J. L. Pedrosa, R. M. Lucena. (org). **ALFAL 50 anos: Contribuições para os estudos linguísticos e filológicos**. pp. 1773-1816. João Pessoa: Ideia.

_____. (2018a). Toucher du doigt le jeu du mécanisme linguistique: investigando a língua em movimento na fala da criança. *DELTA* 34 3: 143-176.

_____. (2018b). La langue en mouvement: ce que la théorisation sur les occurrences divergentes doit à Saussure. En: D. Gambarara e F. Rebul. (orgs.) **Le CLG 1916-2016: Le Devenir**, pp. 1-25. Disponível em: <https://www.clg2016.org/documents/CLG2016-Figueira.pdf>.

_____. (2020). A fala da criança: domínio empírico para a teorização saussuriana. Do jogo previsível à imprevisibilidade do jogo. In: **Atas do GT Estudos Saussurianos, XXXV ENANPOLL**, pp. 1-9. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0863-1.pdf>.

_____. (por sair) Fatos e (e)feitos da fala divergente: questões para a aquisição de linguagem. In: M. F. Vilar de Melo, G. M. M. Carvalho, M. F. Lier-De Vitto e L. Arantes. (org.), **Saussure do CLG e dos anagramas: incidências**.

FREUD, S. ([1905] 1996). **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. 8. Rio de Janeiro: Imago.

GAMBARARA, D. (2005). Un texte original. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 58: 29-42.

LE MOS, M. T. (2002). **A língua que me falta: análise dos estudos em aquisição de linguagem**. Campinas: Mercado de Letras.

LIER-DEVITTO, M. F. e CARVALHO, G. M. M. (2008). O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição de linguagem. In: I. Finger, I. e R. M. de Quadros (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**, pp. 115-146. Florianópolis: Ed. da UFSC.

NORMAND, C. (2001). Des quelques effets de la théorie saussurienne sur la description sémanique. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 54: 163-176.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. (2010). Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 52,1: 91-102.

SAUSSURE, F. de ([1916] 1971). **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix.

_____. (2002). **Écrits de linguistique générale**. Texte établi et édité par Simon Bouquet et Rudolf Engler avec la collaboration d'Antoinette Weil. Paris: Éditions Gallimard.

TAMINE-GARDES, J. e BONNET, C. (1984). **Quand l'enfant parle du langage**. Brusella: Pierre Mardaga.

TESTENOIRE, P-Y. (2018). Jeu de mots, jeu phonique et anagramme dans la réflexion linguistique de Saussure. In: B. Full e M. Lecolle. (ed.). **Jeux de mots et créativité**, p. 69-97 Berlin/Boston: De Gruyter.

ULMANN, S. (1964). **Semântica. Uma introdução à ciência do significado**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

EFEITO PRODUZIDO PELO ESPELHAMENTO EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: A RELAÇÃO LÚDICA DA CRIANÇA COM A LÍNGUA

Glória Maria Monteiro de Carvalho
gloria.carvalho@unicap.br

RESUMO

Este trabalho gira em torno da noção de *especularidade/espelhamento* formulada por Cláudia De Lemos, sendo colocado em realce o efeito subversivo que ela produz na investigação da aquisição de linguagem. Nessa perspectiva, assumo que a subversão que tal noção representa se localiza na *perda*, ou melhor, na escuta das perdas concebidas como condição incontornável para a transformação do *infans* em falante. Assim, destaca-se a questão do investigador, ou seja, daquilo que se perde em sua escuta para a fala infantil. Proponho, então, que, somente por meio do espelhamento que ocorre nessa escuta, o investigador pode reconhecer não apenas sua perda, mas também, e sobretudo, o que se perde na fala infantil. A fim de ilustrar essa proposta, recorro a alguns episódios de diálogo espontâneo entre mãe e criança, cuja análise indicou que teria sido o retorno especular no investigador que lhe teria permitido apreender o retorno especular na fala da criança nos passos de sua travessia pela língua.

INTRODUÇÃO

Início este capítulo com uma citação – extraída de Lier-DeVitto e Carvalho (2008: 129): “A noção de especularidade criou impasses e, portanto, provocou um confronto com ‘o que de subversivo havia na especularidade/espelhamento’ (De Lemos 2002)”. Nessa citação, que se refere à proposta de Cláudia De Lemos sobre os processos dialógicos formulada na década de 1980, dou ênfase à subversão implicada na especularidade. Posteriormente, ao conceber as três posições assumidas pela criança – numa estrutura em que comparecem o outro, a língua e a fala da criança –, a fim de nomear a posição inicial, essa autora opta pela expressão *espelhamento* recíproco. Nessa posição, a fala infantil é constituída de fragmentos da fala da mãe os quais retornam modificados na interpretação materna para tais fragmentos. No entanto, essa opção não é apenas terminológica, na medida em que carrega, pelo menos, duas consequências: uma delas consiste em tornar visível a presença incontornável da psicanálise (sobretudo lacaniana) na escuta para a fala infantil, e a outra consiste em tornar especialmente visível o lugar de diferença que essa teoria representa em relação àquelas que constituem o campo da aquisição de linguagem. Pode-se dizer que essas consequências apontam para um retorno – à maneira de um reflexo especular – do que já estava lá, desde o início, na proposta dessa autora, abrindo um lugar para o alojamento da diferença radical. Inquietavam-lhe, desde o início, as tentativas de acomodar as produções verbais da criança em categorias, sob regras gramaticais, afirmando que, nessas tentativas, apaga-se justamente o que se pretende investigar, isto é, apaga-se a fala da criança, ou mais ainda, apaga-se a própria criança. Pode-se notar, então, que a questão da perda ganha vulto já no momento inaugural dessa construção

teórica, constituindo, portanto um lugar para o novo, para a diferença radical, conforme foi colocado antes. Vale realçar, porém, que o que se perde deixa um rastro, um vestígio, o que faz com que o retorno em espelho consista no produto de uma reunião entre o diferente e o mesmo, provocando um contínuo movimento de novas perdas e novos produtos. Em decorrência do que foi posto, destaca-se que o *espelhamento* rompe com a noção de repetição em aquisição de linguagem, adquirindo o estatuto de movimento constituinte do sujeito/falante.

MOVIMENTO REFLEXIVO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Conforme foi colocado na Introdução, a opção de De Lemos (2002) pelo termo *espelhamento* tem consequências, uma das quais consiste em tornar visível a presença incontornável da psicanálise lacaniana na escuta do investigador para a fala infantil. Essa colocação significa que, na proposta em foco, a repetição é concebida como um retorno em espelho que possui o estatuto de constituinte do sujeito. Sobre a repetição, Lacan destaca “que [ela] encontra, enfim, seu estatuto lógico último sob a forma de uma lei constituinte – ainda que ela não seja reflexiva – constituinte do próprio sujeito que é a repetição”. (Lacan 2017: 195). Nessa perspectiva, trata-se “de identidade significante, de mais ou menos como *signo* do que *deve* ser repetido” (Lacan 2017: 194, ênfase do autor).

Segundo Felman (1987), a repetição lacaniana consiste numa revolução da própria palavra que, ao retornar a e sobre si mesma, retorna a uma diferença de si, “subverte a si mesma como significado unívoco e totalizante” (Felman 1987: 67, tradução minha). Seria, para essa autora, uma nova reflexividade,

posto que o retorno a e sobre si mesma dá lugar ao original, a algo diferente do que se esperava, causando surpresa. Coloca então:

Verdadeira originalidade, em outras palavras, é precisamente a forma pela qual um movimento reflexivo, ao retornar a e sobre si mesmo, efetivamente *subverte a si mesmo* – encontra outra coisa diferente do que havia esperado, do que havia procurado de início; o modo pelo qual o que está girando, o que retorna a si, radicalmente desloca o próprio ponto de observação. (Felman 1987: 67, tradução minha, ênfase da autora).

Por sua vez, de acordo com a proposta lacaniana, a repetição deixa um traço que consiste no ponto onde duas voltas se cruzam. Trata-se, segundo o autor, de uma marca deixada pela dupla volta, ou melhor, pelo retorno sobre a operação primeira que deu origem à repetição. Assim: “O traço onde se sustenta o que é repetido, enquanto repetente deve se fechar, deve reencontrar a origem: aquele (esse traço) que, por este fato marca desde então o repetido como tal” (Lacan 2017: 195). Essas voltas, esses retornos que constituem a repetição provocam, então, um *corte*, segundo a denominação lacaniana, dando lugar a uma transformação no sujeito.

É importante destacar que, de acordo com essa proposta, o traço deixado pela repetição indica uma impossibilidade de separação entre o mesmo e o diferente, consistindo naquilo que o autor chama de *uma espécie de cópula*. Trata-se, portanto, de um *traço paradoxal* (Metzger 2017).

Convém notar que, já no artigo *A sintaxe no espelho*, De Lemos (1986) apontava para essa cópula entre o mesmo e o diferente, afirmando que “No espelho do Outro convivem dialeticamente a fusão e a diferenciação, como Wallon (1942) fez muita questão de ressaltar. Nele é possível através do que

é percebido como semelhante dar conta do que é, na origem do movimento, diferença.” (De Lemos 1986: 13)

Essa cópula, entretanto, ganha visibilidade em 2002, na medida em que o reflexo no espelho lança luz sobre a indissociabilidade entre o *mesmo* e o *diferente*. Ao espelhar a fala do outro, a criança se aliena aos significantes dessa fala, uma vez que suas produções verbais, do ponto de vista empírico, são constituídas por fragmentos da fala do outro que exerce a função materna, não se podendo determinar se se trata de fala do outro ou de fala da criança. No entanto, essa alienação possui, como sua outra face, a separação, uma vez que a fala infantil não coincide com a fala materna, o que pode ser ilustrado por meio do episódio que se segue, juntamente com transcrição de uma parte da interpretação para esse episódio.

M= Criança

(1) (M - 1; 2, 15 entrega para a mãe uma revista tipo Veja)

M: ó nenê/o auau

Mãe: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá tomando banho

M: ava? eva?

Mãe: É. Tá lavando o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

M: auau

Mãe: Só tem moça, carro, telefone

M: Alô?

Mãe: Alô, quem fala? É a Mariana?

(Extraído de De Lemos 2002: 57)

O enunciado *ó nenê/o auau* permite ir além da semelhança que o vincula à fala da mãe, em situações anteriores. Como foi antes apontado, depreende-se dos enunciados subsequentes da mãe que não há nem “nenê” nem “auau” na revista e que, nesse sentido, o que retorna da fala da mãe na fala da criança são significantes cujo significado não deixam de ser uma interrogação. Ainda que se possa interpretá-los como uma

espécie de senha para pedir para a mãe “ler revista”, sua relevância está, na verdade, no fato de sua opacidade apontar para a não-coincidência entre a fala da mãe e a fala da criança. Isto é, para a separação enquanto contraparte da alienação (De Lemos 2002: 58).

Assim, quando a criança repete os mesmos significantes *nenê*, *auau* escutados/produzidos em cenas anteriores, a diferença se faz notar pela não coincidência entre a fala da mãe e a fala infantil no que concerne a seu significado que, no caso da mãe é determinado (ou predeterminado), enquanto que, na criança, possui a marca de opacidade.

Ao realçar, no espelhamento, a dimensão sonora da fala da criança, Porge (2014) traz à tona a noção de *eco* na qual também se reúnem, de forma inseparável, o mesmo e o diferente no que toca essa dimensão. Um grito, por exemplo, ao ecoar, já não é mais o mesmo, posto que suas reverberações fazem com que o escutemos com diferenças em relação ao grito original. Trata-se, portanto, de repetição com diferença, no denominado “espelho sonoro”, expressão que, segundo o autor, é tomada de empréstimo a Didier Anzieu (Porge 2014: 121).

A esse respeito, Porge (2014) formula o chamado *estádio do eco* que “estaria ligado a esse momento de passagem do grito ao apelo e à fala [...]” (Porge 2014: 122), concebendo a sonorização como sendo “uma imaginarização mais ou menos satisfatória da voz” (Porge 2014: 109). Sobre o estádio de eco, afirma:

Entre o grito e a voz propriamente dita, há esse tempo de passagem pelo jogo de vocalizações, os balbucios, os gorjeios, as lalações, o *motherese* ou o *parêntese* (pois isso não se efere somente à mãe),

em que a criança goza da matéria sonora para seu prazer” (Porge 2014: 120).

Na passagem do som ao significante na criança, segundo Pommier (2004, 2007), as repetições sonoras infantis provocam uma transformação, ou melhor, uma metamorfose. Nessa perspectiva, o grito repetido pelo bebê já não é mais o grito primeiro que, entretanto, contamina o que se lhe sucede isto é, deixa-lhe um vestígio. Coloca, então, esse autor: “A associação de um grito a outro qualifica um objeto já diferente daquele das sensações diretas”. (Pommier 2007: 142, tradução minha). Continuando, afirma: “Ele [o som] fica contaminado atrás dele pelo grito primeiro do qual provém e sua traição programa antes dele a infinidade do vocabulário” (Pommier 2007: 126, tradução minha). E ainda: “Experts em traição, as letras *metamorfoseiam* o prazer melódico para produzir sentido”. (p. 126, tradução e ênfase minhas)

Recorremos a Vorcaro (2018) que também destaca a repetição como produtora de diferença, ou melhor, como transformadora, concebendo que a repetição de sons produz a semântica; essa autora atribui especial realce ao caráter *extra-senso* da repetição, na medida em que as crianças sofrem, primeiramente, a repercussão do eco da assonância, em detrimento ao sentido da língua. Sobre isso, coloca:

Na origem, as palavras excitam o corpo por meio do som e do ritmo, ressoando uma carga afetiva, produzindo e demarcando o que Freud (1905/1992) nomeou como satisfação. A esse modo de intervenção da linguagem no corpo da criança, Freud (1905/1992) denominou de prazer do *nonsense*, também observável em alguns doentes mentais. Trata-se da concatenação e reprodução do que foi ouvido em função da assonância que excita o corpo, ecoando uma carga afetiva, sem qualquer intenção comunicativa. O *nonsense* está no centro da relação entre

o mundo sensorial e a linguagem, onde a criança lida primeiramente com as palavras fora do sentido (cf. Freud, 1905/1992, p. 115-120). (Vorcaro 2018: s/p)

Realçando, então, os ecos da linguagem no corpo do bebê, por meio de uma marcação rítmica do corpo, afirma:

Assim, ao oferecer o próprio corpo como marcador do ritmo que embala o *infans*, o agente cuidador procura sincronizar-se à criança, possibilitando ressoar em seu corpo o que Freud (1905/1992) denominou de “prazer do *nonsense*”.

Esse modo de interação com o bebê será posteriormente elevado a uma segunda potência a partir do momento em que a criança é surpreendida pela modificação do andamento do jogo corporal e vocálico. O *infans* passa, então, a *esperar a surpresa*, engajando-se em um funcionamento fora do tempo previsto, demandando para que a brincadeira seja repetida (Vorcaro 2018: s/p).

Nota-se, portanto, que o tempo é destacado no jogo entre o *infans* e o outro, na medida em que o movimento corporal e vocálico sincronizado entre cuidador e bebê é por eles repetido, dando lugar a uma transformação (modificação do andamento do jogo) e posterior demanda (pelo bebê) de repetição.

A questão do tempo é também abordada por Agamben (2012) em relação ao jogo que, para ele, consiste numa transformação da estrutura ou da sincronia em evento ou em diacronia. Em outras palavras, o jogo consiste numa pura diacronia, puro intervalo temporal. Nessa perspectiva, o objeto/brinquedo, ao entrar no intervalo temporal que é o jogo, assume essa diacronia, perdendo seu caráter estrutural. No entanto, ao final do jogo, esse objeto apresenta um vestígio estrutural, isto é, “apresenta-se como o resíduo sincrônico que o jogo não consegue mais eliminar” (Agamben 2012: 97).

Para esse autor, os brinquedos, uma vez que o jogo é concluído, consistem em resíduos embaraçantes, “porque constituem, de algum modo, o desmentido tangível daquilo que, todavia, contribuem para tornar possível [...]” (Agamben 2012: 97). Assim, nessa abordagem, os jogos/brincadeiras infantis implicam também uma transformação – que poderíamos denominar uma metamorfose, em que uma ruptura, um corte entre o sincrônico (a estrutura) e o diacrônico (o evento) deixa um vestígio (paradoxal).

SOBRE A PERDA NA MUDANÇA DE *INFANS* A FALANTE

Na repetição, segundo Lacan (2017), ocorre sempre uma perda, decorrendo daí a impossibilidade do reencontro. Nessa perspectiva, não conseguiremos, por exemplo, fazer o mesmo percurso em círculo que acabamos de fazer, por mais que nos esforcemos para isso. “Mas é necessário dizer que ela torna-se – que ela TORNA-SE – a situação repetida e que por isso se *perdeu* como situação original: *há alguma coisa que se perde no fato da repetição*”. (Lacan 2017: 194, ênfase do autor).

Em aquisição de linguagem, lembremos que, na posição estruturante de espelhamento, como coloca De Lemos (2002), tem lugar a alienação do *infans* aos significantes do *Outro* primordial, com a sua outra face, a separação.

A esse respeito, convoquemos, mais uma vez, Vorcaro (1999) que aborda a perda como condição inarredável para a constituição do sujeito, conforme a proposta lacaniana. Segundo essa autora, não há outra maneira do filhote humano passar de ser vivo para sujeito, senão por meio dos significantes que a mãe lhe dirige e que nele se implantam, metamorfoseando sua natureza de ser vivo. Nessa perspectiva, ocorre uma subversão do ser como efeito

provocado pelo encontro do ser vivo com o *Outro*, “produzindo por esse efeito [da palavra] o apagamento do fluxo vital do ser” (Vorcaro 1999: 24). Assim, “o ser vivo é chamado a funcionar como sujeito, uma vez que sua condição de ser desaparece, é anulada pelo que ele se torna para um *Outro*” (Vorcaro 1999: 24). Trata-se, portanto, da perda estrutural, constitutiva que, embora ocupe um lugar especial nesse momento estruturante do bebê, adquire o estatuto de operador, isto é, do modo pelo qual o sujeito se situa e se relaciona no mundo, único modo possível, desde que é condição de sua constituição. O termo *espelhamento* diz bem desse caráter de operador do espelho, pela ideia de movimento que transmite.

Como consequência, destacamos que a subversão, a diferença radical que o espelhamento representa se localiza na perda, ou melhor, na escuta das perdas concebidas como condição inarredável para a transformação/metamorfose do *infans* em falante.

Em relação a perdas que têm lugar durante a constituição do falante, Jakobson (1941[1963]), de acordo com Vorcaro (2018), aponta para uma *amnésia fônica* de sons emitidos pelo bebê. De início, a criança é capaz de produzir, praticamente, todos os sons conhecidos, havendo, porém, uma atrofia parcial desse repertório fônico, quando ela começa a falar. Em sua interpretação para o referido tipo de amnésia, essa autora coloca que se trata de um esquecimento, não da língua, mas da habilidade supostamente infinita para a articulação sonora indiferenciada; continua afirmando que, a partir desse esquecimento/desse apagamento, o balbucio passa a ter um estatuto de fala, precipitando a aquisição de uma língua própria. Destaca-se, a esse respeito, a proposta de Pereira de Castro (2006) acerca da impossibilidade de esquecimento da língua materna pelo sujeito.

Considerando a perda que ocorre na amplitude da articulação sonora inicial do bebê, pareceu-nos relevante fazer menção a Heller-Roazen (2010) que se refere a uma espécie de salto entre essa amplitude e a seleção fônica, na constituição do falante:

Poder-se-ia pensar que, com tais capacidades para a fala, a aquisição de determinada língua seria algo rápido e fácil para a criança. Mas não é. Entre os ruídos do bebê e as primeiras palavras da criança, não apenas não há uma clara passagem, mas, pelo contrário, existem evidências de uma *interrupção decisiva, algo como um salto* no qual as habilidades fonéticas ilimitadas do primeiro parecem vacilar (Heller-Roazen 2010: 8, apud Vorcaro 2018: s/p, ênfase minha).

Vorcaro (2003) aponta ainda para o que ela denomina “fracasso da linguagem”, no sentido de que “não é seu êxito, mas sua repetição, que engendra a dimensão da perda” (Vorcaro 2003: 224) e, recorrendo à proposta freudiana, afirma que “nessa mesma repetição, produz-se algo que é defeito, fracasso. *O que se repete não poderia estar de outro modo, em relação ao que repete, senão em perda, de velocidade, de força*” (Vorcaro 2003: 224, ênfase da autora).

Heller-Roazen (2010), referindo-se a Jakobson (1941[1963]), sustenta, por sua vez, que “*Em certo sentido, os sons que as crianças esquecem como produzir nunca as deixam, pois há um domínio da fala no qual retornam com espantosa regularidade [...]*” (Heller-Roazen 2010: 11, ênfase do autor). Como exemplos desse domínio, o autor, além do realce dado às onomatopéias, discute as exclamações e os sons da língua estrangeira. Fazendo apelo a Trubetzkoy, destaca o que esse linguista denomina “elementos distintivos anômalos” a cuja categoria “pertencem todos os ‘sons estrangeiros’ [produzidos] por falantes de uma língua quando tentam imitar os de outra [...]” (Heller-Roazen

2010: 12). O resultado é então a produção desses sons com novos contornos, não pertencendo nem à língua de origem nem àquela em que foram inseridos.

Nessa perspectiva, os sons que desaparecem do balbucio dos bebês deixam rastros (“premonições”) que dão lugar a onomatopeias e a exclamações produzidas tanto pela criança como pelo adulto falante de determinada língua. No entanto, esses sons retornam com diferença, nessas produções, na medida em que não são mais os sons perdidos do balbucio; não são, tampouco, os sons dos significantes da língua a que tais produções pertencem, lançando a língua para além de si mesma. Sobre isso, cito Heller-Roazen (2010): “Com efeito, os sons que os seres humanos usam em interjeições, imitações de sons não humanos, e em ordens para animais [...] permanecem, caracteristicamente, bem além dos limites que definem a constituição sonora de uma língua particular” (Heller-Roazen 2010: 13). Trata-se de sons que colocam a língua em excesso, estando, em suma, “simultaneamente incluídos e excluídos dos sistemas linguísticos; parecem, mais exatamente, incluídos em uma língua justamente por estarem excluídos dela.” (Heller-Roazen 2010: 14). Desfaz-se, assim, o limite que separa o interno e o externo à língua, configurando o que Trubetzkoy chamou de *anomalia*.

PASSOS QUE VÃO DAR EM PERDAS

Retornando à questão da aquisição vs perdas, no campo de investigação das mudanças que ocorrem na linguagem da criança, notemos que, no artigo de De Lemos (2002), ganhou especial visibilidade, na proposta aqui destacada, a posição de que as mudanças pelas quais a criança se transforma de *infans* em falante constituem uma travessia formada de perdas. Essa proposta me leva a recortar o enunciado que aparece no início do referido artigo: “passos que vão

dar em impasses”³⁸ (De Lemos 2002: 41) e a parafraseá-lo nos seguintes termos: *passos que vão dar em perdas que vão dar em passos que vão dar em perdas*.

Lier-DeVitto (2006) reafirma e coloca em destaque a questão da perda em aquisição e patologias de linguagem; convém notar que essa questão está presente, implícita ou explicitamente, nos trabalhos que constituem o Programa de Aquisição de Linguagem inaugurado por Cláudia De Lemos (Lier-DeVitto e Carvalho 2008). Pela leitura dos vários trabalhos, com diferentes objetivos, pode-se escutar um ponto comum: a resistência que os investigadores desse Programa oferecem à proposta de que a mudança, na constituição do falante, consiste numa progressão, num acúmulo de aquisições parciais que vão se acrescentando paulatinamente às anteriores. Nessa perspectiva, em relação às perdas que ocorrem na fala infantil, Figueira (no prelo) formula a proposta de um “esquecimento estrutural” pelo qual formas desviantes declinam nessa fala – o que consiste em mudanças estruturais rumo a certo grau de estabilidade –, podendo retornar, entretanto, no lapso do adulto.

Essa posição gera, portanto, consequências, isto é, traçam caminhos a serem seguidos, questões a serem levantadas, como, por exemplo, as que dizem respeito ao outro (mãe ou investigador), na sua relação com a fala da criança. Indagamos, então: *O campo da “aquisição” de linguagem não seria constituído no ponto em que se encontram as perdas da criança, da mãe e do investigador?*

³⁸ Trata-se de enunciado formulado por Eliane Silveira (2000, apud De Lemos 2002: 41).

Destaco o ponto de encontro entre a criança e o investigador, numa tentativa de exemplificá-lo. Recorto então de um *corpus* – retirado do Banco de Dados do Projeto de Aquisição de Linguagem do IEL-UNICAMP – algumas manifestações verbais de uma criança as quais já se fizeram presentes em vários de meus trabalhos, tendo agora retornado com diferença em minha escuta.

Nesse *corpus*, criança e mãe usam, com insistência, algumas expressões, como: *qué vê/quer ver*, *quelo/quero*, *dexa vê*, *dexu vê/deixa eu ver*, *tá sovendo/tá chovendo*, *vede/verde* etc, como nos exemplos a seguir. Ao se deparar com essas expressões, na manifestação verbal da criança, o investigador lhes atribuiu, inicialmente, um sentido predeterminado à luz de categorias linguísticas a que pertencem os significantes *ver*, *querer*, *verde*, *chover*.

C= Criança M= Mãe

(2) (C- 2;1.12 e M conversam)

C: Tia a balata dento

M: Pronto. Ó! Tem uma barata aqui e ela vai comer o teu nariz, ó, toinc

C: Ai come o seu nariz *qué vê?*

M: *Quero*

C: *Qué vê? Qué vê/ mamãe?*

M: Quero

(3) (C- 2;5.2 e M estão na sala)

M: Quer ir lá? Qualquer dia nós vamos, tá?

C: Eu vô lá hoje

M: Ah, hoje você vai? Boa noite então. Até logo. Boa viagem

C: *Quelo* só é esca

M: Ah?

(4) (C- 2;5.9 e M estão na sala)

M: Ah! Ela fica no seu colo? Ela gosta de ficar no seu colo?

C: Gosta, ela num *qué cá/ela* fica

M: Vamos guardar esse negócio da mamãe, vamos?

C: *Dexa vê aqui, dexu vê o meu rosto*

(5) (C- 2;5.23 e M estão brincando)

M: Onde é que cê arrumou esse primo aí?

C: Na loja loja miricana

M: Lá na Loja Americana?

C: *Canti zê canti/vede eu du/quero agu/num quilia (...)/quiria vede*

(6) (C- 2;5.23)

M: A água tá guardada nas nuvens

C: *Tá sovendo* ele num abiu

M: Num abriu porque num tá chovendo

C: Cumasú

(7) (C- 2;6.6)

M: Ah! Mas eu não vou desabotoar o meu colan, não

C: Pur qué?

M: Ah! Porque agora num tô com vontade

C: Tem potanci/pegá/cê diabutua

M: Quando eu for (...) desabotoa. A hora que eu for dormir, desabotoa

C: *Quero vê/ o seu / o seu curativo*

M: Eu num tenho curativo

(8) (C- 2;6.13 e M estão vendo uma revista)

M: Tá a espuma prá fora, né? Tá caindo uma frutinha na boca do esquilo

C: O *quelho* vai acodá o *cuelho*.

M: Isso não é coelho! Esse aqui é um rato

C: Cê gosta dele?

(9) (C- 2;6.27 e M. estão brincando)

M: Cê aponta assim eu não sei o que é. Fala o nome que cê quer

C: *Eu quélo* a.../ dá uma busa/pa pôr assim (embrulha a boneca na malha)

(10) (C- 2;9.28 e M conversando sobre a cor de um urso de brinquedo)

C: Qui cor?

M: Amarelo?

C: Amarelu

M: Num é amarelo

C: *Vede*

M: Num é verde

C: *Ve/ma/brancu*

Em outros momentos de escuta, contudo, algumas produções da criança provocaram, no investigador, um *efeito de estranhamento* – segundo a abordagem realizada por Lemos (2002) –, como: *deceu vede; eu achuvia agu; nu quelho vede* que carregam a marca da equivocidade homofônica, como mostram os seguintes episódios:

(11) (C- 2;0.8 está pronta para ir ao aniversário de um amiguinho)

M: De onde é essa chave?

C: Fom fom dá

M: Da onde é essa chave?

C: Fom fom

M: Do carro? Bonito esse chaveiro da C verde

C: *Deceu vede* esse num é esse/maon

(12) (Depois do almoço, C- 2;0.15 é acordada por M)

M: Num pode não. Quando a gente levanta precisa... Cê ficou descalça antes de dormir, é?

C: É

M: Tá se vendo

C: *Tá se vendo*

M: Tá se vendo que você ficou descalça antes de dormir

C: *Eu achuvia agu*

M: Vai chover logo?

C: É

(13) C- 2;6.13)

M: Viche! Vai melecar todo ele né?

C: Num vai/não

M: Num vai? Vai fazer uma meleca grande grande nele

C: O/ qui é *veche/nu quelho/vede/* quierre

M: É um cachorro

Podemos dizer, então, que essas produções infantis (estranhas/equívocas) teriam funcionado como um espelho na escuta do investigador, na medida em que fizeram retornar as expressões que mencionamos antes. Dizendo de outro modo, *qué vê, quello, dexa vê, dexu vê, tá sovendo, vede* escutadas pelo investigador retornaram em sua escuta para as produções infantis estranhas,

mas retornaram com diferença, à maneira de um reflexo no espelho. Como consequência, nessa escuta especular, diluíram-se as categorias linguísticas à luz das quais foram apreendidas aquelas expressões que, ao mesmo tempo, cruzaram-se de forma imprevisível. Podemos propor que, somente nesse retorno especular, o investigador pode reconhecer não apenas sua perda, mas também, e sobretudo, o que se perde na fala infantil. Em outras palavras, ele reconhece que as voltas dadas, nessa fala, pelo segmento sonoro *vê* – que aparece em várias produções da criança – constituem jogos sonoros infantis, ou melhor, indicam a relação lúdica da criança com os sons língua para além da gramática e do sentido. No entanto, reconhece também que esses jogos sonoros vão desaparecendo na fala infantil, não sem deixar rastros/vestígios que abrem lugar, para a novidade nessa fala, para as invenções da criança.

Ao que parece, essa ilustração indica que teria sido o retorno especular no investigador que lhe teria permitido apreender o retorno especular na fala da criança nos passos de sua travessia pela língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo ecoar a citação que deu início a este trabalho, destaco que a relação do investigador com a fala da criança consistiria num espelhamento com as subversões nele implicadas. Melhor dizendo, seria um jogo de espelhos em que ocorre uma quebra de limite, na medida em que o investigador se localiza, ao mesmo tempo, dentro e fora da fala da criança, configurando uma anomalia. Desse modo, perde-se seu estatuto de investigador, estatuto constituído pela ciência galileana que o concebe numa posição de exterioridade, de neutralidade em relação a seu objeto de estudo. Podemos

dizer que, em última análise, anômala é a relação do investigador com a língua, uma vez que – cito Lemos (2006) – “Confrontado com a fala de crianças e nela encontrando dados de natureza singular (utilizando aqui a expressão de Abaurre, o linguista é surpreendido por uma emergência que parece, ao mesmo tempo, *pertencer e não pertencer à língua.*” (Lemos 2006: 60, ênfase minha)

Por fim, após as voltas dadas neste trabalho, apresentaremos um resumo – formulado a partir de Heller-Roazen (2010: 103-106) – do poema/mito contido no primeiro livro das *Metamorfoses* de Ovídio cujo tema é a *vaca escrevente*:

Júpiter (rei do Olímpio), ao avistar a ninfa Io, a bela filha do deus-rio, Ínaco, tomou-a como amante contra a sua vontade. Para escondê-la de Juno, sua mulher, Júpiter transforma a amante em uma linda vaca branca. Suspeitando do súbito surgimento do animal, Juno pediu ao marido que lhe desse o bovino de presente, pedido que Júpiter não teve como recusar. Assim, para evitar suspeitas, o animal foi entregue a Juno que o colocou sob a guarda de Argo de cem olhos. Submetendo-se a maus tratos, suas súplicas por piedade eram em vão. No entanto, em um determinado dia, ela encontrou o caminho de volta a seu rio nativo e, para comunicar a seu pai sua triste mudança, desenhou com seu casco, na areia do rio, as duas letras do seu nome (I O) que foram suficientes para contar a história inteira da triste transformação, tendo sido Ínaco o primeiro a lê-las.

Pela leitura desse resumo, diríamos que a metamorfose da ninfa para vaca implicou a perda de seu corpo de ninfa, abrindo lugar para que uma novidade, uma invenção aparecesse, isto é, a escrita, levando-se em conta que a ninfa não sabia escrever. No entanto, esse corpo de antes deixou-lhe um vestígio, a lembrança de seu nome. Trata-se então de um vestígio paradoxal, na medida em que é “ao mesmo tempo estranho ao novo corpo, mas ainda contido nele,

um traço excepcional do ‘estranho’ corpo, que remete à forma que outrora possuía” (Heller-Roazen 2010: 106).

Importa notar que a narrativa recortada se inicia com a metamorfose, para depois indicar as perdas e a novidade, enquanto que, neste trabalho, destacamos as perdas como ponto de partida para a transformação da criança. No entanto, alertamos que nossa escuta em espelho inverte essa ordem, confrontando-nos com um movimento contínuo: transformação/perda/transformação/perda... Supomos, assim, que o espelhamento, esse operador subversivo, indica uma diluição de limites, não apenas do mesmo vs diferente ou do interior vs exterior, mas também do *antes vs depois*.

REFERENCIAS

AGAMBEN, G. (2012). **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DE LEMOS, C. T. (1986). A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 10: 05-15.

_____. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 42: 41-69

FELMAN, S. (1987). **Jacques Lacan and the adventure of insight**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

FIGUEIRA, R. A. (no prelo). Fatos e (e)feitos da fala divergente: questões para a aquisição de linguagem. In: M.F. Vilar de Melo, G.M.M. Carvalho, M. F. Lier-DeVitto e L. Arantes. (org.), **Saussure do CLG e dos anagramas: incidências**.

HELLER-ROAZEN, D. (2010). **Ecolalias: sobre o esquecimento das línguas**. Campinas: Editora da UNICAMP.

JAKOBSON, R. (1941 [1963]). **Child language aphasia and phonological universals**. The Hague: Mouton Publishers.

- LACAN, J. (2017). **Seminário 1966-1067: A lógica do fantasma**. Recife: Publicação não comercial do Centro de Estudos Freudianos do Recife.
- LE MOS, M. T. (2002). **A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP.
- _____. (2006). O sujeito imprevisto. In: M.F. Lier-DeVitto e L. Arantes (org.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**, pp. 57-62. São Paulo: EDUC, FAPESP.
- LIER-DEVITTO, M. F. (2006). Patologias da linguagem: sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In M.F. Lier-DeVitto e L. Arantes. (org.), **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**, pp. 183-200. São Paulo: EDUC, FAPESP.
- LIER-DEVITTO, M. F. e CARVALHO, G. M. (2008). O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: I. Finger e R. M. Quadros (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**, pp. 115-146. Florianópolis: Editora da UFSC.
- METZGER, C. (2017). **A sublimação no ensino de Jacques Lacan: um tratamento possível do gozo**. São Paulo: Editora EDUSP.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. (2006). Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: M.F. Lier-DeVitto e L. Arantes. (org.). **Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem**, pp. 135-148. São Paulo: EDUC, FAPESP.
- POMMIER, G. (2004). Da passagem literal do objeto ao moedor do significante. In: C. Melman. **O significante, a letra e o objeto**, pp. 119- 133. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- _____. (2007). **Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse**. Paris: Flammarion.
- PORGE, E. (2014). **Voz do eco**. Campinas: Mercado de Letras.
- VORCARO, A. M. R. 1999. **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud.
- _____. 2003. Os dragões do tempo primordial: a repetição como primeira identificação. In: N. V. A. Leite. (org.). **Corpolinguagem: gestos e afetos**, pp. 215-231. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (2018). **A voz como objeto da pulsão**. Seminários apresentados no Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica – Laboratório de Psicanálise – da Universidade Católica de Pernambuco – Recife: UNICAP.

PROCESOS DE LECTO- ESCRITURA

EL DISCURSO PUDIBUNDO EN LA LEXICOGRAFÍA ESCOLAR VENEZOLANA: TRATAMIENTO DE LA SEXUALIDAD EN EL *DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO CASTELLANO PARA ESTUDIANTES MARAISA*³⁹

Johanna Rivero Belisario
johannariverob@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación revisa los diccionarios escolares venezolanos desde una perspectiva crítica. Se propuso cumplir con los siguientes objetivos: (a) desvelar las estructuras lexicográficas que filtran las ideologías en uno de los diccionarios escolares venezolanos producidos durante el siglo XX y (b) ofrecer una interpretación sobre la reproducción de esas ideologías. Teóricamente se sustenta en Kerbrat-Orecchioni (1986), Forgas (1999: 2001) y Pérez (2000). En lo metodológico, es cualitativa y de naturaleza documental. El corpus es el *Diccionario enciclopédico castellano para estudiantes Maraisa*, publicado en 1986, y, para analizarlo, empleamos la metalexigrafía (Wiegand 1984, Hernández 1989, Lara 1997) en tres fases: i) microanálisis, ii) ordenamiento de los datos y reajuste de las categorías y iii) contrastación y reinterpretación. Los hallazgos sugieren que el autor del *Maraisa* ha filtrado contenidos ideológicos a lo interno de la arquitectura de este repertorio, en particular, cuando presenta la sexualidad humana. La materia léxica, la lematización y algunos

³⁹ Este capítulo es un resumen del trabajo que ha obtenido el primer lugar del “Premio ALFAL a la mejor comunicación de jóvenes doctores” (2021).

mecanismos descriptivos como la subcategoría gramatical, el sistema de marcación y la definición lexicográfica son las estructuras utilizadas para transmitir y legitimar las ideologías.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha tenido la idea de que el diccionario es una producción neutra, aséptica y despersonalizada. Por considerarse fruto de tecnicismos, no se veía con claridad cómo podía asociarse a factores ideológicos. Las variedades de la lexicografía se asumían, fundamentalmente, como instrumentos de codificación y descodificación lingüísticas, referenciales y auxiliares de investigación (Casares 1992). Con la sistematización de la *metalexicografía*, en los años ochenta del siglo XX, se intuye lo contrario. El planteamiento según el cual el mundo del enunciador podría filtrarse en el aparato lexicográfico se ha estudiado con el propósito de entender cómo los repertorios están dotados de fuerzas sociales, culturales e ideológicas (Forgas 1999, 2001, Pérez 2000, Rodríguez 2012). Con esa motivación y persistencia se ha tratado, además, la conveniencia de la ideologización o no, de la subjetividad o no, de la neutralidad o no de la arquitectura diccionariológica, lo que ha conducido a una discusión devenida en, al menos, cuatro posturas: (1) los diccionarios no deben transportar contenidos ideológicos; (2) no deberían transportarlos, pero los transportan; (3) es natural que los transporten y (4) los transportan por y para el poder. Nosotros, sin comulgar completamente con estos grupos, investigamos si este fenómeno, detectado en diccionarios generales, se halla en una tipología identificada con sus usuarios en el ámbito escolar. Este trabajo pretende ser, por lo tanto, una

primera aproximación a las variedades elaboradas en materia de diccionarios escolares en Venezuela, para tratar de responder a preguntas como: ¿qué hay a lo interno de estas obras?, ¿qué material incorporan?, ¿cómo lo procesan?, ¿qué Venezuela reflejan? De ahí que la investigación busca cumplir con los siguientes objetivos: (a) desvelar las estructuras lexicográficas que filtran las ideologías en uno de los diccionarios escolares venezolanos producidos durante el siglo XX y (b) ofrecer una interpretación sobre la reproducción de esas ideologías.

METODOLOGÍA

Metodológicamente, este estudio es cualitativo y documental. El paradigma interpretativo orienta su ontoepistemología y, en consecuencia, el diseño es emergente, flexible y abierto. El método de recolección y procesamiento de la información es la metalexigrafía (Wiegand 1984, Lara 1997), en los dos estadios de la crítica diccionariológica: (a) identificación de materiales; (b) criterios y etapas para el análisis de la información.

IDENTIFICACIÓN DE MATERIALES

El corpus es el *Diccionario enciclopédico castellano para estudiantes Maraisa* (1986). Lo seleccionamos porque es el primer proyecto científico de la lexicografía escolar venezolana y, por tanto, pionero en su tiempo. A Pedro Gil Rivas, profesor de Historia, le confiaron la elaboración de esta compilación, con la cual se fundaría la editorial Maraisa. Según el “Prólogo” (Gil Rivas 1986), el plan inicial abrigaba la idea de que los niños venezolanos necesitaban una

obra de consulta concebida e impresa en Venezuela. Por ese motivo, además del léxico general y técnico que un estudiante en etapa escolar requeriría, este diccionario ha incorporado vocablos bajo restricción diatópica (americanismos/ venezolanismos), y lo ha hecho en la microestructura. Su descripción general es la siguiente:

Título: *Maraisa* (1986), editorial Maraisa.

Número aproximado de entradas: 40.000.

Número aproximado de acepciones:120.000.

Relación ac./entr.: 3.

Instrucciones de uso: No.

Ejemplos: Sí.

Ilustraciones: No.

Cuadros: No.

Apéndices: No.

Formato:15x21,5.

Páginas: 1.056.

CRITERIOS Y ETAPAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Identificado el corpus, describimos cómo la metalexigrafía permite desvelar y entender la visión de mundo que subyace en la arquitectura lexicográfica (Pérez 2000). El examen recursivo de los datos se realiza en tres etapas: microanálisis, ordenamiento de los datos y reajuste de las categorías, contrastación y reinterpretación.

La primera fase, el microanálisis, lleva dos trayectorias. En la primera se hacen restricciones en la macroestructura del *Maraisa* y, en la segunda, las interpretaciones derivan de su microestructura, de los procedimientos

empleados por el autor en la redacción de los artículos. Aquí importa el mensaje que el enunciador transmite a través de lo incorporado o silenciado en la nomenclatura, pero también la forma que adquiere ese mensaje en la constitución de la entrada. Fijamos la atención, también, en los elementos que componen el artículo léxico y, para detallar el funcionamiento de la definición, recurrimos a los supuestos teóricos de Kerbrat-Orecchioni (1986). En esta fase emergen los campos léxico-temáticos vinculados a un condicionamiento ideológico (características físicas, cuestión de género, historia, moral, política, religión, sexualidad) y los puntos microestructurales que acusan la presencia de la subjetividad lingüística (subcategoría gramatical, definición lexicográfica y sistema de marcación).

La segunda fase, el reordenamiento de los datos y reajuste de las categorías, contrasta los rasgos emergentes, detalla en qué coinciden y en qué se distancian y dilucida la relación, directa o indirecta, entre los mecanismos lingüísticos que acusan presencia de la subjetividad lingüística y los campos organizados en el microanálisis. Como resultado, se reorganiza la información y se obtienen dos categorías vinculadas discursivamente: (a) cuestión de género y (b) sexualidad humana.

La tercera y última fase, la contrastación y reinterpretación, busca la revisión de los hallazgos a la luz del contexto sociohistórico en el que, probablemente, el diccionario se desenvuelve. Según Thompson (2002), aquí se cumple uno de los niveles de exploración de cualquier ideología: la interpretación de lo dicho y de sus posibles significados, teniendo como referencia el análisis discursivo y los aspectos sociohistóricos. Se trata de una reinterpretación de los hechos (*marco hermenéutico*), que penetra en las formas simbólicas del discurso, en aquellas que no se producen aisladamente, sino que "(...) se transmiten y se

reciben en condiciones sociales e históricas específicas” (Thompson 2002:409).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

A la luz de la hermenéutica profunda del *Maraisa*, reiteramos que los lugares de anclaje de las ideologías son la materia léxica y la lematización (macroestructura); la subcategoría gramatical, el sistema de marcación y la definición lexicográfica (microestructura). En este capítulo, analizamos estos anclajes vinculándolos con la categoría sexualidad humana.

UNA MIRADA A LA SEXUALIDAD HUMANA: ¿PREJUICIOS Y PUDIBUNDEZ?

La sexualidad es un tema que ha convocado la atención de científicos y profanos y al que se la ha adjudicado la responsabilidad de contribuir en los estadios del desarrollo humano. Concebida así, no resulta extraño que en esta investigación encontremos evidencias que permiten palpar su impresión en el discurso del diccionario escolar. De acuerdo con los hallazgos encontrados en el *Maraisa* podemos orientar esta categoría hacia subcategorías que revelan cualidades del hecho sexual y de lo sexual, a saber, los subcampos léxico-temáticos emergentes: (a) actitudes y comportamientos sexuales; (b) actos sexuales; (c) formas de relacionarse a través de la sexualidad.

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS SEXUALES

i. El material léxico del *Maraisa*

Si bien la investigación de Pérez (2002) reporta que los inventarios escolares venezolanos siguen criterios pudibundos que los conducen a no registrar

unidades consideradas como indecentes por su alusión a las conductas y órganos sexuales, el *Maraisa* se presenta como una excepción a este planteamiento, y es precisamente esta excepción el primer punto perceptible macroestructural a destacar: el registro de unidades que desarrollan el campo sexualidad, con énfasis en las actitudes y orientaciones sexuales de los géneros.

Se trata de un subconjunto (1) constituido por cincuenta y un entradas que han pasado a la macroestructura desdiciendo de una usanza en la que ha predominado “el tabú de la decencia” (Ullmann 1967), esto es, el rechazo de palabras que no pueden ser dichas, mucho menos registradas y compiladas en repertorios lexicográficos, porque sus actualizaciones impelen los principios establecidos por la moralidad y las buenas costumbres.

1. *abstinencia, amaneramiento, amanerarse, amaricado-da, amartelar, amor, anafrodita, andrógino, asexual, bacanal, bisexual, blando-da, castidad, celibato, célibe, doncella, erotismo, exhibicionismo, feminoide, hembraer, heterosexual, homosexual, homosexualidad, impureza, inversión, invertido-da, lesbiana, lujuria, maricón, marimacho, masoquista, monógamo-ma, mujeriego, mujerzuela, orgía, pederastia, polígamo-ma, prematuro-ra, pucela, pureza, putañear, sadismo, semental, sensualidad, sensualismo, sodomía, sodomita, tribadismo, virgen, virgo, virtud.*

El segundo punto perceptible macroestructural hallado en (1) es la inclusión de voces tabuizadas (López Morales 2003) que, según los criterios de recolección de la lexicografía escolar, no deberían aparecer en el material léxico por sus usos restringidos. Los ítemes *amaricado-da*, *maricón* y *putañear* ilustran una materia que reduce, en parte, las barreras morales que pesan sobre ciertos referentes. Decimos en parte, sin embargo, porque recurrir al disfemismo para presentarlos sí conlleva un rol disciplinante al que se le suma

la ausencia de marcas diáfásicas que funcionan para advertir al usuario escolar de que esas voces no podría utilizarlas en todos los actos discursivos. En otras palabras, la decisión de recibir voces subestándares y de dejarlas a la libre interpretación del lector cuando la mayoría de los ítemes describen orientaciones homosexuales es una huella de la óptica heterosexual de este repertorio. A simple vista, la preeminencia de la heterosexualidad y el trato desbalanceado de la homosexualidad estarían emergiendo en una compilación que no logra equilibrar la balanza, no totalmente, a la hora de recoger estos contenidos. Efectivamente, lo que arriba el autor presenta mediante procedimientos que contravienen la norma (*amaricado-da, maricón, putañear*) en otros lemarios describe a través de la eufémesis (*blando-da, inversión, invertido*), con una connotación velada, pero negativa.

ii. Definición lexicográfica y pudibundez

De los procedimientos de explicación ensayados por el *Maraisa* en los ítemes presentados (1) más arriba, se desprende una cosmovisión que reparte la realidad en dos grupos: el grupo uno, sobre virtudes sexuales, reúne la abstinencia sexual femenina y el celibato en las solteras; y el grupo dos, sobre vicios sexuales, contiene actitudes y condiciones como erotismo, exhibicionismo y homosexualidad. Pensando en estos puntos, desarrollaremos esta sección.

- Grupo uno: virtudes sexuales

En este ámbito, el enunciador presenta positivamente la moderación de los deseos y placeres sexuales, virtud recogida en la óptica religiosa de su diccionario, la católica, y asumida como una práctica que, de no cumplirse, propicia conductas impropias y pecaminosas. Para lograr este objetivo, el

Maraisa ejercita una semántica que trasluce cierto tono moralizante, más parecido a un catecismo que a un inventario lingüístico (2 al 4).

2. *abstinencia*. f. 2. Virtud que consiste en privarse total o parcialmente de satisfacer los apetitos.
3. *castidad*. f. Virtud que se opone a los afectos carnales.
4. *celibato*. m. 2. Estado de las personas que no han contraído matrimonio, obligadas por un voto de castidad.

Las definiciones citadas están marcadas subjetivamente. En (2) y (3), el autor incorpora un hiperónimo subjetivo (virtud), cuya naturaleza aleccionadora sugiere lo benévolo del comportamiento recogido en el lema y, en ese sentido, no hay dudas, abstinencia y castidad han quedado asociadas a uno de los bandos morales, el del bien. En (4), se hallan adjetivos participiales y axiológicos que desvelan una obligación moral de naturaleza cristiano-católica fundamentada en la idea de que el sexo es permitido solo en el matrimonio.

En esta misma línea, emergen las designaciones de los virtuosos, todas planteadas desde una ideología patriarcal según la cual la mujer debe mantenerse “pulcra y perfecta” hasta el sacramento matrimonial. No importan sus instintos o afectos, lo significativo es responder a un precepto transmitido por generaciones (del 5 al 9).

5. *anafrodita*. adj. Dícese del que por temperamento o por virtud se abstiene de placeres sexuales.
6. *doncella*. f. Mujer que no ha conocido varón.
7. *prematuru-ra*. adj. 3. Aplíquese a la mujer que no ha llegado a la edad de admitir varón.
8. *pucela*. f. Doncella, mujer que no ha conocido varón.

9. *virgen*. adj. s. Persona que ha vivido o vive en una continencia perfecta [...]

Según se desprende del perfil ideológico de estas definiciones, el celibato no es exclusivo de las féminas, pero la mayoría de las definiciones citadas se encuentran redirigidas hacia ellas y van acompañadas de unidades axiológicas que funcionan como huellas del enunciador en el discurso lexicográfico. En efecto, los semas “virtud”, “abstenerse” y “perfecta” reafirman una valoración positiva de los hechos presentados, al tiempo que distinguen lo propio de lo impropio. Además de estos puntos perceptibles, en las definiciones de (6), (7) y (8), hay un tratamiento pudoroso directamente proporcional a las partículas lingüístico-axiológicas (relativo especificativas) “que no ha conocido varón” y “que no ha llegado a la edad de admitir varón”.

- Grupo dos: vicios sexuales

La segunda arista ideológica encontrada en este repertorio es la ocupada por los comportamientos sexuales que, a la luz del andamiaje tecno-lexicográfico, estarían recibiendo un cuestionamiento variable, pero que es patente cuando el objeto de la descripción sémica proviene de la indisciplina moral. Veremos cómo, al presentar las conductas objetadas y los objetados, el *Maraisa* tuerce la definición, exhibiendo uno de los polos citados, el de lo prohibido o, al menos, el de lo no admitido moralmente.

En casos específicos, detectamos adjetivos participiales y axiológicos que dejan ver el punto de vista del autor lingüístico. No son semas neutros; son rasgos que, en la terminología de Kerbrat-Orecchioni (1986), califican como afectivos, axiológicos y modalizadores del discurso (10-13):

10. *erotismo*. m. 2. Amor sensual exacerbado.

11. *orgía*. f. 2. Satisfacción viciosa de apetitos o pasiones desenfrenadas.

12. *sensualidad*. f. 2. Propensión excesiva y perniciosa a los placeres de los sentidos.

13. *sensualismo*. m. Propensión excesiva y perniciosa a los placeres de los sentidos.

Las definiciones del (10) al (13), referidas a distintas facetas del quehacer sexual, presentan marcas subjetivas, las subrayadas, que desvelan un ejercicio tradicional empeñado en destacar lo perjudicial de las conductas referenciadas en ellas. En otras definiciones, (14) y (15) más abajo, el carácter moralizante es desplazado por uno prejuicioso, introducido por hiperónimos subjetivos que confiesan el modo de pensar del enunciador. Estos incluyentes presentan marcas de valoración lingüística que discriminan – de entrada – conductas sexuales que podrían recibir un trato ideológicamente no marcado.

14. *exhibicionismo*. m. 2. Anormalidad sexual consistente en la inclinación a exhibir los órganos sexuales.

15. *sadismo*. m. Perversión sexual del que provoca su propia excitación cometiendo actos de crueldad en otra persona [...]

Y, en esta misma línea de mediatización, hallamos el tema de la prostitución, focalizado en las actuaciones de quienes contratan los servicios sexuales. Según ha apuntado el *Maraisa*, el lema *putañear* se define mediante la construcción sustancial-inclusiva que aparece en (16):

16. *putañear*. intr. Darse al vicio de la torpeza buscando las mujeres perdidas.

La definición de (16) pone en evidencia la línea ideológica de este diccionario, particularmente en el subconjunto léxico estudiado. El enunciador no expone el contenido desde aquello que los especialistas llaman neutralidad (Lara 1997), pero tampoco disimula sus preferencias. En un ejercicio asimétrico del

poder, disculpa el proceder de los que ceden por “torpeza” al servicio de la prostitución y cuestiona severamente a quienes lo ejercen (mujeres perdidas). Quizá, por este mismo motivo, el lema *lupanar*, citado en (17), se define así:

17. *lupanar*. m. “Casa pública de mujeres mundanas”

En cuanto al tratamiento de los ítemes que funcionan como descriptores de aquellos que actúan al margen de los preceptos morales y religiosos asumidos por este diccionario, hemos encontrado, hasta ahora, dos indicadores de exposición: (a) heterosexual-homosexual; (b) mujeriego-mujerzuela.

- Heterosexual-homosexual

El primer punto a examinar en esta materia léxica es el de los procedimientos lingüísticos utilizados para definir algunas orientaciones sexuales (18 y 19).

18. *heterosexual*. adj. Dícese, por oposición a homosexual, de la relación erótica entre individuos de diferentes sexos.

19. *homosexual*. adj. Dícese del individuo afecto de homosexualidad.

Según se aprecia, Gil Rivas (1986) define de manera particular y poco equitativa las condiciones sexuales recogidas en los ítemes léxicos: en (18), la definición maniquea (por oposición a homosexual) se centra en el tipo de relación que sostienen los heterosexuales; en (19), mediante el sema, pudoroso, “homosexualidad”, presenta las cualidades de quienes se sienten inclinados sexualmente hacia personas del mismo sexo.

Un segundo punto de interés es la tendencia de este diccionario y, posiblemente, la de otros del mismo decenio, de asociar el contenido semántico del ítem *amor* a las relaciones heterosexuales, es decir, a las

moralmente apropiadas y selladas bajo el vínculo matrimonial. La acepción “Pasión que atrae un sexo hacia el otro” ratifica la visión heterosexual mostrada por este repertorio, visión que se repite en las definiciones (del 20 al 22):

20. *blando, da.* adj. 3. Afeminado, cobarde.

21. *invertido, da.* adj. 2. Sodomita. 3. Homosexual.

22. *maricón.* m. Hombre afeminado. 2. Invertido, sodomita.

Las definiciones (del 20 al 22), todas planteadas desde la homosexualidad masculina, presentan matices ideológicos. Desde la sinonimia sub y supraestándar, el emisor logra una formación discursiva (Foucault 1978), cuyo centro es el homosexual. Los adjetivos axiológicos identificados contienen juicios de valor y presuposiciones pragmático-textuales que van desde lo menos ideológico, pero fuertemente estigmatizado (20), hacia lo más ideológico (21 y 22). Para conocer el alcance de estas marcas, baste con saber que aquí la sinonimia trabaja en una sanción moral en la que subyace veladamente la idea de que estas prácticas sexuales, indecentes (*sodomita*), merecieron, en otros tiempos, distintos castigos. Posiblemente, por esta misma coyuntura, la segunda acepción del artículo *pederastia* queda definida así (23):

23. *pederastia.* f. concúbiteo entre personas del mismo sexo, o contra el orden natural.

- Mujeriego-mujerzuela:

Relacionados con lo no admitido moralmente, están los ítemes léxicos *mujeriego* y *mujerzuela*, que, desde la lematización, parecen referir

comportamientos similares, pero que el modo de los procedimientos lingüísticos puestos en marcha en sus definiciones distingue (24 y 25):

24. *mujeriego*. m. 2. Dícese del hombre dado a las mujeres.

25. *mujerzuela*. f. 2. Mujer perdida, de mala vida

De los procedimientos aplicados por el redactor en las definiciones (24) y (25) deriva un desbalance de las realidades que describe y que, en suma, se deja ver en perífrasis que dan la impresión de una gradación complaciente de los supuestos morales que el *Maraisa* acoge. En la definición (24), el autor incorpora un adjetivo subjetivo y eufemístico con el que disculpa la acción efectuada por el actante del fenómeno referencial. La orientación permisiva que este rasgo sémico desvela resta responsabilidades morales a quien se vincula sexualmente con varias mujeres; no obstante, lo curioso de su implementación resulta de un manejo parcializado de la realidad, que no se reproduce en la definición (25). En efecto, aquí el redactor ha conseguido semas (locuciones nominales) con carga disfemística que, ahora sí, sancionan y cuestionan severamente el comportamiento sexual recogido en la definición. Este tratamiento lexicográfico se halla en diccionarios previos. Según Corominas (1954-1957), el *Universal vocabulario en latín y en romance*, de Alfonso Fernández de Palencia ([1490] 1967), ha recogido ambos lemas. Más allá de las implicaciones ideológicas de un incunable, lo interesante de la recolección de estas piezas léxicas radica en una semántica que, en aquella época, filtraba informaciones mediatizadas (*mujeriego*. Hombre dado a las mujeres/*mujerzuela*. Prostituta), si no similares, cercanas a las que incorporó Gil Rivas en su diccionario. Este indicio nos conduce a pensar que la compilación léxica objeto de estudio estaría legitimando una visión de mundo que probablemente lleva algún tiempo gestándose. Pareciera, entonces, que

los hallazgos devienen en uno de los temas centrales del fenómeno ideológico: la comprensión de que las prácticas discursivas y sociales que subyacen en él no son aisladas, trascienden las individualidades y se insertan en lo colectivo. En ellas va la historia, la que precede a los seres humanos y determina su orientación en la vida (Melich 1996).

ACTOS SEXUALES

Pasando al subcampo actos sexuales, que incluye tanto el coito como los mecanismos de estimulación de los genitales, encontramos que el *Maraisa* incorpora diez piezas léxicas de esta materia (26):

26. *ayuntar, ayuntamiento, coito, desvirgar, fornicar, masturbación, masturbarse, onanismo, pederastia y sodomía.*

Sobre el volumen de este material léxico habría que decir que se trata del más extenso inventario de unidades referidas al acto sexual en diccionarios escolares venezolanos del siglo XX. Según Pérez (2002), ni el repertorio escolar de Salgado (1962/Discolar), ni el de Hoyos (1964/Stella), ni el de Pérez Cuadrado (1984/Larense), ni otros publicados en los noventa han compilado voces que circundan el tema del acto sexual. De hecho, el inventario de Pérez Cuadrado, titulado *Diccionario general de sinónimos y antónimos a nivel de Educación Primaria* (DGSAEP), con dos años de diferencia del *Maraisa*, incorpora dos de estos lemas: *ayuntamiento*, cuyo sentido es diferente al sexual, y *fornicar*, circunscrito al ámbito religioso.

Ahora bien, si hasta aquí Gil Rivas (1986) parece reducir la pudibundez, difícilmente podemos decir que haya hecho lo mismo en las perífrasis de estas piezas léxicas. Revisemos los datos en (a), (b) y (c):

(a) Los mecanismos utilizados por el enunciador para describir unidades léxicas cuyo punto de referencia es el coito sexual ratifican la heterosexualidad del repertorio. Hemos hallado que cuando las relaciones homosexuales emergen es para prescribir una orientación de la sexualidad que luce negativa y pecaminosa (del 27 al 31).

27. *ayuntar*. 3. Prnl. Tener cópula carnal.

28. *ayuntamiento*. m. Acción y efecto de ayuntar.

29. *coito*. m. Ayuntamiento carnal del hombre con la mujer.

30. *sodomía*. f. Concúbito entre varones o contra el orden natural. 2. Se deriva esta palabra de Sodoma, antigua ciudad de Palestina donde se practicaba todo género de vicios.

31. *pederastia*. f. 2. Concúbito entre personas del mismo sexo, o contra el orden natural.

Esta intención, a veces velada (27 al 29), a veces notoria (30, 31), de discriminar la conducta homosexual obedece a múltiples razones que conservan atributos de eventos sociohistóricos del pasado, pero vemos que se trata de una concepción de mundo que, en los ochenta, estigmatizaba los vínculos sexuales que se producían fuera del marco religioso comprendido en el catolicismo y, en esta idea, coincidimos con Calero (2004), quien sostiene que otros productos lexicográficos, como el DRAE (2001), presentan las relaciones entre personas del sexo opuesto no como una elección sexual, sino como la elección apropiada y naturalmente apta para el coito.

(b) Un segundo tópico de interés es el planteamiento ya conocido de que el coito fuera del matrimonio se considera pecaminoso. La definición del verbo *fornicar* mediante la sustancial inclusiva “Tener

ayuntamiento o cópula carnal fuera del matrimonio y no aprobado por la Iglesia” revela el compromiso ideológico establecido entre la sistemática del repertorio y los principios católicos que suponen la unión matrimonial como una *conditio sine qua non* de las prácticas sexuales responsables. *Grosso modo*, la procreación de hijos como bien común, la abstinencia de los deseos y placeres y las uniones estables para satisfacer las distintas necesidades emocionales, afectivas y económicas son parte de la propuesta que alimenta estos principios descubiertos en la arquitectura diccionariológica.

- (c) Un tercer aspecto inevitable en el estudio de este subcampo léxico-temático es el de los procedimientos lingüísticos utilizados por el enunciador para describir las piezas léxicas que refieren la estimulación de los órganos sexuales con el objeto de obtener o generar placer (del 32 al 34).

32. *masturbación*. f. Acción y efecto de masturbarse.

33. *masturbarse*. prnl. Procurarse solitariamente goce sensual.

34. *onanismo*. m. Vicio sexual solitario, masturbación.

En el subrayado apreciamos que, a pesar de que la macroestructura tiende a normalizar voces que circundan el *tabú de la decencia*, las escogencias semánticas traslucen una carga sancionatoria de la cual el *Maraisa* difícilmente podría escapar. En la definición del artículo (33), la escogencia de los semas evita, explícitamente, el proceso de estimulación de los órganos genitales o de las zonas erógenas, con lo que recrea una atmósfera moralizante. En la de (34), se vinculan el subjetivema “vicio”, derivado de

valorativos puros (Kerbrat-Orecchioni 1986), y el sema eufemístico “solitario”, provocando un efecto que oscilan entre lo instructivo y lo pudibundo. Estos procedimientos probablemente están hablando del comedimiento que las unidades léxicas o, más bien, que sus referentes estarían, primero, generando en la sociedad, en el enunciador o en ambos, y después, impactando el modo de la definición.

FORMAS DE CONVIVENCIA ASOCIADAS A LA SEXUALIDAD

En casi todas las sociedades, la sexualidad ha sido celebrada, simbolizada, reprimida y reglamentada de múltiples formas (Arango *et al.* 1995). Su condición de constructo social ha provocado, hasta cierto punto, su sujeción a instituciones civiles y religiosas. Si bien en la mayoría de los países occidentales, esas estructuras suelen estar predeterminadas, hasta el punto en que algunos repertorios tienden a recoger básicamente una de ellas, el matrimonio (Lledó 2004), el diccionario escolar objeto de análisis ha abastecido la nomenclatura de ítemes léxicos que amplían el panorama de este contenido, al tiempo que permiten agrupar la descripción en dos indicadores de exposición: el *matrimonio* y quienes lo practican (*consorte, cónyuge, esposo-sa, hombre, marido, mujer*), el *concubinato* (*amancebamiento, amistad, amontonar*) y designaciones de quienes lo asumen como una forma de convivencia en pareja (*concubina*). De estos niveles, es en el segundo donde el *Maraisa* integra mayor número de lemas. Veamos los datos.

i. El matrimonio

La descripción léxica que el *Maraisa* ha propuesto de las unidades *matrimonio*, *marido* y *mujer* se mueve entre dos vertientes, una legal y otra religiosa, que funcionan como medio y soporte de una relación oficializada y exclusivamente heterosexual (del 35 al 37).

35. *matrimonio*. m. Unión legal de varón y mujer. 2. Sacramento que establece esa unión como indisoluble.

36. *marido*. m. Hombre casado respecto a su esposa.

37. *mujer*. f. 3. La casada con respecto al marido.

La legal, según la información oficial,⁴⁰ reposa en los instrumentos jurídicos vigentes para el momento en que se publica este repertorio (*Constitución de la República de Venezuela* 1961, *Código Civil de Venezuela* 1982). Quizá, sea ese el motivo por el cual los lemas (38) y (39) se definen desde este constructo legal y heterosexual:

38. *cohabitar*. tr. 2. Hacer vida marital el hombre y la mujer.

39. *casamiento*. m. 2. Contrato hecho con las solemnidades legales entre hombre y mujer, para vivir como esposos.

Sobre la religiosa, habría que decir que hunde sus raíces en una creencia particular, la cristiano-católica, la que asume el vínculo matrimonial como un sacramento de por vida, que evita las tentaciones mundanas y vela por la procreación de hijos (segunda acepción del artículo 35). De acuerdo con estos deberes cristianos, que el *Maraisa* acoge, el estoicismo se alcanza mediante

⁴⁰ En particular, el *Código Civil de Venezuela* (1982), en el artículo 44, establece que “El matrimonio no puede contraerse sino entre un solo hombre y una sola mujer”.

uniones estables destinadas a salvaguardar la familia integrada por padres e hijos. Y no se trata de una ligera interpretación, ya que, según los hallazgos de este estudio, la especie lexicográfica analizada estaría haciéndose eco de un paradigma social y sexual único: el heterosexual, el que supone la conservación de la especie humana en hogares nucleares. Todo indica que es el ideal de familia basado en la unión monogámica y organizado alrededor de los hijos el que el enunciador lingüístico ha querido enfatizar en su diccionario a través de definiciones como las anteriores y como la que sigue:

40. *familia*. f. Padres e hijos que viven en una casa.

El enunciado definicional transcrito en (40) reproduce parte de los principios morales y religiosos ya advertidos en otros procedimientos semánticos puestos en marcha por el *Maraisa* y destinados a privilegiar un modelo de familia que se erige como el deber ser y que no coincide siempre con el venezolano: nuclear, sí; mixto, también y a veces, inestructurado. Es una suerte de visión utópica armada a partir de una creencia religiosa en la que no se discuten los roles que los distintos miembros desempeñan en el seno familiar. Esta especie de conservación de los valores fundacionales del cristianismo justificaría la definición del lema *bastardo-a* planteada como “nacido de padres no casados”. Optamos por esta vía de explicación, fundamentalmente, porque entendemos, primero, que otros diccionarios escolares venezolanos contemporáneos con el *Maraisa*, entre ellos, el DGSAEP (1984), han evitado en este ítem la alusión explícita del sentido vinculado al matrimonio (*bastardo*. adj. Que degenera en su origen) y, después, porque su origen no parece hallarse tampoco en la vertiente jurídica presentada líneas arriba. Hasta donde se conoce, la *Constitución de la República de Venezuela* (1961) protegía la maternidad sea cual fuere el estado

civil de la madre, velaba porque todo niño sea cual fuere su situación pudiera conocer a sus padres y tomaba la previsión de que los documentos de identificación para los actos de la vida civil no hicieran calificativos de la filiación (Salcedo-Bastardo, 1970).

ii. El concubinato

En cuanto al concubinato y sus relacionados, este repertorio divide tres puntos. El primero tiene que ver con la descripción léxica del lema *concubinato*, la cual se apoya en los instrumentos jurídicos venezolanos y se expresa en el sinonímico *amancebamiento*. Baste con echar un vistazo sobre la definición hiperonímica-sustancial “Trato ilícito y habitual de hombre y mujer” para ratificar un protocolo ya aplicado en la definición del lema *matrimonio* y que, en esta oportunidad, presenta el referente desde la informalidad. Este hallazgo preliminar, vinculado al aparato formal del Estado, introduce una eventual corrección jurídica que reposa en la *Constitución* (1961), en cuyo articulado queda claro que el matrimonio es la única relación de pareja reconocida y protegida por el Estado venezolano.

El segundo punto de análisis es el género de los que se vinculan mediante el concubinato. El ítem léxico *concubina* definido como “Manceba o mujer que vive y cohabita con un hombre como si éste fuera su marido” y lematizado con la desinencia de género femenino da a entender que la carga sancionatoria tan aludida en estas páginas recae sobre la mujer. Pero ¿por qué el enunciador se decanta por esta subcategoría para presentar la entrada? ¿acaso planea decir que únicamente la mujer participa de las relaciones concubinarias? Por ahora, respondemos estas preguntas desde una representación social que no es nueva y que busca asociar la imagen de la mujer con espacios considerados

como no admitidos moralmente. Todo dice, y lo ratificamos, que se trata de una creencia que atina en el propósito de sancionar o, tal vez, condenar a las féminas por eventos que se deben a su conducta y que parece que no tienen corresponsables. De hecho, la definición de la entrada *concubinato* a partir del semema “Comunicación o trato de hombre con su concubina” amplía la información de este aspecto y muestra una sanción que recae, fundamentalmente, en uno de los actores de la relación concubinaría.

El tercer y último punto a desarrollar lo hallamos en el corpus de Maraisa. Importa que dos de las cuatro entradas destinadas a describir las uniones de hecho pertenecen a la lengua general (*amancebamiento*, *concubinato*) y otras dos a usos restringidos, tanto eufemísticos (*amistad*) como coloquiales (*amontonar*), y respecto de esto entenderemos que desvela una cosmovisión interesada en acentuar la poca formalidad de las relaciones concubinarias y que se cuele en ciertas unidades que no pertenecen al uso general y que pueden contener una carga ofensiva. De alguna manera, la exposición de este contenido se explica en factores ideológicos gestados al calor de un sancionamiento moral y religioso que inicia con la Conquista a finales del siglo XV y con la conformación de dos modelos de familia: el de la legítima, constituida por la esposa de la metrópolis y los hijos, y el de la ilegítima, formada a partir de mujeres indígenas y, en algunos casos, hijos (Monasterios 2001).

En suma, los tres aspectos desarrollados en este sub-campo parecen ratificar la preeminencia de la legalidad en cuestiones ligadas al sexo. Hasta donde pudimos observar, algunas mujeres no gozan de reconocimiento en las leyes, pero tampoco en la lexicografía escolar venezolana. Ellas son las concubinas,

las amantes, las prostitutas, es decir, las estigmatizadas a partir de una ideología que las separa de las legítimas.

CONCLUSIONES

A partir de este estudio quedan claras algunas ideas: (a) que el redactor del *Maraisa* ha intentado superar la purga de voces alusivas a la sexualidad y a lo sexual en diccionarios escolares del siglo XX; (b) que en la definición sustancial inclusiva hay puntos perceptibles con los que el enunciador estaría inscribiéndose en su interior. Los sustantivos derivados de axiológicos puros, los sustantivos y adjetivos axiológicos son los más reiterados; (c) que la metonimia lexicográfica da cuenta del tono pudibundo de la microestructura. Así, algunos lemas aparecen definidos no desde los ojos de un investigador de usos lingüísticos, sino desde los ojos de un preceptor; (d) que la selección de lemas de uso restringido para referir a conductas y cualidades objetadas moralmente por este género didáctico produce un efecto sinonímico discriminatorio y prejuicioso; e) que, en líneas generales, los mecanismos lexicográficos identificados (materia léxica, lematización, subcategoría gramatical, definición lexicográfica, sistema de marcación) están comprometidos en la transmisión y legitimación de una óptica que oscila entre la heterosexualidad y el androcentrismo.

REFERENCIAS

ARANGO, L.; LEÓN, M. y VIVEROS, M. (1995). **Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino.** Ediciones Uniandes. Bogotá.

CALERO, M. (2004). El léxico de los oficios, profesiones y cargos. En: E. Lledó, M. Calero y E. Forgas. (coord.). **De mujeres y diccionario. Evolución de lo femenino en la 22 a edición del DRAE**, pp. 279-372. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

CASARES, J. (1992). **Introducción a la lexicografía moderna**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

CÓDIGO CIVIL DE VENEZUELA. (1982). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2. 990 (Extraordinaria), Julio 26, 1982.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. (1961). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 662, Enero 23, 1961.

COROMINAS, J. (1954-1957). **Diccionario crítico-etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Gredos.

FERNÁNDEZ DE PALENCIA, A. ([1490], 1967). **Universal vocabulario en latín y en romance**. Madrid: Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española, Ediciones Cándor.

FORGAS, E. (1999). La (de)construcción de lo femenino en el diccionario. En: M. Fernández, A. Medina y L. Taillefer. (ed.). **El sexismo en el lenguaje**, pp. 577-591. Málaga: Servicio de Publicaciones del CEDMA.

_____. (2001). Diccionario e ideología: tres décadas de la sociedad española a través de los ejemplos lexicográficos. *Espéculo* 17: 1139-3637 Consultado el 17.10.2011, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274007>.

FOUCAULT, M. (1978). **La microfísica del poder**. Buenos Aires: Siglo XXI.

GIL RIVAS, P. (1986). **Diccionario enciclopédico castellano para estudiantes Maraisa**. Caracas: Maraisa.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). **La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje**. Buenos Aires: Hachette.

LARA, L. (1997). **Teoría del diccionario monolingüe**. México: El Colegio de México.

LLEDÓ, E. (2004). Los ejemplos. En: E. Lledó, M. Calero y E. Forgas (coord.). **De mujeres y diccionario. Evolución de lo femenino en la 22 a edición del DRAE**, pp. 23-96. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

LÓPEZ MORALES, H. (2003). Sociolingüística, pragmática y lexicografía. En: G. Haensch, M. Elizondo y J. Sánchez (coord.). **Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario**, pp. 385-390. Madrid: Gredos.

MELICH, J. (1996). **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona: Paidós.

MONASTERIOS, M. (2001). La familia venezolana desde la perspectiva de la mujer. *Telos* 3: 89-111.

PÉREZ CUADRADO, C. (1984). **Diccionario general de sinónimos y antónimos a nivel de Educación Primaria**. Caracas: Larense.

PÉREZ, F. (2000). **Diccionarios, discursos etnográficos y universales léxicos: Propuestas teóricas para la comprensión cultural de diccionarios**. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

_____. Diccionarios para pequeños hablantes. Aproximación crítico-bibliográfica y ponderación de los diccionarios escolares venezolanos. *Boletín de lingüística* 17: 84-105.

RODRÍGUEZ, S. (2012). El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español. *Verba* 39: 135-159 Consultado el 23.09.2015, en www.usc.es/revistas/index.php/verba/article/view/872.

SALCEDO-BASTARDO, J. (1970). **Historia fundamental de Venezuela**. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

THOMPSON, J. (2002). **Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas**. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

ULLMANN, S. (1967). **Semántica. Introducción a la ciencia del significado**. Madrid: Aguilar. Madrid.

WIEGAND, H. (1984). On structure and contents of a general theory of lexicography. En: R. Hartmann (ed.). **LEXeter '83: Proceedings: Papers from the International Conference on Lexicography at Exeter 9–12 September 1983**, pp. 13-30. Boston: Max Niemeyer Verlag. Consultado el: 9.11.2012 en <https://doi.org/10.1515/9783111593166-005>.

SISTEMA SCLiar DE ALFABETIZACIÓN: TEXTOS INICIALES ESCRITOS POR NIÑOS DEL NORESTE DE BRASIL

Leonor Scliar-Cabral
leonorsc20@gmail.com

RESUMEN

Los desafíos para que los alumnos se conviertan en redactores expertos empiezan en el momento en que el niño está frente a una hoja en blanco. Se requiere una didáctica integrativa, desde la planificación del mensaje, la definición de los conceptos esenciales y del estilo del proceso de escritura, tales como la codificación de fonemas en grafemas y su realización, mediante los gestos manuales, en las letras sobre el papel, así como la revisión de lo ya escrito. Todos estos principios se combinan en el Sistema Scliar de Alfabetización, basados en los avances en neurociencia, lingüística, psicolingüística y neuropsicología que motivó el Modelo Integrado de Producción Textual, propuesta que tiene como finalidad erradicar el analfabetismo funcional en los estados brasileños de Alagoas y Sergipe, en el noreste brasileño, que obtuvieron las peores puntuaciones en lectura y escritura, según la evaluación nacional de alfabetización de 2016. Los datos que presento en este trabajo muestran que los niños del noreste alcanzaron los requisitos textuales primordiales: coherencia y cohesión, así como adecuación a las intenciones.

INTRODUCCIÓN

El gran desafío al que se enfrentan los alfabetizadores es enorme: hay que convertir a sus alumnos, además de lectores competentes, en redactores expertos, incluidos en la sociedad de la información, para que puedan expresarse por escrito con adecuación, alcanzando los propósitos pragmáticos que se proponen al utilizar la modalidad escrita. El desafío comienza con el hecho de que, en la competencia lectora, el estudiante ya tiene las letras, las palabras y el texto frente a él, y se trata de aprender a reconocerlos porque ¡para escribir, se está frente a una hoja en blanco! Nos podemos preguntar ¿Por qué empezamos la alfabetización con la enseñanza-aprendizaje de la lectura? En primer lugar, para escribir un texto se requieren procesos perceptivos, necesarios para una de sus fases más importantes, la revisión: por lo tanto, al escribir, el individuo necesita saber leer lo que está escribiendo. En segundo lugar, los procesos involucrados en la producción verbal son de naturaleza mucho más compleja que los vinculados al reconocimiento de la información verbal. Para la recepción verbal (lectura), el texto ya está situado. La producción de un texto escrito, por simple que sea, depende de la persona que lo escribe. Esto implica planificar lo que estamos produciendo, vale decir el mensaje: para cumplir con las intenciones pragmáticas y/o la situación retórica, y definir sobre qué vamos a escribir (conceptos esenciales) y cómo vamos a escribir (el estilo), ya que hay varias opciones. Hay selecciones por hacer, en las que interfieren muchos factores determinantes, tales como: para quién escribimos (público o privado, estatus, nivel cultural, etc.), el soporte utilizado (teléfono móvil, computadora, papel, etc.). Nuestra competencia para comprender textos escritos es muy superior a la necesaria para producirlos. Cualquier lector, por experiencia propia, sabe que es capaz de

comprender y leer, con gusto, un libro de Borges, o un poema de Gabriela Mistral. Esto no significa que pueda escribir como estos dos autores, ni es necesaria tal habilidad para comprenderlos. La implicación pedagógica de este hecho es que es necesario tomar en cuenta el nivel de complejidad de los textos e incluso de ciertos tipos y géneros que se trabajarán en el aula con los alumnos. Los criterios de selección no deben limitarse a textos que son necesarios, sino que deben incluir decisiones acerca de qué tipo de textos están dentro del alcance cognitivo de los alumnos, cuáles son apropiados para el rango de su desarrollo cognitivo.

La escritura requiere habilidades cognitivas enormemente complejas: asumir el (los) futuro (s) lector (es); definir sobre qué escribir; conocer el propósito pragmático de los textos complejos (Citó 2007). La elección del género y del registro y la planificación del texto dependen de estas variables (Wagner 2016), de las que emana el plan que guiará el orden en la cadena de ideas, manteniendo la coherencia a la hora de escribir.

Estos procesos altamente creativos requieren, sin embargo, de un buen aprendizaje, que incluya la automatización de procesos instrumentales de nivel inferior: la codificación de fonemas en grafemas. Pensar en las oraciones que vamos a escribir depende del uso del 'habla' interior. Después de la codificación, se realizan los gestos manuales de las letras, que pueden ser manuscritas (Caliguri e Mohammed 2012) o digitales. El último paso es la revisión (Nold 1981).

Todos estos principios fueron aplicados en el Sistema Scliar de Alfabetización (em adelante, SSA), Módulo 2, cuya metodología se explica a continuación.

METODOLOGÍA PARA ENSEÑAR LA ESCRITURA

La Metodología SSA consistió en la producción de material fundacional y pedagógico para los educadores involucrados en la enseñanza de la escritura y para los niños en el segundo año de la escuela primaria: los Guiones de cada Unidad, los planes para lecciones, los Cuadernos de Actividades, Módulo 2, Escritura para los niños (Scliar-Cabral prensa a, b y c) así como el volumen *As aventuras de Vivi no mundo da escrita*, (Scliar-Cabral: 2019) y todos de la Editora Lili.

Desde 2018 se iniciaron los cursos de formación continua para docentes y asesores pedagógicos que laboran en el 2º año de la escuela primaria, en las Secretarías Municipales de Educación de Lagarto, SE y São José da Laje, AL, a través de la educación a distancia, vía Zoom (66 h / a, 4 créditos) y aplicación del SSA para enseñar a escribir a los niños.

La elección de los dos municipios se debió a dos hechos, El primero porque, en 2016, el Ministerio de Educación realizó la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA), cuyos datos fueron publicados en 2017: Sergipe fue el estado que mostró el peor desempeño en lectura (3,02%) y Alagoas, el peor en escritura, con solo 1,68%, en el 5º nivel (el de mayor competencia). El Estado de Sergipe se ubicó en el antepenúltimo lugar en escritura, con solo 1.84% en el nivel 5 (el penúltimo fue Pará, con solo 1.81%).

El segundo hecho que llevó a la decisión de elegir a S. José da Laje, AL y Lagarto, SE, fue que las respectivas Secretarías Municipales de Educación, el Poder Legislativo local y el Poder Judicial brindaron todo su apoyo para que los docentes pudieran participar en los cursos de capacitación y se adquirió todo el material pedagógico para la implementación de los proyectos.

En 2017, se inició la implementación del SSA en Lagarto, SE y S. José da Laje, AL, con la alfabetización para lectura. En 2018, los niños de 1° grado, los niños de 2° grado, además de continuar profundizando sus conocimientos de lectura, comenzaron a aprender a escribir. Los espectaculares saltos hacia la alfabetización exitosa de estos niños se describirán más adelante.

En 2017, en São José da Laje, comenzó la formación de educadores, coordinada por la educadora Rosiene Omena Bispo, directora general del Departamento de Educación, con el pleno apoyo de la Secretaria de Educación, Prof. Anna Paula Mendes Barreto.

Después de asistir, en 2016, al Curso de Extensión a Distancia del SSA que impartí en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), José Humberto dos Santos Santana, obtuvo todo el apoyo de la Secretaría Municipal de Educación de Lagarto para formar el equipo de docentes y asesores educativos, entre los que se encontraban las profesoras Patrícia Vieira Barbosa Faria y Jaqueline da Silva Nascimento, quienes fueron las pioneras, en 2017, en la enseñanza del SSA en las escuelas municipales Raimunda Reis y Manoel de Paula Menezes Lima en Lagarto.

Los profesores trabajaron con los niños sobre cómo planificar una invitación o una narrativa, cómo producir el plan que les sirve de guía para preparar el borrador, ocupando dos tercios de la página y dejando en el margen izquierdo un tercio libre, para recibir las correcciones que el niño hará en el último paso, monitoreando o revisando lo escrito. Los docentes les enseñaron también a convertir fonemas en grafemas y a escribir en cursiva.

A continuación, presento mi Modelo Integrado de Producción Textual (ver Tabla 1), basado en Levelt y colegas (1999). Ante todo, es necesario mencionar

que el sistema escrito ha sido el resultado del descubrimiento y la invención (Lieberman 1992:169, 171), enseñado y aprendido y no adquirido de forma espontánea, y que el texto escrito tiene un carácter permanente.

MODELO INTEGRADO DE PRODUCCIÓN ESCRITA DE SCLiar-CABRAL

Pocos modelos dan cuenta, de manera integrada, de la complejidad subyacente a la producción textual. Este proceso comienza por decisiones acerca de qué escribir (el mensaje) y acerca de las intenciones pragmáticas del escritor y termina con la ejecución motora que, en la etapa final, va seguida por la revisión. La mayoría se ocupa de los procesos superiores: planificación, traducción del habla interior en texto escrito y revisión (Alamargot y Chanquoi 2001: 90), omitiendo así las herramientas básicas que se requieren para la conversión de fonemas en grafemas. Tampoco se ocupan del programa motor que está a cargo del diseño de las letras. Otros modelos, en cambio, solamente se ocupan de esto último.

Pocos se detienen (con la excepción de algunos, ver Lieberman 1992: 168-7 y Harralson y Mille 2015, cap. 2.1) a examinar las consecuencias que resultan de las diferencias entre la oralidad y la escritura. El habla se adquiere de una manera obligatoria y no sistemática, mientras que la escritura se aprende, en la mayoría de los casos, en la escuela, de manera sistemática, para afrontar las dificultades inherentes a un sistema cultural, cuyas convenciones son impuestas para servir a la misma comunidad lingüística. De esta manera, no se tiene en cuenta ni la variación sociolingüística, ni las dificultades cognitivas derivadas de que la comunicación escrita canónica se produce en diferentes espacios y tiempos ocupados por el escritor y un futuro lector.

Como resultado, existen analogías inadecuadas entre las representaciones mentales de las unidades procesadas durante el habla y la escritura. Por ejemplo, produce confusión cuando se equipara el fonema con la letra y el alófono con el alógrafo, ejemplificando este último con los tipos de letra diversos, que son decenas y que sólo tienen que ver con el arte tipográfico. Es necesario insistir, en vista de todo esto, en que la letra, a diferencia del fonema, no tiene una función distintiva. Las letras de un mismo sistema, como el alfabeto romano por ejemplo, pueden ser las mismas para diferentes idiomas, pero, obviamente, ¡los grafemas varían de un idioma al otro!

En el sistema de escritura, entonces, lo que tiene función distintiva es el grafema. Van Galen, todavía confunde letra con grafema: “[...] en escritura alfabética. Además, el redactor tiene que resolver las relaciones usualmente complejas entre un conjunto de fonemas específicos de cada idioma y el conjunto de letras (o “grafemas”), usados en el alfabeto” (Van Galen 1991: 166).

Muchos modelos ignoran la interferencia del factor enseñanza-aprendizaje en los procesos de escritura, puesto que asumen que el niño construye conocimientos sobre las relaciones fonema-grafema a través de inferencias espontáneas de la exposición a los datos escritos.

Como aclararon Thomassen y Teulings (1983), existen al menos tres teorías distintas sobre cómo se adquieren las destrezas en la escritura y sobre el rol que desempeña la retroalimentación en este proceso. Estas son: la teoría del circuito abierto de Keele (1968); la llamada teoría de circuito cerrado de Adams (1971) y una forma de programa motor central, nombrada por Schmidt et al. (1979) en el marco de la teoría de los esquemas. Keele (1968: 387)

propone que "la relación entre velocidad, precisión y distancia parece estar determinada por el tiempo necesario para procesar la retroalimentación y efectuar cambios correctivos en el movimiento". Cuando los movimientos se repiten varias veces, se convierten en un programa motor. Las teorías de circuito abierto se basan en enfoques del aprendizaje por refuerzo.

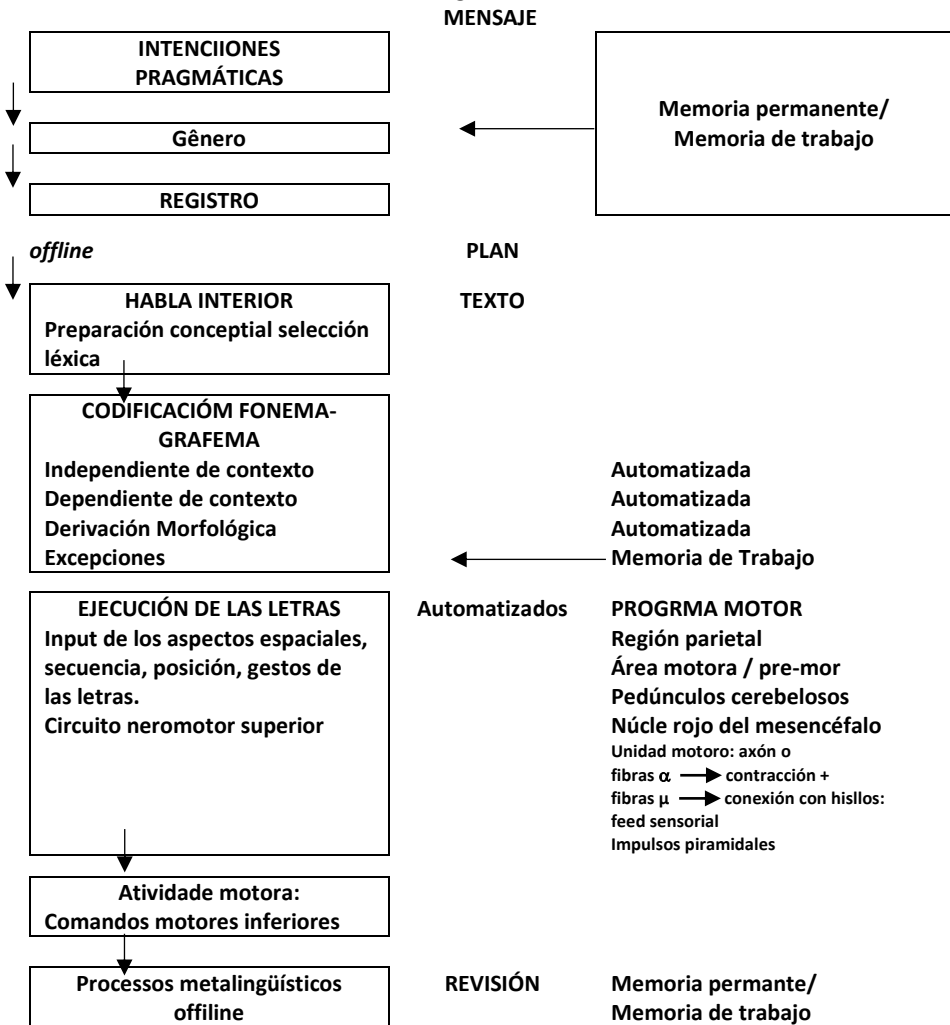
Por el contrario, la teoría del ciclo cerrado de Adams (1971:111) propone que "en las primeras etapas, los sujetos siguen el proceso de aprendizaje a través de la actividad verbal interna, cuando formulan hipótesis y planes sobre el próximo movimiento en el conocimiento básico sobre los resultados que acaban de recibir". Schmidt et al. (1979: 415) "proponen una teoría de la variabilidad de la salida del programa motor que da cuenta de la relación entre el rango de movimiento, el tiempo de movimiento, la masa a mover y el error en el movimiento resultante".

Siguiendo a Martlew (1983), definiendo la idea de que los niveles inferiores de procesamiento de la escritura, comenzando con los patrones individuales de letras manuscritas, seguidos por los grafemas que representan los fonemas, deben automatizarse para liberar los procesamientos superiores que son conscientes y creativos, como el mensaje, la definición de intenciones pragmáticas y la planificación.

Existe mucha polémica sobre lo que precede al momento en que se toma un bolígrafo o un lápiz para escribir el texto o, incluso, frente al teclado de la computadora, antes de escribir un texto. Partiendo del supuesto teórico de que la escritura, y especialmente la escritura alfabética, es secundaria al habla, adopto el marco denominado "teoría de la mediación fónica", iniciado por Déjerine (1926) y Luria (1970: 323-324), y respaldado por Liberman (1992:

169), quien señala que la escritura, además de ser un descubrimiento, era un invento que “simplemente consistía en la noción de que cada una de estas unidades” (desprovista de significado) “podía ser representada por una forma óptica distintiva, entonces, cualquiera podía leer y escribir, siempre que conociera el idioma y conociera la estructura fonológica interna de sus palabras.”

Tabla 1. Modelo Integrado de Producción Escrita



Este marco es tanto más adecuado, cuanto más transparente sea el sistema, como es el caso del portugués brasileño escrito. Como resultado, adopto el algoritmo formalizado por Levelt y colaboradores (1999), hasta el nivel de codificación fonológica, cuando presento el módulo “Codificación fonema-grafema” (Ver Tabla 1). Dicha codificación, según los principios del sistema alfabético del portugués brasileño (Scliar-Cabral 2003: 123-206), se subdivide en: independiente del contexto fonológico, dependiente sólo del contexto fonológico, alternativas competitivas, dependiente de la morfosintaxis, del contexto fonológico y de la derivación morfológica.

La escritura del portugués, como la del español, no es fonética, ni podría serlo: no tenemos signos distintos para representar cada uno de los diferentes sonidos que los hablantes emiten para producir un mismo fonema. Por ejemplo, el cuarto segmento de la palabra <puerta> y dependiente de la conformación individual del sistema fonatorio, de la variedad sociolingüística que cada uno interiorizó durante el proceso de adquisición del lenguaje, de la situación peculiar que vive la persona al momento de enunciarlo, si está cansado, emocionado, desinteresado y dependiente, también, del contexto fonético que envuelve cada uno de los componentes silábicos, así como de la morfosintaxis, del contexto fonológico y de la derivación morfológica.

La intuición que tuvieron los descubridores del sistema alfabético fue que era posible desglosar la sílaba en unidades y fijarlas (al principio, solo las consonantes) con una figura. Esta unidad era el fonema, porque, aunque los descubridores no la etiquetaron, ni siquiera pudieron definirla. La figura convencional representaba la clase de sonidos, independientemente de cualquier variación, y quienes sabían leer le atribuían el mismo valor.

En los sistemas alfabéticos, los grafemas representan fonemas y, por convención, se realizan mediante letras, las cuales, en letra manuscrita, independientemente de las variaciones individuales de cada una, siguen un patrón que las identifica entre sí. A partir del aprendizaje, se interioriza una representación abstracta de los grafemas en un *buffer* (espacio en la memoria) que se interconecta con la memoria fonológica y con el *buffer* de los patrones manuscritos de las letras que automatiza el individuo.

Al escribir a mano, la representación del fonema funciona como entrada y activa el grafema respectivo en el *buffer*; esto, a su vez, activa, en particular, la corteza premotora medial, "responsable de mediar el inicio de los movimientos especificados por las señales internas", (los patrones respectivos de la (s) letra (s): [...] "las neuronas disparan dos o tres segundos antes del inicio de los gestos autocontrolados" (Caligiuri y Mohammed 2012).

A pesar de las variaciones estilísticas de las letras manuscritas que se encuentran en las culturas que adoptan el mismo alfabeto, de ninguna manera están determinadas por el sistema fonológico de los respectivos idiomas. Así, aunque la mayoría de las lenguas que se practican en Europa occidental y central y las zonas colonizadas por ella adopten el alfabeto latino y la escritura respectiva, ninguna presentará la misma correspondencia fonema-grafema. Si no conocemos el idioma, aunque podamos identificar las letras de una palabra, lo máximo que podremos avanzar es "leerla", aplicando las reglas de correspondencia grafema-fonema de nuestra propia lengua escrita.

Las convenciones que se establecen entre fonemas y grafemas se aprenden de forma explícita y consciente. Las del portugués escrito fueron establecidas por el genio de Gonçalves Viana, a principios del siglo XX, y reformadas, de vez en cuando, por acuerdos ortográficos (no siempre los mejores): no hay una

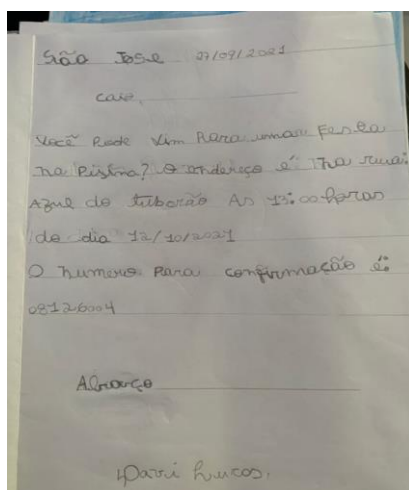
compulsión innata para adquirirlas, pero se requiere un gran esfuerzo para aprenderlas.

En el siguiente apartado, analizaré los textos iniciales de niños del Nordeste, tras un trabajo realizado por los profesores con los alumnos, sobre cómo planificar, redactar un plan y escribir una invitación en el género más fácil para los aprendices.

ANÁLISIS DE TEXTOS INICIALES DE NIÑOS DEL NORDESTE

El plan para preparar una invitación escrita debe seguir un guión que cumpla con las intenciones pragmáticas del anfitrión. En el caso de la invitación, la finalidad primordial es la de asegurar la presencia de su invitado en el evento. Les comentaré la primera invitación, preparada por Davi, un estudiante de segundo año de primaria, en la escuela Hosana, en S. José da Laje, AL. La invitación de Davi (Figura 1) es perfecta en términos de cumplir con sus intenciones pragmáticas, que son: asegurar la presencia de su invitado en el evento.

Figura 1. Invitación de Davi, escuela Hosana, en S. José da Laje, AL



Al mismo tiempo, hay pequeños defectos que mejorar:

a) Puntuación y uso de mayúsculas

- Después del signo de interrogación debe escribirse en mayúscula:⁴¹

na Pisina? o	na Piscina? O
(en la Pisina? el	en la piscina? El)

- Los nombres de los lugares comienzan con una letra mayúscula:

tubarão	Tubarão
---------	----------------

- Se utiliza un punto al final del período y el párrafo:

12/10/2021	12/10/2021.
08126004	08126004.

- La coma debe separar el lugar del tiempo y el del día:

tubarão As 13:00 horas do dia 12/10/2021	Tubarão, às 13h, do dia 12/10/2021.
(tubarón A las 13:00 horas del 12/10/2021	Tubarão a las 13h del 12/10/2021.)

- b) El niño escribió como dijo: ‘*Vim*’ (vine) en lugar de *vir* (venir), en el habla del portugués brasileño, ocurre con mucha frecuencia que la gente usa la primera persona singular del pretérito perfecto del indicativo del verbo ‘*vir*’ (venir), en lugar del infinitivo, requerido cuando se usa la frase verbal con el auxiliar ‘*poder*’: ¿puede venir?

vim	vir
(vine	venir)

⁴¹ En la primera columna, lo que escribe el niño, en la segunda, la forma correcta. En la primera línea el original en portugués, en la segunda, la traducción al español.

c) Ortografía

- Acentuación gráfica:

Jose	José
As 13:00 horas	às 13h
(a las 13:00 horas)	
numero	número

(recuerde que, sin utilizar el acento agudo, la palabra se convierte en paroxítona (regla de oro para la acentuación gráfica en portugués), es decir, en la primera persona singular del tiempo presente del indicativo, *numero*).

- Valor del grafema <s> en posición intervocálica en el portugués escrito:

Pisina	piscina
--------	---------

(Recuerde que el grafema <s> entre vocales tiene el valor de /z/, en el portugués escrito).

d) Caligrafía

El niño demuestra una buena automatización de los gestos de las letras cursivas, sin embargo, al igual que sus compañeros, tiene dificultad, cuando alguna minúscula supera la línea de base como la letra **p**.

La invitación de Yasmin (Figura 2) también es perfecta en cuanto cumple con sus intenciones pragmáticas.

Rua da Alegria ás, 16:00 do día 25/09/2021 Rua da Alegria, às 16h, do dia 25/09/2021.

(Rua da Alegria a las 4:00 pm del 25/9/2021 Rua da Alegria, a las 4:00 pm, el 25/9/2021).

- Se utiliza un punto al final del período y el párrafo, seguido de una letra mayúscula:

o número
(el número)

98743 9481

obrigada!
(¡Gracias!

O número
El número)

98743 9481.

Obrigada!
¡Gracias!)

- Usó minúsculas en lugar de mayúsculas:

oBrigada!

Obrigada!

- Usó mayúsculas en lugar de minúsculas:

Convidando
Confirmação
oBrigada!

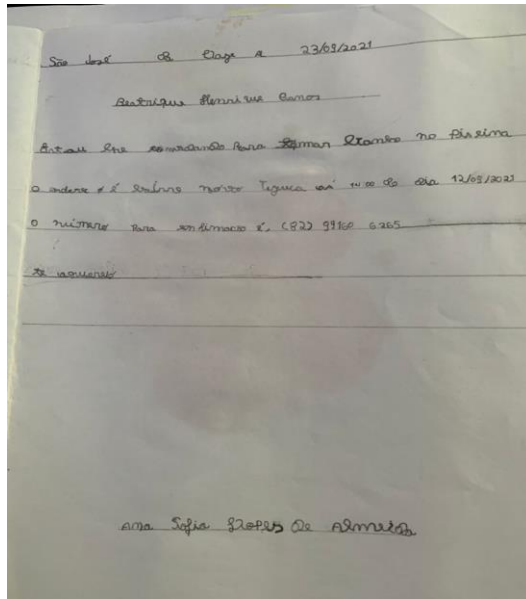
convidando
confirmação
Obrigada!

c) Caligrafía

La niña demuestra una buena automatización de los gestos de las letras cursivas, sin embargo, al igual que sus compañeros, tiene dificultad, cuando algunas minúsculas superan la línea de base como las letras **p, g, f, j** ; hay que trabajar en la automatización de la letra cursiva **v**.

Igualmente, la invitación de Ana Sofía (Figura 3) es perfecta en cuanto cumple con sus intenciones pragmáticas, excepto que la fecha en que escribió el texto (23/09/2021) es posterior al evento para el cual invita (12/09/2021).

Figura 3. Invitación de Ana Sofía, escuela Hosana, en S. José da Laje, AL



Aquí también hay pequeños defectos que deben mejorarse.

Ana Sofía, igual que Yasmín, desconoce la regencia verbal correcta del verbo 'convidar' (invitar). Además, cometió un error muy interesante, relacionado con un fenómeno que fue estudiado extensamente por la psicolingüista Fromkin (1973), y que permite identificar las unidades de procesamiento, en este caso, del fonema y de la sílaba: en lugar de convertir el archifonema |S| en el grafema <s>, realizado por la letra cursiva z, al final del nombre de la invitada, Beatriz, Ana Sofía anticipó la última sílaba de la palabra Henrique, y escribió *Beatrique*.

a) Puntuación y uso de mayúsculas

- La coma debe separar el vocativo inicial:

Beatrique Henrique Ramos

Beatriz Henrique Ramos,

- La coma debe separar el lugar del tiempo y este del día:

Bairro no vo Tijuca orá 14:00 do
dia 12/09/2021

Bairro **Novo** Tijuca, às 15h, do dia
25/09/2021.

- Se utiliza un punto al final del período y el párrafo, seguido de una letra mayúscula:

pis eina

piscina.

12/09/2021

25/09/2021.

o número

O número

99399 3421

99399 3421.

- Usó minúscula en lugar de mayúscula:

no vo

Novo

- Caligrafía

La niña demuestra una buena automatización de los gestos de las letras cursivas, sin embargo, al igual que sus compañeros, tiene dificultad, cuando algunas minúsculas superan la línea de base como las letras **p, g, f**.

- Aún quedan por trabajar los siguientes puntos:

- las ligaduras deben ser más automatizadas, para evitar espacios indebidos como en:

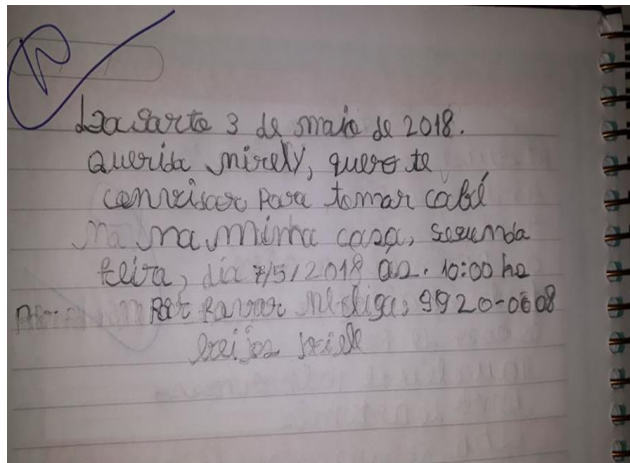
Est ou, com vidando, pis eina, enderec o, no vo, con firmação;

- la letra **c** para no confundirla con **e**;

- la letra ç;
- la letra **d** (debe ser una línea inclinada y no un bucle grueso);
- la letra **a** no confundirla con la **o** como en **no pis eina**;
- la letra **m** para no confundirla con la **n**.

La última invitación que voy a comentar es de una niña de siete años, estudiante de segundo año de primaria de una escuela pública de Lagarto, SE que, ya a principios de mayo de 2018, redactó un texto muy bueno (Figura 4).

Figura 4. Invitación de Jocielle, escuela en Lagarto, SE.



A continuación transcribo el texto en el original y luego va la traducción al español.

Lagarto 3 de maio de 2018.

Querida Mirely, quero te

convidar para tomar café na minha casa, segunda

feira, dia 7/5/2018 ás 10:00 ho

Por favor me liga, 9920-0008

beijos Jocielle

Lagarto 3 de mayo de 2018.

Querida Mirely, te quiero

invitar a tomar café en mi casa, lunes,

5/7/2018 a las 10:00 ho

Por favor llámame, 9920-0008

besos Jociele

Mis comentarios referidos al texto de Jociele son:

a) Puntuación y uso de mayúsculas

- El inicio del texto debe estar en nuevo párrafo, empezando por mayúscula:

Querida Mirely, quero te

Querida Mirely,

Quero te

- Se utiliza un punto al final del período y el párrafo:

ás 10:00 ho

às 10h.

(a las 10:00 ho

a las 10h.)

- La coma debe separar el lugar del tiempo y el del día, bien como la locución adverbial '*Por favor*':

Lagarto 3 de maio

Lagarto, 3 de maio

dia 7/5/2018 ás 10:00 ho

dia 7/5/2018, **à**s 10h.

(5/7/2018 a las 10:00 ho

5/7/2018, a las 10:00 ho.)

9920-0008

9920-0008.

beijos Jociele

Beijos, Jociele.

(besos Jociele

Besos, Jociele.)

b) Ortografía

La niña solo cometió dos errores, al no usar el guión en '*segunda-feira*'

(lunes) y el acento gráfico en '*às 10'* (a las 10).

CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo, expuse los desafíos que enfrentan los alfabetizadores para convertir a sus alumnos en redactores expertos, empezando con el hecho de que el niño está frente a una hoja en blanco cuando comienza a escribir. Como hemos visto, la producción de un texto escrito, por simple que sea, depende de la persona que lo escribe.

Todas estas dificultades imponen una didáctica basada en modelos que integren los complejos procesos involucrados en la producción textual, desde la planificación de lo que estamos produciendo, o sea, el mensaje para cumplir con las intenciones pragmáticas y/o la situación retórica y la decisión sobre lo que vamos a escribir (conceptos esenciales) y cómo vamos a escribirlo (el estilo), hasta los procesos más básicos e instrumentales, como la codificación de fonemas en grafemas y su realización por medio de los gestos manuales de las letras, que pueden ser manuscritas o digitales y hasta el último paso, la revisión.

Todos estos principios fueron aplicados por el Sistema Scliar de Alfabetización (SSA), Módulo 2, de escritura y motivaron mi Modelo Integrado de Producción Textual, para erradicar el analfabetismo funcional en los estados brasileños con las peores puntuaciones en lectura y escritura, según la evaluación nacional de alfabetización (ANA) de 2016 (Brasil, Inep, 2017) en los estados de Alagoas y Sergipe, en el noreste de Brasil.

Los proyectos se han implementado en las ciudades de Lagarto, SE y S. José da Laje, AL, en los dos mencionados estados del noreste, desde 2017, gracias al apoyo de las respectivas Secretarías Municipales de Educación y de los poderes legislativos y judiciales locales a las políticas públicas de

alfabetización, basadas en los avances en neurociencia, lingüística, psicolingüística y neuropsicología, como el Sistema Scliar de Alfabetización (SSA).

En ambos municipios se inició la formación continua de los educadores involucrados en la alfabetización, consistente en cursos presenciales y a distancia, con clases semanales, así como la asistencia local continua de los coordinadores. Además, las Secretarías adquirieron todo el material pedagógico especialmente elaborado por Scliar-Cabral, para educadores y niños, instrumento imprescindible para la enseñanza-aprendizaje.

En 2017, el Proyecto se centró en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de seis años del primer año de la escuela primaria. A partir de 2018, se extendió a los alumnos de siete años, en el 2º año, con énfasis en el desarrollo de la alfabetización para la escritura, lo que resultó en las primeras producciones escritas: invitaciones, avisos y narraciones de ficción. Para ilustrar la aplicación del modelo SSA, comentamos, en este capítulo, algunas invitaciones producidas por los niños y mostramos el enorme progreso alcanzado en las escuelas donde, antes de la implementación del proyecto, apenas podían producir garabatos.

De esta manera, ofrecemos evidencias del éxito de la didáctica adoptada para enseñar a los principiantes a escribir sus primeros textos. Una vez discutido con los estudiantes cuál es la intención pragmática de producirlos, ellos deben trazar el plan, con los temas esenciales, en el orden secuencial requerido (en el género 'invitación': lugar y fecha dónde y cuándo hace la invitación; vocativo con el nombre del invitado; texto con lo que será el evento, especificando

dirección, hora y fecha; número de teléfono de confirmación; saludo de despedida; nombre del anfitrión).

Los ejemplos de invitación presentados demuestran que los niños del noreste, en gran medida, alcanzaron los requisitos primordiales de la competencia textual de coherencia y cohesión, así como adecuación a las intenciones pragmáticas y a la situación comunicativa.

Las fallas que aún deben subsanarse se restringen a problemas más periféricos (a excepción de los errores de puntuación), aunque importantes, como la falta de automatización de los gestos motores que permiten distinguir entre las letras cursivas, particularmente cuando la parte inferior cruza la línea de base y la presencia de algunos errores ortográficos.

Para finalizar, presento los resultados de las evaluaciones externas, que corroboran los grandes avances obtenidos.

Tabla 2. Comparación de los resultados de ANA 2016 con la evaluación de salida PMALFA (Caed 2019) en S. José da Laje, AL

Niveles	1	2	3	4	5			
Lectura	36,11%	36,11%	26,51%	1,39%		ANA	3º año	2016
Lectura	9%	19%	19%	71%		PMALFA	2º año	2019
Escritura	25,96%	20,39%	1,02%	52,33%	0,31%	ANA	3º año	2016
Escritura	13%	17%	10	60		PMALFA	2º año	2019

Fuente: Caed (2019).

Comparando los resultados en el Estado de Alagoas en producción escrita, al final del 3er año, en niños de ocho años, obtenidos por la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) de 2016 y divulgada por el Inep en 2017, con los obtenidos por el *Programa Mais Alfabetização, PMALFA* (Caed 2019), en niños de siete años, de 2º año de escuelas municipales de S. José da Laje, que

adoptaron el SSA, vimos el salto espectacular consignado: en el nivel 5, el más alto deseado por ANA, solo el 0.31% logró alcanzarlo, mientras que, según la evaluación del *PMALFA*, el 60% de los niños de S. José da Laje alcanzó el nivel más alto 4. Sumando los dos niveles más bajos, 1 y 2, que configuran un conocimiento rudimentario de la escritura, la ANA de 2016 totalizó el 46.35% de niños, mientras que el *PMALFA* de 2019 redujo este porcentaje a 30%.

Tabla 3. Resultados de alumnos del 2º año, escuelas Raimunda Reis e Manoel de Paula Menezes Lima, Lagarto, SE, en 2018

Escuela Municipal	PORTUGUÉS 2º AÑO		
	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Raimunda Reis	12.5%	0.0%	87.5%
Manoel de Paula Menezes	28.0%	16.0%	56.0%

Fuente: Censo Escolar. Brasil, Inep (2018).

Después de todo el trabajo desarrollado por las profesoras Jaqueline da S. Nascimento e Patrícia Vieira Barbosa Faria en las escuelas municipales Raimunda Reis e Manoel de Paula Menezes Lima, que fueron las pioneras en Lagarto, SE, en la implementación del SSA, ya en 2018, en el 2º año de Primaria, los niños de siete años dieron otro salto extraordinario: según el Censo Escolar de 2018, 87.5% y 56.0%, respectivamente, demostraron dominio de la producción escrita, situándose en el nivel más alto deseable 3. Compárese este resultado con el obtenido por el Estado de Sergipe, en la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA), de 2016: en el nivel más alto deseable, 5, para niños de 8 años, en el 3er grado de solo 1.84%!

Por lo tanto, es posible obtener una alfabetización para la producción textual de calidad, siempre que se adopten políticas públicas basadas en los avances

científicos en neurociencia, lingüística, psicolingüística y neuropsicología, capacitando continuamente a los educadores involucrados, así como a los niños, proporcionándoles materiales adecuados y aplicando metodologías que eliminen los tabúes y los prejuicios del aula.

REFERENCIAS

ADAMS, M. J. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior* 3, 2: 111-149.

ALAMARGOT, D. y CHANQUOI, L. (2001). **Through the models of writing**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Consultado el 03/01/2018 en <https://www.Researchgate.net/publication/280014349>.

BRASIL, INEP. (2017). **Avaliação nacional de alfabetização**. Consultado el 26/10/2017, en http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

_____. (2018). **Censo escolar**. Brasília: Ministério de Educação

CAED. (2019). **Mais alfabetização**. Consultado el 10/09/2020 en <https://maisalfabetizacao.caedigital.Net/#!/resultado-rede>.

CALIGIURI, M. P. y MOHAMMED, L. A. (2012). **The neuroscience of handwriting: Applications for forensic document examination**. Londres: CRC Press.

CITÓ, P. (2007). A intenção pragmática na comunicação pedagógica de uma professora de inglês. *Revista da ABRALIN* 6, 2: 253-269. Consultado el 06.04.2018, en revistas.ufpr.br/abralin/article/download/52632/32350.

DÉJERINE, J. J. (1926). **Sémiologie des affections du système nerveux**. Paris: Masson.

FROMKIN, V. A. (1973). **Speech errors as linguistic evidence**. The Hague: Mouton.

HARRALSON, H. H. y MILLE, L. S. (2015). **Developments in handwriting and signature Identification in the Digital Age**. Routledge. New York.

- KEELE, S. W. (1968). Movement control in skilled motor performance. *Psychological Bulletin* 70, 6: 387-403.
- LEVELT, W. J. M.; ROELOFS, A. y MEYER, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 1-75.
- LIBERMAN, A. M. (1992). The relation of speech to reading and writing. En: R. Frost y L. Katz. (ed.). **Orthography, phonology, morphology and meaning**, pp. 167-178. Amsterdam: North-Holland. Amsterdam.
- LURIA, A. R. (1970). **Traumatic aphasia**. The Hague: Mouton.
- MARTLEW, M. (1983). Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. En: M. Martlew. (ed.). **The psychology of written language**, pp. 295-333. Londres: Wiley and Sons.
- NOLD, E. (1981). Revising. En: C. Frederiksen y J. Dominic. (ed.). **Writing: The nature, development, and teaching of written communication**, pp. 67-79. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMIDT, R. A.; ZELAZNIK, H.; HAWKINS, B.; FRANK, J. S. y QUINN JR., J. T. (1979). Motor-output variability: A theory for the accuracy of rapid motor acts. *Psychological Review*, 86, 5: 415-51. Consultado el 15/01/2018, en [http://hp-research.com/sites/default/files/publications/Schmidt%20et%20al.%20\(1979,%20Psych%20Review\).Pdf](http://hp-research.com/sites/default/files/publications/Schmidt%20et%20al.%20(1979,%20Psych%20Review).Pdf).
- SCLIAR-CABRAL, L. (2003). **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto.
- _____. (en prensa a). **Sistema Scliar de alfabetização – Fundamentos da Escrita**. Florianópolis: Editora Lili.
- _____. (en prensa b). **Sistema Scliar de alfabetização. Roteiros para o professor: Módulo 2, Escrita**. Florianópolis: Editora Lili.
- _____. (en prensa c). **Sistema Scliar de alfabetização. Caderno de Atividades. Módulo 2, Escrita**. Florianópolis: Editora Lili.
- _____. (2019). **Aventuras de vivi no mundo da escrita**. Ilustr. Juliana Morozowski. Florianópolis: Editora Lili.
- THOMASSEN, A. J. W. M. y TEULINGS, H. L. (1983). The development of handwriting. En M. Martlew. (ed.). **The psychology of written language: Developmental and educational perspectives**, pp. 179-213. New York: Wiley.

VAN GALEN, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. **Human Movement Science** 10: 165-191.

WAGNER, M. (2016). Information structure and production planning. En: C. Féry y S. Ishihara. (ed.). **Oxford handbook on information structure**. Oxford: Oxford University Press. Consultado el 19/04/2017, en [http://semanticsarchive.net/Archive/jNINTcoY/wagner15 information structure.pdf](http://semanticsarchive.net/Archive/jNINTcoY/wagner15%20information%20structure.pdf).

LA EMERGENCIA DE LA CONCIENCIA SINTÁCTICA EN LOS NIÑOS DE 6 Y 7 AÑOS Y SU ESTUDIO A TRAVÉS DE PRODUCCIONES ESCRITAS

María del Carmen Fernández López
carmen.fernandez@uah.es

Elisa de las Fuentes Gutiérrez
elisa.fuentes@uah.es

RESUMEN

El desarrollo de la conciencia sintáctica supone el progreso en la manipulación reflexiva de las estructuras sintácticas y morfológicas, lo que se traduce en el control consciente de ciertos aspectos del lenguaje, tales como las reglas gramaticales. En el presente trabajo se pretende abordar la capacidad de procesamiento sintáctico en función de parámetros morfosintácticos, atender a la automatización del procesamiento sintáctico y morfosintáctico y estudiar la influencia de la modalidad textual en el procesamiento sintáctico de textos elaborados de forma espontánea por niños de 6 y 7 años. El estudio revela diferencias entre los textos de los niños de los dos primeros cursos de la Educación Primaria. Estas diferencias se observan, sobre todo, en una mayor habilidad de los niños del segundo curso para manejar aspectos morfosintácticos de manera consciente y automatizada, con textos en los que se aprecia una mayor reflexión sobre los aspectos lingüísticos y mayor competencia comunicativa.

INTRODUCCIÓN

El objetivo último de las prácticas docentes en las aulas de lenguas lo constituye el logro de una competencia comunicativa eficaz por parte del aprendiz, que le permita desenvolverse en las diferentes situaciones y ante distintos interlocutores de manera adecuada y apropiada. Para que el alumno disfrute del aprendizaje y del éxito de la interacción social es necesario que sea consciente y participe de todo el proceso, que coopere con el docente que le acompaña en esta labor.

Maestro y alumno deben cooperar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua; el maestro debe estar atento a las necesidades, capacidades, actitudes de su alumno y este debe implicarse y reflexionar sobre su propio aprendizaje de manera consciente y responsable. El desarrollo de esta conciencia lingüística durante el aprendizaje de una lengua proporciona al hablante la capacidad de utilizar conscientemente las palabras, de manejar las unidades lingüísticas, para la construcción de significados, para comunicarse e intervenir en la sociedad en la que vive (Fernández López 2013: 333-334).

Para poder llevar a cabo planteamientos didácticos acordes al nivel madurativo del niño, nos interesa describir cómo va descubriendo el aprendiz el funcionamiento de las unidades que componen la lengua, su estructura interna y las relaciones entre ellas, esto es, cómo desarrolla una conciencia metalingüística; y de manera paralela, el valor que adquiere en el usuario este instrumento como medio de interacción social junto a estímulos no lingüísticos, actitudes, creencias, comportamientos, etc., en definitiva, cómo desarrolla la conciencia metapragmática.

Partimos de la base de que el niño adquiere el lenguaje y la capacidad de reflexión sobre la lengua y de manipulación de sus unidades de manera

simultánea, aunque el desarrollo de la conciencia lingüística siempre irá condicionado y potenciado por la adquisición paulatina de ciertas habilidades lingüísticas y cognitivas que se van formando en el hablante de manera combinada.

El conocimiento consciente de las estructuras gramaticales y de la función de cada uno de sus elementos, es decir, el desarrollo de la conciencia sintáctica, supone adquirir la habilidad para acceder y manipular de manera reflexiva las estructuras sintácticas y morfológicas, así como controlar conscientemente las reglas gramaticales. No se trataría de que el individuo logre un uso correcto de la sintaxis en su producción oral o escrita, sino de que sea capaz de reflexionar de manera consciente sobre el uso que hace de la misma (Gombert 1992, Andrés, Juric y García 2010, Navarro y Reyes 2014). Y en concreto el aprendizaje del código escrito conlleva el desarrollo de la conciencia del lenguaje, comenzando por un conocimiento tácito de las reglas sintácticas, intuitivo, no consciente (Karmiloff-Smith 1986, 1996, Navarro y Reyes 2014, Mariáugel y Jiménez 2016). Dicho control episintáctico comenzaría hacia los tres años de edad, cuando el aprendiz emplea estrategias de reparación, manipula estructuras de la lengua, en definitiva, descubre la sintaxis.

Karmiloff-Smith (1994) describe el desarrollo normotípico del niño desde los tres o cuatro años como un proceso de toma de conciencia de sus propias representaciones en el que el niño comienza manipulando el lenguaje, primero atendiendo al significado, luego a la forma y después a la función. En palabras de Fernández y Martí (2017):

El conocimiento metalingüístico, o reflexión sobre el lenguaje, está relacionado con el dominio cognitivo, y las habilidades de análisis lingüístico pueden llegar a surgir en edades tempranas. El niño a los cinco años ya es capaz de llevar a cabo tareas como segmentación de la palabra en fonemas y

juicios lingüísticos sobre estructuras mayores. El niño reflexiona sobre el lenguaje de manera simultánea a su procesamiento, comienza a percibir cómo funciona el sistema lingüístico. La conciencia metalingüística, sin embargo, entendida como reflexión formal, análisis consciente del sistema lingüístico, sus unidades y su uso, comienza de una manera lenta, progresiva y no automática. La interacción con el adulto y/o la instrucción en el aula será necesaria para lograr iniciar este proceso reflexivo, pero debe ser una prioridad para el docente si se tiene en cuenta que para el niño la adquisición de habilidades lingüísticas es un juego, un reto, un logro ciertamente satisfactorio puesto que va asociado a la interacción con los adultos que le rodean, incluso con sus iguales (Fernández y Martí 2017: 43-44).

La conciencia metasintáctica viene condicionada por el acceso a la lectura y la escritura, por procesos formativos que suelen darse a los 5 años y que introducen al control consciente de ciertos aspectos del lenguaje. Pero será a los 6 o 7 años con la instrucción escolar cuando se logra la automatización de las habilidades metasintácticas (Mariángel y Jiménez 2016: 3). El individuo va interiorizando patrones sintácticos con los que va organizando sus representaciones mentales y como consecuencia estructurando el lenguaje. Los niños adquieren una mayor sensibilidad a la organización sintáctica, incrementando habilidades que les permiten reflexionar sobre la estructura de las palabras y su ubicación en la frase (Andrés, Juric y García 2010: 199); todo ello les llevará a mejorar sus habilidades en lectura y escritura.

Diferentes investigaciones realizadas desde perspectivas y muestras muy distintas han indagado sobre el desempeño de los niños en la realización de tareas de juicios de gramaticalidad, de corrección gramatical, etc.⁴² Resultan de interés, en las aulas multiculturales y plurilingües en las que se desarrolla

⁴² Correa (2004) describe las clásicas tareas que los investigadores han utilizado para delimitar la conciencia sintáctica: tareas de juicio o aceptabilidad de frases, de corrección, de repetición y de localización; junto a otras de uso más reciente como las tareas de analogías sintácticas o de replicación.

el aprendizaje de la lengua actualmente, los estudios que comparan el nivel de competencia metasintáctica del niño teniendo en cuenta si la lengua de instrucción, sobre la que se reflexiona, es o no su lengua nativa. Quiles y Campo (2015) analizan un corpus de 54 muestras de alumnos de un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) en Almería pertenecientes a 52 niños de entre 6 y 11 años que cursan la Educación Primaria en diferentes centros. Tras el análisis de las muestras no encontraron grandes diferencias con las de los alumnos nativos, detectando traslación de la oralidad al ámbito escrito, discordancias gramaticales, ausencia de marcadores del discurso y de herramientas pragmático-discursivas, entre otros aspectos; sí concluyeron, sin embargo, “que son muy frecuentes las prácticas relacionadas con la reflexión gramatical y la vertiente normativa del uso del lenguaje” (Quiles y Campos 2015: 194). Es necesario observar la importancia de la lengua materna o familiar en el procesamiento sintáctico y la emergencia de la conciencia morfosintáctica, pues, aunque en estos niveles la mayoría de los alumnos hijos de inmigrantes, ya han nacido en España, no acceden a la lengua escolar de la misma manera que los alumnos hijos de españoles. El mantenimiento de la lengua de familia, las interferencias entre la lengua materna o la del hogar y la de la escuela, son realidades lingüísticas evidentes, así como la pertenencia a entornos favorecedores del aprendizaje y del desarrollo lingüístico desde el punto de vista socioeconómico y motivacional (Bizama *et al.* 2017).

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el presente estudio queremos corroborar la hipótesis de que en edades tempranas y sin entrenamiento formal, aunque sí con instrucción escolar en

el código escrito, lectura y escritura, se puede observar una conciencia metasintáctica en el aprendiz, gracias a la cual no solo manipula estructuras del lenguaje y utiliza estrategias de reparación, sino que también se observa un control consciente de ciertos aspectos del lenguaje.

Para ello el estudio se estructura en tres objetivos:

1. Analizar la capacidad de procesamiento sintáctico en edades tempranas en función de parámetros morfosintácticos (marcadores morfológicos, signos de puntuación, longitud del enunciado y complejidad de la estructura gramatical).
2. Reflexionar sobre la automatización del procesamiento sintáctico y morfosintáctico a la luz de la habilidad motriz.
3. Estudiar la influencia de la modalidad textual en el procesamiento sintáctico.

A continuación, se describe la metodología de recogida de muestras, el procedimiento y las características de los participantes de la investigación.

METODOLOGÍA

EL CORPUS LINGÜÍSTICO *ESCONES*

Los estudios sobre el desarrollo de la conciencia sintáctica en aprendices de español han sido escasos, en parte por falta de materiales, de muestras orales o escritas, para llevarlos a cabo. Los corpus lingüísticos, como recopilatorios de muestras de lengua orales y escritas en contextos naturales, resultan ser herramientas ideales para este tipo de estudio, pues como ya mencionaban en 1999 Torruella y Llisterri:

Actualmente, en muchas ramas de las humanidades, y sobre todo en lingüística aplicada, se pretende trabajar con datos reales y lo más exhaustivos posibles que permitan reproducir con la máxima fidelidad las características del objeto de estudio. Esto implica que, de algún modo, hay que recopilar, en cantidades más o menos grandes, muestras de los elementos que constituyen la realidad que se quiere observar (Torruella y Llisterri 1999: 45).

El método de investigación que ofrece la lingüística de corpus permite acceder a “información lingüística original y completa”, en palabras de Parodi (2007: 14), “unidades de sentido y con propósitos comunicativos específicos”; permite “indagar el uso lingüístico, tal como es producido, comunicado y comprendido entre hablantes/escribientes y oyentes/lectores reales y en situaciones concretas y particulares” (Parodi 2007: 15). Y en este sentido entendemos la lingüística de corpus, y no en el sentido “radical y antimentalista” de la que se aparta también Parodi, que defiende el estudio del discurso en sí mismo, independiente de las intenciones del autor del texto; y no solo miramos a la incorporación de los avances tecnológicos al estudio, aunque da acceso a estudios específicos gracias a los desarrollos informáticos. Parodi en su planteamiento de lo que es un corpus considera que la constitución de un corpus debería, preferentemente, contar con la posibilidad de disponer de otros tipos de corpus de naturaleza diversa en alguna dimensión (...) En este sentido, la recolección de un solo y muy focalizado corpus, por amplio que sea, no brindará una gran riqueza en su descripción, salvo que ya se cuente con otros corpus disponibles previamente y, así, la comparación emerja con mayor facilidad (Parodi 2007: 24).

Desde esta misma perspectiva los grupos de Innovación GIELEN y de Investigación ELENyA, de la Universidad de Alcalá (Madrid, España), dedicados a la Enseñanza de la Lengua Española a Niños y a Adolescentes, están llevando a cabo el Corpus de Español en Contextos Escolares ESCONES (<https://escones.web.uah.es/>),⁴³ corpus informatizado de lengua infantil y juvenil ampliable y muy versátil, que permite ser explotado desde perspectivas y enfoques muy diferentes, y con variedad de objetivos. Para una mayor productividad el corpus está constituido por textos enteros distribuidos en varios subcorpus orales y textuales, codificados y organizados con una cabecera identificativa. La herramienta que presentamos permite estudiar el uso de la lengua en contextos reales y observar el proceso de construcción que el individuo hace del lenguaje. Formaría parte de los denominados “corpus de aprendientes o aprendices” (*learner corpora*). El contexto escolar incluye sujetos de unas edades muy concretas, que se encuentran dispuestos e inmersos en un proceso de aprendizaje continuo. Este ambiente exige al individuo cierto control en el uso de la lengua, incluso el desarrollo de la consciencia y reflexión sobre el sistema lingüístico empleado, puesto que deben cuidar sus producciones lingüísticas.

⁴³ El Corpus ESCONES se ha beneficiado de la financiación de la Comunidad de Madrid y del Fondo Social Europeo en el Proyecto Ref.: H2019/HUM-5772, en el que participan la Universidad de Alcalá, la Universidad Nebrija y la Universidad Europea de Madrid. Los Grupos GIELEN y ELENyA se dedican al estudio del desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español. Desde 2013 el equipo se ha interesado por la puesta en marcha de experiencias de intervención en las aulas de español, basadas en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos desde edades tempranas, con el fin de mejorar su competencia lingüística. Las actuaciones del Grupo se centran en aspectos relacionados con la enseñanza del español a aprendices que poseen esta lengua como materna, pero también como lengua extranjera o segunda lengua, dada la diversidad multilingual y cultural presente en los centros escolares en los que pasan gran parte de su tiempo y desarrollan la mayoría de sus aprendizajes.

Solo de esta manera se puede atender a la “lingüística de las realidades comunicativas” de la que habla Fernández Pérez (2007: 13), en la que resulta imprescindible el estudio de materiales verbales pertenecientes a diferentes etapas del desarrollo del aprendiz, con el fin de describir y descubrir la organización del proceso de adquisición y desarrollo de la lengua en el individuo. ESCONES recoge muestras de español producidas en contextos escolares de la zona centro peninsular; y la edad de los sujetos comprende desde los 3 a los 12 años, en una primera fase, y de los 13 a los 17 en la segunda.⁴⁴ Se pretende con ello recoger muestras de lengua en sus ámbitos reales de producción, con los interlocutores habituales, es decir, con sus iguales y con los docentes de costumbre.

⁴⁴ Antes de adentrarnos en la creación y elaboración de un corpus como el que proponemos revisamos las principales bases de datos existentes para descubrir las necesidades de nuevos repositorios. Precisamente la recogida de muestras en contextos escolares de la zona centro peninsular no había sido tratado en los corpus que recogen muestras escolares en la base de datos CHILDES (Child Language Exchange System), creada por Brian McWhinney en 1984; se asemejan Hess Corpus, FernAguado Corpus, Corpus Koiné de Habla Infantil, Corpus Marrero y el Corpus Shiro; los demás corpus que aparecen en CHILDES o no son de desarrollo normotípico o no se han recogido en contextos escolares. De reciente elaboración, en México, se ha puesto a disposición del público el Corpus Electrónico para el Estudio de la Lengua Escrita (CEELE), creado por Celia Díaz, Celia Zamudio y Carlos Méndez en colaboración con el GIL de la UNAM (<http://www.corpus.unam.mx:8080/ceele/>). También encontramos muestras en el Corpus EXCALE de escritura, herramienta informática que pone a disposición del público las producciones textuales de los estudiantes evaluados mediante las pruebas de expresión escrita de los EXCALE, Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos de estudiantes mexicanos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Revisados los principales corpus detectamos que escasean los corpus de español que se centren en la peculiaridad del ambiente idiomático propio del contexto escolar.

PROCEDIMIENTO

Para cumplir los objetivos propuestos se seleccionaron producciones escritas del subcorpus Carolina del Corpus ESCONES.⁴⁵ Las producciones escritas de los escolares se llevaron a cabo en el contexto escolar, con la supervisión de sus docentes y en compañía de sus iguales habituales. Forma parte este conjunto de textos de una investigación de mayor calado cuyo objetivo era trabajar el grafismo y la habilidad escritora de alumnado de entre 3 y 12 años de un colegio madrileño.

El corpus está formado por muestras de lengua escrita tomadas a partir de actividades realizadas en los seis cursos de Educación Primaria del colegio Madrid Sur, situado en el distrito de Puente de Vallecas (Madrid). Las actividades se realizaron con el objetivo de estudiar y analizar, a partir de los datos obtenidos, las características que presentan los escritos de niñas y niños y poder concluir diferencias atendiendo al factor del sexo y a la evolución que se produce en la escritura durante la etapa de Primaria (Hoz Martín 2018). Estas actividades se han dividido en seis bloques correspondientes a los seis cursos de Educación Primaria. El estudio tiene como antecedente un trabajo de la misma autora realizado sobre la escritura en Educación Infantil (Hoz Martín 2017).

Los textos que se recogen en el subcorpus fueron elaborados por los niños sin instrucciones previas y de manera espontánea y libre, tras la lectura de un

⁴⁵ El Corpus ESCONES cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Alcalá, para lo cual se solicitaron consentimientos informados a los tutores de todos los menores participantes en la investigación. El Subcorpus Carolina fue preparado por Carolina de la Hoz Martín, para la elaboración de los Trabajos Fin de Grado de la titulación de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Alcalá.

breve enunciado estímulo para potenciar la producción. En el primer curso de Educación Primaria la instrucción fue *Escribe un pequeño texto diciendo cómo es tu habitación*, por lo que los alumnos debían producir un texto descriptivo. En el segundo curso de Primaria la instrucción fue *Escribe un pequeño texto acerca de lo que haces en vacaciones*, lo que tendría como consecuencia la producción de un texto narrativo. De este modo, se podría averiguar si la modalidad textual influía en el procesamiento sintáctico de los alumnos a la hora de producir sus textos.

Dichas producciones se analizaron con los siguientes criterios:

1. Para el primer objetivo se realizó el análisis de cuatro parámetros morfosintácticos: marcadores morfológicos, signos de puntuación, longitud del enunciado y complejidad de la estructura gramatical. Los marcadores morfológicos que se analizaron fueron la pérdida de concordancia, los problemas para analizar el plural y la formación de los verbos; los signos de puntuación que se analizaron fueron el punto y seguido, la coma y el punto final; la longitud del enunciado se analizó siguiendo a Soriano et al. (2006) y considerando, por tanto, que las oraciones de más de cuatro elementos eran largas y las de menos de cuatro elementos cortas; las estructuras gramaticales que se analizaron fueron el sujeto, los conectores, los verbos, los complementos y los sintagmas, y la complejidad sintáctica se analizó considerando las oraciones simples y compuestas, activas y pasivas, y transitivas e intransitivas.
2. Para el segundo objetivo se examinó si en los textos aparecían marcas de borrado o de incorporación posterior de información en el texto.

3. Para el tercer objetivo se tuvo en cuenta la modalidad textual y su influencia en el texto (en primero de Primaria los textos producidos por los niños eran descriptivos y en segundo de Primaria narrativos).

PARTICIPANTES

Para el estudio se contó con 36 participantes de los dos primeros cursos de Educación Primaria de un colegio de la Comunidad de Madrid situado en el distrito de Puente de Vallecas. En la tabla 1 se puede observar la cuantificación del número de informantes por edad, curso y sexo.

Tabla 1. Participantes del estudio piloto

TOTAL ALUMNOS	EDAD	CURSO	PROVINCIA
12 niños	6/7 años	1 EP	Madrid
6 niñas	6/7 años	1 EP	Madrid
9 niños	7 años	2 EP	Madrid
9 niñas	7 años	2 EP	Madrid
Total: 36 niños			

RESULTADOS

CAPACIDAD DE PROCESAMIENTO SINTÁCTICO

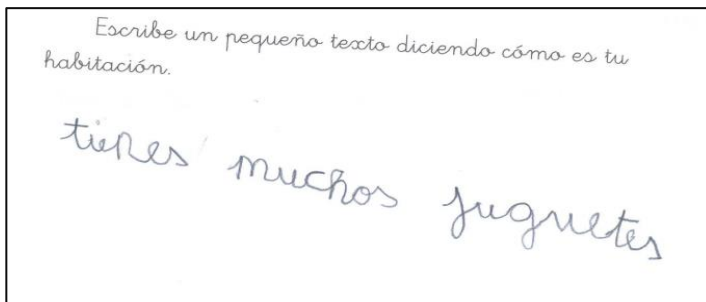
LOS MARCADORES MORFOLÓGICOS

Pérdida de concordancia y problemas para formar el plural

En el primer curso hubo pérdida de concordancia en dos casos y problemas para formar el plural en un caso. En la figura 1 se observa el empleo de *tiens* cuando el sujeto omitido hace referencia a *la habitación*, por lo que la forma

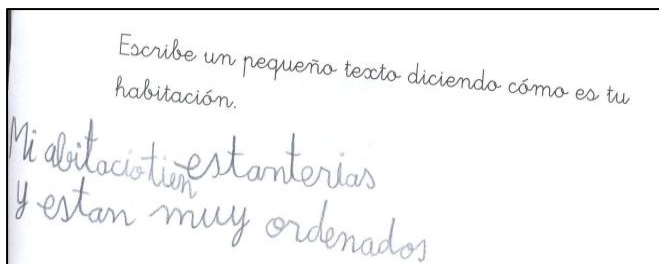
correcta sería *tiene muchos juguetes*. En la figura 2 hay una pérdida de concordancia en el género del adjetivo (*ordenados*), pues el sujeto es *estanterías*. Por tanto, la forma correcta sería *mi habitación tiene estanterías y están muy ordenadas*. Además, hubo un caso en el que el niño tuvo problemas para formar el plural al escribir *muchases literas*, en lugar de *muchas literas*. En segundo de Primaria no hubo casos de pérdida de concordancia ni problemas para formar el plural.

Figura 1. Pérdida de concordancia (primero de Primaria)



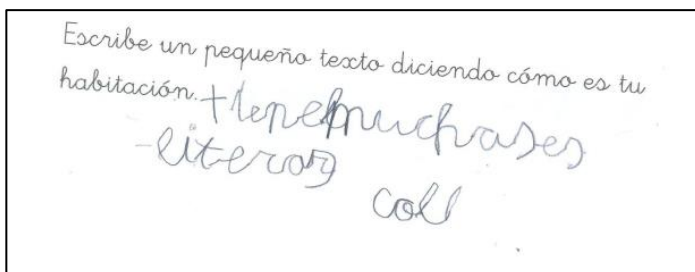
Fuente: ESCONES-198 (varón, 6 años)

Figura 2. Pérdida de concordancia (primero de Primaria)



Fuente: ESCONES-210 (varón, 6 años)

Figura 3. Problemas para formar el plural (primero de Primaria)

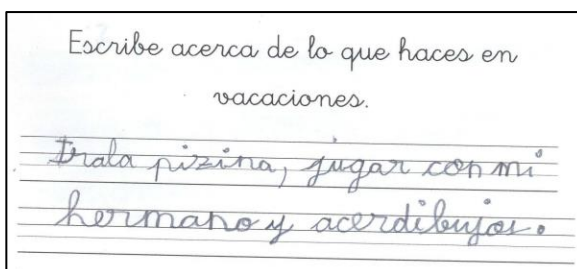


Fuente: ESCONES-206 (mujer, 7 años)

Formación de los verbos

Cabe destacar, en cuanto a la formación de los verbos, que en el segundo curso se observó un uso relativamente frecuente de verbos en infinitivo (9 niños los emplearon, lo que correspondería al 50% del alumnado de segundo) (figura 4).

Figura 4. Ejemplo de uso de verbos en infinitivo (segundo de Primaria)

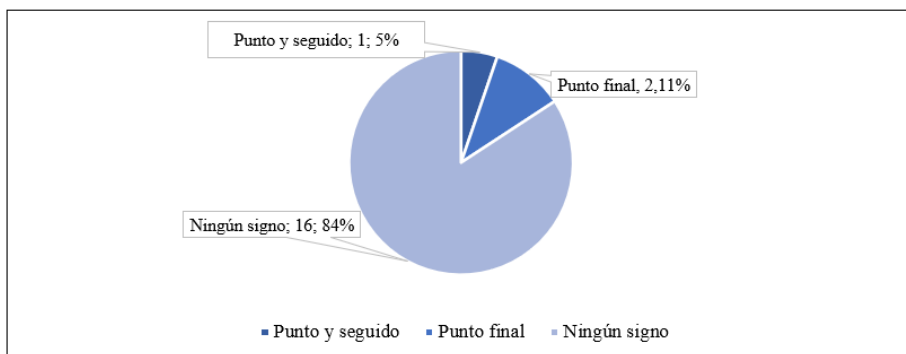


Fuente: ESCONES-229 (mujer, 7 años)

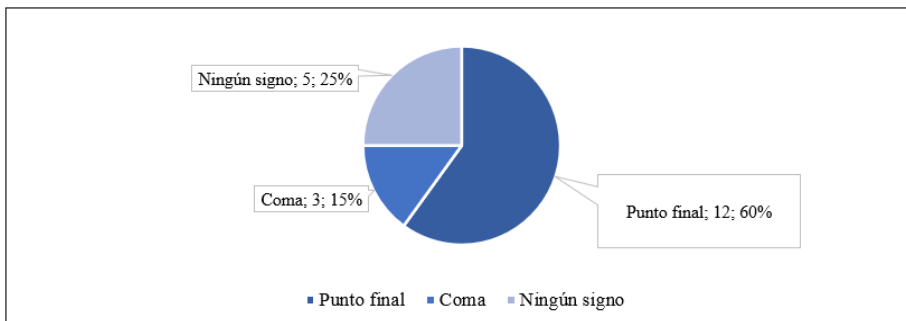
OS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

En primero de Primaria 16 alumnos no emplearon signos de puntuación, un alumno empleó el punto y seguido y el punto final, y un alumno empleó solo el punto final (gráfica 1). Ningún alumno de este curso empleó la coma. Sin embargo, en segundo de Primaria, 10 alumnos emplearon únicamente el punto final, 2 alumnos emplearon el punto final y la coma, y un alumno empleó únicamente la coma (gráfica 2). Cabe destacar que 5 alumnos no hicieron uso de ningún signo de puntuación y que ningún alumno empleó el punto y seguido.

Gráfica 1. Signos de puntuación (primero de Primaria)



Gráfica 2. Signos de puntuación (segundo de Primaria)



LA LONGITUD DEL ENUNCIADO

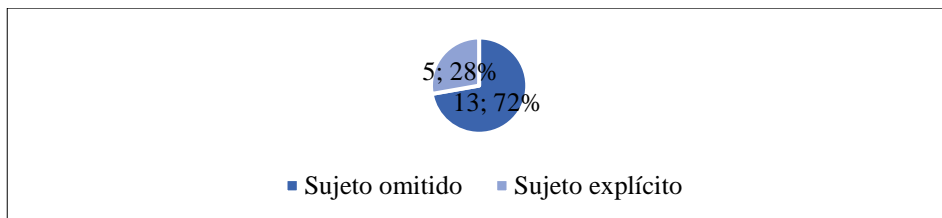
En primero de Primaria, 12 niños escribieron textos de 4 o más palabras y 7 niños textos de menos de 4 palabras. De los textos de 4 o más palabras, solo 6 tenían oraciones de más de 4 palabras y el resto construyó yuxtaposiciones de estructuras oracionales de diferente tipo. En segundo, todos los textos tenían más de 4 palabras y, del total de 18 textos, 16 tenían oraciones de 4 palabras o más y solo 2 tenían oraciones de menos de 4 palabras.

LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES Y LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA

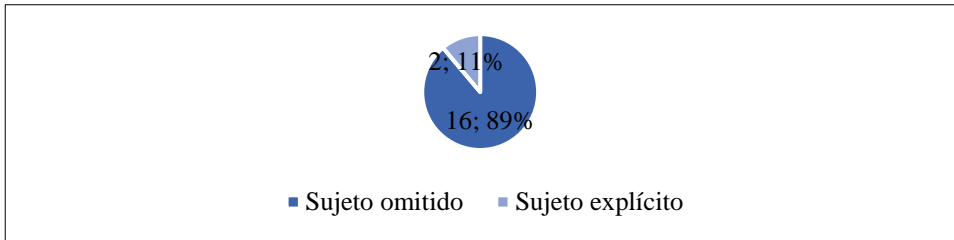
Sujeto

Como se observa en la gráfica 3, en el primer curso de Educación Primaria únicamente 5 alumnos emplearon un sujeto explícito y 13 alumnos omitieron el sujeto. Además, hubo un caso de pérdida de concordancia, que ya observamos en la figura 1. En la gráfica 4 se observa que en el segundo curso más alumnos omitieron el sujeto, concretamente, 16 niños, y que solo 2 emplearon un sujeto explícito. En este curso no hubo ningún caso de pérdida de concordancia.

Gráfica 3. Empleo del sujeto en primero de Primaria



Gráfica 4. Empleo del sujeto en segundo de Primaria



Conectores

Como se observa en la gráfica 5, en primero de Primaria 13 alumnos no emplearon conectores y solo 5 alumnos los emplearon. De esos 5 alumnos, 3 hicieron uso de los conectores aditivos (*y, también*), uno empleó el conector de finalidad *para* y uno utilizó el nexos subordinante *que*. En las figuras 5, 6 y 7 se observa el uso de esos conectores en los textos de primero. En segundo, solo 4 alumnos emplearon conectores y 14 no los emplearon (gráfica 6). De los 4 niños, 3 hicieron uso del conector aditivo, y uno utilizó el conector temporal *luego* (figuras 8 y 9).

Gráfica 5. Empleo de conectores en primero de Primaria

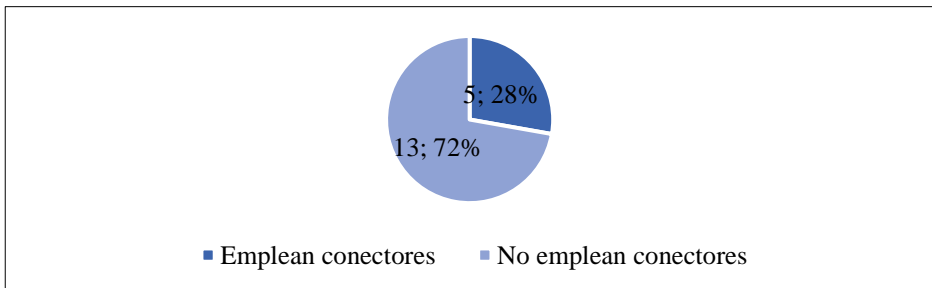


Figura 5. Ejemplo de uso del conector aditivo y (primero de Primaria)

Escribe un pequeño texto diciendo cómo es tu habitación.

Mi habitación ^{tiene} estanterías
y están muy ordenados

Fuente: ESCONES-210 (hombre, 6 años)

Figura 6. Uso del conector *para* (primero de Primaria)

Escribe un pequeño texto diciendo cómo es tu habitación.

tengo muchos dulces
ellos ^{con} para
dulces ^{para}

Fuente: ESCONES-374 (varón, 7 años)

Figura 7. Uso del nexos subordinante *que* (primero de Primaria)

Escribe un pequeño texto diciendo cómo es tu habitación.

Un ^{que} ^{me} ^{me}
otro como

Fuente: ESCONES-372 (varón, 7 años)

Gráfica 6. Empleo de conectores en segundo de Primaria

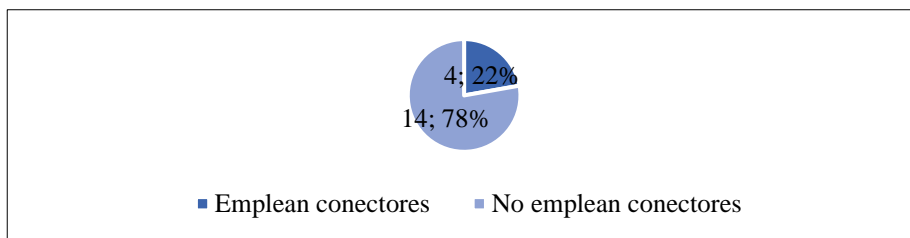


Figura 8. Ejemplo de uso del conector aditivo y (segundo de Primaria)

Escribe acerca de lo que haces en vacaciones.

Me voy de campin, monto en bicicleta, y ir a la playa

Fuente: ESCONES-216 (varón, 7 años)

Figura 9. Uso del conector temporal luego (segundo de Primaria)

Escribe acerca de lo que haces en vacaciones.

juego muchisimo luego como mucho.

Fuente: ESCONES-235 (varón, 7 años)

Verbos

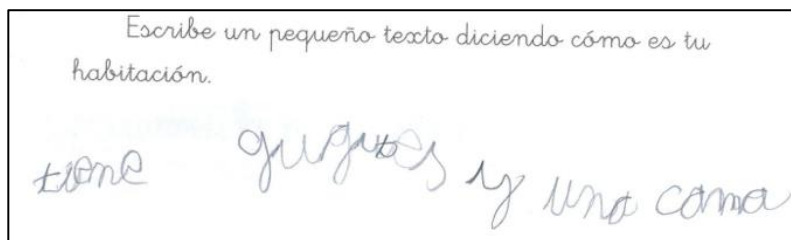
En primero de Primaria 14 niños emplearon verbos en sus textos y 4 niños no los emplearon. Todos los niños que emplearon verbos hicieron uso de uno o

más verbos transitivos y 5 de ellos emplearon además verbos copulativos que combinaron con los transitivos (en 3 casos yuxtapuestos; en 2 casos coordinados). En segundo, todos los niños emplearon verbos en sus textos: 4 hicieron uso de uno o más verbos transitivos dependientes de verbos nucleares intransitivos y 17 emplearon verbos intransitivos.

Complementos

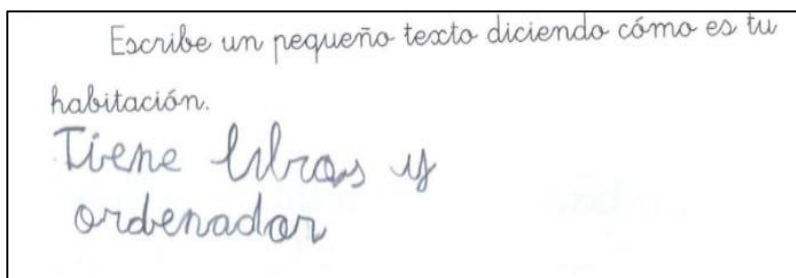
En primero de Educación Primaria, 2 niños emplearon complementos directos coordinados, como puede observarse en las figuras 10 y 11. En segundo de Primaria, 3 niños emplearon complementos coordinados (figuras 12, 13 y 14).

Figura 10. Uso de complementos directos coordinados (primero de Primaria)



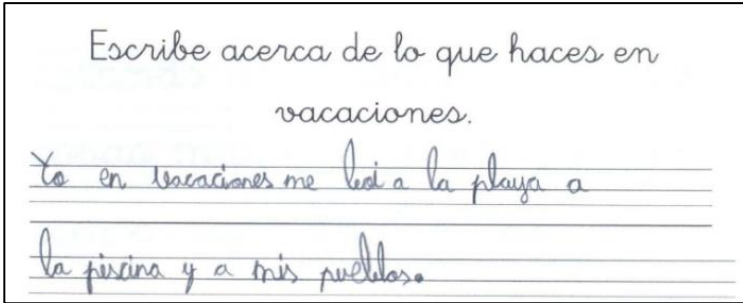
Fuente: ESCONES-201 (varón, 6 años)

Figura 11. Uso de complementos directos coordinados (primero de Primaria)



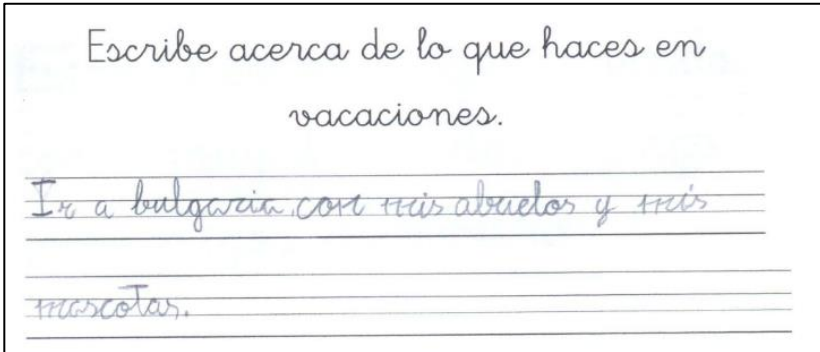
Fuente: ESCONES-371 (mujer, 6 años)

Figura 12. Uso de complementos coordinados (segundo de Primaria)



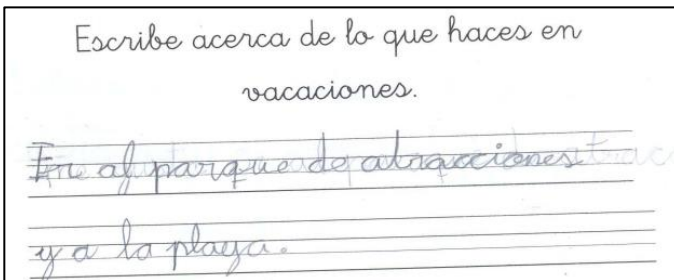
Fuente: ESCONES-385 (mujer, 7 años)

Figura 13. Uso de complementos coordinados (segundo de Primaria)



Fuente: ESCONES-386 (mujer, 7 años)

Figura 14. Uso de complementos coordinados (segundo de Primaria)

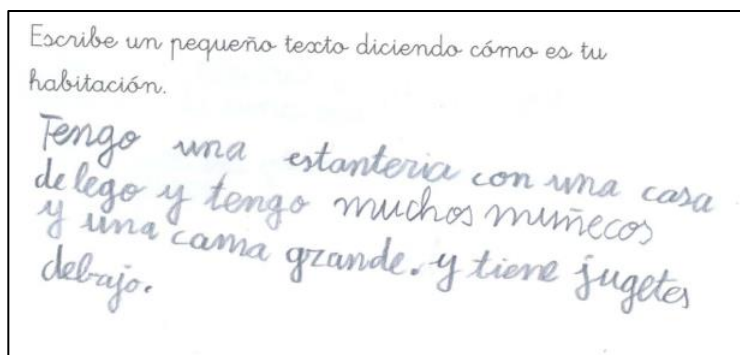


Fuente: ESCONES-230 (mujer, 7 años)

Sintagmas

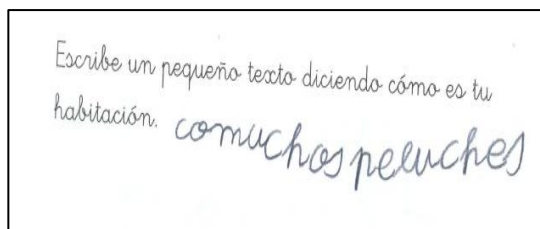
En primero de Primaria solo un niño empleó la adjetivación en el sintagma nominal (figura 15) y 5 niños emplearon sintagmas preposicionales (figura 16). En segundo, 17 alumnos emplearon sintagmas preposicionales y un alumno empleó, además, un sintagma nominal (complemento directo) (figuras 17 y 18).

Figura 15. Empleo de la adjetivación en el sintagma nominal (primero de Primaria)



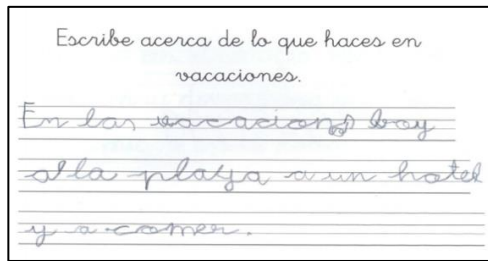
Fuente: ESCONES-209 (mujer, 6 años)

Figura 16. Ejemplo de empleo de un sintagma preposicional (primero de Primaria)



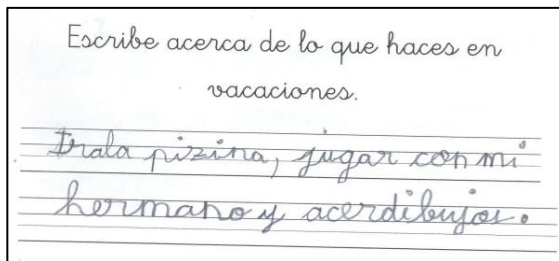
Fuente: ESCONES-367 (mujer, 6 años)

Figura 17. Ejemplo de empleo de sintagmas preposicionales (segundo de Primaria)



Fuente: ESCONES-217 (varón, 7 años)

Figura 18. Empleo de un sintagma nominal (complemento directo) (segundo de Primaria)



Fuente: ESCONES-229 (mujer, 7 años)

Con respecto a la complejidad sintáctica en el primer curso, en la gráfica 7 se observa que 7 alumnos emplearon oraciones compuestas, 7 alumnos oraciones simples y 4 alumnos frases. De los 7 alumnos que emplearon oraciones compuestas, 3 hicieron uso de oraciones coordinadas, 3 de oraciones yuxtapuestas y uno de oraciones subordinadas. Uno de los textos, concretamente el que se muestra en la figura 15, revela una mayor complejidad sintáctica que el resto de los textos de los niños de primero. Cabe destacar, además, el empleo del elemento anafórico *ellos* en el texto de la figura 19.

Gráfica 7. Frases y oraciones simples y compuestas (primero de Primaria)

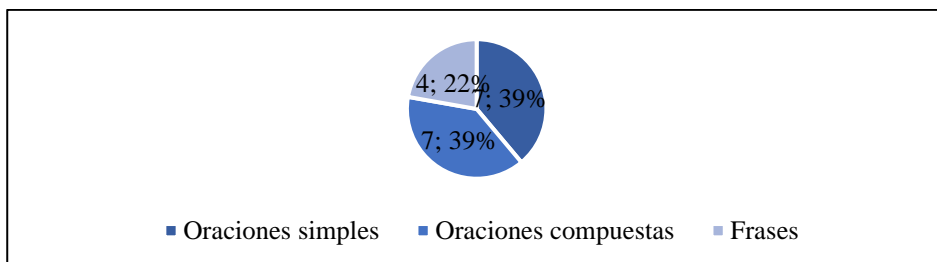
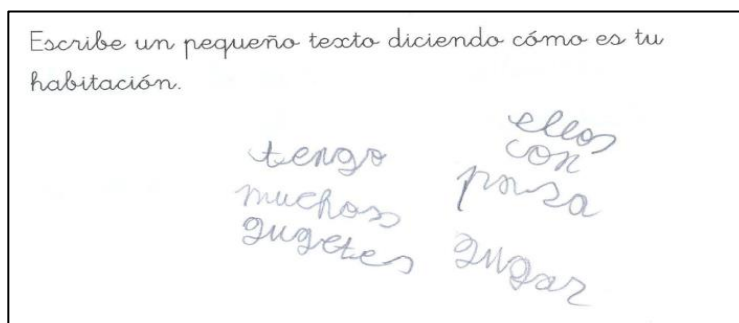


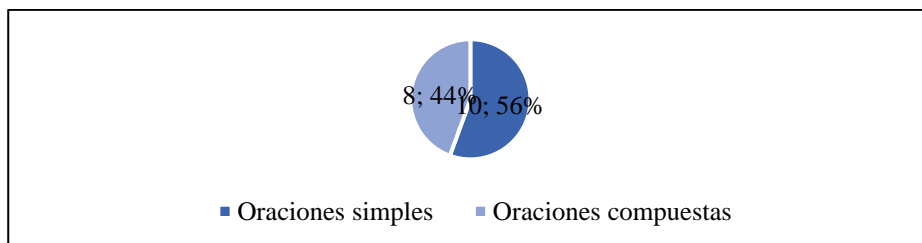
Figura 19. Uso del elemento anafórico *ellos* (primero de Primaria)



Fuente: ESCONES-374 (varón, 7 años)

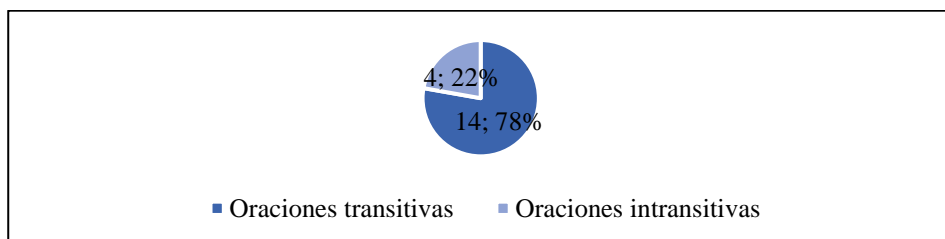
En segundo de Primaria, 10 alumnos emplearon oraciones simples y 8 alumnos oraciones compuestas (gráfica 8). De los 8 alumnos que emplearon oraciones compuestas, 5 hicieron uso de oraciones coordinadas y 3 de oraciones yuxtapuestas. Además, se observa en los textos de los niños de segundo una mayor complejidad sintáctica que en los textos de los niños del primer curso (véanse, por ejemplo, las figuras 8 y 12).

Gráfica 8. Oraciones simples y compuestas (segundo de Primaria)

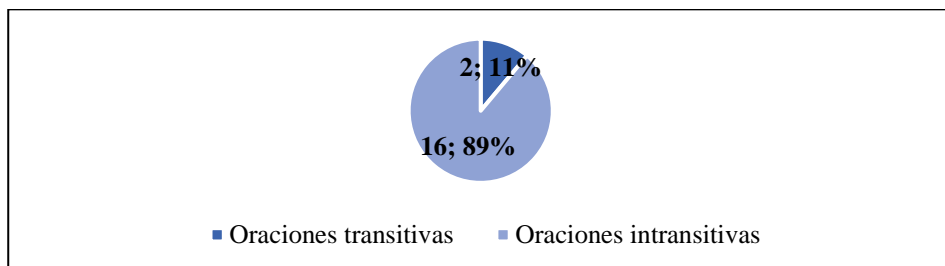


Tanto en el primer curso como en el segundo, todos los alumnos escribieron oraciones activas. Además, los niños de primero hicieron un mayor uso de oraciones transitivas (gráfica 9) y los niños de segundo emplearon en sus textos mayormente oraciones intransitivas (gráfica 10).

Gráfica 9. Oraciones transitivas e intransitivas (primero de Primaria)



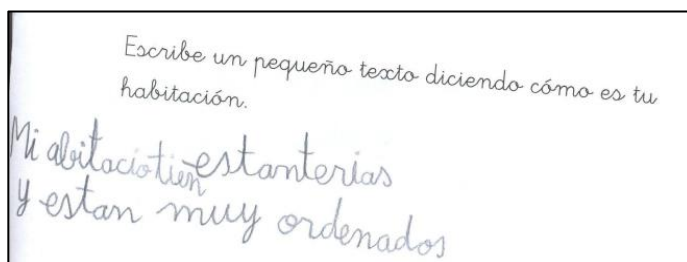
Gráfica 10. Oraciones transitivas e intransitivas (segundo de Primaria)



LA AUTOMATIZACIÓN DEL PROCESAMIENTO SINTÁCTICO Y MORFOSINTÁCTICO

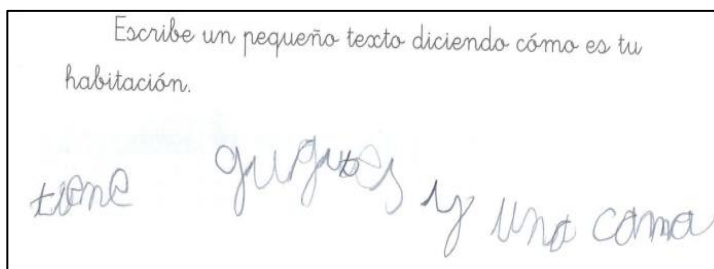
Se observan algunos casos de rectificaciones en el texto, que dan cuenta de una posible reflexión y consecuente revisión por parte del alumno. Véanse los siguientes casos en los que se añade algún sintagma para completar el sentido del texto (*Mi abitacio tien*, en figura 20), alguna letra olvidada (la *-t-*, en figura 21), incorporación de nuevas ideas aumentando la especificidad de la información (*tengo muchoss gugetes + para jugar + con ellos*, en figura 22) o rectificación en el marcador morfológico (*vacacions > vacaciones*, en figura 23).

Figura 20. Adición al texto (primero de Primaria)



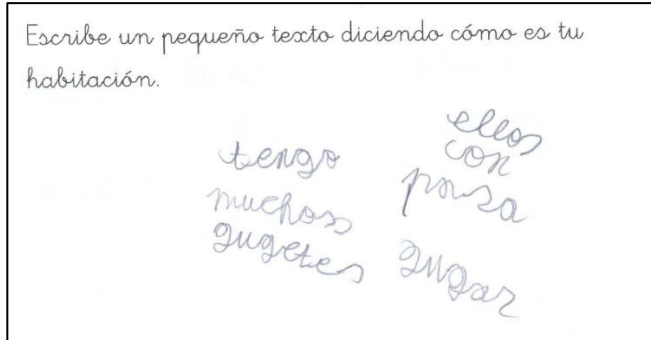
Fuente: ESCONES-210 (varón, 6 años)

Figura 21. Rectificación en el texto (primero de Primaria)



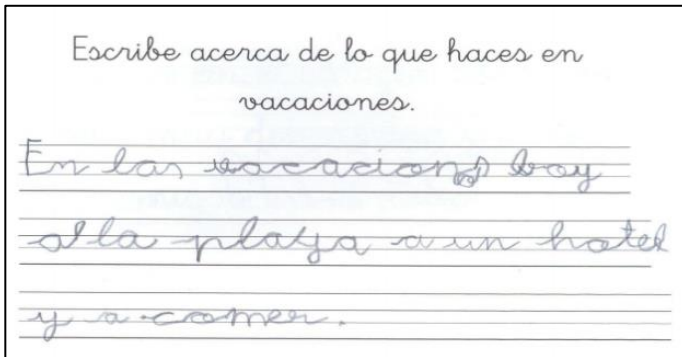
Fuente: ESCONES-201 (varón, 6 años)

Figura 22. Incorporación de nuevos elementos en el texto (primero de Primaria)



Fuente: ESCONES-374 (varón, 7 años)

Figura 23. Rectificación en el morfema del plural (segundo de Primaria)



Fuente: ESCONES-217 (varón, 7 años)

LA MODALIDAD TEXTUAL

En la tabla 2 se muestra cómo la modalidad textual únicamente tuvo influencia en el uso de verbos transitivos e intransitivos.

Tabla 2. Influencia de la modalidad textual en el procesamiento sintáctico

TEXTOS DESCRIPTIVOS	TEXTOS NARRATIVOS
Mayor número de verbos transitivos y de verbos copulativos combinados con transitivos.	Mayor número de verbos intransitivos.
Omisión del sujeto.	Omisión del sujeto.
Empleo mayoritario de conectores aditivos.	Empleo mayoritario de conectores aditivos.
Empleo mayoritario de oraciones coordinadas.	Empleo mayoritario de oraciones coordinadas.
Voz activa	Voz activa

DISCUSIÓN

En el presente trabajo se ha atendido a tres objetivos de estudio de textos elaborados de forma espontánea y libre por niños de primero y segundo de Educación Primaria (6 y 7 años). Tras el análisis de los resultados se observa una evolución del primer al segundo curso en la capacidad de procesamiento sintáctico y morfosintáctico y en la automatización de dicho procesamiento. La evolución puede deberse al logro del proceso reflexivo gracias a la instrucción en el aula y a la automatización de las habilidades morfosintácticas, como revelan otros estudios (Fernández y Martí 2017 y Mariáñez y Jiménez 2016). Se obtiene, por tanto, que el niño de segundo de Primaria va cometiendo menos errores y va desarrollando sus habilidades metasintácticas de manera que es capaz de controlar ciertos aspectos del lenguaje, siendo consciente de sus errores y prestando una mayor atención a la forma (uso de marcadores morfológicos, de signos de puntuación, mayor

longitud del enunciado, destreza en el uso de las estructuras gramaticales, aumento de la complejidad sintáctica y automatización del procesamiento sintáctico y morfosintáctico).

Estudios como el de Mariángel y Jiménez (2016) concluyen que la conciencia sintáctica se incrementa con la edad y continúa desarrollándose progresivamente. En el presente estudio se observan ya diferencias entre los dos primeros cursos de Educación Primaria, aunque estas se hacen más notables en lo que a la habilidad metasintáctica se refiere cada dos años según los autores (Mariángel y Jiménez 2016). Nuestros resultados se encuentran, además, en línea con otros estudios que evalúan la conciencia metasintáctica mediante pruebas como el de Andrés, Juric y Coni (2010) y que afirman que se trata de habilidades que se van perfeccionando en los niños con la edad. Todo ello pone de manifiesto que existe una relación entre el incremento de las habilidades metasintácticas y la edad, lo que favorece la producción de textos estructurados que revelan la competencia comunicativa del niño a medida que avanza en los diferentes cursos de la etapa de Educación Primaria.

Este trabajo pretende contribuir a la comprensión del comportamiento metasintáctico del niño de los dos primeros cursos de Primaria atendiendo a la edad, pero se aspira a continuar en trabajos posteriores atendiendo al nivel socioeconómico y al tipo de escuela a la que acudían los niños, así como al análisis de las diferencias de género, que estudios como el de Andrés, Juric y Coni (2010) consideran, concluyendo que existe un rendimiento superior en el grupo de las mujeres. Además, la lingüística de corpus permite obtener textos reales, extraídos en contextos escolares, que puedan complementar las pruebas realizadas en otros trabajos para la evaluación de las habilidades

morfosintácticas y favorece el análisis de textos que revelen la relación entre las habilidades de lectoescritura y la conciencia metasintáctica.

CONCLUSIONES

La investigación a partir de corpus lingüísticos extraídos en contextos escolares es fundamental para avanzar en el conocimiento del desarrollo de las habilidades metalingüísticas de los niños, que pasan gran parte de su tiempo en la escuela junto a sus profesores y compañeros habituales y que deben emplear en ella un lenguaje más cuidado y formal que en otros contextos de su vida cotidiana. El corpus ESCONES pone a disposición de los investigadores y especialistas en la educación muestras de lengua oral y escrita recogidas en contextos escolares y susceptibles de ser analizadas con múltiples finalidades. La peculiaridad del corpus que se presenta es que cuenta con diferentes subcorpus, que han sido extraídos en centros escolares nacionales e internacionales a partir de actividades de estímulo diferentes, dependiendo de los objetivos de la investigación, y que tienen en común unos mismos principios metodológicos.

El análisis de una pequeña parte del corpus ESCONES, concretamente, del subcorpus Carolina, nos ha permitido avanzar y encontrarnos cada vez más cerca de corroborar la hipótesis de que en edades tempranas y sin entrenamiento formal, aunque sí con instrucción escolar en el código escrito, lectura y escritura, se puede observar una emergencia de la conciencia metasintáctica, gracias a la cual el niño no solo manipula estructuras del lenguaje y utiliza estrategias de reparación, sino que también ejerce un control consciente de ciertos aspectos del lenguaje como los que se han expuesto. Además, las posibles correcciones y rectificaciones sobre el texto escrito

pueden reflejar el desarrollo de cierta habilidad de reflexión sobre las reglas gramaticales, y su implicación en la expresión de un contenido específico.

En este trabajo se han podido apreciar desde el comienzo diferencias significativas entre los textos de los niños del primer curso y del segundo, sobre todo, en cuanto a la progresión en el conocimiento y la conciencia de los diferentes aspectos morfosintácticos observados. La razón de esta progresión podría encontrarse en el dominio progresivo de las estructuras gramaticales que se produce con el progreso escolar.

REFERENCIAS

ANDRÉS, M. L.; CANET JURIC, L. y GARCÍA CONI, A. (2010). Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas, *Avaliação Psicológica* 9, 2: 199-210.

BIZAMA, M.; ARANCIBLA, B.; SÁEZ, K. y LOUBIÉS, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 15, 1: 219-232.

CORREA, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 20, 1: 69-75.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. C. (2007). La actualidad de los estudios sobre lenguaje infantil, *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos* 6: 5-40.

_____. (2013). El desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas. *Linred. Lingüística en la red* 11. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/23559/Desarrollo_Fernandez_LR_2013_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. y MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2017). La acción educativa en el desarrollo de la conciencia lingüística en el niño y el adolescente (proyecto GIELEN). En: M. C. Fernández López, M. Martí Sánchez y A. M. Ruiz Martínez (ed.). **Investigaciones actuales en Lingüística**. Vol. 6: Aplicaciones

de la Lingüística, pp. 37-54. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

GOMBERT, J. (1992). **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press.

HOZ MARTÍN, C. de la (2017). **La escritura infantil. Estudio de casos y análisis del factor sexo en escritos infantiles**. Trabajo Final de Grado. Facultad de Educación. Universidad de Alcalá.

HOZ MARTÍN, C. de la (2018). **La escritura infantil. Estudio de casos y análisis de escritos en aulas de Educación Primaria**. Trabajo Final de Grado. Facultad de Educación. Universidad de Alcalá.

KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-process to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition* 23: 786-794.

_____. (1994). **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza.

_____. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what count as a word. *Cognition* 58: 197-219.

MARIÁNGEL, S. V. y JIMÉNEZ, J. E. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal, *Revista Latinoamericana de Psicología* 48: 1-7.

NAVARRO, J. J. y REYES RODRÍGUEZ, I. de los. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones, *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 47, 84: 64-90.

PARODI, G. (ed.) (2007). **Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

QUILES CABRERA, M. C. y FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. C. (2015). Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados, *Revista internacional de estudios migratorios. RIEM* 5, 2, 172-200.

TORRUELLA, J. y LLISTERRI, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez y J. Torruella (ed.). **Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos**, pp. 45-77. Barcelona: Editorial Milenio. Disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf

ELEMENTOS COESIVOS: GRADAÇÃO DISCURSIVA NA ESCRITA DE ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
teresatedesco@uol.com.br

RESUMO

Tem sido um hercúleo desafio o ensino da escrita na escola básica, considerando não só o processo de alfabetização, mas também o efetivo desenvolvimento da escrita. Postula-se que as dificuldades estão centradas no entendimento raso de que escrever é decodificar, desconsiderando a existência de um sujeito sociocognitivo com uma relação indireta entre os discursos e o mundo. É nesse nicho que esta investigação se enquadra, com o objetivo de verificar, em textos de estudantes da escola básica no município do Rio de Janeiro- Brasil, quinto e sexto anos de escolaridade, a) como ocorre o processo de coesão, especificamente, a referência, retomada dos termos que percorrem o texto, promovendo a progressão textual, de um lado; b) como ocorre o processo de coesão, especificamente, a sequenciação, que promove os “nós” coesivos, promovendo a articulação textual, de outro. Objetiva-se verificar o uso, em que contextos ocorrem, considerando a hipótese de que os recursos podem ter uma gradação discursiva mais forte ou mais fraca. Do ponto de vista metodológico, procede-se a um levantamento criterioso dos termos linguísticos utilizados, averiguando seus valores semântico-discursivos e, imputando à amostra inicial um caráter qualitativo. A base teórica para análise está centrada nas obras de Koch, (1983, 2002,

2005), de Marcuschi: (2002 a e 2002 b), de Mondada (1994, 1995), de Mondada e Dubois (1995, 2015), no que se refere à coesão textual. Os resultados parciais apontam, efetivamente, para a gradação referida, o que pode nos levar a repensar em novas estratégias de ensino, que contribuam para o desenvolvimento da proficiência da escrita.

INTRODUÇÃO

É consenso nas práticas de sala de aula do ensino básico a importância do desenvolvimento da escrita dos estudantes, embora seja, claramente, uma atividade postergada, no processo ensinar-aprender. No que concebe uma visão mais ampla, externa, social, sabe-se da importância do aprendizado da escrita para o desenvolvimento da cidadania; numa visão interna, em perspectiva cognitiva, compreende-se a escrita como uma forma de concretização do pensamento. Muitas pesquisas estão centradas na análise das práticas de ensino da escrita, ensejando compreensão significativa para aspectos metodológicos do ensino. Entende-se, no entanto, considerando a visão sociocognitivista, que os processos de produção de textos escritos devem ser investigados, também, sob perspectiva discursiva. É nesse nicho que esta investigação se enquadra.

Os desafios da linguagem são muitos. O senso comum nos diz que aprender a língua portuguesa é difícil; que escrever em português é mais difícil, ainda. É muito importante que possamos dialogar sobre esse senso comum e entender as dificuldades que rondam o processo de aprendizagem da língua materna, especificamente da escrita, para entender que o domínio da língua, em suas

múltiplas facetas, ocorre com o desenvolvimento de diferentes habilidades do falante.

Este cenário é motivador para que (i) possamos transpor os constantes desafios relativos ao desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes de diferentes níveis de escolaridade; (ii) possamos traçar um perfil linguístico-discursivo referente à oscilação de usos linguísticos, inclusive, na variedade padrão culta da língua portuguesa escrita. (iii) debelar as sérias dificuldades do estudante da escola básica com relação ao pleno domínio da língua portuguesa, em sua modalidade escrita.

Analisa-se, para esse fim, produções escritas da escola básica no município do Rio de Janeiro- Brasil, quinto e sexto anos de escolaridade, questionando (a) como ocorre o processo de coesão, especificamente, a referenciação, retomada dos termos que percorrem o texto, promovendo a progressão textual, de um lado; (b) como ocorre o processo de coesão, especificamente, a sequenciação, que promove os “nós” coesivos, a articulação textual, de outro. Objetiva-se verificar o uso, em que contextos ocorrem, considerando a hipótese de que os recursos podem ter uma gradação discursiva mais forte ou mais fraca.

ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

É necessário sabermos que existem diferentes conceitos de língua e, dependendo do adotado, vemos os usuários da língua, os falantes, de formas diferentes. Afiliamo-nos ao conceito de língua como forma de interação. Nessa concepção, ressalta-se o caráter ativo dos sujeitos na produção do social e da interação. Os sujeitos participam ativamente das situações

linguagem nas quais estão engajados, (re) produzem o social, sendo atores nas representações sociais, sem as quais a comunicação não poderia existir. Nesta concepção dialógica, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais e o texto é o lugar de interação. Neste sentido, é possível que o falante resgate do texto uma gama de implícitos, pois o que está na superfície do texto é, apenas, uma ponta do “querer dizer” do produtor do texto. A tarefa de compreensão deixa de ser entendida como uma simples detecção da representação mental ou uma mera decodificação da mensagem.

Compreender o texto falado ou escrito é visto, nesta perspectiva, como uma atividade de interação de alta complexidade de produção de sentidos, realizada a partir do texto e dos elementos linguísticos que estruturam a superfície textual, ou seja, a gramática da língua, a materialização de dois processos essenciais: de seleção de palavras e de combinação delas para formar frases, orações, períodos e parágrafos que formam o texto. Por que aceitamos esta visão? Porque se entende que o sentido de um texto é construído na interação texto/sujeito (ou também, denominados co-enunciadores). Portanto, não se trata de um sentido preexistente. Muda, também, o que se entende por um texto coerente. Esta atividade de compreensão de sentidos exige da parte do produtor do texto um projeto de dizer; da parte de quem interpreta (o leitor e o ouvinte) uma participação ativa na construção de sentidos, a partir das pistas linguísticas que o texto oferece, considerando o querer dizer deste interlocutor. Jogamos um jogo de linguagem. Os interlocutores somos estrategistas que mobilizamos muitos saberes de ordem sociocognitiva, interacional e textual.

De acordo com Koch (2005), no processo de interação, acionamos diferentes conhecimentos. Não basta, apenas, conhecer uma língua. O falante tem de

conhecer o contexto em que a situação de comunicação ocorre, tem de partilhar conhecimentos, pelo menos semelhantes com seu interlocutor. Na interação, cada um dos interlocutores traz consigo sua bagagem cognitiva. Por isso, dizemos que a língua não é código. O aprendizado de uma língua implica no conhecimento de seu contexto, de suas experiências na língua, por isso, esse é cognitivo, porque nossos conhecimentos ficam armazenados em nossa memória de longo termo, acionados sempre que necessário, nas diversas situações de interação em que estamos incessantemente inseridos. Portanto, saberes sociocognitivos dizem respeito à busca da relevância em um texto, as inferências (leitura das implicitudes do texto); saberes interacionais dizem respeito ao entendimento de causas de possíveis mal-entendidos, de ambiguidades do texto, estratégias de preservação da face. Por fim, os saberes textuais dizem respeito às marcas deixadas no texto pelas escolhas de palavras, forma de organização do texto para atingir a seus propósitos comunicativos. Para tanto, devemos ter desenvolvidas nossas competências discursivas e nossas habilidades.

O processo de interação está contido em um jogo de linguagem no qual estamos inseridos mesmo antes de nascer. Não nos foi perguntado se queremos ou não entrar nesse jogo. De acordo com Koch (2005: 19), “o primeiro jogador é o produtor do texto oral e/ ou escrito. Esse planejador procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual que orientam o interlocutor para o entendimento do texto.” Na língua oral, os movimentos da cabeça, o tom da voz, as expressões faciais, a ordem sintática das frases são exemplos destas estratégias. Na língua escrita, os sinais de pontuação, a organização das frases, as relações coesivas impressas no texto são pistas do projeto de dizer desse

planejador. Para a autora, ainda, temos no jogo, o texto, organizado “estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de forma que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis.” “Essas possibilidades precisam ser aprendidas para o desenvolvimento da escrita. Por fim, dentro do jogo, segundo Koch (2005: 19), tem-se o leitor/ouvinte, que,” a partir do modo como o texto se encontra, linguisticamente, construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.”

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento normativo mais recente lançado no Brasil para o ensino básico correspondente do 1º ano de escolaridade ao final da escolarização no 3º ano do ensino médio, corrobora essa mesma visão, ao considerar que a linguagem pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem, alinhado, portanto, à concepção de linguagem como forma de interação. Segundo o exposto na área de linguagem do referido documento,

As atividades humanas, no seu conjunto, costumam ser vistas ocorrendo em dois eixos principais: o da ação sobre as coisas, pela qual o homem transforma a natureza (eixo da “produção”), e o da ação sobre os outros homens, criadora das relações intersubjetivas, ou seja, entre sujeitos, fundadoras da sociedade (eixo da “comunicação”) (Ministério da Educação 2018: 59).

Uma pergunta muito importante é como se pode concretizar esta concepção no ensino de linguagem na escola básica. Assumimos, nesta pesquisa, a perspectiva de que os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, resultados das ações entre sujeitos, que ocorrem em atividades coletivas, sendo as ações reguladas pelos interactantes. De acordo

com a BNCC, a escolarização das linguagens está centrada na conscientização dos sujeitos com relação ao “ser-pensar- fazer” para gerar um “fazer-saber”.

OS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA E DE HABILIDADES

É nesta perspectiva do “fazer-saber” que repousam esses dois outros conceitos muito importantes como fundamentos pedagógicos da BNCC, a denominada Base, documento normativo brasileiro. A perspectiva é que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Entendo por competência o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em uma dada situação. No caso da linguagem, diz respeito a conhecimentos desenvolvidos na perspectiva discursiva, da interação social, em que estamos incessantemente inseridos.

Esse conceito, ainda, agrega um outro, também importante e concreto. A competência reúne um conjunto de habilidades, tanto de ordem prática quanto cognitiva e socioemocionais. As habilidades são atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

As habilidades previstas na BNCC aparecem ao longo de todas as competências descritas. Essas habilidades são possíveis de serem mensuradas, por isso são mais concretas e podem ter um grau de complexidade de um fazer mais simples a um fazer mais complexo.

Selecionamos para nossa análise o eixo da produção textual, visto ser este nosso objeto central neste capítulo. Propomos a leitura cuidadosa das habilidades elencadas para o 8º e o 9º anos de escolaridade, a fim de atestar como são construídas as habilidades para esse eixo.

Figura 1: BNCC, Língua Portuguesa, 8º e 9º anos, p. 178/179

Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos		(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto - objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. - a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema - que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).
	Estratégia de produção: textualização de textos informativos		(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos		(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto - objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. -, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição - o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos - dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos		(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos - de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

No estrato retirado da BNCC, podem-se ver três partes que indicam, respectivamente, na primeira coluna, o eixo do ensino de língua portuguesa – produção de textos – segunda coluna, os objetos de conhecimentos do eixo, ou seja, os conteúdos a serem ministrados para o desenvolvimento da competência de escrita; na terceira coluna, as habilidades referentes ao eixo e aos objetos de conhecimentos.

Numa análise do quadro de habilidades relativas ao 8º e 9º anos, vê-se que as habilidades estão circunscritas a dois verbos de ação: **Planejar** reportagem impressa e artigos de opinião; **Produzir** reportagem e artigo de opinião. Trata-se de dois verbos, que indicam ações concretas, ações de escrita, que podem ser verificadas, atestadas, mensuradas, tanto pelo/a estudante quanto pelo/a docente. Interessante chamar a atenção para a construção da habilidade, que garante as denominadas condições de produção do texto, tais como o objetivo da escrita, as características do leitor, o contexto, com o levantamento de informações, nas cinco habilidades que compõem o quadro à esquerda.

É preciso reafirmar, embora seja de conhecimento geral, que a escrita vai além do planejar. É preciso executar o planejamento. É preciso, efetivamente, produzir o texto. Nessa produção, estão implicadas diferentes tarefas discursivas que precisam ser traduzidas em habilidades, a fim de que sejam concretizadas tanto para aquele que escreve – os estudantes – quanto para quem ensina a escrever, o professor. Essas habilidades específicas não estão contempladas em suas especificidades no quadro. Entendemos que o documento normativo, a BNCC, traz um avanço, ao considerar a escrita um processo, que exige planejamento.

Embora não seja novidade esta posição, ao se pensar em toda a trajetória da linguística textual em relação ao processo de desenvolvimento da escrita, sabe-se que nem sempre a escrita é vista como processo, no ensino básico. A despeito deste avanço, observa-se que, no ato discursivo de produzir um texto (um gênero qualquer), como por exemplo, artigo de opinião e reportagem, há saberes específicos, circunscritos ao que denomino macroestrutura e microestrutura textual, que precisam ser entendidos e apreendidos para que, efetivamente, se possa escrever o texto.

Faz necessário, entretanto, ratificar que, na descrição das cinco habilidades de escrita da figura 1, o conceito vigente é o de linguagem como forma de interação. Além disso, fica muito clara a presença do texto como este lugar de interação entre os sujeitos do processo, enfatizando a preocupação que o produtor deve ter com seu leitor, escolhendo, inclusive estratégias adequadas de convencimento para atingir seus objetivos, no caso, de produção de texto argumentativo. Por se tratar dos anos finais da escola básica, há maior abstração, ao trazer uma dimensão analítica com a escolha do tema de escrita, por exemplo, de relevância para a turma e/ou para a comunidade. Entendemos, tratar-se, de fato, de um avanço, ainda que se precise ir além do que está anunciado.

COESÃO TEXTUAL: MECANISMOS DE ARTICULAÇÃO

Interessam-nos reflexões sobre o processo de produção da escrita. Neste específico aspecto, a coesão se constitui em elemento essencial para a construção da textualidade, considerando o gênero textual a ser produzido. É fato que há textos que prescindem de elementos coesivos materializados para

que as articulações textuais sejam realizadas. Neste caso, as articulações estão circunscritas ao eixo semântico, tão-somente e não ao eixo semântico-gramatical. Por outro lado, há gêneros textuais que não podem prescindir destes elementos materializados no texto, a exemplo da reportagem e do artigo de opinião, cujos processos de seleção e de combinação de palavras que formam as frases e os parágrafos têm de considerar dois eixos essenciais: o da referenciação, retomada dos termos nominais/pronominais; o da sequenciação, articulação por meio dos elementos conjuntivos.

A fim de entendermos esse processo, apresentamos a seguir um exemplo do gênero reportagem para ilustrar os dois eixos estruturadores da coesão no texto.

Exemplo 1

Uma pesquisa encomendada pelo Grupo Carrefour Brasil avaliou a opinião dos brasileiros sobre o racismo no país. Conforme levantamento, 61% da população disse ter visto negros sendo discriminados em estabelecimentos comerciais como lojas, shoppings e supermercados. Entre a população **preta e parda**, o índice aumenta para 71%.

O estudo foi divulgado nesta quarta-feira (28) em um debate virtual sobre racismo promovido pela empresa. Em 20 de novembro de 2020, um homem negro foi morto por seguranças dentro de uma loja do Carrefour em Porto Alegre.

A pesquisa da rede de supermercados também mostrou que a população considera o Brasil um país racista, mas que, individualmente, **não se vê como preconceituosa**. Os entrevistados ainda disseram que os negros estão mais sujeitos a atos de violência, abuso policial e desigualdade no mercado de trabalho. [...]

O Carrefour sustenta que, desde a morte de João Alberto, atua em ações contra o racismo na empresa. O grupo varejista diz ter ampliado a representatividade do pessoal, financiado ações contra o preconceito racial [...] (Editorial Folha de São Paulo. Janeiro 2022).

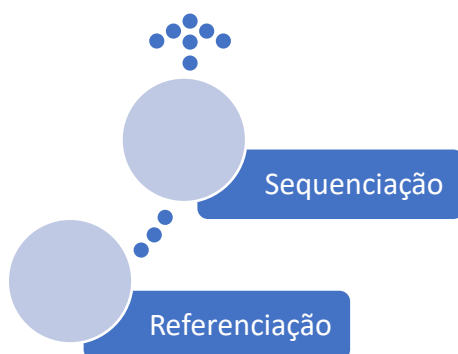
No eixo da referenciação, há elementos nominais e pronominais – diversificados – que vão procedendo à costura do texto. No exemplo 1, temos o texto sustentado em quatro pilares nominais: **pesquisa**, **Grupo Carrefour**, **racismo**, **brasileiros**. Estes elementos vão sendo substituídos por hiperônimos ou hipônimos, equivalente semânticos do termo, ora denominado termo matriz, como por exemplo, *racismo/negro/população preta e parda*; *pesquisa, estudo*; *Grupo Carrefour Brasil/rede de supermercados/grupo varejista*; *brasileiros/população*. Essa mobilidade nominal que se constitui em uma variação de usos contribui para três aspectos fundamentais da construção textual: (i) apresenta para o leitor a temática a ser desenvolvida ao longo do texto; (ii) estabelece a ligação entre as diferentes partes do texto, em seu nível macro: introdução, desenvolvimento e conclusão; (iii) desenvolve as informações, proporcionando progressão das ideias, conforme o projeto de dizer do produtor do texto. Esses elementos fazem com que o texto demonstre um “movimento para frente”, havendo um deliberado e necessário fluxo de informações.

No eixo da sequenciação, há o uso de (i) diferentes tipos de orações, cuja presença de elementos conjuntivos propicia a articulação de alcance mais localizado, dentro do período e do parágrafo, intraparágrafos; (ii) de marcadores discursivos, de alcance mais amplo, que fazem a ligação entre parágrafos, interparágrafos. A fim de exemplificarmos esta variedade de elementos de sequenciação, coexistentes no exemplo 1, são identificadas as seguintes ocorrências de períodos: a) **Orações absolutas**: *Uma pesquisa encomendada pelo Grupo Carrefour Brasil avaliou a opinião dos brasileiros sobre o racismo no país*, cuja função é apresentar a situação-problema a ser desenvolvida na reportagem. b) **Orações coordenadas**: *um país racista, mas*

que, individualmente, não se vê como preconceituosa, cuja função é uma ligação interna ao período; c) *Oração subordinada adverbial - Conforme levantamento*, cuja função é ampliar as informações iniciais, contextualizando o leitor na situação. c) *Orações subordinadas substantivas, introduzidas por verbos dicendi - O Carrefour sustenta que*, cuja função é trazer o argumento de autoridade, a fala do outro em exemplificações que sustentem o que está sendo apresentado.

A fim de ilustrar o que expomos até aqui, trazemos a figura 2, que indica o processo evolutivo que os elementos de referenciação e de sequenciação representam na estruturação do texto. Postulamos que os primeiros elementos garantem o tônus temático do texto, o fio condutor em desenvolvimento; os relativos à sequenciação garantem a articulação mais pontual, local e/ou a global. Aqueles proporcionam a evolução do texto, fazendo com que haja um desenvolvimento mais progressivo; esses fazem as amarras, as âncoras textuais.

Figura 2: Gradação dos elementos coesivos no texto



O exposto demonstra, de forma clara, que o texto é construído como um todo. Portanto, os processos de referenciação e de sequenciação são constitutivos do texto. Além disso, o produtor do texto não tem a palavra decidida *a priori*, numa busca da palavra adequada dentro de um estoque lexical. O discurso vai sendo construído, vai sendo elaborado em processo contínuo de elaboração.

Do ponto de vista discursivo, a variação de termos nominais e de elementos conjuntivos demonstra que há um ajuste constante das seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal. Conforme Mondada e Dubois (2015: 22), “O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a dado contexto.” Da mesma forma que desenvolvemos o nível linguístico, a categorização cognitiva depende de tratamento seletivo das coisas do mundo, suscetível de ver transformadas suas finalidades ou suas modalidades adaptativas. Embora possa parecer abstrato demais, a organização das coisas do mundo em categorias não ocorre antecipadamente. Elas variam, segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que lidam com elas. Portanto, as escolhas linguístico-discursivas são construídas por meio dos processos cognitivos dos sujeitos, experienciadas no mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos. Por isso, a relação leitura e escrita é tão intrínseca. Essa experiência textual-discursiva permite que o produtor do texto perceba, construa colaborativamente os objetos cuja existência é estabelecida na perspectiva discursiva, de acordo com Mondada (Mondada 1994, Mondada 1995, Mondada e Dubois 1995). Logo, os elementos de referenciação e de sequenciação concretizam este movimento de articulação do texto.

Por seu turno, o produtor de texto em formação, diferentemente, do que atestamos no exemplo 1, atravessa um longo processo de amadurecimento

cognitivo, pois há, digamos, uma codificação social dos modos de usar a língua – nos modos de falar e de escrever – e, por conseguinte, de representar o mundo.

Temos de ter em mente que, ao falarmos, ao escrevermos, estamos representando o mundo, estamos interpretando o mundo, por isso essas relações discursivas se caracterizam como intersubjetivas, pois partem das experiências vivenciadas, quer, no mundo real, quer no mundo textual. Passemos à análise de dois textos produzidos na escola básica.

A COESÃO E SEU ASPECTO GRADATIVO EM TEXTOS DA ESCOLA BÁSICA: ANÁLISE

Antes da descrição e da análise dos dois exemplos selecionados, convém definir o que entendemos por texto. O texto é uma unidade linguística, materialidade discursiva, numa dada situação comunicativa. Já, o não texto, embora possa ser discutida a sua existência, é, em princípio, um amontoado aleatório de palavras e/ou frases, isento de elementos de sentidos, de unidade. Embora as crianças na escola básica apresentem certas dificuldades na construção de seus textos, postulamos que a materialidade produzida, nesta fase de escolaridade, se constitui em textos. No caso, apresentam duas interessantes características:

- a) Constituem em par adjacente com a proposta de redação sobre a qual escrevem, ou seja, redação / proposta de produção de redação.

- b) O contexto é a sala de aula que inclui o professor, aquele que solicitou a proposta de escrita, aquele que vai ler e avaliar o texto produzido.

Cumprido destacar que, no universo da constituição do texto, no que denominamos textualidade, a coesão é uma propriedade importante. Por isso, convém definir, também, o que é coesão textual e como ela se apresenta num determinado texto.

Para Halliday e Hasan (1976), a coesão é a porta de entrada para descrever e explicar o texto. Os autores postulam que a coesão tem a ver com o modo como o texto está estruturado semanticamente. É, portanto, um conceito semântico, pois se refere às relações de significado que existem dentro do texto e fazem dele um texto e não uma sequência aleatória de frases.

Considerando as formas diferentes de ligação entre as partes do texto, postulamos a existência de uma gradação de usos de elementos coesivos nos textos produzidos pelos escritores em formação na escola básica. Essa gradação ocorre tanto em nível das tomadas e retomadas nominais quanto em nível do uso dos elementos conjuntivos.

Na pesquisa realizada, propusemos o levantamento e a análise de recursos de coesão por referência e por sequenciação, utilizados pelos estudantes da escola básica. O material desta pesquisa é composto por redações de alunos que frequentam o 5º. e 6º. anos de ensino fundamental. Dentre, aproximadamente, 100 textos de temas diferentes, dois foram escolhidos, aleatoriamente, para serem descritos e analisados quanto aos elementos que fazem a coesão textual.

Exemplo 2

Esse bimestre eu li um livro chamado Anacleto do altor Bartolomeu Campos de Queirós. O personagem principal é o rato ele era só amigo do pato ele não gostava do gato ele preferia o pato do que o gato.

O rato gostava do seu reco-reco mais o pato e o gato tinha uma banda e o rato não participava o pato tem uma gaita.

Venha conhecer este livro pede professor Cristiano e aposto que você vai gostar muito (Acervo da autora).

O exemplo 2, produzido por um estudante do 5º ano do ensino fundamental, atende ao desenvolvimento do tema que solicita a escrita de um resumo de um dos livros que tenha sido lido, no bimestre, numa escola pública do município do Rio de Janeiro. Há dois pilares nominais nos quais o texto se sustenta: o primeiro, o livro; o segundo, o personagem principal do livro lido. Como se sabe, o uso desses recursos nominais é que promove a evolução, o desenvolvimento do tema. Logo na primeira assertiva, o estudante traça o vínculo entre a proposta e o que se propõe a escrever: **“Esse bimestre eu li um livro chamado Anacleto do altor Bartolomeu Campos de Queirós.”** Em seguida, entra efetivamente no tema proposto: **“O personagem principal é o rato ele era só amigo do pato ele não gostava do gato ele preferia o pato do que o gato”**.

No que concerne o uso dos elementos de referência, observamos a presença de sintagmas nominais simples, a saber: *personagem/ rato/ amigo do pato/ gato*, com a substituição pronominal – pronomes pessoal na função subjetiva. Trata-se, portanto de uma organização sintática simples das orações que compõem o texto produzido pelo estudante. O texto é composto de treze orações, distribuídas em quatro parágrafos, que, em nossa avaliação, compõe, de fato, um par adjacente pergunta e resposta, atendendo ao tema proposto.

Há predominância dos sintagmas nominais, formados por substantivo ou artigo mais substantivo. Há, apenas, dois pronomes que substituem os nomes dos personagens principais. O terceiro pronome – você – é uma interlocução com o leitor, evocando – o para que leia o livro indicado pelo professor, afirmando que o leitor vai gostar do texto.

Em nível da coesão por sequenciação, as orações são absolutas, afirmativas, sendo, apenas, 3 orações coordenadas sindéticas, introduzidas pelas conjunções, *mas* e *e*. Apenas, uma oração é subordinada, introduzindo um complemento verbal (*Aposto que você vai gostar muito.*)

Esse exemplo nos leva a afirmar que se trata de texto coerente, que apresenta articulação entre suas diferentes partes, considerando a existência da estrutura macro de um texto, composta da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. Os elementos nominais fazem a articulação do texto, fazendo com que haja progressão do enredo, trazendo para o leitor elementos principais da referida trama. Os elementos conjuntivos fazem a articulação mais localizada, intraparágrafos, predominando as orações absolutas. Podemos, ainda, afirmar que há pouca diversificação nos elementos, compondo um uso menos elaborado dos elementos linguístico – discursivos. O exemplo 3 apresenta características diferentes do exemplo 2. Vejamos.

Exemplo 3

O tio-do-mato é um mostro mitológico do Brasil.

Ele é um bicho mais alto que a maio árvore das matas. Tem cabelo de fogo e suas unhas medem 10 metros de comprimento e as orelhas são pedaços de madeira.

O urro do tio-do mato estrondo por toda a parte e, durante a noite, quem passa mata, ouve também a sua risada.

Dizem os mais velhos quem o tio-do-mato engole uma pessoa inteirinha e que nem bala nem faca conseguem matá-lo a não ser que acertem o seu umbigo que é o úni-co lugar mortal.

Em alagoas, informa o folclorista, Téo brandão que onde as mães veem seus filhos com o cabelo grande sem cortar, usam a expressão “você quer virar tio-do mato, menino.” (Acervo da autora).

O texto intitulado “O tio-do-mato é um monstro mitológico do Brasil” apresenta uma estrutura sintático- discursiva mais complexa, ao ser comparado com o texto do exemplo 2. A proposta de redação é a mesma: apresentar o livro que leu no semestre. Os elementos coesivos de referência estão centrados nos sintagmas nominais, especificamente, relativos ao protagonista do livro, Tio-do-mato. Há, no entanto, um uso reduzido de pronominalizações. O texto é iniciado com o pronome em função subjetiva (ele) e um pronome em função de complemento (lo). Em contrapartida, os sintagmas nominais são de maior complexidade, saindo da estrutura – artigo + SN – e, incorporando sintagmas mais complexos com a adjunção de adjetivações, quer dentro do sintagma, quer no predicado, formando predicativos. Essa ampliação de referentes contribui não só com o alargamento do fluxo de informações, mas também com a expansão das relações a exemplo de *tio-domato/ o bicho mais alto que/ o urro do tio do mato*. Essa configuração permite um alastramento de SN e de informações,

fazendo a progressão do texto, além de reorganizar a função textual dos nomes, saindo de funções mais simples de repetição e de substituição, por exemplo.

No que tange à coesão por sequenciação, ainda predominam as orações absolutas e coordenadas. Num total de dezessete orações, entretanto, sete são subordinadas, do tipo adjetivas, o que agrega maior número de informações do texto. Diferentemente, do exemplo 2, há a inserção de marcadores discursivos, locuções adjetivas que, também, ampliam as informações ao longo dos quatro parágrafos do texto, fazendo a articulação não só dentro do parágrafo, mas entre os parágrafos, a exemplo de “Em Alagoas”, no último parágrafo.

RESULTADOS

Mondada e Dubois (2015) afirmam que

As instabilidades não são simplesmente um caso de variações individuais que poderiam ser remediadas e estabilizadas por uma aprendizagem convencional de “valores de verdade”; elas são ligadas à dimensão constitutivamente intersubjetiva das atividades cognitivas. (Mondada & Dubois 2015: 35).

Considerando as palavras dos referidos autores, entendemos que as diferenças linguístico-discursivas dos textos analisados não podem ser consideradas variações individuais de uso da língua, ou até mesmo, estilos dos diferentes autores. Trata-se, na verdade, de atividades discursivas, que têm como mediação o texto escrito. O produtor do texto faz uso de estruturas linguísticas que fazem parte de suas experiências discursivas. Essas

experiências estão, inicialmente, relacionadas às experiências da oralidade. O contato com a escrita e sua sistematização, o que ocorre na escola, amplia as referidas experiências. Como a escrita diz respeito a processo de aprendizado, mediado por usuários da língua, sendo o docente, um dos mais experientes usuários, postulamos que, quanto mais experiência de escrita o produtor do texto tiver, mais possibilidades de usos dos recursos disponíveis da língua haverá.

O que podemos atestar com o corpus analisado, 100 redações no total, sendo 50 (cinquenta) do 5º ano de escolaridade e 50 (cinquenta) do sexto ano de escolaridade, é a existência de uma gradação variacional que não está atrelada ao ano de escolaridade.

Na verdade, essa gradiência está condicionada a uma maior ou menor habilidade desenvolvida pelo estudante. Por isso, o ato discursivo de aprendizagem da escrita não pode estar restrito ao desenvolvimento de habilidade de planejamento do texto, simplesmente. É preciso um forte investimento para desenvolver as habilidades da produção de texto, calcadas nos níveis macro e microestruturais, considerando a estrutura de um dado texto, especificamente, dos gêneros discursivos e seus tipos textuais.

Neste sentido, podemos afirmar, tomando a norma padrão como parâmetro, pois essa materializa um dos usos da língua, sem dúvida, mais formal, que há uma gradação de usos, considerando textos que mais se distanciam da norma padrão formal escrita, conforme exemplo 2, para os que mais se aproximam do uso dessa norma, exemplos 1 e 3. O uso da norma padrão materializa escolhas nos processos de seleção e de combinação morfossintático-semântico, ou seja, concretiza usos da gramática de uma dada língua.

Além disso, afirmamos que o domínio da estrutura do tipo de texto narrativo, no nosso caso específico, exerce forte influência na gradação de usos coesivos. Dominar a escrita diz respeito, também, a ter domínio diversificado de recursos coesivos, centrados na morfossintaxe da língua.

Os resultados da análise nos permitem afirmar que, no nível inicial de letramento, que pode corresponder aos anos mais iniciais da escolaridade básica, predomina o uso de (do)

1. orações absolutas e de coordenadas, que podem trazer uma flexibilidade mais frouxa na articulação das partes do texto.
2. elemento conjuntivo, em frequência alta de uso, tanto intraparágrafo quanto interparágrafos.
3. elemento conjuntivo, mas, para marcar o clímax do fluxo narrativo.
4. marcadores temporais, a saber: *então*, *quando*, como orações de cunho semântico adverbial.
5. relações de referenciação mais simples com a seguinte configuração morfossintática: SN pleno, substituição por pronome simples em função de sujeito, apagamentos e repetições de mesmo SN e pronomes.

Em nível mais avançado de letramento, que pode corresponder ao final do primeiro segmento/ início do segundo, do ponto de vista das estruturas linguístico- discursivas, os textos apresentam

1. maior diversidade de elementos conjuntivos sequenciais: relações de causa/ finalidade; causa/ consequência; comparações, por exemplo.

2. retomadas por referência diversificadas, trazendo recategorizações, por meio de uso de adjetivações, incluídas nos sintagmas nominais ou na função predicativa.
3. elementos de sequenciação e de referência tanto intraparágrafo quanto interparágrafo.
4. a estrutura macro da tipologia textual mais estruturada.

A amostra analisada nos leva a afirmar que as questões voltadas para a textualidade não são limitadas a exercícios de uso de recursos coesivos em sala de aula. Sabemos que há um trabalho restrito com o texto, especificamente, com suas diferentes camadas. O texto está na sala de aula. Nem sempre a sua textualidade está, a sua estrutura macro e micro estão contempladas nas abordagens cotidianas da sala de aula.

Evidentemente, desenvolver a capacidade de uso dos elementos coesivos não está atrelado a exercícios prescritivos de coesão. Temos clareza de que a língua não é mera decodificação. Logo, se o aprendizado de uma língua diz respeito a processamento cognitivo, cumpre à escola desenvolver competência e habilidades para este fim. São as experiências discursivas, mediadas pelo texto, que propiciam esse desenvolvimento ao longo da escolaridade. A depender da maior ou menor experiência discursiva dos estudantes, teremos um maior ou menor nível de letramento.

Essa análise inicial nos leva a afirmar a existência de uma variação de usos de recursos coesivos, inclusive, quando o texto atende à variedade padrão culta da língua portuguesa escrita Lembrando Mondada e Dubois (2015), elas (as instabilidades) são ligadas à dimensão constitutivamente intersubjetiva das atividades cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores de Língua Portuguesa, vivemos um constante desafio relativo ao desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes de diferentes níveis de escolaridade. Queremos crer, sem sombra de dúvida, que este desafio é afeito ao ensino de todas as línguas maternas. É senso comum a avaliação dos estudantes, indicando suas sérias dificuldades na escola básica, com relação ao pleno domínio da língua portuguesa, em sua modalidade escrita. Não descartamos a existência das dificuldades. Entretanto, estamos denominando “dificuldades” como etapas dos processos de desenvolvimento da proficiência de escrita das crianças em qualquer nível de escolaridade na escola básica, ou seja, etapas discursivas pelas quais o produtor de texto em formação deverá passar.

Essas etapas devem-se constituir em situações-problema, de caráter discursivo que permitirão ao estudante a criação de hipóteses sobre as possibilidades reais de usos da língua; para o docente, como possibilidades de reflexões discursivas, a fim de conscientizar os usuários acerca das variedades possíveis da língua.

É preciso, contudo, pensar em bases propostas que auxiliam o aluno a pensar sobre a microarquitetura coesiva do texto. Levar o aluno a perceber que um texto é uma unidade, um todo significativo e não um simples somatório de frases. Esse todo significativo é articulado por intermédio dos nomes e dos elementos conjuntivos, a depender do gênero discursivo.

Além disso, ao longo das atividades produtivas de leitura, o estudante deve reconhecer como “se dá a costura do(s) texto(s)”, a fim de efetivar que esse

não é construído por frases aleatórias. Então, como ocorre esta articulação? Por referenciação, por sequenciação, expandindo as possibilidades de usos. Quando da produção textual, orientar o aluno para que analise seu próprio texto, bem como os articuladores que vai utilizar, prevendo (ou não) sua adequação para expressar o seu “querer dizer”.

Por fim, tendo priorizado a observação de alguns aspectos da coesão textual, esta pesquisa abre possibilidades para incentivar o aprendizado sobre a textualidade, visando à aplicação prática no ensino de língua materna, para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

REFERENCIAS

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

KOCH, I. (1983). A argumentatividade no discurso. *Letras de Hoje* 16, 2: 5-158.

_____. (2002). Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas* 6, 1: 29-42.

_____. (2005). Construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária* 18, 2: 1-26.

MARCUSCHI, L. A. (2002a). Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas* 6, 1: 43-62.

_____. (2002b). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. Dionísio, A. R. Machado, M. A. Bezerra. (org.). **Gêneros textuais & ensino**, pp. 19-36. Rio de Janeiro: Lucerna.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018). **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministerio de Educación.

MONDADA, L. (1994). **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets du discours**. Lausanne: Université de Lausanne.

_____. (1995). Planification des énoncés et séquences interactionnelles. Problèmes de sémantique et de relations entre micro-et macro-suyntaxe. **SCOLIA**, 5: 319-342

MONDADA, L. e DUBOIS, D. (1995). Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. *TRANEL (Travaux Neuchâtelet de Linguistique)* 23: 273-302

_____. (2015). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Em M. Cavalcante, B. Rodrigues de Biasi, A. Ciulla. (ed.). **Referenciação**, pp. 17-52. São Paulo: Contexto.

DO *FEEDBACK* CORRETIVO AO *FEEDBACK* CONSTRUTIVO E *FOLLOW-UP* COMO ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DIGITAL

Susana Duarte Martins

susanaduartemartins@fcs.unl.pt

RESUMO

O impacto do *feedback* na redução do erro e, conseqüentemente, no desenvolvimento da competência de escrita continua a merecer o interesse dos estudos no âmbito do ensino e aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, não apenas pela sua reconhecida importância, mas também pela divergência de opiniões no que concerne as vantagens e os tipos de *feedback* mais eficazes. A relevância do recurso ao *feedback* enquanto estratégia pedagógica é, porém, inegável. Tendo como base esta premissa, discutiremos a experiência de ensino dos cursos de Português Língua Estrangeira de nível A2 (elementar), em regime de *e-learning*, na Universidade Nova de Lisboa, focando-nos nas tarefas de escrita realizadas assincronamente. O *feedback* corretivo que acompanhou os textos dos aprendentes de várias nacionalidades, foi complementado pelo *feedback* construtivo, enquanto estratégia de gestão pedagógica dos desvios linguísticos, seguido de um trabalho de *follow-up* síncrono, mediante atividades de aperfeiçoamento coletivo de excertos selecionados dos textos produzidos. A análise destes textos permitiu observar a influência da

tecnologia na produção escrita do estudante de língua estrangeira: suas vantagens (recurso a tradutores e corretores automáticos, dicionários digitais, conjugadores de verbos) e desafios (a dificuldade em distinguir entre o vocabulário e estruturas de diferentes variedades linguísticas do Português, a influência da interlíngua e o plágio).

INTRODUÇÃO

Historicamente, os estudos da escrita em língua estrangeira (LE) derivam de duas áreas de investigação: a composição/produção escrita e a linguística aplicada, o que resultou em abordagens distintas face aos interesses de investigação, formação de docentes e didática da língua (Ferris 2017). Um dos pontos de divergência reside no interesse dos estudos de escrita em LE pelas questões do *feedback* corretivo (FC) escrito, contrariamente à investigação da produção escrita em língua materna (LM) que, como salienta Ferris, mal se dedica à análise dos erros na escrita.

A escrita de um texto implica o domínio de mecanismos textuais ao nível da sua macroestrutura (organização geral do texto que assegura a coerência e o sentido) e microestrutura (o desenvolvimento e encadeamento das ideias no texto), representando a correção linguística um desafio acrescido quando se torna necessário escrever em LE. Os erros e falhas de natureza gramatical, lexical, pragmática e sociolinguística (Pfungsthor 2013, Conselho da Europa 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas - QECR*) devem ser evitados ao máximo, correspondendo a competência da escrita a um parâmetro que mede o progresso dos aprendentes na aprendizagem da língua. Por conseguinte, o professor de LE deve recorrer a estratégias

pedagógicas que incentivem o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, assumindo a correção de erros (ou FC) particular relevância neste contexto.

Longe vai o tempo em que Truscott (1996) advogava a inutilidade do FC na escrita de aprendentes estrangeiros. Atualmente, segundo Ferris (2017), pode-se considerar que:

it is fair to say that L2 writing researchers have reached some consensus that written corrective feedback has the potential, when used properly, to build student writers' awareness of language issues and facilitate SLA [aquisição de segunda língua] as well as to help students develop effective writing and self-editing strategies (Ferris 2017: 335).

Porém, o FC pode, por si só, ser insuficiente para resolver a complexidade dos défices na escrita do aprendente. Neste sentido, defende-se que o FC deverá ser apoiado por estratégias complementares que auxiliem os alunos a perceber os pontos fracos e fortes da sua escrita, a saber identificá-los e autocorrigi-los tanto quanto possível. Assim, além de corretivo, o *feedback* deverá ser construtivo e acompanhado em aula por atividades de *follow-up*, assentes na análise de problemas linguísticos detetados para reflexão (individual e/ou em grupo) e posterior correção, exercendo o professor o papel de mediador ao conduzir o aluno à correção do erro.

Após uma breve discussão teórica do *feedback*, da sua relação com a análise dos erros na escrita, passaremos a discutir o recurso a diferentes técnicas de *feedback* e exercícios de *follow-up* com o intuito de desenvolver a competência de escrita em cursos *online* de Português LE, correspondentes ao nível A2 (elementar) do QECR, na Universidade Nova de Lisboa. Serão apresentados os principais problemas linguísticos identificados e o seu

tratamento em aula síncrona, que permitiu aos estudantes promover uma autorreflexão direcionada para o tipo de erro a fim de corrigir, quase sempre sem a intervenção final do professor.

O *FEEDBACK* NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O *feedback* enquanto estratégia que visa melhorar o desempenho dos aprendentes nas várias competências comunicativas em língua, pode orientar-se para diferentes aspetos linguísticos. Na escrita, em particular, este pode dirigir-se a questões acerca de organização textual, estilo e conteúdo.

Os estudos dedicados às implicações do *feedback* no desenvolvimento das competências linguísticas são inúmeros, porém controversos em termos de pontos de vista e resultados. Não obstante a assumida importância do *feedback*, grande parte da literatura conclui que é necessário investigar mais este recurso pedagógico, incluindo grupos de controlo e amostras maiores de participantes, ou fazendo o acompanhamento posterior dos desenvolvimentos identificados no momento da pesquisa.

Segundo vários investigadores, o excesso de *feedback* pode ser tão prejudicial quanto a sua ausência, devendo, de acordo com Ellis *et al.* (2008) e Lee (2019), ser moderado, sem escrutinar todos os erros identificados. Outra discussão importante neste contexto é o tipo de *feedback* a privilegiar: direto ou indireto, metalinguístico, focado (seletivo) ou exaustivo (*focused/unfocused*), implícito ou explícito, positivo ou negativo, nomeando alguns dos tipos de *feedback* mais recorrentes na literatura sobre o tema.

Segundo a taxonomia de estratégias de FC discutida por Ellis (2009: 8-9), a distinção entre os principais tipos de *feedback* assenta em dois aspetos:

- i. FC escrito: direto, indireto e metalinguístico;
- ii. FC oral: explícito e implícito, com *input* (*input-providing*) e *output* (*output-prompting*).

Uma vez que o nosso interesse reside no desenvolvimento da competência de escrita, focar-nos-emos no FC escrito, examinando diferentes tipos de *feedback* e as suas repercussões no desenvolvimento das competências linguísticas de aprendentes estrangeiros.

FEEDBACK CORRETIVO ESCRITO

Orientado para os défices identificados, o FC escrito é «*a written response to a linguistic error that has been made in the writing of a text by an L2 learner*» (Bitchener e Storch 2016: 1).

Na sequência de inúmeros estudos comprovarem a importância do *feedback* na aprendizagem, a investigação sobre o FC tem-se concentrado na melhor forma de providenciar *feedback* sobre os erros dos estudantes e nos tipos de *feedback* mais eficazes. Neste contexto, a recente abordagem do FC escrito dinâmico (*dynamic written corrective feedback*) de Evans *et al.* (2010), que postula que o *feedback* deve ser significativo, exequível, constante e oportuno, tem revelado resultados promissores na redução de erros na escrita (Kurzer 2018).

Entre os vários tipos de FC, destacam-se o *feedback* direto (FD) e indireto (FI), que passamos a discutir.

Também designado de explícito ou negativo, o FD corresponde à correção tradicional das formas ou estruturas linguísticas identificadas como incorretas, que ocorre muito frequentemente quando um professor de língua analisa o trabalho dos seus alunos, riscando ou acrescentando palavras, corrigindo morfemas ou estruturas linguísticas, entre outros. Como afirmam Bitchener e Ferris (2012), devido à sua imediatez e explicitude, este tipo de *feedback* contribui para a redução da confusão acerca dos erros, auxiliando os alunos a resolver problemas linguísticos mais complexos, dependendo estas vantagens dos contextos em que o *feedback* é utilizado (aulas de LE ou de escrita) e o nível de proficiência dos aprendentes. Além disso, Lee (2003) defende que o FD é o mais apropriado para estudantes de iniciação ou nos casos em que os erros são «in corrigíveis», isto é, não são passíveis de autocorreção (estrutura de frases, escolha de palavras), e ainda quando os professores pretendem alertar para padrões de erros que exigem a correção por parte dos estudantes. A maior eficácia do FD na escrita de estudantes universitários com menor nível de proficiência em LE é confirmada por Kisanato (2016).

Menos explícito do que o anterior, o FI sucede quando o professor identifica os erros sem indicar as formas corretas, levando os aprendentes a fazer esse trabalho de diagnóstico e correção do erro. Os erros podem ser assinalados com códigos específicos (abreviaturas) ou sem recurso a códigos (sublinhados, círculos, etc.), e ainda com informações nas margens (número de erros, linhas em que ocorrem), como observam Bitchener e Ferris (Bitchener 2008, Bitchener e Ferris 2012). Neste sentido, o FI irá contribuir para uma maior reflexão acerca da língua, contrariamente ao FD que requer menor esforço de compreensão. Através destas estratégias orientadas para a solução de problemas, os estudantes são estimulados cognitivamente recorrendo ao seu

conhecimento prévio da língua. Visto que o aprendente assume neste contexto um papel ativo, os estudiosos da área privilegiam este tipo de *feedback*, defendendo os seus benefícios a longo prazo em termos de aprendizagem de língua e desenvolvimento da competência de escrita (Ferris 2010, Ellis 2010).

O *feedback* metalinguístico corresponde à indicação do tipo de erro identificado, podendo ser complementado por explicações (orais e/ou escritas) relativas à natureza do erro (Bitchener 2008). Esta abordagem explicativa pode assumir uma vertente de *feedback* positivo ao destacar exemplos utilizados pelo aprendente, que servem de modelo para continuar a adotar na escrita (Brown e Trace 2017).

Quando se distingue entre *feedback* positivo e negativo, fala-se do tipo de *feedback* que determina a correção ou incorreção da produção (*output*) de um aprendente na LE. Neste contexto, Ellis (2009) destaca a pouca atenção dada ao *feedback* positivo comparativamente ao *feedback* negativo, que considera um tipo de FC, afirmação que continua a ser válida.

Consoante o tipo de correção realizada, o FC escrito pode ser focado ou exaustivo, se este seleciona ou se centra sobre um grupo específico de erros ou se, pelo contrário, identifica todos, ou a maioria, dos desvios linguísticos do texto. Numerosos estudos corroboram que enquanto o *feedback* focado é mais eficaz no caso dos textos de aprendentes com menor nível de proficiência, o *feedback* exaustivo é uma boa estratégia de trabalho a aplicar com estudantes de níveis avançados (Bitchener 2012), que revelam capacidade de refletir criticamente sobre problemas mais complexos da LE. De facto, o *feedback* exaustivo propicia uma abordagem mais autêntica da

língua, revelando os aprendentes preferência por este tipo de *feedback* (Hartshorn e Evans 2012).

Apesar da sua reconhecida importância, continua a ser necessária investigação não apenas em relação ao *feedback* como ferramenta pedagógica em geral, mas especificamente sobre a eficácia do FC em termos de desenvolvimento de competências de aquisição e aprendizagem de uma língua. Os estudos realizados sobre os diferentes tipos de FC (direto, indireto, metalinguístico) apresentam resultados variáveis acerca da sua eficiência em termos de correção da escrita, concluindo-se que todos apresentam vantagens e desvantagens, em particular quando se considera o nível de proficiência linguístico e o contexto da tarefa de escrita.

Vários estudos consideram úteis quer o FD quer o FI (Bitchener e Knoch 2010, Ahmadian et al. 2019, Lim e Renandya 2020). Por outro lado, o FD revelou ser mais eficaz com estudantes com menor proficiência da LE (Kisnanto 2016, Bonilla López *et al.*, 2018), à semelhança do *feedback* focado (Bitchner e Knoch 2010, Benson e DeKeyser 2019), demonstrando o *feedback* exaustivo melhores resultados em termos de diminuição do erro em aprendentes proficientes de LE (Bitchner e Ferris 2012, Valizadeh 2020). O FD revelou também bons resultados na redução de erros gramaticais (Kisnanto 2015, Lim e Renandya 2020), mas o mesmo sucedeu em investigações que se debruçaram sobre o FI neste contexto (Westmacott 2017, Ezzahouani 2018, Pham 2021). Em suma, quanto maior o nível de proficiência linguística e de escolaridade, maior a eficácia do *feedback*, sobretudo o *feedback* metalinguístico (Valizadeh 2020).

FEEDBACK CONSTRUTIVO

Apesar da necessidade do FC, por ser o mais abrangente no que concerne todos os aspetos da escrita (Hartshorn *et al.* 2010), «*writing errors of the students could be minimized by the proper employment of CFB [feedback construtivo]*» (Gulzar *et al.* 2013: 21).

Segundo Hyland e Hyland (2019: xv), este tipo de *feedback* corresponde a um «*constructive judgement of texts that reflects concern for students' future writing and development of their writing processes*». Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento da competência de escrita que tem vindo a ser utilizada para incrementar a reflexão dos aprendentes sobre a língua e melhorar a qualidade dos seus textos, contribuindo para a aprendizagem do uso da língua de modo mais eficiente (Hyland e Hyland 2019).

Podemos, assim, considerar que o *feedback* construtivo (FCT) apresenta características de FI e metalinguístico, dado ter como propósito conduzir os alunos à solução de problemas linguísticos mediante reflexão crítica sobre a língua, com vista ao desenvolvimento gradual da escrita e à diminuição dos erros. Similarmente, o FCT permite aos aprendentes assumir um papel ativo sobre a aprendizagem através da perscrutação dos próprios erros. Sob uma ótica positiva, esta indagação sobre os desvios de escrita pessoais contribui para a aquisição de ferramentas de autocorreção e para a autonomia na identificação dos erros sem a intervenção do professor.

Enquanto abordagem orientada para as competências, Gulzar *et al.* (2013) defendem a implementação do FCT em aula, por se tratar de um recurso pedagógico que suscita o interesse dos alunos pelas tarefas de escrita, desenvolvendo simultaneamente as suas competências neste domínio.

PRODUÇÃO ESCRITA E ANÁLISE DE ERROS (AE)

Como alerta Ellis (2009), a discórdia em torno do tema do FC, concentra-se no tipo de erros a corrigir, quando os corrigir ou, mesmo, se estes devem ser corrigidos. Um outro debate a este respeito tem que ver com a distinção entre erros (*errors*) e enganos/falhas (*mistakes*). Para Bitchner e Ferris (2012), a diferença reside no facto de os erros ocorrerem reiteradamente num mesmo texto, enquanto que os enganos não necessitarão de correções futuras por não se repetirem em outros textos, podendo ser diagnosticados mediante FI para confirmar se os aprendentes são capazes de os corrigir.

Por outro lado, a correção de erros propriamente dita associa-se às questões do *feedback* seletivo ou exaustivo através de duas dicotomias principais:

- i. erros globais e locais (Burt e Kiparsky 1972): os primeiros impedem a compreensão da mensagem, enquanto os erros locais permitem a compreensão da mensagem, ainda que esta apresente erros ou estruturas consideradas «estranhas»;
- ii. erros corrigíveis e incorrigíveis (*treatable/untreatable*, Ferris 1999): o erro é corrigível quando passível de ser resolvido recorrendo às regras da língua (ex.: uso de artigos, concordâncias, tempos verbais), caso contrário, é incorrigível (ex.: escolha de palavras erradas, omissão de palavras, fraseologias ou colocações não usadas).

Deveremos ter ainda em mente a associação entre o *feedback* e as teorias da AE, a saber: a análise contrastiva (Lado 1957), a AE (Corder 1967) e a interlíngua (Selinker 1972).

ESTRATÉGIAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO ERRO

No contexto de ensino de LE e da escrita, Ellis (2009) defende que a correção dos erros contribui para o sucesso dos estudantes, perspectiva corroborada por vários estudos que alegam que a generalidade dos estudantes considera fundamental a correção dos erros e sentem a necessidade de ser corrigidos com frequência (Schulz 2001), o que a minha experiência como docente de estudantes internacionais de português língua estrangeira (PLE) em contexto multicultural confirma.

Sendo desejável a correção dos desvios de aprendentes de LE, recorde-se que o *feedback* deverá estar em consonância com o nível de proficiência. Entre as várias recomendações de Gulzar et al. (2013: 29) para o uso efetivo do FCT como estratégia para o desenvolvimento da escrita, destacamos as seguintes:

- i. o uso de outra língua na aula deve ser evitado, prevenindo erros de interlíngua pela comparação entre as línguas de ensino e a LE;
- ii. realização de diferentes tarefas de escrita segundo o nível de proficiência;
- iii. atribuição de tarefas de escrita regulares, incluindo AE e retificação mediante FCT;
- iv. revisão de textos previamente à entrega;
- v. discussão dos tipos de erros mais frequentes e realização de correção por meio de diferentes tipos de tarefas.

Estas estratégias têm sido adotadas no trabalho que desenvolvo com estudantes internacionais em aula, particularmente ao longo das várias fases de *feedback* até ao momento dos exercícios de *follow-up*. Na informação

transmitida sob a forma de FC escrito foi privilegiada uma linguagem mais acessível, considerando tratar-se de aprendentes com proficiência elementar da língua.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA ATRAVÉS DO *FEEDBACK*

Impõe-se uma breve caracterização dos cursos de língua e cultura portuguesas para estrangeiros da NOVA FCSH, que contam aproximadamente com 30 anos de existência.

Os referidos cursos estão estruturados em seis níveis de proficiência segundo o QEER: A1/A2-B1/B2-C1/C2, incluindo cursos semestrais, intensivos e de verão. Desde 2020, passaram a existir cursos diferenciados consoante o regime – presencial ou *online*, com vista a acomodar as necessidades de todos os que desejam frequentar aulas de PLE.

O desenvolvimento das competências de escrita é transversal a todos os referidos cursos de PLE, na senda do QEER e outros referenciais para o ensino de LE. Cingindo-nos ao QEER, o texto escrito é mobilizado por atividades linguísticas que visam a realização de tarefas, em dois contextos principais:

- i. atividades de produção e estratégias: produção e interação escritas;
- ii. competências comunicativas em língua, destacando-se as competências ortográfica (associada à competência ortoépica) e pragmática (enquadrada nas competências discursiva e funcional).

Figura 1 – Exemplos de atividades de escrita e escalas de descritores de proficiência lingüística

4.4.1.2. Nas actividades de **produção escrita (escrever)**, o utilizador como ‘escritor’ produz um texto como escrito que é recebido por um ou mais leitores.

Entre as actividades, encontramos:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos etc.;
- produzir cartazes para fixação;
- escrever relatórios, memotrandos etc;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas etc;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios etc.

As escolas foram exemplos para:

- a produção escrita geral;
- a escrita criativa;
- relatórios e ensayos/ composições.

4.4.3.2. Interação escrita

A interação baseada na utilização da língua escrita, inclusive atividades como:

- transmitir e trocar notas, memorandos etc, quando a interação é impossível e inapropriada.
- corresponder-se por carta, fax, correio eletrónico etc;
- negociar o texto de acordos, contratos, comunicados etc., retornando e trocando rascunhos, alterações, correções etc;
- participar em conferências em linha ou fora de linha.

4.4.3.3. É evidente que interação em presença pode envolver uma mistura de diferentes meios: orais, escritos, audiovisuais, paralingüísticos (ver secção 4.4.5.2.) e paratextuais (ver 4.4.5.3.).

4.4.3.4. Com a crescente sofisticação do material informativo, a comunicação desempenhar um papel cada vez mais importante nos domínios público, profissional, educativo e mesmo no domínio privado.

Propõem-se escalas exemplificativas para listar:

- a interação escrita geral;
- a correspondência;
- as notas, as mensagens e os formulários.

Fonte: QECR (Conselho da Europa: 95, 122, 123).

No *Companion Volume – CV* (Conselho da Europa 2020) do QECR, a produção e a interação escritas fundem-se, passando a corresponder a «escrita», e os descritores do QECR (Conselho da Europa 2001) relativos à escrita são desenvolvidos.⁴⁶ Esta alteração pretende esclarecer que o modelo do QECR assenta em quatro competências principais: ouvir, falar, ler, escrever.

O professor deverá assumir o papel de mediador da aprendizagem, auxiliando os aprendentes a desenvolver as suas competências comunicativas, apoiadas por estratégias diferenciadas de *feedback*.

ATIVIDADES DE ESCRITA NO ÂMBITO DE UM CURSO *ONLINE* DE PLE DE NÍVEL A2

Começamos por apresentar o curso *online* de PLE de nível A2 (elementar), que entrou em funcionamento em 2020, desde a sua estrutura até às atividades de produção escrita executadas assincronamente.⁴⁷ Os textos daí resultantes foram corrigidos com recurso a diferentes tipos de *feedback*, sendo o FC reforçado pelo FCT, seguido de atividades de *follow-up* síncronas, em que os aprendentes foram confrontados com excertos dos seus textos para discussão e reflexão crítica.

O referido curso de Português Europeu, em regime de *e-learning*, construído na plataforma *Moodle*, segue uma abordagem comunicativa e orientada para tarefas. Os seus módulos visam explorar competências linguísticas diversificadas, no final dos quais os estudantes realizam uma atividade de

⁴⁶ Uma vez que o CV (Conselho da Europa 2020) ainda não tem tradução em português, optou-se por apresentar a informação referente às atividades de escrita (fig. 1) constantes do QECR, por serem equivalentes às apresentadas no referencial complementar mais recente.

⁴⁷ Além de mim, Isabel Pessoa, Olga Heitor e Sandro Dias integram a equipa de docentes da NOVA FCSH que conceberam este curso.

avaliação da escrita ou da oralidade. Estas atividades articulam-se com os objetivos de cada módulo e apelam à utilização de elementos lexicais e gramaticais específicos, focando-se o FC e atividades de *follow-up* nestas questões. Encontram ainda consonância nos descritores de escrita criativa do QEQR, que sofrem desenvolvimentos no CV.

Tabela 1 – Descritores relativos às atividades de escrita criativa

	Creative writing
C2	Can relate clear, smoothly flowing and engaging stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted. Can exploit idiom and humour appropriately to enhance the impact of the text.
C1	Can produce clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind. Can incorporate idiom and humour, though use of the latter is not always appropriate. Can give a detailed critical review of cultural events (e.g. plays, films, concerts) or literary works.
B2	Can give clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. Can give clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to their field of interest. Can give a review of a film, book or play.
B1	Can clearly signal chronological sequence in narrative text. Can give a simple review of a film, book or TV programme using a limited range of language. Can give straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within their field of interest. Can give accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple, connected text. Can give a description of an event, a recent trip – real or imagined. Can narrate a story.
A2	Can describe everyday aspects of their environment e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences. Can give very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. Can tell a simple story (e.g. about events on a holiday or about life in the distant future). Can produce a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, or present or most recent job. Can create short, simple imaginary biographies and simple poems about people. Can create diary entries that describe activities (e.g. daily routine, outings, sports, hobbies), people and places, using basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences with simple connectives like "and", "but" and "because". Can compose an introduction to a story or continue a story, provided they can consult a dictionary and references (e.g. tables of verb tenses in a course book).
A1	Can produce simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do. Can describe in very simple language what a room looks like. Can use simple words/signs and phrases to describe certain everyday objects (e.g. the colour of a car, whether it is big or small).
Pre-A1	No descriptors available

Fonte: CV (Conselho da Europa 2020: 67).

Confirmemo-lo seguidamente, passando à discussão das atividades que resultaram em textos escritos e o tipo de *feedback* que lhes foi aplicado.

TAREFAS DE ESCRITA ASSÍNCRONA E *FEEDBACK*

Para a realização das tarefas de escrita, os estudantes devem desenvolver as seguintes temáticas:

- i. Caracterização de personalidades;
- ii. Habitação: a casa de sonho;
- iii. Alimentação: uma receita típica do país;
- iv. Saúde e bem-estar: conselhos sobre vida saudável;
- v. Clima e ambiente: animal ou planta em vias de extinção;
- vi. Serviços: diálogo num local à escolha;
- vii. Exame final: dois temas à escolha sobre situação da vida quotidiana nos domínios público-privado e educativo.

Após a escrita, o texto deve ser submetido no *Moodle*, sendo posteriormente alvo de FC. Desde a primeira edição do curso, algumas medidas foram implementadas de modo a incentivar melhores resultados nas tarefas de escrita, através da reformulação ou extensão de algumas instruções, que consideramos como um *pré-feedback* construtivo. As instruções passaram a esclarecer pontos passíveis de ambiguidade e a integrar orientações para o objetivo do exercício em termos de avaliação de conteúdos lexicais e/ou gramaticais quando necessário, alertando-se para tal nas aulas síncronas, antes da disponibilização dos módulos.

O FC dos textos foi complementado pelo FCT, sob a forma de sugestões a adotar em futuros textos (fig. 2).

Figura 2 – Texto escrito com aplicação de FC e FCT (1)

Zemfira **é** **uma** cantora de rock russa.
Ela **é** **tem** quarenta e quatro anos **sobrinha** e **é** **muito** talentosa **o** muito.
[Ela] **é** **é** bonita, simpática, decidida **e** introvertida.
Zemfira tem olhos castanhos e cabelo curto.
Ela **é** **é** magra e **tem** estatura **é** média.
[Ela] **já** **escreveu** **compôs** / **produziu** mais de 7 **álbuns** **álbuns** **de** **música** rock **música**. **[Ela]** **pode** **sabe** tocar piano e **violão** **guitarra** clássica.
Também **escreveu** **de** **compôs** música para vários filmes.
A cantora **foi** **está** incluída na classificação **das**. "Com mulheres mais influentes da Rússia".
Eu adoro **criações** **trabalho** dela, porque **as** **letras** **das** **canções** **palavras** e **as** **músicas** **o** são muito bonitas.
Os poemas de Zemfira são sempre simples e abstratos.
Todos **se** **podem** **se** encontrar **em** **nas** suas canções.

1. Atenção à repetição do sujeito no início de todas as frases. O português é uma língua de sujeito não obrigatório, por isso, não se deve repetir o sujeito em todas as frases como nas línguas de sujeito obrigatório. É suficiente dizer "ela" uma vez ou, simplesmente, não dizer, porque a terminação do verbo na terceira pessoa do singular já nos indica que o sujeito é "ela".
2. Atenção à concordância de género: ela – russa / talentosa / bonita, etc.
3. Muito + adjetivo / advérbio; verbo + muito.
4. Atenção à acentuação das palavras: verbo ser -> é ≠ e.
5. Violão (Português do Brasil) / guitarra clássica (Português Europeu)
6. Sugestão: Depois da escrita do texto, reler o texto para corrigir os erros. No início do texto existem erros que mais à frente não existem.

Entre os desafios da escrita, identificaram-se marcas de transferência e a influência da interlíngua, sobretudo entre aprendentes hispanofalantes (fig. 3).

Figura 3 – A presença da transferência e da interlíngua no texto escrito

A **M**inha casa de sonho deve (estar localizada) **ser/localizar-se em uma** **uma** cidade, como Lisboa, Barcelona ou Londres. Eu gosto mais de apartamentos **do** que de casas e gosto de **vivir-viver** perto **das-de** lojas e restaurantes. Eu gosto também de **vivir-viver** perto **de-do** centro **de-lada** cidade **si-se** **é** **posível** **possível**. Eu gostaria de um apartamento moderno e com muita luz do sol. Se fosse o apartamento onde vou morar com **o** meu marido e filhos, eu gostaria que **tenha-tivesse** quatro **qu**artos: um para mim e **minho-o** meu marido, dois para **os** **meu** **inhos** filhos e um para **as** visitas. Eu gostaria que **o** **meu** **minho** quarto **tenha-tivesse** grandes janelas ou uma varanda e uma **sala-casa** de banho privada. Eu gostaria também **de** **ter** muito espaço para guardar **a** minhas roupas. **O** **M**eu apartamento de sonho deve ter uma sala **de** **estar** e **uma** sala de jantar grande para receber visitas. Eu gostaria também **de** **ter** uma cozinha bem equipada e moderna. Também gostaria **de** **ter** um terraço onde posso fazer **reuniões-festas** e **BBQ** **churrascos**.

Atenção à interferência da tua língua materna quando te expressas em português. Lembra-te que deves usar em português europeu a estrutura: **artigo + possessivo + nome**. "Em uma" é utilizado tipicamente no Português do Brasil. Como ainda não estudámos o Conjuntivo, deves evitar frases com o Conjuntivo, porque nem sempre usas essas formas verbais corretamente. Podes simplesmente dizer: "O meu quarto deve ter...". Nunca usaste o verbo haver.

Posteriormente, o FCT passou a incluir também alguns comentários de reforço positivo, a fim de que, mesmo os estudantes com os melhores textos, beneficiassem das vantagens do *feedback* (fig. 4).

Figura 4 – Texto escrito com aplicação de FC e FCT (2)

Os meus pais celebraram as suas bodas de prata em agosto de 2019. A celebração teve lugar na minha cidade natal, Lübeck, e muitas pessoas foram convidadas. O que eu mais gostei foi que os meus amigos também lá estavam, que-vi/de ver os parentes/familiares que não vejo com frequência/via há muito tempo e da comida. Havia um buffet com muitas opções de escolha e sobremesas. Também gostei que-quando a minha mãe surpreendeu toda a gente quando saiu/ao sair para a pista de dança com o (seu) vestido de noiva do passado.

A noite estava-foi muito agradável. Os meus pais estavam muito felizes e todos nos divertimos muito. O salão estava-era muito grande e estava simplesmente decorado com flores e velas. Nas mesas havia M&M'S -etiquetadas com a palavra "obrigado". Além disso, (a gente tirou) todos/nós tirámos/os convidados tiraram muitas fotografias e todos se vestiram bem/estavam bem vestidos. Havia um DJ que fez-criou um bom ambiente com a música e muitas pessoas de diferentes gerações dançaram juntas.

Oxalá, quando (tenho) tiver a idade dose meus pais também possam celebrar as minhas bodas de prata com os meus amigos e toda a família!

O tema do texto está bem desenvolvido. "Oxalá" e "quando" para ações futuras devem ser utilizados com o Conjuntivo.

Além de uma linguagem acessível aos aprendentes de A2, privilegiaram-se comentários mais breves ou sob a forma de síntese informativa com vista a potenciar a retenção da informação. Uma vez que todos os textos recebem avaliação, consideramos a pontuação dos textos como um tipo de FCT quando esta se aproxima do limite máximo. Na verdade, os textos acompanhados simplesmente de correção, sem qualquer tipo de avaliação, acabam por não dar informação objetiva ao aprendente sobre a qualidade da sua escrita.

A ESCRITA COMO RESULTADO DE TAREFAS DE ORALIDADE E FEEDBACK

Além da tarefa de escrita subordinada à temática do módulo em causa, verificou-se que a escrita emergiu como planeamento da tarefa de oralidade registada em vídeo no Moodle através da plataforma *Flipgrid*.

Neste contexto, as atividades de oralidade incidiram sobre os seguintes temas:

- i. Apresentação pessoal;
- ii. Atividades do quotidiano: rotina diária;
- iii. Alimentação: receita típica do país;
- iv. Viagens, férias e lazer: as últimas férias.

Em termos de escrita, os textos produzidos com o intuito da sua reprodução em vídeo foram partilhados com a professora, incidindo deste modo o *feedback* sobre a escrita e a oralidade.

Figura 5 – Do texto oral ao escrito com recurso ao FC e FCT



The screenshot shows a digital learning interface. At the top, there is a navigation bar with the text 'Áreas Científicas', 'FLV - FCSH', and 'Português - Portugal (pt)'. On the left side, there is a sidebar with 'Informação', 'Marcar pergunta', and 'Editar pergunta' options. The main content area features a heading 'I. Põe à prova a tua expressão oral.' followed by the instruction 'Descreve a tua rotina. Faz um vídeo de cerca de 2 minutos.' Below this, a Flipgrid activity is displayed. The Flipgrid header includes the logo, 'Groups', and 'Activity' tabs. The activity is titled 'Rotina diária' and is dated 'November 1, 2020'. It includes a photograph of a desk with a green mug, glasses, and fruit. A blue 'Add Response' button is located at the bottom of the activity card.

Todas as manhãs acordo entre as 8 e as 9 horas, tomo o (meu) pequeno-almoço: preparo alguns brindes^a pão/sandes? com manteiga e geleia. Depois, visto-me e apanho o metro para ir à-para a universidade.; Às vezes, tenho aulas online.; Vou (comer) almoçar com os meus amigos ao meio-dia e voltamos à universidade para ter as (nossas) aulas da tarde. Quando terminamos^b as (nossas) aulas/Depois das aulas, ficamos na universidade para-a trabalhar durante algum tempo.; Depois, vou para casa, preparo-me para jantar, vejo um filme enquanto como; e (durmo) vou dormir.

1. a. Um “brinde” é a saudação pela saúde ou sucesso (de alguém ou alguma coisa) que fazemos, usando 2 copos (de uma bebida com álcool) que se tocam um no outro;
b. “Terminar” é formal, na oralidade informal usamos frequentemente “acabar”;
c. ficar a + infinitivo.
2. No texto está correto, mas no vídeo dizes: “todo as manhãs” em vez de “todas as manhãs”, “a metro” em vez de “o metro”, “despois” uma vez em vez de “depois”.
3. Atenção à pronúncia: “pequeno-almoço” (atenção às diferentes pronúncias: almoço ≠ almoçou), “geleia”, “às vezes”, “aulas”, “meio-dia”, “vejo”.
4. Como se pede um vídeo com cerca de 2 minutos, podias ter desenvolvido mais a tua rotina semanal, por exemplo falar do que fazes ao fim de semana, falar dos diferentes dias da semana. Falas quase só metade do tempo previsto.

À semelhança das tarefas de escrita, a produção oral foi igualmente alvo de FC exaustivo como resposta às expectativas dos alunos, sobretudo quando o contexto de confinamento limitava a exposição dos aprendentes em ambiente endolingue à língua falada.

Este exercício de *feedback* permitiu confirmar que os aprendentes demonstram maior atenção à correção linguística sob a forma escrita do que oralmente, pois mesmo escrevendo corretamente, determinadas passagens dos textos eram reproduzidas com algumas incorreções na versão em vídeo (cf. ponto 2 do *feedback* do texto da fig. 5). Estratégias de autocorreção foram também identificadas, quando os alunos reformulavam o que proferiam, geralmente repetindo a mesma palavra corretamente ou demonstrando hesitação na pronúncia. Esta informação era retomada em aula mediante

exercícios de *follow-up* que incidiam sobre questões linguísticas e de pronúncia.

TECNOLOGIA E ESCRITA: VANTAGENS E DESAFIOS

A influência da tecnologia sobre a escrita é um caminho de investigação preconizado por Ferris (2017). Entre as suas vantagens, destacamos a utilização de recursos linguísticos *online*, como tradutores e corretores automáticos, dicionários digitais e conjugadores de verbos, entre outros. Por outro lado, a aplicação destas estratégias traz consigo desafios como a dificuldade em distinguir entre o vocabulário e estruturas das variedades linguísticas do Português Europeu (PE) e do Brasil (PB) e a tentação do plágio.

Figura 6 – Texto escrito em curso de PE com elementos lexicais de PB

CRISTIANO RONALDO
Cristiano Ronaldo é um dos melhores jogadores ~~de-de~~ toda a história ~~de-do~~ futebol. Atualmente ele joga na Juventus, ~~uma~~ ~~equipe~~ ~~equipa~~ ~~italiano-italiana~~ de Turim e também joga pela seleção nacional de Portugal. Ele tem 4 filhos e ~~a~~ sua atual ~~pereixe~~ ~~companheira~~ chama-se Georgina.

Ele nasceu na ilha ~~do~~ Funchal há 36 anos e começou a jogar profissionalmente no Sporting Clube de Lisboa. ~~Após~~ ~~Em seguida/Depois~~, ~~(ele)~~ jogou na Inglaterra e Espanha onde ~~(ele)~~ ganhou ~~muites~~ ~~muitas~~ taças.

~~(Ele)~~ é um jogador que treina ~~muito~~ ~~forte~~ ~~bastante~~. ~~(Ele)~~ é alto, rápido e ágil. Por ~~este~~ ~~isso~~ é que ele é um muito bom/~~excelente~~ atacante e ~~(ele)~~ ~~faz~~ ~~marca~~ ~~numerosos~~ ~~imensos~~ golos. Além ~~disso~~, ele ~~e-é~~ ~~um~~ ~~líder~~ ~~de-da~~ ~~equipe~~ ~~equipa~~ tanto dentro do ~~quadra~~ ~~campo~~ quanto fora ~~dele~~.

Atenção:

1. Atenção à repetição do sujeito no início de todas as frases. O português é uma língua de sujeito não obrigatório, por isso, não se deve repetir o sujeito em todas as frases como nas línguas de sujeito obrigatório (por exemplo, o inglês). É suficiente usar "ele" uma vez ou, simplesmente, não usar, porque a terminação do verbo na terceira pessoa do singular já nos indica que o sujeito é "ele".
2. Falta a descrição física da personalidade.
3. Neste texto usa-se vocabulário do Português do Brasil (PB): equipe -> equipa (Português Europeu - PE) / quadra (PB) -> campo (PE).

Neste texto (fig. 6), repete-se um problema linguístico recorrente: a utilização do sujeito explícito em todas as frases (cf. fig. 2), inclusive entre alunos de

línguas latinas, que ocorre frequentemente nesta atividade de escrita inicial e que após *feedback* e *follow-up* em aula são ultrapassados.

As vantagens que o recurso à tecnologia oferece como apoio à escrita podem facilmente reverter-se quando a resistência ao plágio não é ultrapassada. Que decisões tomar em termos de avaliação dos textos escritos que deixam de ser próprios?

Figura 7 – Texto escrito com recurso ao FC e construtivo: plágio

O camelo bactriano "chameau de bactérienne" é uma espécie de camelo encontrada no deserto. Foi durante muito tempo um animal doméstico, especialmente em algumas regiões da China. No entanto, desde há alguns anos que tem sido declarado como estando em perigo. Os seres humanos respeitam cada vez menos o seu ambiente de vida e as suas necessidades vitais. Este animal tem uma grande capacidade de adaptação às difíceis condições de vida, contudo as condições que o nosso mundo de hoje lhe impõe tornam-no fraco e incapaz de se reproduzir, além disso alimenta-se principalmente das plantas selvagens que estão presentes nos desertos e que são também elas em processo de desaparecimento. É assim por todas estas razões que este animal está em processo de desaparecimento.

Atenção: Não posso corrigir nem avaliar este texto, porque não corresponde aos conhecimentos linguísticos que possuis da língua portuguesa nem ao modo como te expressas oralmente e por escrito. Deves sempre escrever um texto com palavras próprias. Se não usas palavras próprias é obrigatório citar o autor do texto, de contrário é considerado plágio ou fraude, se outra pessoa escreve o texto no teu lugar.

Além do texto na imagen (fig. 7) não ser escrito à partida por um aprendente de nível A2, o conhecimento que o professor possui das competências de escrita e oralidade do aluno servem de confirmação. Da impossibilidade de avaliar a competência do aluno sobre a tarefa de escrita resulta a ausência de FC, acompanhado de um alerta que visa evitar a repetição futura deste procedimento.

DO FEEDBACK AO FOLLOW-UP COMO ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Na senda da teoria sociocultural do processamento da mente humana de Vygotsky, segundo o qual todo o desenvolvimento cognitivo, incluindo o linguístico, deriva de interações sociais, especialmente quando os aprendentes contactam com falantes mais proficientes ou com mais conhecimentos (Bitchener e Ferris 2012), verificou-se que «*learning occurred through the learner's exposure to language, production of language and feedback on that production*» (Valizadeh 2020: 22).

Por conseguinte, é imperativo que este trabalho não termine uma vez identificadas as dificuldades de escrita dos aprendentes, e se explorem as vantagens que oferece a reflexão crítica acerca da língua escrita, suas possibilidades e problemas. Assim, a fase de *feedback* dos textos escritos deve ser seguida por um trabalho de *follow-up*, dada a associação desta estratégia a um desenvolvimento profissional eficiente, que pode ser transposto para a sala de aula (O'Sullivan 2002).

ESCRITA E ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE FOLLOW-UP

O *follow-up* foi desenvolvido sincronamente no curso *online* de nível A2 em análise, mediante atividades de aperfeiçoamento coletivo de excertos dos textos produzidos, orientadas para o tipo de erros e principais dificuldades. Neste contexto, o aprendente torna-se protagonista ativo do seu processo de aprendizagem, tendo o professor como mediador.

Esta mediação de conhecimentos pode-se concretizar quer através da intervenção do professor com recurso a estratégias distintas de *feedback*

(indireto, metalinguístico), quer pela relação dos estudantes com os materiais didáticos, devendo as atividades considerar o seu nível de proficiência e a seleção de elementos linguísticos específicos estar em consonância com os objetivos de aprendizagem. Além disso, as atividades de *follow-up* devem atender ao repertório linguístico dos alunos, uma vez que este determina o tipo de desvios e as necessidades particulares dos aprendentes.

No caso de alunos de línguas tipológica e geneticamente distantes, como a língua árabe e as línguas asiáticas, torna-se necessário trabalhar as convenções da representação escrita da linguagem verbal, nomeadamente, o parágrafo e espaçamentos, os sinais de pontuação e as regras de uso das maiúsculas. Feito este trabalho, poder-se-á passar à fase seguinte que implica o trabalho reiterado com questões morfossintáticas, entre outras.

Figura 8 – Atividades de *follow-up* com base no texto de um estudante timorense

- **Discussão de frases: identificação do problema, correção, justificação da correção**
- 1. O animal que se encontra em perigo de extinção na minha região era a cacatua de crista amarela.
- 2. No tempo indonésio, tivemos muitas aves, tantas aves e uns delas era a cacatua de crista amarela.
- 3. Em Timor-Leste existem 13 distritos e os que têm mais cacatuas é distrito de liquiça, cova-lima, bobonaro, ailen, ainaro, viqueque, baucau, atauro e dili.
- 4. As cacatuas é umas das aves mais inteligentes, porque quando nós falamos, eles podem captar as palavras e depois eles imitem o que dizemos.
- 5. As cacatuas costumaram viver na montanha que existe muitas árvores ou a uma árvore.
- 6. Em 1999 quando teve uma grande crise de violência em nosso país, os indonésios levaram algumas cacatuas para os seus país, então os números das cacatuas diminuíram.

Para esta atividade de *follow-up*, foram selecionadas num texto as frases mais representativas em termos de desvios linguísticos (concordância entre nomes e verbos, o uso de diferentes tempos do passado) e passíveis de auto/heterocorreção por parte de aprendentes de nível A2. Considerando a dificuldade verificada na identificação dos erros a corrigir, estes encontram-se previamente assinalados a fim de facilitar a tarefa de *follow-up* que passa por três fases: (i) identificar o tipo de desvio; (ii) corrigir o erro/falha; (iii) refletir sobre a decisão de correção tomada (fig. 8).

Em seguida, apresentaremos outro tipo de atividades de *follow-up* que interessa desenvolver na aula de LE.

FOLLOW-UP DE ATIVIDADES DE ESCRITA E ORALIDADE

Apesar do nosso foco ser a escrita, consideramos importante o trabalho conjunto do *follow-up* de escrita e oralidade, pois os erros de pronúncia refletem-se, por vezes, na escrita, contribuindo este tipo de tarefa para a identificação e tratamento do desvio no processo de ensino-aprendizagem.

Vários tipos de atividades podem ser dinamizados a partir do tipo de situações criadas nas tarefas de produção escrita e oral, como a seleção de fraseologias e expressões específicas trabalhadas em contexto ou exercícios de verbo apropriado (fig. 9); a colocação dos adjetivos e suas implicações em termos de construção de sentido; a construção de frases equivalentes com verbos pessoais e impessoais.

Figura 9 – Atividades de *follow-up* combinadas: escrita e oralidade

I. EXPRESSÃO ESCRITA E ORALIDADE:

1. Rotina diária

As refeições:

o pequeno-almoço -> tomar o pequeno-almoço
o almoço -> almoçar
o lanche -> lanchar
o jantar -> jantar

Não se diz	Diz-se
Cozinho o almoço.	
Como o pequeno-almoço.	
Como o almoço.	

Não se diz	Diz-se
Cozinho o almoço.	Preparo/Faço o almoço.
Como o pequeno-almoço.	Tomo o pequeno-almoço.
Como o almoço.	Almoço.

2. Grandes janelas ou janelas grandes?
Colocação dos adjetivos em português

3. Aperfeiçoamento de texto

No rés do chão há uma sala de estar com grandes janelas que deixam entrar muita luz do sol. Também tem dois sofás confortáveis no centro da sala e uma televisão. Ao lado esquerdo da sala há uma cozinha branca.

No rés do chão há uma sala de estar com grandes janelas que deixam entrar muita luz do sol. Também **tem há** dois sofás confortáveis no centro da sala e uma televisão. **Ao-Do** lado esquerdo/**À esquerda** da sala há uma cozinha branca.

A sala tem dois sofás.
Tem dois sofás.
Na sala há dois sofás.

Como vimos, o recurso às tecnologias, nomeadamente motores de busca e tradutores automáticos, cria situações em que os aprendentes denotam

dificuldade em distinguir entre as variedades do PB e do PE, sobretudo em termos lexicais. A fim de trabalhar estas questões, faz-se um levantamento de casos entre as produções escritas dos estudantes e debatem-se esses exemplos em aula síncrona (fig. 10).

Figura 10 – Atividades de *follow-up*: PE e PB

4. Português do Brasil vs. Português Europeu

Português do Brasil	Português Europeu
dezesseis	
em um	
creme de leite	
creme solar	

Português do Brasil	Português Europeu
dezesseis	dezasseis
em um	num
creme de leite	natas
creme solar	protetor solar

Outras atividades de *follow-up* incidiram sobre as dificuldades apresentadas em termos de alternância vocálica (ex.: «serva» em vez de «sirva») e discordância gráfica em verbos regulares no Imperativo (ex.: «verifique» em lugar de «verifique»). Foram ainda desenvolvidas atividades sobre problemas de pronúncia como os casos em que a seleção de sílabas tónicas distintas

implica diferentes grafias e significados (ex.: «almoço» como nome, «almoçou»).

Em suma, a combinação de diferentes tipos de *feedback* com a continuidade das atividades de *follow-up* de análise e reflexão sobre desvios linguísticos teve um impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos, que manifestaram evolução nas suas produções escritas e orais.

CONCLUSÕES

Este estudo debruçou-se sobre os efeitos do recurso a diferentes técnicas de *feedback*, complementadas por atividades de *follow-up*, em produções escritas realizadas assincronamente num curso *online* de PLE, de nível A2, no qual se promoveu uma abordagem comunicativa orientada para tarefas autênticas.

Desde a aplicação do FD ao FI e FCT, concluiu-se que a associação entre *feedback* e *follow-up* contribuiu para o desenvolvimento da competência de escrita dos aprendentes de PLE, refletindo-se na diminuição do número de desvios linguísticos e na resolução de dificuldades linguísticas, sobretudo no domínio gramatical. Consequentemente, verificou-se um reforço da confiança dos estudantes em termos de uso da oralidade em aula síncrona, como postula Yunus (2020), a partir de Ellis *et al.* (2008), «*bringing the student's attention to errors will help their language development as errors allow them to notice the correct form, and later internalize the rule*» (Yunus 2020: 30). De facto, o trabalho de *follow-up* permitiu que os alunos refletissem sobre erros e os corrigissem com a necessária mediação da professora (FI, metalinguístico).

O *feedback* e o *follow-up* revelam-se ainda estratégias eficazes na aula de LE ao responsabilizarem o aprendiz pelo seu percurso de aprendizagem, tornando-o um agente ativo das suas aprendizagens na senda da metodologia ativa e orientada para tarefas.

REFERENCIAS

AHMADIAN, M.; MEHRI, E. e GHASLANI, R. (2019). The effect of direct, indirect, and negotiated feedback on the linguistic accuracy of EFL learners in writing. *Issues in Language Teaching (ILT)* 8, 1: 1-32. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22054/ilt.2020.37680.352>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BENSON, S. e DEKEYSER, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research* 23, 6: 702-726. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362168818770921>. Acesso em: 28 out. 2021.

BITCHENER, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17, 2: 102-118. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing* 21: 348-363. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.006>. Acesso em: 28 out. 2021.

BITCHENER, J. e FERRIS, D. R. (2012). **Written corrective feedback in second language acquisition and writing**. New York: Routledge.

BITCHENER, J. e KNOCH, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics* 31, 2: 193-214. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amp016>. Acesso em: 28 out. 2021.

BITCHENER, J. e STORCH, N. (2016). **Written corrective feedback for L2 development**. Bristol: Multilingual Matters.

BONILLA LÓPEZ, M.; VAN STEENDAM, E.; SPEELMAN, D. e BUYSE, K. (2018). The differential effects of comprehensive feedback forms in the second

language writing class. *Language Learning* 68, 3: 813-850. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/lang.12295>. Acesso em: 28 out. 2021.

BROWN, J. e TRACE, J. (2017). Fifteen ways to improve classroom assessment. In: E. Hinkel (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**: vol. 3, pp. 490-505, New York: Routledge.

BURT M. e KIPARSKY, C. (1972). **The gooficon: A repair manual for English**. Rowley: Newbury House.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). **Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. (2020). **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume**. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em 28 out. 2021.

CORDER, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 5, 4: 161-170. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>. Acesso em: 28 out. 2021.

ELLIS, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1: 3-18. Disponível em: <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching* 43, 2: 182-201. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444809990139>. Acesso em: 28 out. 2021.

ELLIS, R.; SHEEN, Y.; MURAKAMI, M.; e TAKASHIMA, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. *System* 36, 3: 353-371. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>. Acesso em: 28 out. 2021.

EVANS, N.; HARTSHORN, K. J.; MCCOLLUM, R. e WOLFERSBERGER, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research* 14, 4: 445-463. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362168810375367>. Acesso em: 28 out. 2021.

EZZAHOUANI, Z. (2018). **The effects of direct and indirect written corrective feedback on EFL students' accuracy**. Trabalho de projeto da pós-graduação

em Didática, Inglês, Pedagogia e Estudos Literários. Sultan Moulay Sliman University. Marrocos. 60 pp. Disponível em: <https://www.grin.com/document/494049>. Acesso em: 28 out. 2021.

FERRIS, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes, a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8, 1: 1-11. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6). Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 2: 181-201. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2017). Research on L2 writing contexts, writers, and pedagogy. In: E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in Second Language teaching and learning*: vol. 3. pp. 328-339, New York: Routledge.

GULZAR, M.; JILANI, S. e JAVID, C. (2013). Constructive feedback: an effective constituent for eradicating impediments in writing skills. *English Language Teaching* 6, 8: 21-32. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n8p21>. Acesso em: 28 out. 2021.

HARTSHORN, K. J.; EVANS, N. W.; MERRILL, P. F., SUDWEEKS, R.R., STRONG-KRAUSE, D. e ANDERSON, N. J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly* 44, 1: 84-109. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27785071>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2012). The differential effects of comprehensive corrective feedback on L2 writing accuracy. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 3, 2: 217-248. Disponível em: <https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguage/teaching/home-1/volume-3-2012-issue-2/volume-3-2012-issue-2---article-hartshorn-evans>. Acesso em: 28 out. 2021.

HYLAND, K. e HYLAND, F. (ed). (2019). **Feedback in second language writing: Contexts and issues**. Cambridge: Cambridge University Press.

KISNANTO, Y. (2015). Promoting learning interactions in a web-based writing class. Comunicação apresentada na **9th FLL International Conference in Universitas Kristen Satya Wacana Salatiga**. Salatiga, Indonésia, 11-12 setembro 2015. Disponível em: https://doi.org/10.17509/bs_jpbbsp.v16i2.4476. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. The effect of written corrective feedback on higher education students' writing accuracy. *Journal of Language and Literature Education* 16, 2: 121-131. Disponível em: https://doi.org/10.17509/bs_jpbsp.v16i2.4476. Acesso em: 28 out. 2021.

KURZER, K. (2018). Dynamic written corrective feedback in developmental multilingual writing classes. *TESOL Q* 52: 5-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.366>. Acesso em: 28 out. 2021.

LADO, R. (1957). **Linguistics across cultures**: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

LEE, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing* 8, 3: 216-237. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2003.08.002>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2019). Teacher written corrective feedback: less is more. *Language Teaching* 52, 4: 524-536. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000247>. Acesso em: 28 out. 2021.

LIM, S. C. e RENANDYA, W. A. (2020). Efficacy of written corrective feedback in writing instruction: a meta-analysis. *TESL-EJ* 24, 3: 1-26. Disponível em: <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej95/ej95a3/>. Acesso em: 28 out. 2021.

O'SULLIVAN, M. C. (2002). Effective follow-up strategies for professional development for primary teachers in Namibia. *Teacher Development* 6, 2: 181-203. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13664530200200164>. Acesso em: 28 out. 2021.

PHAM, A. L. (2021). The effects of indirect feedback on grammatical errors in EFL learner writing. *European Journal of English Language Teaching* 6, 6: 153-167. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i6.3971>. Acesso em: 28 out. 2021.

SCHULZ, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85, 2: 244-258. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>. Acesso em: 28 out. 2021.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10, 3: 209-231. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Acesso em: 28 out. 2021.

TRUSCOTT, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 2 : 327-369. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>. Acesso em: 28 out. 2021.

VALIZADEH, M. (2020). The effect of comprehensive written corrective feedback on EFL learners' written syntactic accuracy. *Advances in Language and Literary Studies* 11,1: 17-26. Disponível em: <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.1p.17>. Acesso em: 28 out. 2021.

WESTMACOTT, A. (2017). Direct vs. indirect written corrective feedback: Students' perceptions. *Íkala* 22, 1: 17-32. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>. Acesso em: 28 out. 2021.

YUNUS, W. (2020). Written corrective feedback in English compositions: Teachers' practices and students' expectations. *English Language Teaching Educational Journal* 3, 2 : 95-107. Disponível em: <https://doi.org/10.12928/eltej.v3i2.2255>. Acesso em: 28 out. 2021.

SEGMENTOS TEXTUALES ARGUMENTATIVOS EN CONCLUSIONES DE TESIS DE POSGRADO: UN ESTUDIO DE CASO

Laura Daniela Ferrari
lferrari@campus.ungs.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo, analizamos en una tesis de doctorado del área de Urbanismo, el tipo de construcciones léxico-gramaticales y su articulación en unidades discursivas en segmentos textuales de la Introducción, en los que el autor formula su problema de investigación e hipótesis. Como así también, en las Conclusiones, paso básico en que se retoman objetivos e hipótesis, a fin de exponer su grado de cumplimiento en función de los resultados obtenidos en la investigación. De acuerdo con Garrido (2013, 2014) y Rodríguez Ramalle (2014), consideramos que las unidades de discurso poseen una estructura similar a la de los constituyentes gramaticales de la oración y que la relación de subordinación entre constituyentes oracionales se puede verificar en la construcción del discurso a partir de relaciones anafóricas y de selección (Renkema 2008). La hipótesis de esta investigación sostiene que las estructuras léxico-gramaticales identificadas constituyen posibles patrones recurrentes en los segmentos analizados.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, analizamos el tipo de construcciones léxico-gramaticales y su articulación en unidades discursivas en los segmentos textuales en los que el autor formula su problema de investigación y su hipótesis, específicamente en la Introducción y Conclusiones de su tesis doctoral. En segunda instancia, reflexionamos acerca de las prácticas que promueven la adquisición de competencias en el género tesis de posgrado, específicamente en el capítulo de las Conclusiones. De esta manera, continuamos los análisis realizados en Álvarez y Ferrari (2019), Ferrari y Álvarez (2018), trabajos en los que se analizan las Conclusiones de tesis de posgrado (doctorado o maestría), segmentos textuales en los que los autores reformulan las hipótesis que han intentado demostrar a lo largo de su investigación con el objeto de argumentar a favor de su validez.

Esta investigación se inscribe en el marco de un proyecto, cuyo objetivo general es analizar cómo las unidades sintácticas se estructuran en unidades más complejas que mantienen entre sí relaciones de significado en géneros de iniciación en la investigación (informes, tesis, trabajos de seminarios). Particularmente, nos interesa aportar a la formulación de modelos teóricos que formalicen la integración de unidades intermedias en la construcción de los diferentes discursos y muestren su relación con los tipos textuales que vehiculizan los textos en los géneros académicos mencionados.

LOS TEXTOS DE ESPECIALIDAD: EL GÉNERO TESIS DE POSGRADO

En una primera instancia presentamos las características de un género de especialidad, la tesis de posgrado, de doctorado o de maestría. En el ámbito

de la lingüística contemporánea, el estudio del discurso especializado es un objeto de investigación central para las distintas corrientes funcionalistas (esencialmente, la lingüística textual, la lingüística sistémico-funcional y la lingüística aplicada). En relación con la tesis de posgrado, dado que su aprobación constituye una especie de rito inicial que posibilita la entrada de el o la tesista en la comunidad académico- científica de su disciplina, suele ser esta misma comunidad la que establece las normas constitutivas de ese género discursivo (Cubo de Severino y Bosio 2012). En ciertos casos, las comunidades científicas presentan características propias de su disciplina que trascienden los ámbitos geográficos. Las distintas comunidades discursivas utilizan diferentes géneros discursivos propios del discurso académico: que tiene funciones y objetivos diversos. En el caso de la tesis, el proyecto de tesis, la tesis y la defensa de la tesis constituyen una familia de géneros, como señala Ciapuscio (2007). El recorrido comienza con la elaboración del proyecto de tesis, luego la escritura del texto y finalmente su defensa ante el tribunal evaluador. Este género suele dividirse en diferentes partes o subtipos textuales: Introducción, Marco teórico, Metodología, Resultados y Conclusiones, aunque esta estructura retórica puede sufrir algunas modificaciones en función de la comunidad discursiva o disciplinar de que se trate.

Luego de esta apretada descripción del género tesis nos detendremos, en los siguientes apartados, en algunas cuestiones teóricas referidas a la relación y estructura de los constituyentes oracionales en el discurso, es decir, nociones vinculadas con la relación entre la gramática y el discurso.

GRAMÁTICA Y DISCURSO

La gramática puede definirse como la disciplina que tiene por objetivo conocer y formular las reglas generales de organización oracional que rigen el funcionamiento de una lengua. Estas reglas han sido adquiridas por los hablantes naturalmente. La gramática tradicional,⁴⁸ en cambio, tenía carácter prescriptivo; su interés estaba centrado en cuestiones normativas y en los usos conflictivos que se apartaban de la norma, que surgía, en general, a partir de la reflexión sobre la lengua de los autores clásicos. La norma prescriptiva es una noción que posee carácter socio-cultural y tiene como marco de referencia la lengua *estándar*, entendida como la variedad prestigiosa que aparece codificada en los diccionarios y en las gramáticas normativas.

Leonetti (2009: 3) define la gramática en un sentido amplio como “(el estudio de) el sistema convencional que asocia sonidos y significados”. A su vez, concibe la pragmática como:

[...] la capacidad humana de combinar el conocimiento tácito de la gramática con información contextual de varios tipos, tomada de la situación de habla, del contexto lingüístico previo o del conocimiento del mundo de los hablantes; es esta capacidad la que nos permite adaptar de forma óptima nuestro comportamiento lingüístico a nuestros objetivos e intereses (Leonetti 2009: 3).

Ahora bien ¿cuál es la relación entre el funcionamiento gramatical de los constituyentes oracionales y la organización del discurso? Para empezar a echar luz sobre esta cuestión nos detendremos en la concepción de lingüistas como Garrido (2013, 2014), quien en la búsqueda de unidades mayores del discurso, parte de dos unidades: la gramática y el texto. Frente a quienes

⁴⁸ El término gramática tradicional es una etiqueta de amplio espectro.

consideran el texto como una entidad fuera de la lengua, más bien perteneciente a la cultura, partimos aquí de que el texto es una organización de datos lingüísticos, cuya transmisión tiene lugar como parte de una determinada acción social en una cierta comunidad de prácticas (Garrido 2014: 98). El texto⁴⁹ es un objeto lingüístico-cognitivo constituido por unidades menores, las oraciones, que se encajan unas con otras y constituyen unidades complejas. Estos segmentos dotados de una estructura y una representación semántica son considerados unidades de discurso.

Garrido (2014) propone que las unidades de discurso tienen una estructura sintáctica, semejante a los constituyentes oracionales y una representación semántica que surge a partir de las relaciones que entablan estas unidades. Las estructuras son recursivas, es decir, una unidad de discurso compleja puede estar constituida por distintas unidades menores. Su hipótesis, sumamente relevante para la relación entre la gramática y el texto, sostiene que las unidades del discurso tienen una estructura similar a la de los constituyentes gramaticales de la oración. De esta afirmación se desprende que es posible organizar jerárquicamente las unidades en relaciones de subordinación y coordinación. A su vez, este análisis utiliza como fundamento el concepto de marco (Fillmore 1985, Fillmore y otros 2012), que se corresponde con el concepto de tema de discurso: “dentro de una unidad compleja de discurso, que representa un determinado marco, se mantiene el tema de discurso” (Garrido 2014: 99). Este enfoque, llamado “configuracional”, da lugar a una estructura de constituyentes organizada mediante relaciones sintáctico-semánticas y otros elementos de conexión, como las anáforas, los

⁴⁹ Nos referimos aquí tanto al texto oral como escrito.

marcadores discursivos, las redes léxicas, el aspecto, los elementos deícticos, entre otros. Lo fundamental en este planteo es la integración de los elementos del discurso en constituyentes superiores de la estructura. Las relaciones se establecen a través de las conexiones sintácticas entre oraciones, que explicitan la construcción de marcos compuestos en la semántica del discurso.

A su vez, Rodríguez Ramalle (2005, 2014) postula que las conjunciones adverbiales pueden codificar el significado que conecta dos oraciones y así se puede identificar la relación semántica, pero, cuando no existe una conjunción, los rasgos gramaticales y léxicos son los encargados de vincular las oraciones. La tesis de la autora parte del supuesto de que existe una continuidad entre los principios sintácticos y los discursivos, tal como lo plantea Garrido (2013, 2014). Este enfoque postula que la relación de subordinación entre constituyentes oracionales se puede verificar en la construcción del discurso a partir de relaciones anafóricas y de selección léxico-sintáctica. Veamos un ejemplo tomado de Garrido (2014) que ilustra el análisis propuesto:

- 1) Independencia es una palabra muy cálida que enciende el corazón de los jóvenes.
- 2) Más o menos eso dice John Wayne sentado con las piernas extendidas en lo alto de la muralla del fuerte del Álamo mientras fuma un cigarro ante una puesta de sol que dora su frente.
- 3) Una vez pronunciada esa palabra fervientemente por la multitud ya es muy difícil detenerse.

Garrido plantea que la anáfora *más o menos eso* relaciona una oración con la otra y ambas constituyen una unidad mayor. Si se analiza en términos discursivos, la palabra *independencia* es el tema y todo lo demás es información que se añade a este tópic. Nos atenemos aquí a la noción de *tema del discurso*, que hace referencia al contenido global de un texto o de un párrafo (Hidalgo Downing 2003). Garrido argumenta que la oración (1) es el núcleo y la (2), el satélite. En la tercera oración, según este autor, se recupera el tema del discurso mediante la anáfora *esa palabra*, que refiere a *independencia*, y se señala así que se seguirá hablando sobre ese tema.

Por otra parte, en la misma línea teórica, Renkema (2008), a quien Garrido cita en sus trabajos, propone el siguiente cuadro que resume las relaciones entre las oraciones o proposiciones: S identifica a la oración o proposición satélite y N al constituyente nuclear. Este autor reformula el modelo denominado *Teoría de la estructura retórica* (RST, por sus siglas en inglés) (Mann y Thompson, 1988, Taboada y Mann, 2006).

Cuadro 1: Teoría de la estructura retórica

Causa-motivo	S	N	concerniente al contenido ideacional
Conclusión	N	N	concerniente al contenido ideacional
Justificación	S	N	petición del hablante
Motivación	S	N	apelación al oyente

En el cuadro 1 tomado de Renkema (2008), la primera columna da cuenta de la naturaleza lógico-semántica de las relaciones discursivas, la segunda, de la conexión entre el satélite y el núcleo, y la tercera, la orientación de la construcción discursiva: hacia el contenido proposicional (ideacional) o hacia el interpersonal (petición del hablante o apelación al oyente). Si bien Garrido

cita a Renkema en sus textos, en el fragmento presentado no analiza las relaciones retóricas, sino solo señala los constituyentes núcleo y los satélites e identifica el tema del discurso.

METODOLOGÍA

Este trabajo es un estudio de caso en el que se ha profundizado en el estudio de las relaciones sintáctico-semánticas entre los constituyentes en una tesis de doctorado. En este apartado daremos cuenta de los pasos seguidos para llevar adelante el análisis de las partes textuales seleccionadas.⁵⁰

Caracterizaremos a continuación brevemente los subtipos textuales, Introducción y Conclusiones, que constituyen las partes inicial y final de la tesis respectivamente. En la Introducción el autor formula el objetivo general de su trabajo, describe el tema, fundamenta su elección, delimita el área de vacancia o nicho (Swales 1990) y explica el aporte que su investigación hará a la disciplina. También en la Introducción se suele sintetizar brevemente el contenido de los capítulos de la tesis.⁵¹ Por otra parte, las funciones de las Conclusiones son fundamentalmente dos: por un lado, retomar los objetivos de la investigación, formular nuevamente las hipótesis de trabajo y resumir los resultados principales alcanzados y la argumentación presentada; por otra parte, en este subtipo textual se proponen nuevas líneas de investigación que hayan surgido de los resultados alcanzados y debidamente fundamentados. En

⁵⁰ Esta tesis fue seleccionada por su carácter interdisciplinario, ya que si bien es una tesis de Urbanismo, da cuenta de un período histórico de la Ciudad de Buenos Aires y utiliza categorías propias de la retórica y de la lingüística cognitiva, como el concepto de “metáfora”.

⁵¹ En ciertos casos, en la Introducción puede haber una primera formulación de las hipótesis que serán demostradas a lo largo de la tesis.

las Conclusiones no se proporciona, por lo general, información nueva, se resignifican y proyectan los datos y toda la información presentada en los diferentes capítulos de la tesis. Por medio de la Conclusión, el autor busca demostrar que con su trabajo ha realizado un aporte original a su campo disciplinar, que ha sido sintetizado en el estado de la cuestión.

En función de las características de las Conclusiones y su relación con la Introducción es que en este trabajo pusimos en relación una parte textual con la otra. Como señalamos, se realizó un estudio cualitativo en el que se analizó un caso, que está representado por una tesis de Urbanismo. Particularmente, el análisis se concentró en algunos fragmentos de las secciones Introducción y Conclusiones. Esta tesis fue seleccionada del repositorio digital de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una investigación acerca de la historia y la evolución de la ciudad de Buenos Aires y su relación con el pasado colonial.⁵²

Después de una lectura detallada, en una primera etapa, se identificaron los segmentos de la Introducción en los cuales se formulan el problema de investigación y las hipótesis de la tesis. Se seleccionaron estas movidas o pasos por ser las que se retoman en las Conclusiones (Swales 1990). Además del contenido conceptual se utilizaron marcadores o fragmentos discursivos característicos de este segmento textual para la identificación de los pasos mencionados, del tipo: *los interrogantes que guían esta investigación, el problema que se plantea en esta tesis, la hipótesis que se intentará demostrar.*

⁵² Se trata de una tesis de doctorado (Giunta 2017), defendida el 20 de octubre de 2017. Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales y de maestría del Centro de Documentación y Biblioteca “Prof. Arq. Manuel Ignacio Net”, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

A continuación, se señalaron los segmentos de las Conclusiones en que se retoman y reformulan dichas hipótesis, como por ejemplo: *los resultados alcanzados han podido demostrar, se han podido demostrar las hipótesis formuladas*, entre los más representativos.

En estos segmentos se analizaron las unidades discursivas, las relaciones sintáctico-semánticas que se establecen entre ellas y finalmente, los recursos léxico gramaticales con los cuales los autores reformulan las hipótesis que han intentado demostrar a lo largo de la tesis con el objeto de argumentar a favor de su validez. En todos los casos, en primera instancia, se identificó el núcleo del constituyente, que suele ser un sintagma nominal. A partir de allí, se verificaron las relaciones de coordinación o de subordinación entre los constituyentes menores y el núcleo. En algunos casos se identificaron temas secundarios, subordinados al marco o núcleo principal. En todos los casos se tuvo en cuenta el tipo de relación lógico-semántica entre oraciones y proposiciones, las anáforas y posibles relaciones léxicas, que colaboran en la coherencia temática. Finalmente se resumió la información en varios diagramas.

Por último, a partir de la descripción realizada, se plantearon posibles estrategias didácticas muy generales, cuyo objetivo es favorecer la escritura académica de tesis de posgrado, particularmente, las secciones analizadas en este estudio de caso.⁵³

⁵³ Somos conscientes de que, dado que se trata de un estudio de caso, nuestra propuesta tiene un carácter limitado y que será necesario ampliar el corpus para que tenga una validez mayor.

ANÁLISIS DE LOS DATOS⁵⁴

En primer lugar, reproducimos el problema de investigación y la hipótesis inicial, presentados en la Introducción de la tesis:

1. El problema que se plantea, en esta Tesis, es el rótulo de “Gran Aldea” que se ha instalado en la historiografía de la ciudad de Buenos Aires a partir del título de una novela de Lucio V. López (1884), para rendir cuenta de una etapa de su evolución. Se presenta como Hipótesis que se trata de una metáfora que trasciende lo meramente descriptivo, en tanto no solo es una contradicción entre dimensión y jerarquía, sino que se trata de una antítesis propia del oxímoron; es algo que no puede existir en la realidad al operar como contra-definición: una aldea es precisamente algo de reducida dimensión. A su vez, “Gran Aldea” devino en un concepto polisémico, merecedor de diferentes valoraciones: Alfonso de Laferrère en su Prólogo a la edición de la Editorial Estrada de 1952 sostuvo que, si bien el autor dio al título una intención hiriente, la posteridad lo ha convertido en un nombre afectivo y melancólico.
2. Se promueve el concepto de metáforas en pugna, mediante el cual el significado de una metáfora se completa mediante la confrontación con otra. Los binomios de *metáforas en pugna* respecto a “Gran Aldea” (Lucio V. López) en la diacronía será “París de Sudamérica” (atribuida a Vicente Blasco Ibáñez)

⁵⁴ En los apéndices 1 y 2 se presentan los fragmentos analizados de la introducción y conclusiones en un contexto más amplio.

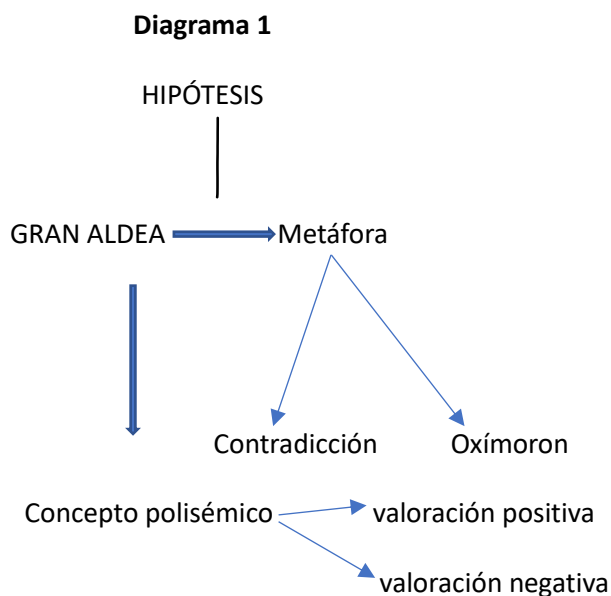
y en la sincronía “Babilonia” (José María Cantilo).

3. En esta Tesis se presentará el período 1862-1880, como el momento en el cual surgieron los primeros discursos e imaginarios urbanos, que nos permitirán indagar sobre cómo se construyó la modernidad de Buenos Aires.

Estos segmentos de la Introducción en los que se formulan el problema de investigación y la hipótesis están articulados alrededor del sintagma nominal: la metáfora de “*Gran Aldea*”, nombre atribuido a la ciudad de Buenos Aires. Este sintagma nominal funciona como núcleo del constituyente mayor o unidad de discurso. En el fragmento 1, subordinado a este tema, surge un tema secundario, articulado como una construcción final: *..para rendir cuenta de una etapa de su evolución*. A su vez, aparecen constituyentes secundarios también subordinados al núcleo del constituyente, tales como: *... que se ha instalado en la historiografía de la ciudad de Buenos Aires a partir del título de una novela de Lucio V. López (1884)*... En realidad, un constituyente está subordinado al otro, la relación es causal: el nombre “*Gran Aldea*” fue instalado en la historiografía liberal por la novela de Lucio López. Esto muestra cómo los constituyentes no poseen una estructura secuencial sino jerárquica, semejante a la estructura sintáctica oracional.

Este sintagma, *metáfora de la “Gran Aldea”* constituye el marco, en términos de Fillmore, es el tema que articula toda la tesis, presente en el título: *Metáforas en pugna. Una modernidad imaginada en la ciudad de Buenos Aires entre 1862 y 1880*. La metáfora, constituyente subordinado a “*Gran Aldea*”, se explica a partir de una estructura paratáctica correlativa, subordinada a la oración principal que mantiene con ella una relación causal: *...no sólo es una*

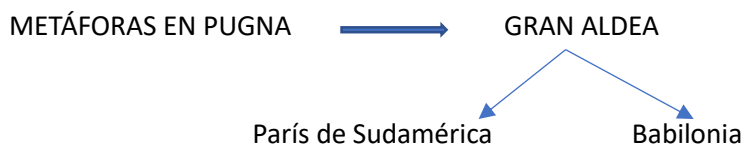
contradicción entre dimensión y jerarquía, **sino que** se trata de una antítesis propia del oxímoron. Todo este constituyente está subordinado al sintagma nominal *Hipótesis*. El último constituyente del segmento 1, introducido por la locución *a su vez*, presenta una relación lógico-semántica de causa/consecuencia y de transformación: A se convierte en B: la metáfora adquiere un valor polisémico, constituido por las diferentes valoraciones del término *Gran Aldea*. En el diagrama siguiente esquematizamos la estructura de constituyentes señalada.



En el fragmento 2, el concepto de metáfora se especifica mediante un complemento de carácter eventivo: *en pugna*, es decir, que luchan entre sí, que se oponen, de ahí su carácter eventivo. Se retoma así un subtema introducido en el fragmento 1: *la contradicción, el oxímoron*. Se trata de *metáforas en pugna*: confrontación de metáforas: *Gran Aldea* se opone a *París de Sudamérica* y también a *Babilonia*. Estos dos últimos constituyentes están

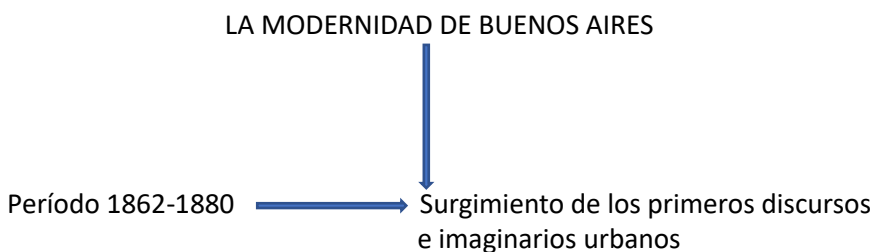
subordinados al constituyente *Gran Aldea*. Las relaciones léxicas de cuasisinonimia entre *antítesis*, *contradicción*, *oxímoron*, *contra-definición* describen y explican la hipótesis: metáforas basadas en la oposición. Al finalizar este fragmento se introduce una nueva oposición: la *sincronía* y la *diacronía* unida a *Babilonia* y *París de Sudamérica*.

Diagrama 2



En el tercer segmento se introduce otro subtema: el lapso temporal, señalado también en el título: *período 1861-1880*, el constituyente que le sigue: *el momento en el cual surgieron los primeros discursos e imaginarios urbanos* explicita la causa por el que se eligió ese período y que permitirá responder otro de los interrogantes de la tesis: ¿cómo se construyó la modernidad de Buenos Aires? Esta pregunta introduce un nuevo tema discursivo: la modernidad de Buenos Aires.

Diagrama 3



Ahora bien, ¿cómo se retoman estos temas en la sección Conclusiones de la

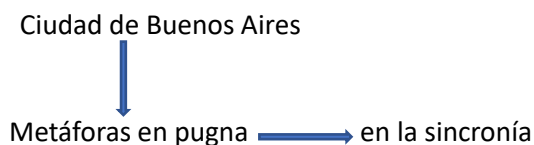
tesis? Presentaremos algunos segmentos en los que se reformulan en forma especular las nociones planteadas en la Introducción.

4. La ciudad de Buenos Aires, en la etapa posterior a la Batalla de Pavón (1861), mereció en las fuentes primarias interpretaciones muy dispares en tanto fue vista como una “Babilonia” o “Infierno” en la versión de José María Cantilo en sus editoriales del Correo del Domingo y como una “Gran Aldea” en la versión de Lucio López, a las que hemos referido como metáforas en pugna en la sincronía.
5. En la diacronía, metáforas en pugna, como “Gran Aldea” y “París de Sudamérica”, formaron parte de algunos debates sobre la construcción de nuestra identidad nacional, referidas a la ciudad de Buenos Aires, por ser esta ciudad la vidriera desde la cual se presentaba el país al resto del mundo. Estas metáforas en pugna nos permiten comprender que esa modernidad no podía reconocer un pasado colonial. Una “Gran Aldea” era un antecedente posible en tanto equivalía a un manto con el cual se cubrirían tres siglos de existencia sin mérito alguno, pese a haber alcanzado en la etapa colonial la máxima jerarquía posible al devenir en Capital Virreinal (1776-1810). Desligada del pasado, la modernidad de Buenos Aires, se constituía entonces ex – nihilo, lo cual aumentaba su prestigio por lo vertiginoso y contundente del proceso expresado en el deseo de apariencia parisina. ¿Metáforas en pugna como estrategia para deshacerse de un pasado que se consideraba nefasto? La revalorización, vino mucho después, y fue parte de un cambio

de paradigma en materia de patrimonio a lo largo del siglo XX. Si ya no existía legado material, había que reinventarlo, como fue en Buenos Aires todo el movimiento denominado neocolonial.

En el fragmento 4, inicio de las Conclusiones, se retoma el tema central de la tesis mediante el sintagma *metáforas en pugna* que explicita las distintas interpretaciones que se le dieron los nombres con que se señaló a la ciudad de Buenos Aires. Cabe destacar que en la configuración estructural hay un cambio de foco informativo: *la ciudad de Buenos Aires* pasa a estar en posición de núcleo y las *metáforas en pugna en la sincronía* pasan a constituir estructuras satélites: *en la sincronía* es un constituyente subordinado a *metáforas en pugna*. Este análisis se sintetiza en el diagrama 4

Diagrama 4

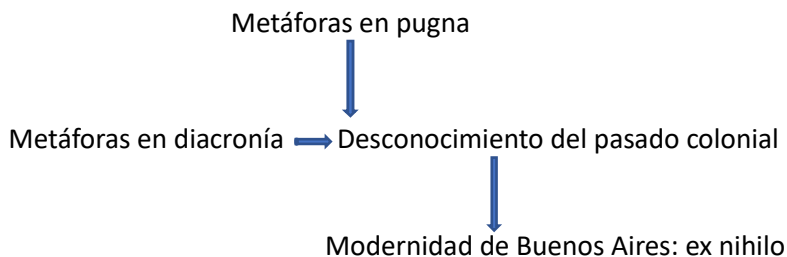


En estos fragmentos de las Conclusiones la disyunción entre *metáforas en sincronía* y *diacronía* se formula en forma más explícita. Surge un subtema relacionado con el tema del fragmento: *el debate sobre la construcción de nuestra identidad nacional*.

En el fragmento 5, el concepto *metáforas en diacronía* desencadena la respuesta a uno de los interrogantes planteados en la Introducción acerca de cómo se construyó la modernidad de Buenos Aires. La proposición: *...esa modernidad no podía reconocer un pasado colonial* está subordinada a la comprensión de las *metáforas en pugna*. En relación con esto último, el autor

de la tesis formula una apelación al lector/oyente en el enunciado, que constituye una respuesta al interrogante planteado en la introducción: *Estas metáforas en pugna nos permiten comprender que esa modernidad no podía reconocer un pasado colonial*. En el mismo fragmento el autor formula una de las conclusiones de las tesis en forma interrogativa: *¿Metáforas en pugna como estrategia para deshacerse de un pasado que se consideraba nefasto?* Evidentemente, se trata de un enunciado afirmativo en forma interrogativa. *Estrategia para deshacerse de un pasado que se consideraba nefasto* es un constituyente subordinado a *Metáforas en pugna*.. La revalorización será posterior, consecuencia de un cambio de paradigma. Sintetizamos lo dicho en el diagrama siguiente:

Diagrama 5



6. Esta Tesis es el fruto del desafío de indagar sobre lo obvio hasta hallar respuestas que lo expliquen. En este caso sobre un período que tenemos tan internalizado en la historiografía de la ciudad de Buenos Aires como “Gran Aldea”. Lo cual implica atreverse a nuevos rastillajes documentales y a ensayar nuevos conceptos teóricos, que posibiliten develar aspectos cada vez más sutiles.

En el fragmento 6, nuevamente el autor se dirige al lector. Se describen aspectos metodológicos propios de la investigación. La relación semántica es

conclusiva: indagar sobre lo obvio implica *atreverse a nuevos rastrijajes documentales y nuevos conceptos teóricos*, es decir, nuevas búsquedas rigurosas en los documentos históricos. La relación lógica es de implicación bilateral.

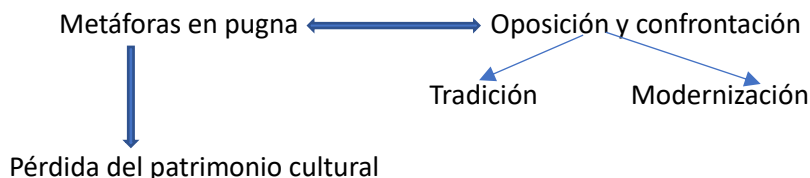
Diagrama 6

Indagar sobre lo obvio ↔ Atreverse a nuevos rastrijajes intelectuales y conceptos teóricos

7. Metáforas en pugna, como expresión en el discurso de la confrontación entre tradición y modernización, causaron una consecuencia irreversible en el patrimonio material de la ciudad, nada menos que de tres siglos de su historia.

En el final, el sintagma nominal *Metáforas en pugna* es nuevamente el núcleo o marco conceptual de la unidad discursiva. Este sintagma entabla una relación de implicación con los conceptos de “oposición”, “confrontación” que habían sido planteados inicialmente en la Introducción. La contradicción se explicita en la formulación de la antinomia: *tradición / modernización*. Lo ilustramos en el siguiente diagrama:

Diagrama 7



Como explicita el autor de la tesis, la contradicción entre *tradición* y *modernidad* tuvo como consecuencia el *desconocimiento del pasado colonial*,

que a su vez produjo las *pérdidas en el patrimonio cultural*. Este constituye el último tema introducido y se presenta como consecuencia de la confrontación entre *tradición* y *modernidad*, que son expresión en el discurso de *las metáforas en pugna*.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado mostrar a través del análisis empírico de segmentos textuales de la Introducción y Conclusiones de una tesis doctoral el funcionamiento lingüístico-gramatical de los constituyentes oracionales y su organización en el discurso. Hemos visto cómo los constituyentes oracionales se articulan jerárquicamente a partir de un núcleo temático que funciona como marco discursivo. En este caso en particular se trata de la metáfora de la *Gran Aldea*, a la que se le subordinan constituyentes menores; *metáforas en pugna: metáforas en diacronía y sincronía*. En forma paralela se articula, en la tesis, otro subtema: *el proceso de modernidad de la ciudad de Buenos Aires* y su consecuencia: *el desconocimiento del pasado colonial: constituyente subordinado al núcleo: tradición/ modernización*, que a su vez se subordina al constituyente nuclear: *metáforas en pugna*. Estos constituyentes se formulan en la Introducción y se retoman en las Conclusiones, en donde se explicitan con más profundidad.

Ahora bien, ¿de qué manera este tipo de análisis puede contribuir a facilitar el trabajo de futuros tesisistas? Es decir, ¿cómo puede colaborar en la elaboración de una tesis de posgrado? Consideramos que la explicitación de la organización textual en segmentos de las diferentes partes textuales, puede ser de suma utilidad para los tesisistas, ya que les permitirá hacer conscientes

recursos lingüístico-discursivos sobre los que no necesariamente han reflexionado con anterioridad. Por otra parte, realizar este tipo de trabajo en tesis diferentes a la propia permite dar cuenta de las relaciones lógico-semánticas entre los constituyentes textuales. El entrenamiento de los futuros tesistas en el análisis de unidades discursivas favorece las posteriores estrategias de autocorrección y autoevaluación.

A su vez, a fin de contribuir con la redacción de la tesis, es importante proponer actividades de búsqueda de diversos ejemplares afines a la temática de los tesistas. En este sentido, conviene familiarizar a los estudiantes con bases de datos en las cuales se archiven tesis, incluyendo especialmente las de las instituciones en las cuales los tesistas presentan la tesis. Una vez que se cuente con tesis de la temática o de temáticas afines a las del tesista, resulta necesario el reconocimiento de los diferentes pasos de las conclusiones enfatizando aquel relativo a la reformulación de la hipótesis. Asimismo, se pueden proponer consignas que contribuyan con la identificación de las relaciones lógicas de las unidades discursivas y de los marcadores y ordenadores textuales, mitigadores o enfatizadores que se presenten y que a su vez den cuenta de los constituyentes involucrados. Una vez identificadas las relaciones discursivas y los recursos del lenguaje, se pueden pensar alternativas para el reemplazo de dichos recursos. Finalmente, conviene elaborar un cuadro en el cual figuren los diferentes ejemplos de cada tipo de recurso lingüístico, ya sea las opciones presentes en las tesis como las pensadas por los alumnos. Los tesistas contarán así con una variedad de recursos del lenguaje al momento de textualizar el paso o segmento textual.

También resulta fundamental familiarizar a los estudiantes con los procedimientos lingüísticos propios de la reformulación (Piacente y Tittarelli

2006, Silvestri 1998), necesarios para retomar la hipótesis planteada inicialmente en el capítulo introductorio y formularla nuevamente en las Conclusiones. Los más identificados en este estudio de casos han sido las paráfrasis léxicas, relaciones de sinonimia e hiperonimia, cambios en la estructura informativa y reformulaciones explicativas.

En relación específicamente con el fragmento que presenta la hipótesis es importante ejercitar un tipo de reformulación productiva, a partir de la cual un enunciado se reemplaza por otro que respeta el contenido, modificando su modo de textualización. En este sentido, será importante familiarizar al estudiante con una serie de estrategias lingüísticas que le facilitarán la tarea: uso de sinónimos, modificación del orden de la estructura oracional, reemplazo de conectores y formulación de paráfrasis textuales.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, G. y FERRARI, L. (2019). Un estudio de caso de las conclusiones de tesis de posgrado. *Ponencia presentada en el III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Identidades Dinámicas III: Perspectivas Actuales Sobre Las Lenguas*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, abril 2019.

CIAPUSCIO, G. (2007). Genres et famille de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Études de Linguistique Appliquée* 148: 405-416.

CUBO DE SEVERINO, L. y BOSIO, I. (2012). La tesis como clase textual y su proceso de escritura. En: L. Cubo de Severino, H. Puiatti y N. Lacon (ed.), **Escribir una tesis**, pp. 11-34. Córdoba: Comunicarte.

FERRARI, L. y ÁLVAREZ, G. (2018). Estructuras lingüístico-gramaticales en segmentos textuales argumentativos de conclusiones de tesis de posgrado. En: Riestra, D. (ed.). **VI Jornadas de Investigación y Práctica en Didáctica de**

las Lenguas y las Literaturas pp. 25-26. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.

FILLMORE, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6, 2: 222-254.

FILLMORE, C. J.; LEE-GOLDMAN, R. y RHODES, R. (2012). Sign-based construction grammar and the frame net construction. En: H. C. Boas & I. A. Sag (ed.). **Sign-based construction grammar**, pp. 283-322. Stanford: CSLI Publications.

GARRIDO, J. (2013). Niveles de organización en las relaciones interoracionales: discurso y texto. En: E. C. Herrero & C.C. Rigual (ed.). **Actas del 26 Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas**, Vol. 5: pp. 461-472. Berlin: De Gruyter.

_____. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del Español* 35: 97-111.

GIUNTA, R. (2017). **Metáforas en pugna. Una modernidad imaginada en la ciudad de Buenos Aires entre 1862 y 1880**. Buenos Aires: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires.

HIDALGO DOWNING, R. (2003). **La tematización en el español hablado**. Madrid: Gredos.

LEONETTI, M. (2009). Gramática y pragmática. *Frecuencia ELE* 35: 3-9.

MANN, W. y THOMPSON, S. (1988). Rhetorical structure theory: Towards a functional theory of text organization. *Text* 8: 243-281.

PIACENTE, T. y TITTARELLI, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad* 6: 99-126.

RENKEMA; J. (2008). Relaciones discursiva y variables de conectividad. *Revista Signos* 41, 66: 65-80.

RODRÍGUEZ RAMALLE, T. M. (2005). **Manual de sintaxis del español**. Madrid: Editorial Castalia.

_____. (2014). Conexiones discursivas y subordinación. Recursos sintácticos y conjunciones. *Signo y Señal* 25: 261-28.

SILVESTRI, A. (1998). **En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito**. Buenos Aires: Cántaro.

SWALES, J. (1990). **Genre analysis. English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press.

TABOADA, M. y MANN, W. (2006). Rhetorical structure theory: Looking back and moving ahead. *Discourse Studies* 8, 4: 423–459.

APÉNDICE 1

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis lleva como título “Metáforas en pugna. Una modernidad imaginada en la ciudad de Buenos Aires entre 1862 y 1880”. Es un trabajo que se enmarca en el campo disciplinar de la Historia Cultural Urbana 1cuya dimensión espacial es la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores y la dimensión temporal es el período 1862-1880. Desde una perspectiva institucional, en dicho período regía la “Ley de compromiso” por la cual las autoridades nacionales residían en la ciudad de Buenos Aires (capital de la Provincia homónima). El mismo, se inició con la aceptación de la Constitución Nacional por parte de la Provincia de Buenos Aires y se desarrollaron las presidencias de la denominada Organización Nacional con Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874)

y Nicolás Avellaneda (1874-1880). El período culminó con la capitalización federal de la ciudad de Buenos Aires, por Ley N° 1.029 del 20 de septiembre de 1880.

El abordaje de los documentos consultados, fue realizado desde la perspectiva de los imaginarios urbanos. Con plena consolidación en las últimas décadas del siglo XX, los imaginarios se posicionaron como un instrumento útil para indagar sobre aspectos de la realidad que resultaban inaccesibles.

[...]

El problema que se plantea, en esta Tesis, es el rótulo de “Gran Aldea” que se ha instalado

en la historiografía de la ciudad de Buenos Aires a partir del título de una novela de Lucio V. López (1884), para rendir cuenta de una etapa de su evolución. Se presenta como Hipótesis que se trata de una metáfora que trasciende lo meramente descriptivo, en tanto no sólo es una contradicción entre dimensión y jerarquía, sino que se trata de una antítesis propia del oxímoron; es algo que no puede existir en la realidad al operar como contra-definición: una aldea es precisamente algo de reducida dimensión.

A su vez, “Gran Aldea” devino en un concepto polisémico, merecedor de diferentes valoraciones:

Alfonso de Laferrère en su Prólogo a la edición de la Editorial Estrada de 1952 sostuvo que, si bien el autor dio al título una intención hiriente, la posteridad lo ha convertido en un nombre afectivo y melancólico.

Resulta notable que al haber sido utilizado tanto para criticar el pasado de la ciudad como para rescatarlo desde una mirada nostálgica⁸, se lo ha aceptado y no se lo cuestiona. José Luis Romero (1976) les otorgó a las nuevas burguesías ⁹la promoción del proceso modernizador posterior a la capitalización federal y resulta lógico inferir que les resultaría atractivo presentar el fenómeno como ex nihilo: por un lado, se evitaba toda vinculación con un pasado, como el colonial, que estaba totalmente desacreditado y, por otro lado, la magnitud del cambio se potenciaba aún más, si se lo presentaba como haber sido realizado prácticamente desde la nada. Se promueve el concepto de metáforas en pugna, mediante el cual el significado de una

metáfora se completa mediante la confrontación con otra. Los binomios de metáforas en pugna respecto a “Gran Aldea (Lúcio V. López) en la diacronía será “París de Sudamérica” (atribuida a Vicente Blasco Ibáñez) y en la sincronía “Babilonia” (José María Cantilo).

En esta Tesis se presentará el período 1862-1880, como el momento en el cual surgieron los primeros discursos e imaginarios urbanos, que nos permitirán indagar sobre cómo se construyó la modernidad de Buenos Aires.

APÉNDICE 2

La ciudad de Buenos Aires, en la etapa posterior a la Batalla de Pavón (1861), mereció en las fuentes primarias interpretaciones muy dispares en tanto fue vista como una “Babilonia” o “Infierno” en la versión de José María Cantilo en sus editoriales del Correo del Domingo y como una “Gran Aldea” en la versión de Lucio López, a las que hemos referido como metáforas en pugna en la sincronía.

Quienes promovían las inversiones de capitales extranjeros en nuestro país, como los hermanos Mulhall con sus “Handbooks of The River Plate” hasta Lloyd (1911) con la obra titulada “Impresiones de la República Argentina en el siglo veinte, optaron por un discurso más evidente para dejar constancia del “Progreso” que se registraba y que podía verificarse mediante estadísticas y cifras concretas. Ese fue el mejor argumento para “atraer a los inmensos y feraces territorios argentinos, el capital y los brazos necesarios para explotar sus inagotables fuentes de riqueza” (Lloyd Reginal, 1911, Prólogo).

En la diacronía, metáforas en pugna, como “Gran Aldea” y “París de

Sudamérica”, formaron parte de algunos debates sobre la construcción de nuestra identidad nacional, referidas a la ciudad de Buenos Aires, por ser esta ciudad la vidriera desde la cual se presentaba el país al resto del mundo. Estas metáforas en pugna nos permiten comprender que esa modernidad no podía reconocer un pasado colonial.

Una “Gran Aldea” era un antecedente posible en tanto equivalía a un manto con el cual se cubrirían tres siglos de existencia sin mérito alguno, pese a haber alcanzado en la etapa colonial la máxima jerarquía posible al devenir en Capital Virreinal (1776-1810). Desligada del pasado, la modernidad de Buenos Aires, se constituía entonces ex – nihilo, lo cual aumentaba su prestigio por lo vertiginoso y contundente del proceso expresado en el deseo de apariencia parisina. ¿Metáforas en pugna como estrategia para deshacerse de un pasado que se consideraba nefasto? La revalorización, vino mucho después, y fue parte de un cambio de paradigma en materia de patrimonio a lo largo del siglo XX. Si ya no existía legado material, había que reinventarlo, como fue en Buenos Aires todo el movimiento denominado neocolonial.

¿Cuál era el contexto? En el período Agroexportador (1880-1930), la expansión de la economía argentina y las políticas del Estado, atrajeron la mayor inmigración de masas a nuestro país. La brecha entre las expectativas del sector dirigente y la realidad, denotaban la complejidad del fenómeno: la idea de ser ésta una “tierra de promisión” que garantizaba prosperidad a todos los sectores sociales, contrastaba con una creciente conflictividad laboral; la meta de formar una sociedad integrada bajo el modelo de “crisol de razas”, confrontaba con una cada vez mayor diversidad cultural; la captación de los inmigrantes para las tareas agropecuarias se contradecía, con el efecto no deseado, de grandes urbanizaciones. A su vez, el anhelado “Progreso”

implícito en el proceso de modernización, no podía ocultar los efectos de una inevitable heterogeneidad social, lo cual aportaba el problema de cómo reconstruir la identidad nacional.

[...]

Esta Tesis es el fruto del desafío de indagar sobre lo obvio hasta hallar respuestas que lo expliquen.

[...]

Metáforas en pugna, como expresión en el discurso de la confrontación entre tradición y modernización, causaron una consecuencia irreversible en el patrimonio material de la ciudad, nada menos que de tres siglos de su historia.

CONOCIMIENTO PREVIO Y POR CONSTRUIR EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN LINGÜÍSTICA

Martha Shiro

shiromartha@gmail.com

Adriana Bolívar

abolivar_2000@yahoo.com

RESUMEN

En este estudio identificamos las marcas textuales que señalan la construcción del conocimiento previo y el conocimiento nuevo en artículos de investigación sobre lingüística. En la introducción y la conclusión de 11 artículos examinamos el uso de las marcas de la posición del autor frente al conocimiento: uso de citas bibliográficas (y los verbos que las reportan), verbos y pronombres en primera persona, verbos “impersonales” y deícticos. Pese a que las citas corresponden a otras voces, ellas refuerzan la voz autorial y ayudan a construir el conocimiento nuevo, además de aludir al conocimiento previo. La presencia de verbos en primera persona y los deícticos siempre señalan el conocimiento nuevo. Los verbos “impersonales” sirven además para referirse a la organización del texto del artículo. Este análisis funcional puede servir de guía, tanto para el analista como para el lector, en el trazado de la construcción del conocimiento en el artículo de investigación en Lingüística.

INTRODUCCIÓN

El artículo de investigación cumple una función primordial en el avance de los conocimientos disciplinares. Este género discursivo académico reporta la actividad investigativa y al mismo tiempo dialoga con sus pares para persuadirlos de la validez y relevancia de los hallazgos reportados (Hyland 2004: 6). Se trata, entonces, de transformar la actividad investigativa en conocimiento académico, aceptado por la comunidad disciplinaria, lo cual se logra mediante las prácticas discursivas apropiadas en el marco de cada disciplina (Hyland 2004, Ramírez Gelbes 2011).

El artículo de investigación es un texto propicio para identificar las estrategias utilizadas para presentar el conocimiento previo y el que se está construyendo, puesto que es una publicación que ha pasado por varios evaluadores expertos en la disciplina y, por consiguiente, refleja las características que se consideran apropiadas en las prácticas discursivas de la disciplina. El aporte de conocimiento nuevo en el artículo de investigación se debe vincular con los saberes ya establecidos en la disciplina, razón por la cual el paso del conocimiento previo al nuevo se negocia mediante estrategias argumentativas. Es por ello que las ideas novedosas más fáciles de transmitir son las que están más cercanas a los conocimientos ya establecidos, puesto que requieren menor esfuerzo argumentativo (Hyland 2004). En la mayoría de los casos es en la introducción del artículo donde se dan los pasos argumentados que permiten pasar del conocimiento previo al conocimiento nuevo, que, a su vez, se constituye en el aporte de la investigación que se está reportando (Swales 2004, Shiro 2012, Bolívar y Bolet 2014, Erlich y Shiro 2014). Y es en la conclusión donde este aporte se concreta y, con frecuencia, se

vuelva a relacionar con el conocimiento acumulado en el área de investigación (Swales 2004, Bolívar y Bolet 2014).

Es importante subrayar, entonces, que, el planteamiento del problema, es decir la formulación del conocimiento por construir, se hace en la introducción del artículo y se usan estrategias argumentativas para pasar de un conjunto de conocimientos compartidos a las propuestas o conocimiento nuevo que el artículo se propone aportar al campo de estudio (Swales 2004, Shiro 2012, Bolívar y Bolet 2014). Para destacar el conocimiento que se intenta construir y relacionarlo (o contrastarlo) con los conocimientos previos se recurre a los usos del lenguaje evaluativo (Hunston 1994, Bolívar 2001, 2006, Shiro 2012). Según Swales (2004: 227), en los artículos de investigación empírica, en la mayoría de las disciplinas, la introducción se estructura en tres partes: i. establecer el territorio, que implica posicionarse de manera relevante en el campo de estudio; ii. delimitar el nicho, es decir, identificar la laguna que el estudio pretende rellenar o, dicho de otra manera, mostrar las limitaciones del conocimiento previo sobre la materia; y iii. ocupar el nicho, es decir anticipar el conocimiento nuevo que, se supone, completa algunos aspectos que no están cubiertos por el conocimiento acumulado acerca del tema investigado.

Mientras que en la introducción el conocimiento previo se encuentra en primer plano, en la conclusión del artículo de investigación, es el conocimiento nuevo aportado por el artículo que se ubica en primer plano y se integra al saber acumulado sobre el tema tratado (Swales 2004, Bolívar y Bolet 2014).

En este trabajo, nos planteamos analizar las introducciones y las conclusiones de una muestra de artículos de investigación en el área de la lingüística, para

determinar cómo se presenta el conocimiento previo y cuáles son las marcas lingüísticas de los pasos que se siguen para construir el conocimiento nuevo que reporta los hallazgos de la actividad investigativa.

Uno de los indicadores más destacados para presentar el conocimiento previo es la referencia a estudios anteriores relacionados con el problema planteado en el artículo de investigación. Debido a que el manejo de la bibliografía adquiere tanta importancia en los artículos de investigación, en particular, y en el discurso académico en general, numerosos estudios se han dedicado a examinar qué función tienen las citas en la construcción discursiva (Bolívar 2004, 2005, Hyland 2005, Beke 2011). Desde el punto de vista de las estrategias argumentativas, las referencias a otras investigaciones permiten al escritor ubicarse en el área de la disciplina y tomar una posición frente a los saberes relevantes para persuadir al lector sobre la validez de su propia investigación.

Según Moravcsik y Murugesan (1975: 88), las referencias a otros estudios pueden cumplir una o más de las siguientes funciones:

- i. **Conceptual**, que sirve para aclarar un aspecto teórico; u operacional, que refiere a un aspecto metodológico.
- ii. **Central**, que es indispensable para construir el aporte del estudio en cuestión; o marginal, que funciona sólo como una alusión general al tema tratado.
- iii. **Replicada**, es decir que el conocimiento nuevo se construye a partir de la referencia citada; o yuxtapuesta, cuando el estudio propone una alternativa a los aportes de la referencia citada.

- iv. **Confirmada**, cuando el autor se posiciona en concordancia con lo expuesto en la referencia citada; o refutada, cuando se disiente de lo expuesto en la referencia citada.

Las citas pueden tomar diferentes formas (Hyland 2004, Beke 2011): pueden ser directas (citas textuales que copian extractos de la referencia citada) o indirectas (parafraseando, resumiendo o generalizando el contenido de la referencia citada). En ambos casos, se requiere un verbo de reporte que introduce la cita (*afirma, sugiere, demuestra*) o una expresión introductoria (*según, de acuerdo con, etc*). La elección del tipo de expresión que introduce la cita señala la posición adoptada por el autor del artículo frente a la referencia citada. Asimismo, la cita puede ser integrada, cuando el autor de la referencia citada forma parte de la estructura sintáctica de la oración (ej. *Hyland (2004) sugiere que...*) o no integrada, cuando la referencia citada aparece entre paréntesis (ej. *(Hyland, 2004)*). En el caso de las citas integradas, es el autor de la referencia citada que ocupa el primer plano, mientras que, en las no integradas, el foco recae sobre el contenido de la referencia citada.

En este trabajo, partimos del supuesto de que la posición sobre el conocimiento previo y por construir en un artículo científico se marca lingüísticamente y se construye discursivamente, sobre todo en la Introducción y en la Conclusión del artículo de investigación. Nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿qué señales lingüísticas y con qué funciones usan los autores para indicar el conocimiento previo y el conocimiento por construir en la Introducción?

- ¿qué señales lingüísticas usan los autores para indicar el conocimiento ya construido y su relación con el conocimiento previo en la Conclusión?

MÉTODO

CORPUS

Analizamos las Introducciones y las Conclusiones de 11 artículos de investigación empírica en el campo de la Lingüística, publicados en revistas científicas latinoamericanas de los años 2019 y 2018:

Cuadro 1. Lista de los artículos, la división en secciones y formulación del problema

Estructura	Referencia
Introducción (sin subtítulo) Las diversas rochelas De Rochela a Arrochelarse A modo de conclusión	ART 1. Obediente Sosa, E. Sobre el venezolanismo arrochelado. <i>Nueva revista de filología hispánica</i> , 67, 2, 2019:579-593
Introducción Antecedentes Método Resultados Conclusión preliminar y trabajo futuro	ART 2. Mendoza Vázquez, E. Entonación de los enunciados aseverativos en el español de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. <i>Nueva revista de filología hispánica</i> , 67, 1, 2019:41-76
Introducción De un significado a otro Subjetividad Conclusiones	ART 3. Carretero, A; Mora, J.; Maldonado, R. Tampoco evaluativo: marca subjetiva de inadecuación en el español de México. <i>Forma y Función</i> , 31, 2, 2018:51-68
Introducción Propuestas teóricas Método Análisis e interpretación de los datos Consideraciones finales	ART 4. López Camara, A. El procesamiento de la oración relativa en español: interferencias del factor «distancia» en el uso del pronombre reasuntivo. <i>Forma y Función</i> , 31, 2, 2018:69-92

Estructura	Referencia
Introducción Método Análisis Conclusión	ART 5. Agudelo, S. Errores y causas: usos de ser y estar en estudiantes francófonos de ELE. <i>Forma y Función</i> , 31, 2, 2018:93-128
Introducción Marco teórico Método Análisis Discusión Conclusión	ART 6. Cestero Mancera, A. Recursos no verbales en comunicación persuasiva: Imagen, proxémica y paralenguaje. <i>Lengua y Habla</i> , 22, 2018:135-159
Introducción Fundamentos teóricos Método Resultados y análisis Conclusiones	ART 7. Quintero Ramírez, S. Discurso referido en notas periodísticas deportivas en español y francés. <i>Lengua y Habla</i> , 22, 2018:160-186
Introducción Revisión bibliográfica Método Resultados Discusión Conclusiones	ART 8. Merino Hernández, L. Condicionamiento pragmático y semántico del marcador de voz media se en el verbo morir <i>Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México</i> , 6, 1, 2019:1-49
Introducción Marco teórico Método Presentación y discusión Conclusiones	ART 9. Guerrero González, S. Narración individual versus narración co-construida: análisis de las diferencias de superficie <i>Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México</i> , 6, 1, 2019:1-42
Introducción Significados de Base Usos Degradación Nueva extensión Conclusión	ART 10 Arteaga Santos, S; Maldonado Soto, R. Ya estuvo: límite de una acción. <i>Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México</i> , vol. 6, núm. 1, pp. 1-24.
Introducción Apéndices interrogativos Método Empleo Conclusiones	ART 11. Cestero Mancera, Ana María. Apéndices interrogativos de control de contacto: estudio sociolingüístico. <i>Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México</i> , 6, 1, 2019:1-65

Optamos por analizar artículos de una disciplina en particular, en este caso, de la Lingüística, puesto que nos proponemos indagar acerca de las prácticas discursivas que son característicos de dicha disciplina, para que, en el futuro, se puedan comparar con las prácticas discursivas de otras disciplinas.

EL PROCEDIMIENTO

Para responder a nuestras preguntas de investigación identificamos, en primer lugar, el problema, es decir el conocimiento por construir, de cada artículo. Seguidamente analizamos los subtítulos de primer nivel en los artículos para delimitar las introducciones y las conclusiones.

Las introducciones y las conclusiones aparecen claramente señaladas en todos los artículos. Sin embargo, las demás secciones no están estructurados de manera uniforme. En nueve artículos aparece el subtítulo Método. En otros tres, el método está descrito en la Introducción. En siete artículos aparece una sección dedicada al marco teórico o antecedentes. Esto implica que el conocimiento previo sobre el que se fundamenta el estudio aparece elaborado de manera más detallada en esta sección que en la Introducción. Esta diferencia en la organización de los artículos tiene cierto impacto en la manera como se trata el conocimiento previo, pero para los propósitos de nuestro trabajo, optamos por limitar nuestro análisis a la Introducción, puesto que es ahí donde todos los artículos plantean el problema y, por tanto, asocian los conocimientos previos con los que pretenden construir. Es así que la Introducción tiene una organización bastante similar en las distintas disciplinas (Swales 2004, Hyland 2004, Shiro 2012, Bolívar y Bolet 2014).

Los artículos organizan de manera diferente la forma de presentar los resultados. Dos artículos tienen una sección subtitulada Discusión, y otros dos subtitulan una sección Análisis y Discusión o Análisis e Interpretación de los Datos. Igual que en el caso de las Introducciones, optamos por analizar sólo la sección subtitulada Conclusión, puesto que ahí se destaca el aporte del artículo y, por tanto, se expresa de manera explícita el conocimiento nuevo que constituye la contribución del artículo al campo de estudio (Swales 1994, 2004, Bolívar y Bolet 2014).

Los artículos de investigación varían en cuanto a la extensión dedicada a la Introducción y a la Conclusión, razón por la cual calculamos el porcentaje de palabras que corresponden a cada una de estas secciones del número total de palabras en cada artículo, para poder comparar la distribución de los artículos analizados.

Identificamos las siguientes marcas lingüísticas con la ayuda del software MAXQDA (Gizzi y Rädiker 2021)⁵⁵ para obtener frecuencia de palabras y concordancias y determinar así la presencia de las voces en el texto, y las referencias a estudios previos y el conocimiento nuevo presentado en el artículo. Enfocamos nuestro análisis en lo que consideramos las marcas más destacadas que señalan las voces en el texto y por tanto, son indicadores del posicionamiento del autor frente al conocimiento propio y ajeno:

- i. Citas bibliográficas
- ii. Pronombres en primera personal

⁵⁵ Gracias al Dr. Tomás Fontaines-Ruiz por ayudarnos con el uso del software para analizar nuestros datos

iii. El caso del “se + verbo”

iv. Deícticos

Por último, comparamos el uso de estas marcas en la Introducción y la Conclusión de cada artículo.

ANÁLISIS

La distribución de los artículos varía mucho con respecto a la proporción del texto (calculado en el porcentaje del total de palabras) que se dedica a la Introducción y a la Conclusión (el rango de los porcentajes de la Introducción está entre 5% y 25% del total de palabras y de la Conclusión entre 4% y 24%). Sin embargo, si calculamos el promedio de la extensión de las Introducciones y Conclusiones, encontramos que los dos porcentajes son bastante similares (10.4% y 9.7%, respectivamente) y el de la Introducción se asemeja al porcentaje promedio dedicado a las Introducciones en los artículos de investigación en Economía (Shiro 2012).

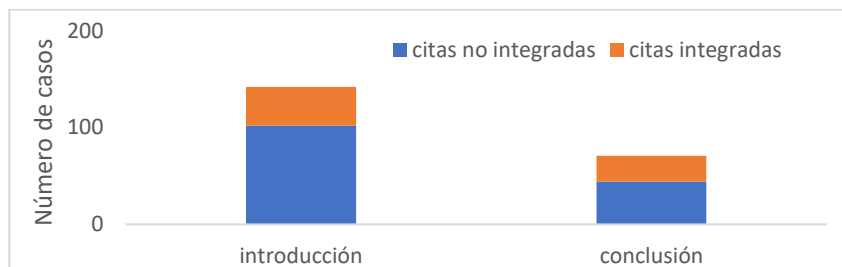
MARCAS DEL CONOCIMIENTO PREVIO Y POR CONSTRUIR

LAS VOCES EN EL TEXTO: LAS CITAS

- 1) Hemos visto que una de las marcas más destacadas para señalar el conocimiento previo es referirse a investigaciones anteriores relacionadas con el tema tratado en el artículo de investigación. Un primer análisis (ver Gráfico 1) muestra que las referencias a otros estudios son mucho más frecuentes en la Introducción que

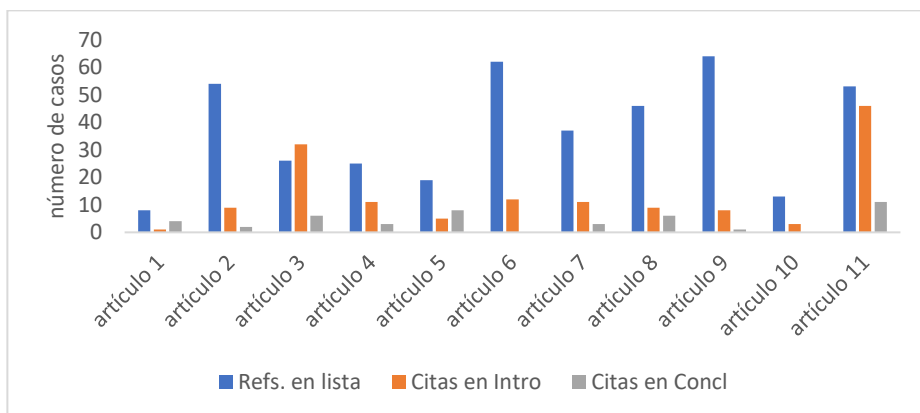
en la Conclusión. Un poco más de la mitad (55%) de las citas son no-integradas en la Introducción y tan solo 39% son no-integradas en la Conclusión. Hay muy pocas citas textuales en la Introducción y encontramos tan solo una cita textual en la Conclusión de uno de los artículos. En seis de los artículos encontramos que los autores se citan a sí mismos en la Introducción y en un artículo se citan en la Conclusión. No profundizamos aquí en las funciones de las citas propias, pero cabe mencionar que estos casos ameritan un análisis especial, puesto que, por una parte, sirven para remitir a trabajos previos, por tanto, al saber acumulado en la disciplina, pero, por otra, forman parte del trabajo propio de los autores y, por consiguiente, están estrechamente relacionados con el conocimiento que se intenta construir (Hyland y Jiang 2018).

Gráfico 1. Distribución de las citas en las introducciones y las conclusiones



Existe gran variación de un artículo a otro con respecto al número de citas en las secciones analizadas. Puesto que la lista bibliográfica al final de artículo es un indicador de las citas mencionadas en el texto, comparamos el número de citas en el texto con el número de referencias en dicha lista, para determinar si a un mayor número de citas en la Introducción y la Conclusión corresponde un mayor número de referencias en la lista bibliográfica. Observamos en el Gráfico 2 que la variación no es proporcional. Los artículos con mayor número de referencias en la lista bibliográfica no coinciden con los que tienen mayor número de citas en la Introducción o en la Conclusión. La única tendencia clara que se observa es que la presencia de citas es mayor en la Introducción que en la Conclusión en todos los artículos, salvo en el artículo 1. Tampoco encontramos correlación entre la extensión de la Introducción y la Conclusión y el número de citas que aparece en cada sección.

Gráfico 2. Referencias citadas en todo el artículo y en la Introducción y la Conclusión



Para entender cómo funcionan las citas y cómo contribuyen a la construcción del conocimiento previo y a la del conocimiento nuevo, es necesario revisar

las señales lingüísticas que las rodean. Reportar el discurso de otros es un recurso importante para señalar la posición que adopta el emisor con respecto a lo reportado. Por consiguiente, las expresiones que introducen las citas se constituyen en indicadores del desdoblamiento del emisor del discurso con respecto a las voces de los otros que se insertan en su propio discurso. En el caso de las citas no-integradas, el desdoblamiento es más difuso, puesto que las referencias que aparecen entre paréntesis cumplen la función de reforzar ciertas ideas expuestas en el artículo, pero no se indica con precisión el grado de coincidencia entre la idea presentada y las referencias mencionadas:

(1)

se concluye que la forma pronominal es la forma no marcada lo cual va en contra de lo previamente establecido para otros verbos pronominales variables como *salirse* (Aaron 2003, Aaron y Torres Cacoullos 2005) [ART8.42.C].⁵⁶

Por el contrario, en las citas integradas, se requiere la presencia de un verbo de reporte o una expresión que introduce la cita:

(2)

... **siguiendo** el modelo de Ducrot (1995), Schwenter (2003) **muestra** que el uso independiente de *tampoco* funciona como un operador negativo especializado para contextos que debilitan («de-realice») la fuerza argumentativa de los predicados a los que modifica. Esta función es también **discutida por** Sainz (2006), quien **reconoce** la función argumentativa debilitadora de *tampoco*. **Sin embargo**, esta autora **propone** que también introduce un argumento que aumenta la fuerza argumentativa de la enunciación, como **se muestra** en el ejemplo 7. Adicionalmente, **señala** que *tampoco* tiene una función atenuadora y **sugiere** que, mediante el uso de *tampoco*, el hablante puede expresar un desacuerdo. Eso se ejemplifica en el ejemplo 8, con el fin de reforzar la imagen positiva del hablante y proteger la imagen

⁵⁶ Las siglas corresponden al número del artículo especificado en el Cuadro 1 (artículo 8) la página (p. 42) y si el extracto es de la Introducción (I) o de la Conclusión (C).

negativa del interlocutor, **como lo afirma** Sainz (2006, p. 275): «El hablante expresa su predisposición actitudinal al acuerdo paliando o atenuando el desacuerdo a través de un argumento gradual que plantea una negociación encaminada a limitar la validez de la inferencia»[...] **Además de los ya señalados**, parece haber otro uso que **puede** obedecer a situaciones particulares o a diferencias dialectales y que **merece** una descripción detallada. Tal es el caso del uso de *tampoco*, ilustrado en el ejemplo 9, que de aquí en adelante denominaremos evaluativo o *tampocoe* [ART3.54.I].

En este pasaje es posible observar cómo se transita del conocimiento previo al conocimiento por construir y de qué manera las citas integradas (incluso una cita textual) sirven para que los (tres) autores del artículo dialoguen con sus lectores, aludiendo al conocimiento acumulado sobre el tema de investigación y compartido por ellos, para proponer luego un aspecto novedoso que habría que describir (señalado por el modalizador “puede” y el verbo “merece” y el marcador “además”). El conocimiento previo compartido se sitúa en el campo de investigación mediante la referencia a un trabajo seminal (Ducrot), introducido por “siguiendo el modelo”, lo cual presenta la orientación teórica. El sujeto de la oración es Schwenter y la cita, en forma de discurso indirecto, se introduce por el verbo de reporte “muestra” que indica que lo reportado es conocimiento aceptado en la disciplina (y por Sainz, quien “discute” y “reconoce” esto). La oración siguiente comienza por el marcador “sin embargo” para indicar que Sainz agrega un nuevo aspecto al conocimiento compartido y los verbos que introducen ese nuevo aspecto son “propone”, “se muestra” “señala” y “sugiere”. Y la argumentación culmina con la evidencia más fuerte, el discurso directo (la cita textual), de Sainz, introducido por el verbo “afirma” y reforzado por un ejemplo que ilustra el aspecto mencionado.

El análisis de este extracto evidencia que las señales que construyen el conocimiento previo y el nuevo no actúan por separado, sino que forman una amalgama para guiar al lector y persuadirlo de la validez de la posición adoptada

por los autores. En este sentido, no podemos dejar de mencionar, aunque no en forma detallada, la función que cumple la elección del verbo de reporte que introduce la cita integrada que, por una parte, tienen por sujeto al autor citado, pero, por otra, señala el posicionamiento del autor del artículo de investigación, quien se manifiesta en total o parcial acuerdo o en parcial o completo desacuerdo con el autor citado. Los verbos más frecuentes que introducen las citas integradas en la Introducción son: *muestra* (7 casos), *presenta* (4 casos) y *propone* (3 casos). Otros verbos aparecen una sola vez: *señala*, *plantea*, *reporta*, *afirma*, *registra*, *sugiere*, *destaca*, *encuentra*, *considera*, *da cuenta de*, *define*. En la Conclusión, las citas integradas son mucho menos frecuentes y los verbos que las introducen son: *demuestra* (2 casos), *señala* (2 casos), *registra* (2 casos), *revela*, *muestra*, *comprueba*, *contradice*, *propone*, *presenta*, *sugiere*, *corrobora*, *asevera*, *establece*, *afirma*, *denomina*, *llama*, *repita*, con un caso cada uno. Observamos que, en la Conclusión, los verbos muestran, de manera más clara, la posición adoptada por el autor del artículo frente a la cita reportada. Verbos como *demuestra*, *comprueba*, *corrobora* son asertivos y señalan consenso, mientras que *contradice* indica un desacuerdo, raramente expresado de manera tan explícita.

Según estos indicadores, es posible determinar la función discursiva que desempeña la cita en el artículo. Siguiendo la clasificación de Moravcsik y Murugesan (1975), podemos determinar qué tipo de conocimiento previo se atribuyen el autor o los autores del artículo. Un ejemplo de cita con referencia conceptual, que sirve para definir un concepto central al trabajo de investigación es el siguiente (el concepto corresponde a “interlengua”):

(3)

interlengua [...] introducido por **Selinker** (1972, p. 213) para referirse al «sistema lingüístico propio del aprendiz», que resulta de la comunicación real o intentada de un alumno de la L2 [ART5.96.I].

En otro ejemplo vemos cómo se presenta una referencia como la base fundamental para construir el conocimiento nuevo propuesto en el artículo:

(4)

Considerando los hallazgos de **Guerrero** (2017a), se sostiene que existe una estructura semántica profunda invariante de los relatos que se relaciona con las diferencias superficiales ocasionadas por las características sociales de los hablantes. Esto, como era de esperarse, ya lo había sugerido **Labov** (1972) [ART9.3.II].

Los hallazgos considerados fundamentales en este ejemplo refieren a un trabajo anterior de la misma autora del artículo (Guerrero 2017a). Luego, se cita al autor más citado de ese campo de estudio, para anunciar que ese “hallazgo” ya “lo había sugerido Labov”. En este caso la autora refuerza el trabajo propio, mostrando la equivalencia con los hallazgos de un investigador considerado como máxima autoridad en la disciplina.

En numerosos casos, una cita sirve para plantear el objetivo del artículo de investigación, es decir, para dar paso al conocimiento que se pretende construir, haciendo referencia a los trabajos que constituyen la base del estudio presentado:

(5)

Véanse Ortega (1985 y 1986), Fuentes (1990a) y Briz (1998). **Hemos partido** de estos trabajos para la realización del estudio de recursos de función fática que llevamos desarrollando desde hace años y los consideramos, por tanto, marco teórico fundamental [ART11.5.I].

Las citas en la Conclusión manifiestan de manera explícita la coincidencia de la posición del autor del artículo de investigación con la referencia citada, como se observa en el ejemplo 6, en el que el autor señala estar de acuerdo con lo expuesto en una referencia y en desacuerdo con otra:

(6)

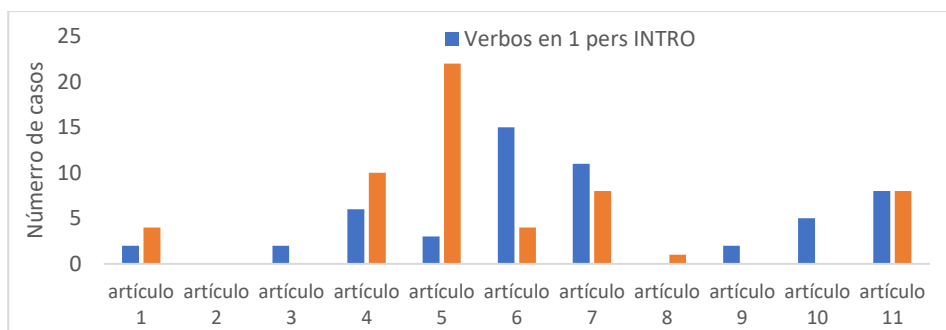
Coincidimos con Ramírez Luengo (2014) cuando afirma que adscribir determinadas unidades léxicas a alguno de los tres tipos de -ismos propuestos por Company (2010) (puros, de frecuencia y semánticos), **puede ser problemático** “–muy especialmente para otros momentos de la historia– para poder clasificarlos según sus propias especificidades” [AR1.591.C].

LAS VOCES EN EL TEXTO: LA VOZ AUTORAL

VERBOS EN PRIMERA PERSONA

El análisis de las citas en la Introducción sugiere que existe una estrecha relación entre las referencias al conocimiento previo y al conocimiento por construir. Además, el conocimiento por construir está señalado, en parte, por cómo se asocia con investigaciones anteriores y, por ende, dando espacio a otras voces, diferentes a la del autor del artículo. Al mismo tiempo, la voz del/os autor/es se manifiesta claramente cuando se trata del conocimiento nuevo que el artículo pretende aportar. Hemos visto que el conocimiento por construir aparece en la Introducción, donde se plantea el problema que se pretende investigar en modo argumentativo (Swales 2004, Hyland 2004, Shiro 2012). En la formulación del objetivo o del problema, que constituye la esencia o razón de ser del artículo, aparecen con mucha frecuencia verbos en primera persona (acompañados o no, de un pronombre). Se trata de la voz autoral, señalando de manera explícita la presencia del autor y su posicionamiento frente a lo expuesto.

Gráfico 3. Verbos en primera persona



El Gráfico 3 indica que nueve artículos contienen verbos en primera persona en la Introducción y siete, en la Conclusión, y que un artículo no contiene verbos en primera persona en ninguna de las dos secciones. Los verbos en primera persona aparecen en un mayor número de artículos en la Introducción, pese a que tanto el número total de casos (en la Introducción, 54, en la Conclusión, 57) es ligeramente mayor en la Conclusión que en la Introducción. No encontramos verbos en primera persona singular y todos los verbos en primera persona plural aparecen con el sujeto elidido. Podemos constatar, entonces, que, en casi la totalidad de los artículos aquí analizados, la tendencia general es la de recurrir a la primera persona plural para señalar la voz autoral (independientemente de si se trata de uno o varios autores) y, de esta manera, presentar el conocimiento nuevo, como se observa en el ejemplo siguiente:

(7)

En **este** trabajo, **presentamos** resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo con objeto de conocer cómo se emplean, estratégicamente o no, los signos no verbales en discurso persuasivo español en el ámbito de la empresa y los negocios [ART6.135.I].

La mayoría de los verbos en primera persona están en tiempo presente y son verbos cognitivos que denotan procesos mentales (*analizamos, consideramos, explicamos*). Encontramos ocho casos en la Introducción y once en la Conclusión en antepresente (*hemos planteado, hemos concluido*), un tiempo verbal que le da mayor fuerza al proceso cognitivo, puesto que se considera terminado (véase Ej.8a). En la Conclusión, en cambio, identificamos cuatro verbos en condicional (tres de ellos con el modal *podríamos*, combinado con un verbo cognitivo, como *pensar*). La presencia de estas formas en la Conclusión funciona como un atenuador de los resultados presentados (véase Ej. 8b).

(8a)

Hemos podido comprobar la complejidad característica de estos recursos fáticos, por el aporte comunicativo en relación con su plurifuncionalidad [ART11.50.C].

(8b)

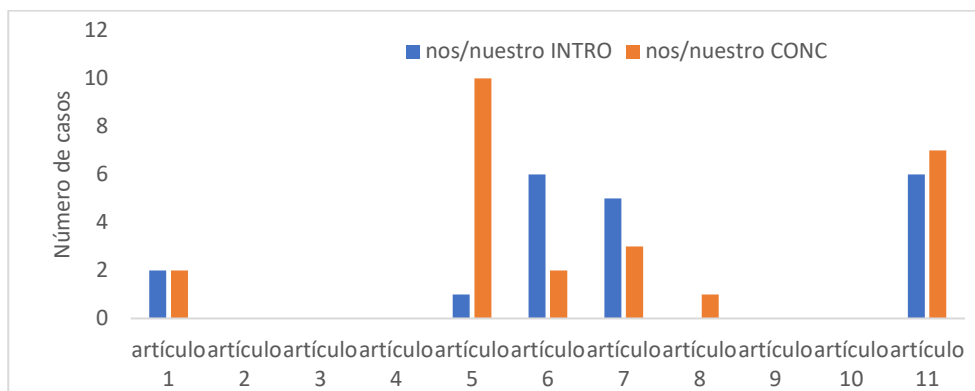
Para terminar, la causa menos representativa, con 22 errores, es la confusión morfológica (5 % del total), por lo que **podríamos inferir** que en este nivel los estudiantes presentan menos dificultades a la hora de conjugar un verbo [ART5.109.C].

PRONOMBRES Y LA VOZ AUTORAL

Otro marcador que refiere de manera explícita al posicionamiento del autor es la presencia de un pronombre en primera persona. En la muestra no encontramos pronombres en primera persona singular y, como ya mencionamos, tampoco hay pronombres en primera persona plural en posición de sujeto (debido a que el

sujeto está marcado en la desinencia del verbo conjugado). Los casos que registramos son del pronombre “nos” y del modificador “nuestro”.

Gráfico 4. Los pronombres en primera persona (*nos, nuestro*)



Sólo en seis de los artículos aparecen “nos” y/o “nuestro” y la frecuencia es menor que la de los verbos en primera persona plural (suman 20 casos en las Introducciones y 25, en las Conclusiones). En estudios anteriores (Bolívar, Cruz y López 2018, Bolívar 2021) se ha mostrado que el uso de los pronombres y verbos en primera persona singular y plural explícitos es escaso en el discurso académico, pero, independientemente de la frecuencia, la sola presencia es un indicador inequívoco del posicionamiento del autor y, por lo tanto, tiene un efecto importante en la construcción de la perspectiva discursiva global (Bolívar, Beke y Shiro 2010, Shiro, 2012).

Las marcas de primera persona (tanto por medio de los verbos como de los pronombres) pueden señalar dos tipos de posicionamiento: inclusivo, cuando el autor indica que (se supone que) conocimiento es compartido con los lectores (Ej. 9a) o exclusivo, que señala la voz del autor y, por tanto, el conocimiento nuevo (Ej. 9b).

(9a)

En **nuestro** entorno social, es frecuente que **vivamos** realidades diferentes que **negociamos** en la interacción comunicativa [ART6.136.I].

(9b)

Tal es el caso del uso de *tampoco*, ilustrado en el ejemplo 9, que de aquí en adelante **denominaremos** evaluativo o *tampocoe*. [ART3.55.I].

Otro pronombre, mucho más frecuente, que indica el posicionamiento del autor, pero de una forma más encubierta es el “se” llamado impersonal y de construcción pasiva (Sedano 2011).

Gráfico 5a. Usos del “se” impersonal y de voz pasiva en la Introducción

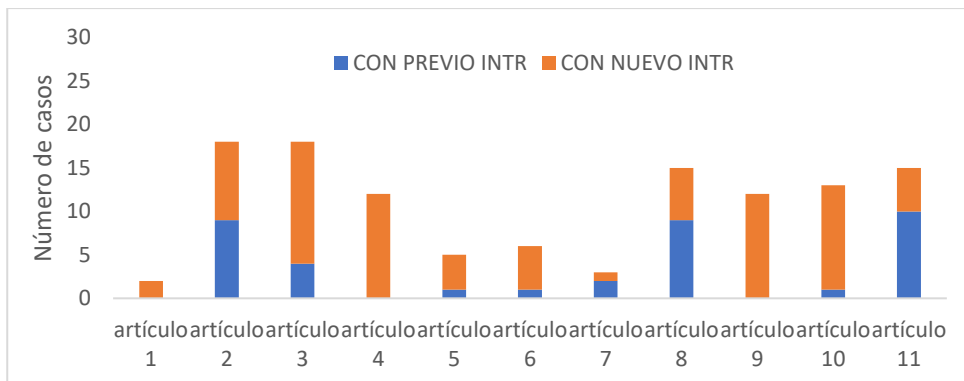
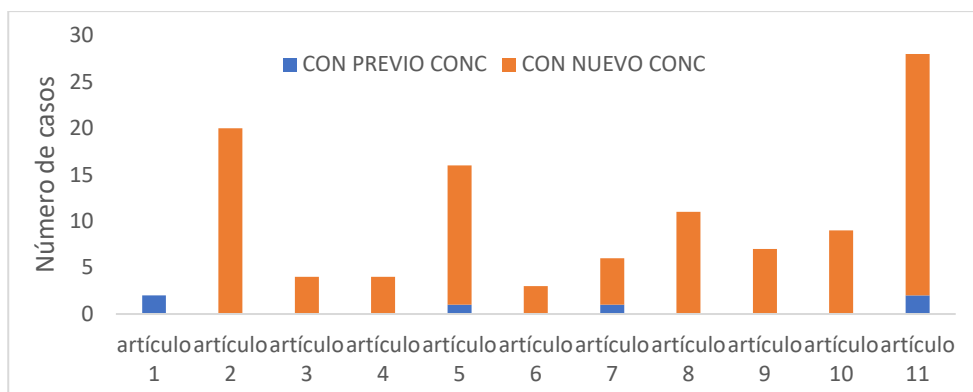


Gráfico 5b. Usos del “se” impersonal y de voz pasiva en la Conclusión



Observamos que el uso del “se” con un verbo finito se emplea para hacer referencia al conocimiento nuevo y, con una frecuencia mucho menor, al conocimiento previo. Ocurre con mayor frecuencia en las Introducciones (119 casos) que en las Conclusiones (110 casos), una distinción similar a lo que Bolívar, Cruz y López (2018) encontraron con respecto a los usos de “se” en las tesis de grado. En las Conclusiones, los verbos con “se” impersonal hacen referencia, casi exclusivamente, al conocimiento nuevo que el artículo ha intentado construir.

El ejemplo 10 ilustra un caso en que “se + verbo” remite a conocimiento previo, aludiendo al trabajo de otros en la Introducción:

(10)

En las primeras formulaciones de Malinowski y Jakobson **se afirmaba** que la función fática era la propia de las muletillas y frases hechas [ART11.5.I].

En cambio, en el ejemplo 11 vemos que el “se + verbo” hace referencia, como en la mayoría de los casos cuando aparecen en la Introducción, al conocimiento por construir en el artículo de investigación.

(11)

En el **presente** trabajo **se busca contribuir** con la descripción de rasgos prosódicos de la variedad de Tuxtla Gutiérrez [ART2.43.I]

Otra función importante de “se + verbo” en la Introducción es hacer referencia a la organización del texto que se está presentando. En estos casos, los enunciados siguen una secuencia explícita, generalmente mediante una numeración (*primero, segundo*) o con marcadores temporales (*antes/primero, después, finalmente*).

(12)

La estructura del trabajo es la siguiente: en el **primer** apartado **se mencionan** las características de los enunciados aseverativos en español; en **el segundo, se expone** la metodología utilizada para el análisis de los datos; **en el tercero, se presenta** el repertorio de acentos tonales y tonos de juntura registrados en la variedad de Tuxtla; **luego, se ofrecen** los resultados de las configuraciones nucleares y prenucleares. **Finalmente, se presentan** las conclusiones y líneas de trabajo para el futuro [ART2.43.I].

En la Conclusión, el “se + verbo” refiere casi exclusivamente al conocimiento nuevo construido en el artículo de investigación. Hemos visto que la referencia al trabajo de otros, es decir al conocimiento previo, es escaso y sirve para reforzar la validez del trabajo propio (Ej.13).

(13)

Como **se ha explicado** en diversos estudios sobre atenuación, el fenómeno puede relacionarse con estilos interaccionales de enfoque hacia el otro [ART11.53-54.C].

Pero la función predominante de “se + verbo” en la Conclusión es la de referirse al conocimiento nuevo aportado en el artículo de investigación:

(14)

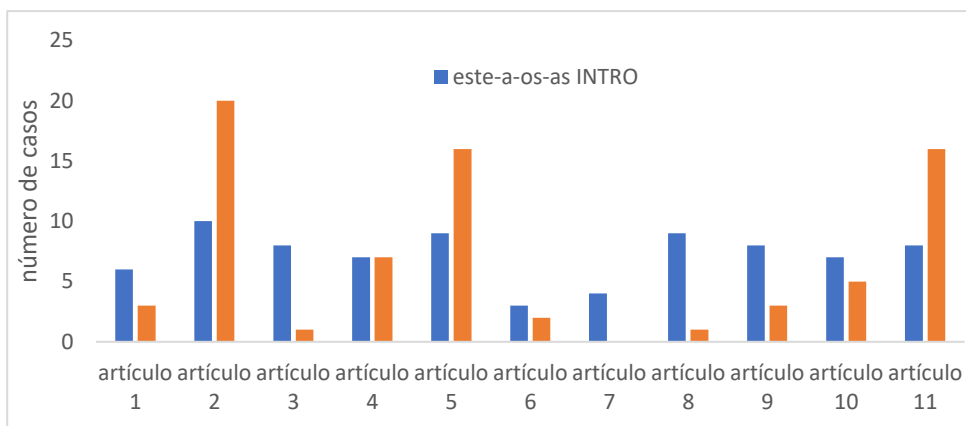
...se sugiere una propuesta de perfil social de los hablantes [ART2.70.C].

DEÍCTICOS Y LA VOZ AUTORAL

Por último, examinamos los deícticos que aparecen en la Introducción y en la Conclusión, puesto que, como hemos visto, también se destacan para señalar la voz autoral, particularmente para referirse al estudio que se está reportando en el artículo de investigación. Los deícticos son más frecuentes en la Introducción (123 casos) que en la Conclusión (98 casos). El deíctico más frecuente que identificamos en la muestra es el demostrativo *este/a/os/as*. Otros deícticos frecuentes son: *ahor(it)a*, *presente*, *ese/a*, *actual/mente*, *aquí*. Asimismo, las expresiones *este/presente trabajo/estudio/ investigación* aparecen 16 veces en la Introducción y 14 veces en la Conclusión y sirven exclusivamente para destacar el conocimiento nuevo que se aporta en el artículo.

De particular interés es el uso del demostrativo *este/esta/estos/estas* que en la totalidad de los casos se refiere a algún aspecto del estudio y, por tanto, remite directamente a la voz del autor. Todos los artículos usaron este demostrativo, tanto en la Introducción (79 casos) como en la Conclusión (74 casos), con la excepción de un artículo en el que el demostrativo no aparece en la Conclusión. En la mayoría de los casos, la frecuencia del demostrativo es mayor en la Introducción, salvo en tres de los artículos, donde *este* se usa con mayor frecuencia en la Conclusión.

Gráfico 6. Distribución de este/a/os/as en la Introducción y la Conclusión



(15)

Con todo, las causas expuestas a lo largo de **este análisis** no pretenden ser determinantes, ya que **nuestro trabajo** no contempla el seguimiento individual de cada estudiante en su proceso de aprendizaje [ART5.113.C].

En el ejemplo 15, vemos que “este análisis” y “nuestro trabajo” remiten al mismo referente, el estudio que se está reportando, razón por la cual es posible concluir que ambos modificadores señalan el posicionamiento del autor del artículo y se enfocan en señalar el conocimiento nuevo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el presente estudio partimos de la forma para determinar la función, siguiendo los rastros de las referencias al conocimiento previo y al conocimiento nuevo construido en los artículos de investigación en Lingüística, publicados en revistas indizadas en las que los artículos han sido sometidos a evaluación de expertos. Con el fin de determinar los indicadores del conocimiento previo y nuevo, nuestro análisis se centró en las marcas de

las voces que se presentan en el texto. Analizamos, en primer lugar, las referencias a los trabajos de otros, para entender de qué manera se relacionan con la construcción del conocimiento en el artículo de investigación. Nuestro análisis muestra que, si bien las citas sirven para referirse al conocimiento previo, ellas cumplen funciones diferentes en la Introducción y en la Conclusión. Asimismo, las citas integradas, a diferencia de las citas no integradas, sirven como evidencia en los pasos argumentativos para presentar el conocimiento nuevo, puesto que muestran de manera explícita el tránsito de un tipo de conocimiento al otro. En este sentido, concluimos que las citas sólo pueden ser analizadas junto con otras marcas que acompañan la cita, particularmente los verbos de reporte, puesto que sirven conjuntamente para indicar el posicionamiento del autor del artículo frente a lo citado.

Luego, analizamos la primera persona de los verbos y los pronombres, puesto que son los indicadores más explícitos de la voz del autor. Nuestros resultados indican que la primera persona singular no se usa en el corpus analizado. La primera persona plural, al igual que los deícticos, son marcas explícitas del conocimiento nuevo y aparecen más como indicadores en la Introducción. El caso del “se + verbo” es similar, puesto que presenta, de manera encubierta, la voz del autor, y alude al conocimiento nuevo, en la mayoría de los casos en la Introducción y casi exclusivamente en la Conclusión. Entre los deícticos, se destaca el uso de “este” o “presente” seguido de “estudio”, “trabajo”, “investigación” para formular el conocimiento por construir en la Introducción.

Es posible concluir, entonces, que un análisis de las funciones de las citas, los verbos y pronombres en primera persona y los deícticos pueden servir de guía, tanto para el analista como para el lector, en el trazado de la construcción del

conocimiento en el artículo de investigación en Lingüística. Asimismo, lo que se desprende del análisis llevado a cabo en el presente estudio es que debemos continuar el estudio de las señales de la voz autoral y demás voces en el texto, tomando en cuenta la totalidad del artículo y, al menos tres niveles de análisis: la estructura del texto y la argumentación, la interacción con el otro, vale decir, con quién y cómo se dialoga con los pares (Beke 2011, Bolívar, Beke y Shiro 2010, Shiro, 2012). Podemos concluir también que las señales lingüísticas no actúan por separado. Es un conjunto de marcadores que guían al lector en la identificación del conocimiento nuevo que el autor presenta en el artículo de investigación. De esta manera, consideramos que la aplicación de software MAXQDA ha sido productiva y sirve para profundizar el análisis mediante el estudio de correlaciones entre, por ejemplo, verbos y pronombres o la estructura y el léxico. En trabajos futuros se podrá comparar el uso de los indicadores analizados aquí en Lingüística, con los que aparecen en artículos de investigación de otras disciplinas. Nuestros hallazgos pueden servir también para contribuir a la enseñanza tanto de la comprensión lectora como de la escritura del artículo científico.

REFERENCIAS

BEKE, R. (2011). **Las voces de los otros en el discurso académico**. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

_____. (2001). The negotiation of evaluation in written text. En: M. Scott y G. Thompson (Comp.). **Patterns of text: in honour of Michael Hoey**, pp. 129-158. Amsterdam: Benjamins Publishers.

BOLÍVAR, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos* 37, 55: 7-18.

_____. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Seña* 14: 67-91.

_____. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En: J. Falk, J. Gille y F. Weichmeister Barmúdez (coord.). **Discurso, interacción e identidad**, pp. 109-136. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

BOLÍVAR, A. y BOLET, F. (2014). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En: A. Bolívar y R. Beke (comp). **Lectura y escritura para la investigación** pp. 93-129. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

BOLÍVAR, A.; BEKE, R. y SHIRO, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En: G. Parodi (ed.). **Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas**, pp. 95-125. Santiago de Chile: Planeta.

GIZZI, M. C. y RÄDIKER, S. (2021). **The practice of qualitative data analysis: Research examples using MAXQDA**. MAXQDA Press.

HUNSTON, S. (1994). Evaluation and organization in academic discourse. En: M. Coulthard (ed.). **Advances in written text analysis**, pp. 191-218. London: Routledge.

HYLAND, K. (2004). **Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing**. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

_____. (2005). **Metadiscourse. Exploring interaction in writing**. Londres y Nueva York: Continuum.

HYLAND, K., & JIANG, F. K. (2018). Changing patterns of self-citation: Cumulative inquiry or self-promotion? *Text & Talk* 38, 3: 365–387.

MORAVCSIK, M. J., & MURUGESAN, P. (1975). Some results on function and quality of citations. *Social Studies of Science* 5, 1: 86–92.

RAMÍREZ GELBES, S. (2011). Títulos de ponencias, ethos y desagentivación: de diferencias y similitudes entre las disciplinas. En: M. M. García Negroni (coord.) **Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica**, pp.67-100. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

SEDANO, M. (2011). **Manual de gramática del español, con especial referencia al español de Venezuela**. Caracas: Universidad Central de Venezuela

SHIRO, M. (2012). La perspectiva discursiva en el artículo de investigación. Usos del lenguaje evaluativo en el planteamiento del problema. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED* 11, 1: 129-148.

SHIRO, M. y ERLICH, F. (2018). Argumentación en el planteamiento del problema de investigación. *Boletín de Lingüística* 30, 49-50: 174-194.

SWALES, J. (1994). **Genre analysis. English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press.

_____. **Research genres. Explorations and applications.** Cambridge: Cambridge University Press.

COMPREENSÃO DE TEXTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO E LINGUAGEM TÉCNICA NA ÁREA DA ENGENHARIA: O QUE INDICAM OS PROTOCOLOS VERBAIS

Thais de Souza Schlichting
thais_schlichting@hotmail.com

Ana Cláudia de Souza
anacs3@gmail.com

RESUMO

Este texto é fruto de pesquisa experimental com desenho de pré e pós-teste, na área da Psicolinguística Aplicada ao campo educacional, desenvolvida com o objetivo de explorar as relações entre o conhecimento da linguagem técnica de área específica do conhecimento e a compreensão do texto, considerando aspectos do processo de leitura – comportamento leitor e emprego de estratégias – e do desempenho leitor. A área na qual a pesquisa foi realizada foi a Engenharia Elétrica, e o campo de coleta de dados foi a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso na qual os participantes do estudo (N = 38) estavam matriculados. O recorte aqui apresentado focaliza os dados dos protocolos verbais, e os achados revelam uma relação de dupla direção entre o conhecimento da terminologia da área de especialidade e a compreensão do texto, de sorte a possibilitar a devida representação mental do lido.

INTRODUÇÃO

A efetiva participação nas sociedades contemporâneas demanda interação com distintos textos escritos e orais, pois, para se constituir como um membro efetivo das diferentes esferas sociais, é necessário saber interagir com interlocutores e identificar e dominar discursos que circulam e caracterizam cada uma dessas esferas. Nesse sentido, as áreas especializadas de formação e atuação demandam o acesso a textos específicos e, em uma relação de via de mão dupla, são caracterizadas pelos saberes e linguagens que nelas circulam, ao passo que caracterizam tais saberes e linguagens. Assim, para se inserir nessas áreas, é necessário dominar os termos e conceitos básicos que as constituem: para além do conhecimento especializado que a atuação demanda, há também a necessidade de domínio da terminologia, do léxico especializado que representa esse conhecimento e por meio do qual o conhecimento é construído e transmitido.

Nesse sentido, refletimos a respeito da formação acadêmica para a atuação em áreas de especialidade. Ponderamos que a educação superior é um dos principais ambientes de formação inicial que proporciona (ou deveria proporcionar) o conhecimento de conceitos e termos que caracterizam e que constituem a área, bem como de textos e discursos que circulam nesses meios. É na graduação, em uma formação em diálogo com o mundo profissional, que o sujeito entra em contato e começa a se apropriar da linguagem especializada que caracteriza sua área, dos termos que a constituem e, especialmente, da tradução e mobilização desses conceitos para o trabalho prático.

Quando consideramos esse contexto de educação formal (neste texto, em especial o ensino superior), compreendemos que a leitura é um dos principais meios de construção de conhecimento, pois a formação acadêmica é mediada pela leitura, e os conhecimentos científicos e acadêmicos são veiculados e disseminados por meio da linguagem escrita. Durante os cursos de graduação, a leitura aparece em distintas atividades e momentos e, como sinalizam Gagné, Yekovich e Yekovich (1993: 278, tradução nossa), “o objetivo mais comum para a leitura é adquirir um novo conhecimento declarativo”, isto é, no âmbito da educação, o propósito central da leitura é aprender novos conhecimentos relativos a conceitos, fatos, dados, opiniões, teorias etc.

Sob esse prisma, ao ponderarmos a respeito da formação especializada de uma área, compreendemos que esse aprender é mediado por terminologia específica que figura, em alguma medida, nos textos técnicos que circulam na área. Assim, leitura e linguagem técnica se relacionam na formação acadêmica e profissional dos indivíduos.

Neste ponto, chegamos às conexões entre a compreensão em leitura e a compreensão da linguagem técnica, relações em via de mão dupla, para as quais nos voltamos neste texto, fruto da pesquisa de Schlichting (2021). Inserido nesse contexto maior de discussões, este capítulo objetiva discutir as relações entre aspectos da compreensão em leitura de textos acadêmico-científicos e aspectos da compreensão de linguagem técnica na área da engenharia, por meio do desenvolvimento de pesquisa experimental na qual se analisam as relações entre a compreensão de léxico de área de especialidade e a compreensão leitora de texto acadêmico desta mesma área, focalizando o emprego de estratégias de leitura lexicais e textuais. Para tanto, no recorte selecionado para este texto, são mobilizados dados de protocolos

verbais de leitura realizados com estudantes da área da Engenharia Elétrica por Schlichting (2021), visando responder às seguintes questões: Como a percepção e o (re)conhecimento da linguagem técnica participam da compreensão de textos da área? E como a compreensão leitora participa da compreensão da linguagem técnica da área?

O texto que apresentamos ao leitor está organizado da seguinte forma: Após as palavras iniciais, abordamos as concepções de leitura e linguagem técnica que ancoram a discussão. Em seguida, focalizamos os aspectos teóricos e metodológicos do instrumento protocolo verbal de leitura, bem como os procedimentos de coleta e análise dos quais provêm os dados ora analisados. Depois, tecemos discussões sobre as categorias de dados emergentes dos protocolos verbais, apontando para as relações entre compreensão em leitura e compreensão de linguagem técnica e especializada na engenharia. Por fim, apresentamos um apanhado geral em forma de considerações.

COMPREENSÃO EM LEITURA E COMPREENSÃO DE LINGUAGEM TÉCNICA: FUNDAMENTO TEÓRICO

Neste texto, a leitura é compreendida como um conjunto de processos individuais, ativos e dinâmicos, que requer habilidades cognitivas complexas, as quais implicam a execução coordenada de “uma coleção de processos oculomotores, de percepção e de compreensão” (Daneman 1991: 513, tradução nossa). A partir dessa definição, depreendemos que a leitura é constituída por processos complexos, que estão articulados entre si e que apresentam diferentes demandas ao leitor para que seja estabelecida a compreensão do que é lido e para que esse leitor alcance o objetivo almejado.

A leitura não é, portanto, uma unidade única e uniforme. Esses processos e os aspectos linguísticos aos quais eles dizem respeito precisam, em alguma medida, de ensino sistemático e são condições para que se estabeleça a compreensão.

A leitura em contexto acadêmico – tão cara a este trabalho –, por exemplo, demanda conhecimentos a respeito de textos acadêmico-científicos, da linguagem técnica especializada, das estruturas sintáticas próprias da escrita na academia e na ciência, da compreensão da estrutura e da organização do texto e do discurso, da função do texto no contexto no qual circula e dos meios de materialização dos textos.

No âmbito da formação acadêmica na área da Engenharia, nesse sentido, é comum que os textos sejam constituídos por formato misto: há trechos de texto contínuo associados a informações, como equações, diagramas de blocos, gráficos, esquemas elétricos, etc, que requerem uma abordagem estratégica de modo que o leitor consiga integrar esses distintos tipos de informações, a fim de construir um modelo mental coerente do texto lido (Hegarty, Carpenter, Just 1996). Há de se considerar, ainda, que os textos são constituídos por termos e conceitos, que formam a linguagem técnica, a qual constitui e representa o conhecimento da área.

A linguagem técnica ou especializada é compreendida neste texto como um construto de termos empregados com dois objetivos: representar e transmitir o conhecimento especializado (Pérez 2009). Ela, portanto, é característica e constituinte da área especializada na qual circula, embora não possa ser reduzida a “um construto ideal e homogêneo a serviço de uma comunicação

restrita ao âmbito de especialistas e isento de polissemia e de ambiguidades conceituais” (Krieger 2000: 214).

A linguagem técnica, assim, é tipificada e está profundamente ligada a uma área especializada, mas, sendo uma questão (também) de ordem linguística, está sujeita a mudanças. Falar em linguagem técnica, portanto, é falar de um mecanismo linguístico vivo que, embora represente e transmita conhecimentos de uma área, não é um conjunto fechado em si mesmo. Esse código linguístico que constitui a linguagem especializada tem características linguístico-pragmáticas que, dentro de um contexto, precisam ser identificadas para que se estabeleça a compreensão (Pérez 2009). Dessa forma, atuar em uma área especializada do saber é, também, dominar as demandas de linguagem que circulam nessa área, bem como dos sentidos atribuídos às palavras compreendidas como termos especializados. E é justamente nesse aspecto que não podemos considerar a linguagem técnica como uma unidade fechada em si mesma: ao se inserir em uma área especializada, o estudante não apenas aprende novas palavras, como também aprende novos sentidos para palavras que já conhece (Blachowicz e Fischer 2000) e, além disso, passa a representar – e transmitir – o conhecimento construído na área de formação (Pérez 2009) como representação de conceitos-chave à área.

Neste ponto, chegamos aos dois eixos considerados neste trabalho: a compreensão em leitura e a compreensão de linguagem técnica no meio acadêmico de formação em engenharia. Abordamos as formas como se dá essa relação de modo mais pontual e aprofundado na quarta seção deste texto, quando empreendemos as análises de dados.

PROTOCOLOS VERBAIS DE LEITURA: DESENHO METODOLÓGICO

A coleta de dados ora apresentada foi realizada durante pesquisa de doutoramento da primeira autora deste texto, sob a orientação da segunda autora – a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o parecer de número 2.732.135. A investigação foi realizada com acadêmicos do curso de Engenharia Elétrica, em fase de Trabalho de Conclusão de Curso (10º semestre) de uma universidade de Santa Catarina (Brasil). Ao todo, foram 38 participantes que realizaram dois protocolos verbais de leitura: pré e pós-teste, compondo dois grupos de pesquisa: o experimental e controle. Ao grupo experimental, foi oferecido - entre pré e pós teste - tratamento de ensino da compreensão leitora por meio do trabalho com estratégias de aquisição lexical, correferenciação e sumarização, instrução não abordada no texto ora apresentado. Na pesquisa maior, foram também realizados testes de compreensão leitora com filmagem de tela e o acompanhamento da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) com registros em diário de campo (Schlichting 2021). Para este capítulo, optamos por selecionar um conjunto de achados dos protocolos verbais de leitura empreendidos. Neste recorte, a diferença intergrupos não é relevante ainda que seja considerada em alguns aspectos no que compete à influência mútua entre as estratégias lexicais e textuais.

Os protocolos verbais ou *think aloud protocols* consistem na verbalização dos pensamentos enquanto alguma atividade experimental é realizada. Na pesquisa ora mobilizada, a tarefa experimental executada pelos participantes foi a leitura. Os estudantes foram convidados a verbalizar seus pensamentos enquanto liam um texto acadêmico-científico de sua área de formação. A

técnica de recolha de dados por meio de protocolos verbais teve origem na Psicologia e se baseia no processo de introspecção com fundamentação em teorias cognitivas e de processamento de informações (Arroyo *et al.* 2016).

A verbalização nos protocolos pode ser coocorrente ou retrospectiva. A coocorrente se dá concomitantemente ao processamento da informação relacionada à tarefa que está sendo executada pelo participante e, assim, concorre com esse processamento; por isso, também é chamada de concorrente (Ericsson e Simon 1993). Em tarefas experimentais de leitura, os protocolos coocorrentes podem, ainda, ser chamados de protocolos de pausa (Cavalcanti 1987, 1989, Tomitch 2007). Os protocolos de pausa podem se referir a duas formas de pausas: i) verbalização em voz alta quando o participante nota a ocorrência de pausa em seu processo de leitura – como dúvidas ou problemas na compreensão (Cavalcanti 1987, 1989); ou ii) por determinação do método, quando são colocadas formas visuais no texto lido que obrigam o participante a pausar sua leitura silenciosa para verbalizar sobre o que leu (Tomitch 2007). Já a verbalização retrospectiva acontece após a finalização da tarefa experimental. Esse tempo posterior pode variar de segundos a dias após a execução da atividade (Souza e Rodrigues 2008).

A diferença mais marcada entre o protocolo coocorrente e o retrospectivo é que o segundo “se refere a processos cognitivos que estão completos e não podem ser alterados ou influenciados” (Ericsson e Simon 1993: 20, tradução nossa). As verbalizações dos processos cognitivos subjacentes à tarefa em que o sujeito está envolvido, no protocolo coocorrente, acontecem enquanto esses processos ainda estão em trânsito, em construção. Já nos protocolos retrospectivos, esses processos precisam ser resgatados e verbalizados. Consideramos, desse modo, protocolos verbais coocorrentes como medidas

on-line de coleta de dados de processamento, e protocolos retrospectivos como medidas *off-line* de coleta desses dados. Os dados que ora apresentamos são provenientes de protocolos verbais coocorrentes, tratando-se, portanto, de medida *on-line* de coleta.

Nos protocolos verbais de leitura, a escolha do texto é um elemento central, visto que este precisa ser adequado ao grupo de participantes (acessível, porém não elementar; e desafiador). É necessário, para a técnica, que o processo de leitura seja desautomatizado sem que se corra o risco de impedimento de realização da tarefa (Souza e Rodrigues 2008). Na pesquisa de Schlichting (2021), os textos selecionados como estímulo empregados nos instrumentos e técnicas de coleta de dados, a saber: protocolos verbais (instrumento cujos dados são aqui tratados) e teste de compreensão leitora com gravação e monitoramento de tela, foram adaptados de textos acadêmicos da área da Engenharia Elétrica e passaram pela avaliação de especialistas em leitura (psicolinguistas) e de docentes da Engenharia, professores dos estudantes participantes da pesquisa. Além disso, tiveram suas métricas analisadas, a fim de que os dados provenientes dos testes realizados com diferentes textos (no pré e no pós-teste) pudessem ser contrastados. Conforme explicitado anteriormente, dois textos foram necessários para que se pudesse aplicar o desenho de pré e pós-teste com vistas à implementação do tratamento de ensino da compreensão leitora, caro aos propósitos da pesquisa de tese a partir da qual este texto que aqui apresentamos foi gerado. Não se adotou o reteste (técnica com o mesmo texto no pré e no pós-teste) em razão do risco de processos de memória interferirem na segunda etapa da testagem. Os protocolos verbais implicam verbalização, requerem a desautomatização do processo – como já dito – e,

para os fins desta pesquisa, era importante que fossem realizados no primeiro contato dos participantes com o texto.

Outro aspecto a ser considerado a respeito da seleção do texto para instrumento da técnica de protocolo verbal de leitura é o conhecimento prévio, visto que “quanto mais rico o conhecimento prévio do leitor sobre o texto que está lendo, mais automática será a ativação” desse conhecimento (Pressley e Afflerbach 1995: 33, tradução nossa). Neste trabalho, o conhecimento prévio está ligado, em alguma medida, à linguagem técnica da área da Engenharia Elétrica e às características do texto acadêmico-científico. Espera-se que a desautomatização da leitura, por meio dos protocolos verbais, possibilite um acesso a processos mentais ativados durante a tarefa experimental e que são, em alguma proporção, relacionados à linguagem técnica da área e à compreensão de textos científicos, focos deste estudo. A técnica pode oferecer dados, então, a respeito da forma como a linguagem técnica ativa os conhecimentos prévios dos participantes, bem como da representação que os estudantes apresentam dos conceitos e textos da área.

No processo de desautomatização da leitura por meio da verbalização, é possível captar aspectos do processamento da informação, embora seja importante ressaltar que “participantes verbalizando seus pensamentos enquanto realizam uma tarefa *não* descrevem ou explicam o que estão fazendo – apenas verbalizam a informação que acessam enquanto produzem a resposta” (Ericsson e Simon 1993: xiii, grifo do original, tradução nossa). Isso decorre do fato de que, para verbalizar uma informação, ela precisa estar no foco de atenção e disponível na memória de trabalho durante a leitura. Dessa forma, a tarefa experimental de leitura empreendida nos protocolos verbais vai se organizar de modo a ativar informações do conhecimento prévio dos

participantes que sejam relacionadas, especialmente, à linguagem técnica. É válido ressaltar que a informação verbalizada pode ser pinçada da memória de longo prazo ou de estímulo externo, a exemplo do texto que está sendo lido. O protocolo verbal oferece, então, possibilidades para o acesso ao processamento da informação (Cavalcanti 1989) e às conexões estabelecidas durante a leitura.

Assim, o texto acadêmico-científico, que é constituído por linguagem técnica, pode ser o gatilho para a verbalização de informações ou estas podem ser resgatadas da memória dos participantes em decorrência de sua interação anterior com os conteúdos da leitura, quer por formação acadêmica, quer por experiência na área. Os níveis de verbalização podem, nesse sentido, dar indicativos de como as informações verbalizadas foram ativadas (Ericsson e Simon 1993).

É válido ressaltar, ainda, que a leitura competente requer inferências automáticas das quais os leitores podem não ter consciência. Nesse sentido, a desautomatização da leitura por meio dos protocolos verbais fornece pistas do processamento complexo que é resposta da relação entre o leitor e o texto (Pressley e Afflerbach 1995). Compreendemos, nesse sentido, que a orientação para que os participantes descrevam e expliquem seus pensamentos durante a execução da tarefa é bastante importante, visto que “apenas o produto final da percepção e da recuperação da memória de longo prazo, esses que chamam a atenção, são verbalizados” (Ericsson e Simon 1993: xxxv, tradução nossa). É importante, assim, que seja realizada uma atividade de treino com os participantes antes da realização da tarefa experimental em protocolos verbais. Isso faz com que eles se familiarizem com

a tarefa, antes de empreenderem o protocolo verbal que vai oferecer os dados a serem coletados.

A técnica dos protocolos verbais de leitura pode oferecer dados, também, a respeito da incompreensão de termos técnicos por parte dos participantes. É possível que, ao ser confrontado à linguagem técnica dos textos da área, o acadêmico sinalize dificuldade em compreender o que está lendo, justamente por conta do emprego de linguagem de área.

Outra possibilidade que o protocolo de leitura oferece no estudo da compreensão de linguagem técnica é que os participantes expliquem termos técnicos com o quais se defrontam. Dessa forma, os participantes podem esclarecer associações que fazem entre os termos e o conhecimento conceitual ativado durante a leitura.

No que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados, os protocolos verbais ora discutidos foram realizados em salas de aula, em horários indicados e sugeridos pelos participantes. A atividade foi conduzida individualmente com cada acadêmico e, na ocasião da coleta, estavam presentes apenas o participante e a pesquisadora.

Na pesquisa, foram empreendidos protocolos verbais de pausa (Cavalcanti 1987, 1989, Tomitch 2007), considerando-se ambos os tipos de pausa (por processamento e por requisição do método). Aos participantes, foi solicitado que lessem o texto apresentado com o objetivo de compreendê-lo (tarefa experimental). A orientação foi, ainda, de que os participantes verbalizassem tudo o que viesse à mente durante a leitura (protocolo coocorrente), por mais que pudesse parecer que não fosse importante.

Após a leitura e explicação das orientações ao participante, foi realizado um protocolo verbal de treino, de modo que o acadêmico se familiarizasse com a tarefa. Nesse momento, ele poderia tirar suas dúvidas com a pesquisadora enquanto lia e verbalizava. Essa primeira prática não foi gravada. O texto empregado no treino também foi de caráter acadêmico-científico da área da Engenharia Elétrica, com tamanho próximo aos textos da tarefa experimental, mas com menor densidade técnica, isto é, menor número de terminologia de área.

Os textos da tarefa de protocolo verbal de leitura foram expostos aos participantes no PowerPoint em modo apresentação, parágrafo a parágrafo. Cada slide contou com identificação por número no canto inferior direito, para que os participantes e a pesquisadora percebessem caso alguma parte do texto fosse pulada, ou seja, não fosse lida. Em pelo menos dois pontos de cada parágrafo, foram adicionadas estrelas verdes, que tiveram como função lembrar aos participantes que eles precisavam verbalizar seus pensamentos (Tomitch 2007). As verbalizações foram gravadas em áudio.

Após a coleta dos dados, as gravações foram transcritas seguindo convenções determinadas pela pesquisadora e, além daquilo que foi verbalizado pelos participantes, foram relacionadas anotações que a pesquisadora redigiu durante a sessão de coleta. Assim, a transcrição conta com a verbalização dos participantes e outras informações como entonação, avanços e retomadas no texto.

As transcrições foram lidas e, a partir das similaridades no conteúdo das verbalizações dos participantes, foram criadas categorias, conforme descrito e analisado na próxima seção. Essas categorias, portanto, foram definidas

pelos dados, por seu agrupamento, tendo sido identificadas, assim, *a posteriori*.

Quanto às análises, neste texto são apresentados resultados dos agrupamentos dos comportamentos leitores com base no emprego das estratégias lexicais e textuais, a frequência de uso dessas categorias pelos grupos de participantes (experimental e controle) e a correlação de Spearman, realizada por meio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). As correlações foram mensuradas considerando as variáveis léxico e texto, grupo controle e experimental e também pré e pós-teste.

Visando analisar possível diferença intragrupo entre a incidência de verbalização das diferentes categorias no pré e pós-teste e considerando a natureza da variável nominal, foi realizado teste não paramétrico de Wilcoxon. Para examinar a incidência das categorias lexicais e textuais e a ocorrência de verbalização, optou-se pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney. E para mensurar a relação entre as categorias, o teste de correlação de Spearman. Os resultados dos testes de Wilcoxon, Mann-Whitney e Spearman, aplicados com os propósitos indicados neste parágrafo, não serão demonstrados neste texto em razão de limitação de espaço, podendo ser diretamente consultados na tese de Schlichting (2021). Serão aqui apresentadas apenas síntese e análise geral desses achados.

LEITURA E LINGUAGEM TÉCNICA NA ENGENHARIA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os protocolos verbais, como já sinalizado, foram categorizados a partir das proximidades guardadas nas verbalizações dos participantes. Do conjunto total de dados coletados, considerando-se os eixos focalizados na pesquisa, emergiram dois grandes conjuntos superordenados de categorias: as lexicais e as textuais.

Dentre as categorias lexicais, estão: 1. *Explicação por função*; 2. *Termo não familiar* e; 3. *Tentativa de acesso e explicação de termo*. As categoriais lexicais englobam as verbalizações que se concentram em aspectos relacionados a termos e conceitos apresentados nos textos lidos durante a realização dos protocolos verbais, isto é, à terminologia de área. Já dentre as categorias textuais, estão: 4. *Inferência elaborativa*; 5. *Integração multimodal*; 6. *Esquematização* e; 7. *Monitoramento*. Nesse conjunto de categorias, estão as verbalizações que indicam dados de atuação do leitor sobre o construto textual, suas hipóteses e acompanhamento do seu progresso e compreensão ao longo da leitura.

No Quadro 1, a seguir, estão apresentadas as categorias, uma breve explicação de cada uma e exemplos de verbalizações que foram enquadradas em cada categoria:

Quadro 1 - Categorias de análise dos protocolos verbais.

Tipo:	Título da categoria:	Explicação:	Exemplo de verbalização:
Lexical	Explicação por função	O participante dá uma explicação por meio da função de algum termo, não define, mas explica para que serve.	O TWTA nada mais é do que um amplificador de... de sinal original, ele... amplifica o sinal para evitar perdas de... em comparação ao sinal original. (G01 – P02 – 1º protocolo).
	Termo não familiar	O participante não lembra ou não conhece algum termo, função ou tema, não entende no texto, não sabe o que é.	13:58 – 14:23 - <i>silêncio</i> Eu posso ser sincero? Eu não lembro para que é usado ressonante (<i>risos</i>) 14:29 – 14:39 – <i>silêncio</i> Agora, tu me pegou (<i>risos</i>). (G01 – P02 – 1º protocolo).
	Tentativa de acesso e explicação de termo	O participante explica <u>incerta</u> ou <u>corretamente</u> o que é um termo, o que este contempla, empregando suas palavras <u>OU</u> no curso da verbalização, o participante tenta se lembrar de uma palavra/um termo, mas não consegue.	<u>Incerta</u> : É! O que não ficou claro, ainda, claro eu não vi a topologia, mas é um conversor paralelo RESSONANTE, que ressonante sempre é... tá na mesma frequência alguma coisa tá vib... tá... tá... tá na mesma frequência que alguma OUTRA coisa, então tá no efeito ressonante, eu só não sei o que... o que com o que ainda, se a carga com... com ele... (G01 – P02 – 1º protocolo). <u>Explicação</u> : Ele vai ter uma interface em (<i>incompreensível</i>) de potência, que na verdade nada mais é do que a alimentação do circuito, então, ele vai amplificar o sinal e ele vai precisar de uma fonte muito forte pra isso,

			<p>então basicamente é isso que ele tá explicando. (G01 – P06 – 1º protocolo).</p> <p><u>Tentativa de acesso</u>: E... o... isso exige que o transformador tenha uma... grande diferença de espiras na segunda... no secundário do transformador, né? E... um isolamento bom, pra não ter... como é que se fala? <i>(aparentemente, está forçando a memória)</i> que ele faz a isolação galvânica do circuito, né? 06:28 – 06:43 – <i>silêncio</i>. Isso faz com que o transformador, ele... trabalhe com... com problemas, com... ai... como é que fala? 06:54 – 07:02 – <i>silêncio</i>. Frequências parasitas? Não... calma aí... é... que nem, essas capacitâncias intrínsecas e as indutâncias de dispersão são... como é que se fala? Agora eu esqueci... parasitas... é! esqueci. (G01 - P016 – 1º protocolo).</p>
	<p>Inferência elaborativa</p>	<p>A partir da leitura, o participante apresenta uma hipótese sobre o que o texto está dizendo ou sobre o texto, apresenta uma inferência.</p>	<p>Bom! Como ele é um... um... conversor CC-CC, então... de fato, ele vai ter que ter um transformador, né? Porque... é... eu não... não lembro se ele falou lá no início se ele era um CC-CC isolado, então, também não dá para assumir aqui, mas se ele usa um transformador, <u>me PAREce que é um CC-CC isolado</u> também. Porque ele fala que... ele TEM que usar um</p>

Textual			transformador e ele, ainda, inclusive, pra poder... (G01 – P02 – 1º protocolo).
	Integração multimodal	O participante retoma ou avança para o esquema, a fim de compreender o texto OU explica o que consegue compreender no esquema do texto sem movimentar.	<p><u>Com movimento:</u> <i>Para verbalizar este slide, retoma o esquema do slide 04 e, enquanto verbaliza, fica alternando entre os slides 04 e 05.</i></p> <p>OK! Aí... nessa parte, ele tá dizendo que... o... que para produzir a alta tensão, a variação de tensão (<i>se corrige</i>), precisa ser um conversor CC-CC, contudo, um desafio... seria... projetar um... além disso, um transformador, devido às variações e a quantidade de espiras do secundário e... esses enrolamentos seriam danificados no caso disso. Então, seria, na verdade, um desafio. (G01 – P01 – 1º protocolo).</p> <p><u>Sem movimento:</u> OK! Aqui a gente tem um esquema... um esquemático do funcionamento dessa válvula que a... a interface de potência ou fonte de alimentação vai trabalhar com a tensão, vai variar a tensão para... que é jogado em cima da válvula amplificadora que em si sai da antena para conseguir a transmissão. Então, na verdade, aqui é só... só um esqueleto do funcionamento... (G01 – P01 – 1º protocolo).</p>

	Esquematisação	O participante não chega a explicar o esquema, mas enumera seus componentes (às vezes, menciona algumas funções) OU verbaliza, de forma geral, o que está apresentado no esquema.	<p><u>Enumeração:</u> Uma tensão, uma fonte chaveada, um indutor, capacitor, sai, retifica. Capacitor serve para estabilizar e a carga. (G01 – P01 – 1º protocolo).</p> <p><u>Resumo:</u> Aqui é só o esquema de montagem dele, do... desse sistema do radar. (G01 – P08 – 1º protocolo).</p>
	Monitoramento	O participante retoma alguma parte do texto e percebe que algo que disse ou pensou antes não foi coerente OU declara não saber acerca de alguma aplicação de elemento ou informação apresentada no texto.	<p><u>Reparação:</u> 08:31 – 09:06 – silêncio. Nesse período, retoma o slide 01, observa o título. Eu tinha confundido um negócio do tema, agora que eu me toquei. Eu tinha falado um negócio de... que tava errado. (G01 – P02 – 1º protocolo).</p> <p><u>Aplicação não conhecida:</u> Ah! Legal! É bem interessante essa questão aí, eu realmente não conhecia esse tipo de aplicação. (G01 – P06 – 1º protocolo).</p>

Fonte: Schlichting (2021).

Esse conjunto de categorias foi analisado, considerando: tipo de categoria, grupos de participantes (controle e experimental) e momento de realização do protocolo verbal (pré ou pós-teste). Inicialmente, é importante compreender o panorama geral de dados com os quais estamos trabalhando e a partir dos quais tecemos nossas análises de correlação. Para sistematizar a discussão, apresentamos a Tabela 1, a título de síntese de quantas categorias são encontradas por grupo em cada teste empreendido:

Tabela 1 - Categorias encontradas nos PV e frequência total de uso por grupo em cada teste.

Grupo:	Teste:	1_Exp	2_Termo	3_Tent	4_Inf	5_Int	6_Esq	7_Mon
Controle	Pré	4	9	10	15	17	7	14
Controle	Pós	14	3	8	15	17	7	15
Experimental	Pré	3	13	5	13	16	10	15
Experimental	Pós	10	13	6	12	15	11	14
TOTAIS		31	38	29	55	65	35	58

Fonte: Schlichting (2021).

Como podemos observar na Tabela 1, a categoria com maior recorrência entre os protocolos foi a 5: *Integração multimodal*, aparecendo nas verbalizações em 65 protocolos, considerando-se ambos os grupos participantes. A *Categoria 7: Monitoramento* apareceu em 58 dos protocolos verbais coletados. Já a *Categoria 4: Inferência elaborativa* ficou expressa em 55 protocolos, seguida da *Categoria 2: Termo não familiar*, que apareceu em 38 protocolos. Em seguida, a *Categoria 6: Esquematização* foi expressada em 35 protocolos. A *Categoria 1: Explicação por função* apareceu em 31 protocolos, e a *Categoria 3: Tentativa de acesso e explicação do termo* emergiu de 29 protocolos.

Depreendemos, a partir do conjunto de dados, que as verbalizações categorizadas como textuais apareceram mais vezes nos dados, quando comparadas às categorias lexicais. Devemos ter em mente, porém, que temos uma categoria textual a mais. Podemos supor que, a partir do defrontamento com o texto, o material textual tenha ficado mais saliente aos participantes e, por isso, as categorias textuais tenham sido mais recorrentes nas verbalizações.

Considerando-se a característica da variável, nominal, de presença ou não das categorias na verbalização dos participantes, empreendemos uma análise de correlação de Spearman (correlação significativa no nível de 0,05 – para duas extremidades), a fim de verificar como as categoriais lexicais e as categorias textuais se influenciam mutuamente durante a leitura de textos acadêmicos-científicos. Os resultados são apresentados a seguir, considerando-se o total de participantes (grupo experimental e grupo controle) e a frequência de uso de cada categoria pelos participantes no pré e no pós-teste.

Categoria 1: Explicação por função e Categoria 2: Termo não familiar ($R = -0,261$; $p = 0,028$). Ao refletirmos a respeito desse resultado, considerando-se que a correlação foi negativa (isto é, enquanto uma variável aumenta, a outra diminui), compreendemos que essa relação entre categorias lexicais aponta para uma organização de conhecimento na qual a compreensão da função do termo, embora não seja indicativa de conhecimento total daquele conceito, é relevante, pois se diferencia do desconhecimento do termo. Assim, ainda que os participantes não compreendam totalmente um termo, conhecer uma palavra não é uma questão de tudo ou nada, nós as compreendemos em um *continuum* (Nagy e Scott 2000). Podemos levantar a hipótese de que a construção conceitual dos participantes da pesquisa passa pela fase de explicação por função como forma de percepção e (re)conhecimento de um termo e, portanto, se constitui como meio de construção de conhecimentos, justamente porque se pauta em um conhecimento mais prático e concreto. Saber a função de um termo, portanto, indica um caminho de construção – que pode chegar à compreensão mais ampla a respeito da palavra e o construto por ela representado.

Categoria 1: Explicação por função e Categoria 6: Esquematização ($R = -0,243$; $p = 0,041$). Contemplar essa correlação também dá indicativos a respeito de como se organiza a percepção e o (re)conhecimento de linguagem técnica por parte dos participantes e sua relação com a compreensão em leitura. A correlação negativa aponta para uma tendência de que os participantes que se inclinam a explicar as funções dos termos com os quais se deparam no decurso da leitura não fazem a leitura geral das porções não contínuas do texto; possivelmente, apresentam uma leitura mais conectada entre as partes contínua e não contínua do texto. Esta relação pode se explicar, por exemplo, quando um leitor se defronta com elementos não contínuos, como um diagrama, e, ao realizar a leitura desse elemento – leitura, não apenas esquematização –, ele explique as funções dos elementos que constituem essa porção não contínua do material lido, o que é uma demanda de conhecimento imposta ao leitor da área das engenharias em nome da construção do modelo situacional do texto.

Categoria 2: Termo não familiar e Categoria 7: Monitoramento ($R = 0,289$; $p = 0,015$). Este achado indica correlação entre o não conhecimento de termos técnicos e a apresentação de estratégias de monitoramento pelos participantes. Este dado de correlação positiva indica que há uma relação entre os participantes não compreenderem termos técnicos, não conseguirem pinçar esses termos de suas memórias e a necessidade que apresentam de reconsiderar suas hipóteses iniciais ou de identificar incompreensões no conhecimento representado por esses termos. Considerando-se a investigação da relação entre a compreensão de linguagem técnica e a compreensão em leitura do texto, temos, neste dado, uma indicação de como a não compreensão da terminologia reflete na compreensão em leitura e,

possivelmente, em estratégias de reparo que precisam ser mobilizadas no decurso da leitura. Há de se considerar que, se o não conhecimento de terminologia está relacionado à necessidade de se monitorar de forma mais pontual a leitura, é importante que os leitores percebam essa dificuldade e que tenham a possibilidade – e as ferramentas necessárias – para monitorar sua compreensão. Ainda que não haja uma relação de causalidade entre uma variável e outra, há uma indicação de que existe uma relação estatisticamente significativa entre essas variáveis.

Categoria 3: Tentativa de acesso e explicação de termo e Categoria 6: Esquematização ($R = -0,246$; $p = 0,038$). Nesta análise, verificamos uma correlação negativa entre as variáveis, isto é, forças inversas na relação entre elas. Este dado indica que, quando um participante consegue empreender o acesso à explicação de terminologia, há uma tendência por não abordar os constituintes não contínuos do texto por meio de uma apresentação geral ou sem relacioná-los com as demais partes do texto. Como hipótese, nesse sentido, podemos ponderar a respeito da forma como a integração multimodal, característica da leitura no campo das engenharias, reflete na compreensão de termos e conceitos da área, considerando-se a abstração demandada na compreensão dos conceitos. Assim, podemos criar a hipótese de que uma integração entre os constituintes do texto lido – especialmente os modelos de aplicação apresentados – poderia oferecer uma base mais coerente com a compreensão dos termos do que a simples esquematização dos constituintes não contínuos do texto. Isto é, as representações gráficas das porções não contínuas do texto – como diagramas de blocos, esquemas e modelos elétricos – precisam ser associados às construções contínuas às quais se relacionam para que sejam compreendidas de forma mais substancial e

reflitam também na compreensão do léxico empregado nas representações propostas no texto.

Categoria 4: Inferência elaborativa e Categoria 5: Integração multimodal ($R=0,321$; $p = 0,006$). Este dado, embora relativo a duas categorias textuais, também apresenta resultados interessantes no que diz respeito à compreensão. A correlação positiva entre a habilidade de fazer inferências elaborativas a respeito do tema e a integração entre as partes contínua e não contínua desse texto pode apontar para um leitor que, diante do texto, integra as informações disponíveis e, a partir dessa integração, associada ao seu conhecimento prévio, vai para além das margens do texto e infere a respeito das temáticas textuais, associando-as ao seu conhecimento relevante sobre o tema (Oakhill, Cain, Elbro 2017).

Categoria 4: Inferência elaborativa e Categoria 6: Esquematização ($R= -0,345$; $p = 0,003$). A análise imediatamente anterior indica uma correlação positiva entre a habilidade de fazer inferências elaborativas e a integração multimodal do texto. Já esta análise apresenta uma correlação negativa entre a habilidade de fazer inferências elaborativas e a esquematização do texto. Isso pode indicar, que, justamente por se tratar de um texto misto, a abordagem dos elementos contínuos e não contínuos do texto reflete em uma melhor compreensão da leitura – ou pelo menos, mais condições de associar o texto ao conhecimento prévio declarativo relevante – a fim de que sejam empreendidas inferências elaborativas a respeito do que foi lido, o que é uma relevante característica de leitores competentes. Em outra direção, também é possível que mais conhecimento prévio relevante seja demandado na leitura de elementos não contínuos, se considerarmos que a inferência elaborativa se pauta, justamente, no conhecimento prévio (Oakhill, Cain, Elbro 2017).

Essas foram as correlações que apresentaram resultados estatisticamente significativos no que diz respeito às categorias lexicais e textuais apreendidas das verbalizações dos participantes da pesquisa, durante a leitura de textos acadêmico-científicos da área da Engenharia Elétrica.

Quanto à comparação intragrupos nos dois momentos de testagem (pré e pós-teste), apresentamos aqui apenas os resultados indicativos de diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$). A análise foi realizada considerando-se: a) realização ou não de verbalização da categoria; e b) número de verbalizações por participante por categoria. A categoria 1: *Explicação por função* apresentou diferença estatisticamente significativa nos dois grupos, e a categoria 2: *Termo não familiar* obteve significância de diferença apenas no grupo controle. A realização da *Explicação por função* teve um aumento significativo no pós-teste, enquanto a realização do *Termo não familiar* teve uma diminuição significativa na comparação entre os dois momentos de testagem. Esses dados possivelmente se relacionam, uma vez que, se alguém conhece função de algum termo, não pode desconhecer totalmente esse mesmo termo.

Já a análise do número de ocorrências de verbalizações em cada categoria resultou em valores estatisticamente significativos para os dois grupos nas seguintes categorias: 1. *Explicação por função* e 5. *Integração multimodal*. No grupo controle, evidenciou-se também diferença significativa na categoria 2. *Termo não familiar*, e no grupo experimental na categoria 7. *Monitoramento*. Uma explicação para esses resultados é a possibilidade de os participantes terem considerado a temática do segundo texto mais familiar do que a temática do primeiro, ainda que os textos-estímulo tenham sido devidamente avaliados por especialistas, tenham sido pilotados e tenham se assemelhado

quanto às métricas. As temáticas dos textos eram diferentes em termos das duas grandes subáreas abordadas no curso de Engenharia Elétrica no qual a pesquisa foi desenvolvida. É possível que as disciplinas cursadas no mesmo semestre da realização da pesquisa tenham também interferido nesses resultados em razão do enfoque dado a uma das subáreas de formação dos estudantes e do efeito de recentidade entre as reflexões nessas disciplinas e as testagens. Questões afetivas também podem participar da explicação dos resultados, uma vez que os participantes (ou parte deles, ao menos) podem ter estabelecido maior e melhor relação com a subárea abordada no primeiro texto.

Em síntese, retomamos as perguntas de pesquisa, quais sejam: Como a percepção e o (re)conhecimento da linguagem técnica participam da compreensão de textos da área? E como a compreensão leitora participa da compreensão da linguagem técnica da área? Quanto ao primeiro questionamento, vale destacar que os achados evidenciam que a leitura dos elementos não contínuos, tão característicos aos textos da Engenharia Elétrica e presentes nos que foram adaptados para a pesquisa que parcialmente estamos reportando, demanda do acadêmico a percepção e o (re)conhecimento da linguagem técnica de sua área para estabelecer a compreensão do texto. Acessar a linguagem técnica oferece possibilidade para que as informações do texto sejam integradas, justamente porque parece haver uma relação de interdependência entre a compreensão em leitura e a compreensão da linguagem técnica. Outro ponto relevante quanto a como a percepção e o reconhecimento da linguagem técnica participam da compreensão em leitura é a relação entre o não conhecimento de termos técnicos e a necessidade de monitorar a compreensão leitora. Ao se deparar com termos de área que não estão disponíveis no léxico mental, o leitor passa

a monitorar sua leitura e, quando tem as ferramentas necessárias disponíveis, aplicar estratégias de reparo. No que diz respeito à segunda questão, conforme os dados dos protocolos verbais, há tendência por parte dos participantes de, ao se depararem com linguagem técnica não familiar, buscar uma integração entre os elementos contínuos e não contínuos do texto. Outro importante achado da pesquisa é a relação entre o conhecimento prévio de terminologia e a integração das informações textuais. Em uma relação de retroalimentação, a compreensão em leitura e a compreensão da linguagem técnica atuam uma sobre a outra, ativando conhecimento prévio – que toca na terminologia da área, pois é representado por ela – para a elaboração da representação mental do texto.

PALAVRAS QUE NÃO SE FECHAM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme indicado na seção de introdução deste texto, objetivamos discutir as relações entre compreensão em leitura de textos acadêmicos-científicos e compreensão de linguagem técnica na área da engenharia. Para tanto, foram mobilizados dados de protocolos verbais de leitura realizados por estudantes de Engenharia Elétrica em fases finais do curso (Schlichting 2021).

Os achados nas análises de correlação entre as categorias encontradas nas verbalizações dos participantes da pesquisa durante a realização da tarefa de protocolo verbal apontam para uma relação importante entre a compreensão em leitura e a percepção e (re)conhecimento de linguagem técnica, na qual a compreensão da terminologia da área se apresenta como um processo contínuo, que está relacionado à forma como o leitor aborda o texto com o qual se defronta e às inferências que elabora a partir desse confronto.

As análises ora tecidas indicam como a compreensão em leitura participa da compreensão de linguagem técnica e vice-versa: parece que há tendência de os participantes recorrerem a estratégias de abordagem dos distintos elementos, contínuos e não contínuos, quando o texto – constituído por linguagem técnica – apresenta maior dificuldade à compreensão e quando há um número maior de termos não conhecidos no texto. O leitor demanda estratégias de integração e monitoramento, quando se defronta com termos não familiares, o que é, portanto, um indicativo da relação entre compreensão de texto e compreensão de linguagem técnica em retroalimentação.

REFERENCIAS

- ARROYO, A. A.; FUJITA, M. S. L.; GIL-LEIVA, I., e PANDIELLA, A. (2016). Protocolo verbal: análisis de la producción científica, 1941-2013. *Inf. e Soc.* 26, 2: 61-76.
- BLACHOWICZ, C. L. Z. e FISCHER, P. (2000). Vocabulary instruction. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson e R. Barr. (ed). **Handbook of reading research**, vol. 3, pp. 503-523. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAVALCANTI, M. do C. (1987). **Investigating FL reading performance through verbal protocols**. Disponível em:
https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://revistas.pucsp.br/esp/article/download/9623/7157&hl=en&sa=X&ei=GpjmYqDSAYahyATI-YW4CQ&scisig=AAGBfm3IXfCFQDGllblGDf7yGVSjY3341Q&oi=scholarr. Acesso em: 28 out. 2021.
- _____. (1989). **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da Unicamp.
- DANEMAN, M. (1991). Individual differences in reading skills. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal e P. D. Pearson. (ed.). **Handbook of reading research**, vol. 2, pp. 512-538. New York: Longman.
- ERICSSON, K. A. e SIMON, H. A. (1993). **Protocol analysis: verbal reports as data**. Cambridge, MA: The Mit Press.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W. e YEKOVICH, F. R. (1993). Reading. In: E. D. Gagné, C. W. Yekovich e F. R. Yekovich. (org.). **The cognitive psychology of school learning**, pp. 267-313. Boston: Little, Brown & Company.

HEGARTY, M.; CARPENTER, P. A. e JUST, M. A. (1996). Diagram in the comprehension of scientific texts. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal e P. D. Pearson. (ed.). **Handbook of reading research**, vol. 2, pp. 641-668. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

KRIEGER, M. da G. (2000). A face linguística da terminologia. In: V. J. Leffa. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas**, pp. 177-191. Pelotas: EDUCAT.

NAGY, W. E. e SCOTT, J. A. (2000). Vocabulary processes. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson e R. Barr. (ed.). **Handbook of reading research**, vol. 3, pp. 269-284. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

OAKHILL, J.; CAIN, K., & ELBRO, C. (2017). **Compreensão de leitura**. São Paulo: Hogrefe.

PÉREZ, I. S. (2009). **La terminología: definición, funciones y aplicaciones**.

Disponível em:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/7/TEMA_1.pdf Acesso em 02 dez. 2020.

PRESSLEY, M. e AFFLERBACH, P. (1995). **Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHLICHTING, T. de S. (2021). **Compreensão leitora e linguagem técnica no Ensino Superior: um diálogo entre Psicolinguística e Engenharia**. Tese Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, A. C. e RODRIGUES, C. (2008). Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: L. M. B. Tomitch. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**, pp. 19-36. Bauru, SP: EDUSC.

TOMITCH, L. M. B. (2007). Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo* 32, 53: 42-43.

LECTO-ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

ESTRATEGIA *LECTURA-ACCIÓN* PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES LECTORES EN AMBIENTES DE LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN. CASO DEL DOCUMENTAL SOBRE LOS HIJOS DE JORNALEROS MIGRANTES

Dalia Reyes Valdés

dalia.reyes@docentecoahuila.gob.mx

RESUMEN

Se aborda el problema de la deficiente relación que futuros profesores de español de una Escuela Normal mexicana establecen entre las lecturas sugeridas por los programas académicos y la realidad que enfrentan en sus prácticas docentes. El objetivo fue diseñar una estrategia que estimulara sus habilidades lectoras de manera que tuvieran impacto en su ejercicio docente. La pregunta fue sobre cómo incentivar una selección voluntaria de lecturas para el acercamiento a la realidad educativa. Se encontró que *leer* como un paso previo a *hacer* estimuló la búsqueda autónoma y espontánea de textos. La estrategia se llamó *Lectura-acción*, inserta en un enfoque pedagógico también diseñado para la propuesta, que se nombró *Laboratorios de investigación*. Se obtuvo una transición perceptiva sobre la relevancia de la lectura con propósito social. El resultado fue la producción del documental *De lunes a lunes: sin tiempo para aprender*, sobre niños hijos de jornaleros migrantes.

INTRODUCCIÓN

Todos leemos. Incluso los cien millones de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 que reporta la UNESCO (2013) en su página web, comprenden los cotextos⁵⁷ de su vida cotidiana (Parodi 2014). Dicho reporte no revela las competencias lectoras de sus profesores, muchos de ellos con la mitad de su carrera llevada a cabo, también, en medio de la pandemia. La pregunta *¿cómo se está leyendo?* será el tema central de la reunión de ministros de educación a la cual ha convocado la Organización. La respuesta tradicional a este cuestionamiento suele tener argumentos cuantitativos, correlacionales y comparativos entre los diversos países del mundo; incluso se suele responder también a *¿por qué se está leyendo?* Sin embargo, en este trabajo, producto de la sistematización de una experiencia educativa, se propone centrar la formación de docentes lectores en acciones que les permitan responder a la cuestión *¿para qué estoy leyendo?*

Esta pregunta sobre la finalidad de la lectura fue axial en el trabajo con futuros docentes de lengua española en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE), México, llevado a cabo por la autora. Igual que los estudiantes de educación básica, los profesores en formación han llevado cinco semestres de su carrera como próximos formadores por vía completamente virtual; incluso, muchos de ellos nunca han realizado una práctica docente frente a grupos en modalidad presencial. Su alcance reflexivo sobre la relevancia de la lectura en sus estudiantes de secundaria, y en su

⁵⁷ El término cotexto se utiliza en el ámbito del análisis discursivo como una acotación al entorno enunciativo de un vocablo para determinar las enunciaciones. Un ejemplo en Fernández (2012). Charaudeau y Maingueneau (2005) aceptan la entrada como sinónimo de contexto.

formación como docentes, llegaba, a principios de 2021, a la recitación de los textos aprendidos en sus libros guía: la lectura sirve para la comunicación efectiva y para alcanzar los aprendizajes clave de la práctica social del lenguaje.

En los planes educativos, la comunicación efectiva, como resultado de la competencia lectora, ha transitado del concepto de éxito comunicativo a una noción funcional operativa, cuya meta es la productividad para la lectura en serie y la comprensión homogénea de los mensajes. Se fundamenta en la idea esencial de que el profesor sea capaz de leer indicaciones para que su alumno aprenda a hacerlo. En los planes y programas de educación básica mexicana no es gratuita la notable ampliación de los ámbitos “Estudio” y “Participación social” en los programas de educación secundaria, abundantes en formatos, formularios y estructuras oficiales para la solicitud de algo. En cambio, el ámbito “Literatura” decreció: de leer textos completos, pasó a la lectura de fragmentos, hasta solo dejar espacio al cuento breve, las coplas y las calaveras.⁵⁸

Sobre los propósitos en los documentos educativos oficiales, se alude a la lectura y la escritura como herramienta para adquirir los aprendizajes esperados, para continuar los estudios, para tener una vida productiva plena, para investigar y generar esquemas, para integrarse al entorno social (SEP 2016). Si se atiende a estos alcances, el ejercicio lector estaría escindido de la acción vital que desarrollan los seres humanos en las prácticas cotidianas, pero, sobre todo, alejado de la oportunidad que un lector – en este caso, un

⁵⁸ Forma literaria poética en México en donde se construyen versos jocosos sobre la muerte.

profesor – tiene para incidir en la realidad que conforma su mundo inmediato y mediato.

A partir de este contexto normativo, se entendió la comunicación efectiva como un proceso cuyo arranque es la identificación del lector con el texto, desde sus representaciones culturales, habilidades individuales y aspiraciones. En este sentido, la lingüística cognitiva fundamentó el ejercicio de reestructuración lenguaje-pensamiento en las prácticas lectoras, con su premisa social de génesis, que se asume como una serie de procesos complejos, de la percepción a la inferencia, que llevan a la concepción del mundo y su adecuación a la realidad (Moreno 2015). La estrategia propuesta en esta intervención didáctica se apoyó primordialmente en la sociolingüística, en tanto que se permitió la reflexión desde el constructo propio y las aportaciones personales para formar al otro, así como el grado de incidencia en el contexto social, medida dicha reflexión por los actos comunicativos.

El problema de investigación que se abordó fue la deficiente relación que los futuros profesores de español de la ENSE establecen entre las lecturas sugeridas por los programas académicos y la realidad que enfrentan en sus prácticas docentes. El objetivo general fue encontrar una metodología que estimulara las habilidades del manejo de información de manera que los textos seleccionados como bases teóricas para su práctica docente no quedaran escindidos de la acción. Para ello, se partió del cuestionamiento sobre cuál es la selección volitiva de lecturas por parte de los estudiantes normalistas como acercamiento previo a una realidad educativa. De esta manera, se encontró que la *Lectura-acción*, es decir, *leer* como un paso previo a *hacer*, estimuló la búsqueda autónoma y espontánea de los textos. Al mismo

tiempo, la metodología de trabajo en línea exigió un enfoque didáctico que diera espacios de participación a las aportaciones individuales; para ello, se propone el enfoque *Laboratorios de investigación*. La propuesta surgió debido a que el curso debió llevarse en modalidad virtual por causa de la pandemia COVID-19 y, por ende, las herramientas sustantivas que los alumnos de la ENSE tenían a su alcance eran las relativas a la tecnología. Las particularidades de disposición de los dispositivos de cada estudiante plantearon una adecuación en el plan docente ajustado a sus necesidades. Para conocerlas, no se aplicó un instrumento estandarizado, sino que se les abrió la posibilidad de elección autónoma.

Los *Laboratorios de investigación* surgieron como una estrategia metodológica en el aula virtual, estrategia que se consideró luego, en el análisis reflexivo de la práctica educativa, un enfoque pedagógico. La integralidad de su cobertura a la tríada de actores -alumnos, docentes, contenidos-, así como la concepción educativa basada en la vertiente cultural y el propósito social de la formación del futuro docente (Valdés y Turra 2017), estructuran la propuesta, fundamentada en la consideración de que los procesos mediados, y no los objetos de aprendizaje, lograrán la adquisición de los contenidos. La propuesta, a través de guiones estratégicos, estimula el desarrollo autónomo de habilidades tecnológicas y de la autoconcepción del estudiante como elemento aportador -no receptor- de conocimiento en comunidades colaborativas. Este enfoque en ciernes concibe el desarrollo estructural cognitivo a partir del ejercicio de la aplicación creciente de los conocimientos previos y un proceso instrumental de evaluación por momentos y por actores (SEP 2016).

Los *Laboratorios de investigación* conceden a los estudiantes normalistas un rol de investigador practicante guiado por un líder experimentado, en este caso, la autora como profesora titular del grupo de 6º semestre de Español en la ENSE Coahuila. A partir del contenido programático (SEP 2016), se permitió una lectura auto-organizada del programa oficial del curso *Diversidad lingüística e interculturalidad* y la socialización⁵⁹ sobre la percepción de los propósitos descritos. Con los diferentes planteamientos se armó un problema por abordar: la educación en lengua española de los niños hijos de jornaleros migrantes (NHM) en escuelas regulares y en escuelas migrantes ubicadas en dos campamentos de Coahuila. Las aportaciones de los estudiantes, desde sus protagonismos personales, se validaron, porque las fundamentaban en habilidades particulares adquiridas tanto en la escuela como en la vida cotidiana.⁶⁰ Asumir con seriedad su rol de investigadores y dar crédito a sus interpretaciones lectoras puso una base firme para el trabajo en clase. El propósito de este documento radica en comunicar la sistematización de la experiencia educativa; el desglose completo de la fundamentación teórica - que está aún en construcción- no es el objetivo de este documento, pero se consideró pertinente la mención.

⁵⁹ En la práctica docente se llama socialización al acto que realizan los integrantes de un grupo cuando comparten información recabada, ideas para un proyecto, planteamientos personales sobre un problema.

⁶⁰ Entre los estudiantes se contó con un bailarín de música folclórica mexicana, un habitante del medio rural y una estudiosa de la poesía. El primero se encargó de indagar las tradiciones musicales de los lugares de origen de los jornaleros, el segundo estableció contacto con ellos en el campo en donde radica y la tercera localizó a una escritora de poesía en mazateco. Los alumnos con mayor facilidad para socializar, contactaron a jornaleros por redes sociales; los más hábiles lectores académicos, realizaron bases de datos de artículos científicos y notas periodísticas.

LECTURA, INDIVIDUO Y SOCIEDAD

Para trabajar con la estrategia de *Lectura-acción* desarrollada por la autora, se concibió que la realidad no está acotada a tipologías textuales específicos ni a metodologías de investigación cerradas. Se alude a las tipologías, porque los procesos de habilitación de lectores que se desarrollan en la formación de docentes están enmarcados en el aprendizaje de las características estructurales de los textos informativos, prioritariamente. Al mismo tiempo que se forman, los futuros profesores enfrentan una realidad compleja, en donde las formas textuales categorizadas en clase convergen sin orden y, además, surgen tipologías mixtas que no son fácilmente clasificables. En este sentido, la perspectiva teórica-metodológica de la estrategia partió de entender que la relación entre lectura, individuo y sociedad sucederá en el lector de forma consciente siempre y cuando sea la voluntad o la necesidad personal de este las que guíen la búsqueda y acercamiento a los textos.

En un escrutinio sobre las tendencias internacionales de enseñanza de la lengua, Segura y Segura y Gómez (2015) hacen una lista de los hallazgos realizados en planes y programas de enfoques lingüísticos con los que se enseña lengua en 17 países. Domina en los resultados el enfoque comunicativo y textual pragmático con dos finalidades básicas; la primera es la socializante, punto axial del enfoque humanista que priva en la educación mexicana fundamentada cuando dice, por ejemplo “[...]en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa conocimientos, estrategias y actitudes” (SEP 2016: 271) . La segunda es la de adquisición de conocimientos a partir de la autogestión, elemento guía en el paradigma constructivista transversal de las propuestas programáticas en México (SEP 2016)- En este sentido, el

alcance del plano metalingüístico en los estudiantes les permite desarrollar la competencia del manejo de la información a partir de la comprensión de la lengua y el entendimiento de cuáles fueron los mecanismos que les permitieron adquirirla y acrecentarla. En particular, el rubro “Lectura” está señalado como un ejercicio para la búsqueda de información, enmarcado en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Solamente en los programas educativos de Colombia aparece un esbozo de la formación en lengua con un alcance múltiple y de posible impacto desde el rol del lector.

El acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos, y un texto como el soporte de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector (Segura y Gómez 2015: 18).

En 2008, el gobierno de España publicó el libro *Leer, comprender, actuar* (Cortés et al. 2008), dirigido a niños con necesidades especiales y con la finalidad de lograr una lectura funcional. Los ejercicios estratégicos que plantea van de la lectura de un texto a la aplicación inmediata como medio de supervivencia: identificar señalizadores, distinguir mensajes de indicación o procedimiento, hacer compras correctamente, volver a casa sin problemas. La propuesta no carece de un orden lingüístico en la didáctica descrita, pero está puesta a la orden de la situación que el lector-escritor haga con la información en su vida cotidiana.

La lectura por la lectura en sí es una tendencia de la institucionalidad en México: se editan millones de libros para ser repartidos a muy bajos precios o de forma gratuita. Se reparten en círculos de lectores experimentados, asiduos o motivados, pero no van acompañados de un programa formador de lectores para la actuación social-ciudadana con fines resolutivos o

multiplicadores. Dos ejemplos recientes son las colecciones, ambas editadas por el Gobierno de México, *21 para el 21*, con la impresión de 100 mil ejemplares, y *Biblioteca SEP centenaria 2021*, con un millón 973 mil libros impresos. En el primer caso, se entregaron ejemplares a solicitud expresa de lectores; en el segundo, se hicieron llegar colecciones a bibliotecas públicas y de escuelas de educación básica. Ninguno de los dos ejercicios de entrega se hizo acompañar de una estrategia de acercamiento a la lectura de los títulos por parte de docentes o de acciones colaborativas en comunidades lectoras nuevas.

LA LECTURA DE LA REALIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La estrategia puesta en práctica en el caso narrado en este artículo, consistente en la *Lectura-acción*, tuvo como centro la interacción sociolingüística desde la lectura autogestionada de textos diversos, multimodales, con involucramiento de actores sociales varios. La lectura comprensiva sugerida de forma transversal en los documentos programáticos para la formación de docentes, se replanteó para tener al diálogo con expertos como punto axial, se habló con protagonistas del problema a resolver y se leyeron los textos producidos por estos,⁶¹ pero, sobre todo, con un diálogo introspectivo de identificación de intereses y posibilidad de impacto. Sobre la viabilidad de sostener la formación de lectores desde las concepciones de la sociolingüística, tomamos en cuenta lo planteado por Tusón:

⁶¹ Los alumnos normalistas recabaron documentos audiovisuales generados por jornaleros migrantes, publicaciones con testimonios de niños hijos de jornaleros migrantes y otros generados por profesores de escuelas migrantes.

Desde las situaciones más informales entre iguales, hasta las situaciones más jerarquizadas y ritualizadas, desde la conversación espontánea hasta un juicio, por ejemplo, podemos observar que el intercambio verbal desempeña un papel de crucial importancia en casi todas las interacciones que permiten que exista la sociedad (Tusón 1993: 59).

De Tusón se rescata la afirmación referente a la finalidad de la lectura en los procesos de formación para la ciudadanía, con el objetivo particular de desarrollar la conciencia sobre las dimensiones socioculturales del uso de la lengua. Esta postura de la autora se vio reflejada en los programas de estudio del español como lengua materna en todos los niveles educativos al tener, entre los propósitos, el de desarrollar una actitud positiva y creciente hacia la lengua. La etiqueta aparece en la organización de los ejes programáticos como *Actitud hacia la lengua* (SEP 2016).

En la propuesta de Tusón se sostiene que el contexto social se puede leer desde la perspectiva personal del individuo. En este trabajo, “leer” se entiende como la habilidad para decodificar tanto textos escritos como los entornos de donde surgen, a los que están referidos y aquellos en donde los estudiantes pueden aplicar lo aprendido a través de la lectura. Los estudiantes de las Escuelas Normales construyen paulatinamente una finalidad compartida de esa lectura: la propia y la que deben enseñar. En el caso que aquí se narra, llevado a cabo en la ENSE de Coahuila, México, se atendió la urgente necesidad de conocer los factores condicionantes de los usos lingüísticos entre los estudiantes normalistas: el constructo personal, familiar, imaginario; luego se les llevó a identificarse con los textos que debían leer y los que querían leer

para, posteriormente, explicarlos a sus compañeros de clase y a sus grupos de educación secundaria.

El primer acto de acercamiento a los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con acentuación en Español, que detonó en interés por el curso *Diversidad lingüística y multiculturalidad*, fue compartir con ellos el reconocimiento de su derecho como usuarios de una forma concreta de comunicarse; validar su forma cotidiana de expresarse al considerarla, en sí misma, un bagaje de conocimiento.⁶²

Un requisito indispensable para el arranque de la estrategia *Lectura-acción* fue la creación de un ambiente de aprendizaje para las prácticas lectoras que requería el curso. El trabajo en línea estimula muy poco el acercamiento a textos académicos complejos, por lo que, apegados a las herramientas mediáticas, se planteó el enfoque didáctico que en este documento se denomina *Laboratorios de investigación*.

LA MULTIMODALIDAD NECESARIA

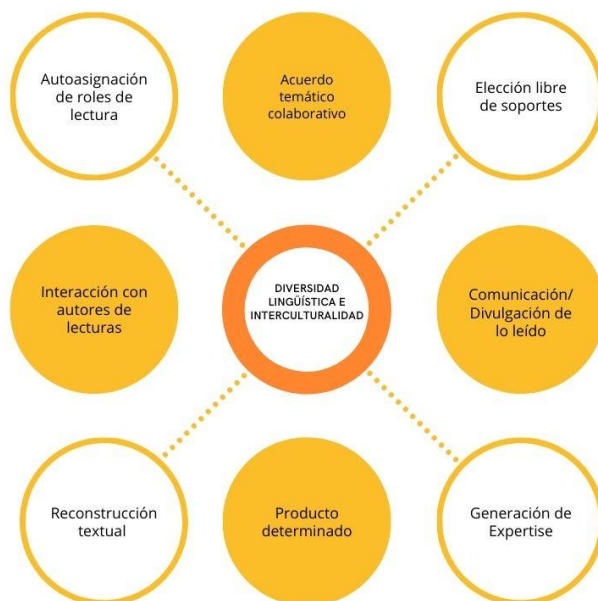
Todavía en 2021 el primer encargo de los profesores de lengua, practicantes en escuelas secundarias, fue la aplicación de un instrumento para conocer los estilos de aprendizaje de los adolescentes. Obtenían con ello una estadística en donde solían predominar los kinésicos sobre auditivos y visuales. A partir del resultado numérico se elaboraron los materiales didácticos atendiendo a la inclinación predominante de la mayoría. Pero el salón de clases no es un espacio en donde priva la decisión de las mayorías, porque el docente tiene el

⁶² El discurso sobre la lengua estándar que debe dominar el profesor no ha sido hasta ahora ni bien comprendida ni bien explicada.

cometido de atender también las individualidades. La respuesta para ese acto simultáneo de llegar a todos los estudiantes radica en la concepción constructiva del léxico como un hecho multimodal y simultáneo. Esta consideración pivó en la estrategia *Lectura-acción*, porque se aceptaron todas las inclinaciones lectoras de cada uno de los integrantes del grupo.

En el caso aquí narrado con estudiantes de la ENSE no se partió de un instrumento de estilos de aprendizaje, sino que se construyeron ambientes de aprendizaje para la participación voluntaria, durante la cual la titular del grupo observó cinco acciones espontáneas que están contempladas en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedial (TCAM) (Mayer 2005): selección de palabras, selección de imágenes, organización de las palabras, organización de las imágenes y la integración. Este proceso de adquisición informativa, como una forma de lectura en donde se van embonando piezas adyacentes, tiene como consecuencia la reestructuración del mapa cognitivo que comprende la realidad cercana del lector. En la estrategia *Lectura-acción* se enfrentó a los estudiantes a la necesidad de seleccionar documentos de lectura a partir de su motivación intrínseca, yendo más allá de la multimodalidad concebida como un acto de adquisición textual. A esta experiencia se agregó el hecho de que se construyó una visión simultánea, polisémica, del mismo asunto a tratar. La explicación esquemática de la propuesta estratégica se puede ver en la Figura 1.

Figura 1. Esquema de flujo de la estrategia *Lectura-acción* en el trabajo con enfoque *Laboratorios de investigación*



En la Figura 1 se muestra, al centro, el nombre de la asignatura en donde se puso en práctica la estrategia *Lectura-acción*. Los círculos amarillos representan los lineamientos que quedaron establecidos desde el inicio del ciclo escolar. Alrededor de ellos, los estudiantes pudieron realizar acciones cíclicas, móviles, ya que el avance en una actividad no cancelaba la posibilidad de regresar a las terminadas previamente.

A partir del plan docente del titular del curso, se estableció colaborativamente un problema por atender y un producto final que, en este caso, consistió en un documental sobre la enseñanza del español a niños hijos de jornaleros migrante (NHM). Los alumnos normalistas eligieron de forma autónoma sus roles de trabajo en el *Laboratorio de investigación*; estos roles de lectura,

como los soportes -físicos o digitales, textuales o audiovisuales- fueron establecidos por ellos:

- a) Investigador lector de textos académicos
- b) Investigador lector de medios masivos
- c) Investigador lector en redes sociales
- d) Investigador lector en documentos estadísticos oficiales

A partir de la lectura exhaustiva que se realizaba semanalmente, los alumnos alcanzaron un nivel importante de pericia en lo que se refiere a las fuentes consultadas, la información, su actualización, los autores, instituciones o periodistas que generaban los textos leídos. Una condición importante que acompañó los procesos de lectura fue que, semanalmente, debían comunicar a sus compañeros la información recabada en una breve conferencia con formato de divulgación.

Cada integrante del grupo, a partir del rol autoasignado, hizo contacto con los autores de las lecturas seleccionadas y, con ello, se consiguió la participación, en el documental elaborado al final del curso, de investigadores, poetas indígenas, jornaleros migrantes y sus hijos, profesores de escuelas migrantes y funcionarios asignados al proyecto de atención a NHM. Cada una de estas personas fueron entrevistadas por el grupo de alumnos ENSE para integrar el documental *De lunes a lunes: sin tiempo para aprender*.⁶³

Finalmente, cada alumno construyó un texto con la recopilación de los datos localizados en sus lecturas, su interpretación de la información y la convirtieron en un guion para el documental. La duración del documental es

⁶³ Documental disponible a partir del minuto 45 en <https://www.facebook.com/facultad.comunicacion.oficial/videos/478347583900176>

de 40 minutos y se contó con la participación de los siete integrantes del grupo ENSE, tres bailarines, cuatro estudiantes de comunicación, una cantante, una investigadora, 10 docentes de escuelas migrantes, una poeta indígena, dos funcionarios, cinco jornaleros migrantes y 15 niños, hijos de jornaleros migrantes.

En la acción, los estudiantes decidieron entre los textos sugeridos por el programa o una curaduría personal de documentos diversos, físicos y electrónicos, que los retroalimentaran sobre el tema de los hijos de jornaleros migrantes. De esta manera, se sustituyeron lecturas sugeridas en el programa por otras de elección propia (Tabla 1).

Tabla 1. Comparativo lineal de las lecturas sugeridas por el programa oficial del curso *Diversidad Lingüística e Interculturalidad*, seleccionadas y las de elección autónoma

Lecturas sugeridas no consideradas	Lecturas sugeridas consideradas	Lecturas elegidas por los estudiantes
Césaire, J. (2006) Discurso sobre el colonialismo, Madrid: Akal.	La diversidad cultural en México (Parte 1 y 2) (2009) [Video]	Video Sylvia Schmelkes: requerimientos de formación y ejercicio profesional docente ante nuevas realidades Segura, T. y Hernández, O. (2019) Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. <i>Región y sociedad</i> , Vol. 30, Disponible en: < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252018000300001&lng=es&nrm=iso >. ISSN 2448-4849.
Lecturas sugeridas no consideradas	Lecturas sugeridas consideradas	Lecturas elegidas por los estudiantes
Pérez, M. y Coloma, J. Eds. (2003) El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Actas del XII Internacional de la Asociación	CGEIB (2004) Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México: SEP	Corona, Beatriz & Hernández Flores, José. (2011). El reto de la interculturalidad y la equidad de género ante la migración jornalera rarámuri. Relaciones sociales y exclusión en una región frutícola. <i>Agric. soc. desarro</i> , Vol .9 p. 369-372 Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722012000300007 . Rutas migratorias. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. INEGI: México

<p>para la enseñanza del español como lengua extranjera. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 121-137</p>		<p>Martínez, D. (2016) Enfoque de derechos y políticas públicas: el desafío de la atención a las familias mixtecas jornaleras en León, Guanajuato... <i>Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento</i>, Vol. 4, pp. 361-382.</p> <p>Congreso Mundial Transdisciplinariedad. UNAM 3CMTr. 2021. UNAM. Youtube</p>
<p>Jímenez, Y. (2009) Indeterminación conceptual de las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.</p>		<p>La educación intercultural en contextos de diversidad Elizabeth Martínez Buenabad TEDxBUAP <i>México: 80% de los hijos de migrantes no asisten a la escuela.</i> La Jornada. UNICEF. Telesur. <i>¿Primeros los pobres? Quita AMLO apoyos de salud y educación a hijos de jornaleros: AARC.</i> Verona Hernández. 22/03/21</p>

Los textos elegidos inicialmente por el titular del curso – columna izquierda- respondieron a los propósitos de la acción propuesta en el plan inicial de clase por el titular del curso, pero al dejarles la curaduría a los alumnos, ellos lograron una actualización de los documentos sugeridos desde la multiplicidad de plataformas y medios para acercarse a la información. Aunque se esperaba predominio de los soportes visuales, se encuentra un balance entre texto escrito y el audiovisual. Las decisiones de madurez lectora se detectaron en el hecho de conservar lecturas sugeridas de acotación geográfica, histórica, y política educativa, que les permitieron apegarse a la normativa para redactar los textos fijos, narrativas e imágenes del documental *De lunes a lunes: sin tiempo para aprender*. El diagrama de flujo del documental se presenta en la

Figura 2, aunque es importante resaltar que los productos derivados de la estrategia *Lectura-acción* no están acotados a una evidencia audiovisual.

Figura 2. Diagrama de flujo de los roles de lectura y acciones para lograr el documental *De lunes a lunes: sin tiempo para aprender*



ESTRATEGIA LECTORA LECTURA-ACCIÓN

En el proyecto del documental se entendió la estrategia lectora como la idea que un agente tiene acerca de la mejor forma de actuar con la finalidad de lograr una meta (Van Dijk y Kintsch 1983). De esta manera, la *Lectura-acción* se caracteriza como una acción sistematizada, un acto dimensionado como cotextual, donde los cotextos son construcciones semiótico-discursivas. Para Haidar (1994) los procesos semiótico-discursivos son acompañantes del individuo que le marcan las formas de actuar en la resolución de la realidad. En este sentido, se trata de alcanzar una meta, pero las acciones que a ello

encaminan a la persona están afectadas por la interpretación de la realidad inmediata que se le presenta en los discursos familiares, institucionales, religiosos, morales.

La comunicación guiada por los objetivos de lectura fue el propósito del curso *Diversidad lingüística e interculturalidad*. Tuvo como punto axial el principio de la Acreditabilidad de los comprendido (AC), propuesto por Parodi (2014), porque es ahí donde se radica la acción producto de una lectura individualizada, volitiva y consciente. Parodi propone en su principio AC, tres supuestos centrales distintivos: a) el supuesto de la Cognición Situada, b) el supuesto de la Interactividad y c) el supuesto de la Socioconstructividad. Para la estrategia *Lectura-acción*, la cognición situada radicó en la elección problemática de un asunto cercano a la práctica docente de los estudiantes, la interactividad se generó a partir del conocimiento adquirido mediante las lecturas seleccionadas y, por último, la socioconstructividad operó en la generación de un producto que difundiera las condiciones de los NHM y las instancias en donde pueden ser atendidas sus necesidades.

Además de lo descrito en el párrafo anterior en relación con la AC, en el desarrollo del curso se observaron siete componentes propuestos por Hymes (1980):

- a) Situación. Los estudiantes situaron el punto de su interés en tres aspectos: temporal, geográfico y programático: el contexto de la pandemia en la realidad educativa de los niños hijos de jornaleros migrantes y su circunstancia de no conectividad; la ubicación del estado de Coahuila como receptora de jornaleros y los contenidos a desarrollar en su práctica docente referentes a la diversidad lingüística

e interculturalidad. Este componente se empató con la fase de sensibilización temática de los estudiantes a fin de que construyeran la motivación intrínseca para la autogestión de las lecturas. Es relevante considerar que las lecturas sugeridas en los programas atienden a la necesidad de los aprendizajes esperados, pero omiten interés por las finalidades individuales para acudir a formarse como docentes.

- b) Secuencia de actos. Los roles asignados dentro del enfoque propuesto, *Laboratorio de investigación*, establecieron el ritmo de participación, puesto que los alumnos se propusieron como lectores dirigidos a partir de sus intereses y habilidades particulares. Todos, en algún momento del proceso, coincidieron en una intervención didáctica para capacitar a sus compañeros sobre el tema leído, a fin de que todos pudieran intervenir en todas las etapas de la construcción del documental, principalmente en las entrevistas realizadas a los expertos.
- c) Instrumentos. Los canales de acercamiento a la lectura, sobre los cuales ya se detalló, tanto en La Figura 1 como en la explicación de la misma, sirvieron para que los alumnos pudieran elegir diferentes vías de lectura. Si bien, inicialmente predominaron los soportes audiovisuales, se incrementaron, hasta generalizarse, las lecturas de documentos textuales digitales y físicos, por elección propia de los mismos estudiantes. La habilitación temática a partir de la lectura se replanteó desde un discurso oral y hasta lo escrito para realizar guiones de entrevistas con los participantes en el documental:

investigadores, escritores, profesores, jornaleros migrantes y sus hijos.

- d) Normas: Las normas establecidas durante el proyecto se fundamentaron en el reconocimiento del perfil previo de los estudiantes y el establecimiento de una estricta ética documental, que significa comunicar la información recabada sin alterarla en pro de una narrativa escénica. Cada lector identificaba la viabilidad de las lecturas desde sus fuentes, las que se registraban, compartían y publicaban en los cortes del documental.
- e) Género. Las interacciones partieron de la concepción multimodal de la recepción de información textual. Los estudiantes, a partir de sus lecturas, compartieron con el grupo formatos de audio MP3 y videos en MP4, hicieron exposiciones magistrales, dialogaron en entrevistas, resumieron textos literarios acordes con el tema y dialogaron con sus iguales del Centro de Actualización del Magisterio del estado de Zacatecas, México, futuros docentes también, quienes cursaban sincrónicamente el mismo programa; en su caso, con un proyecto de intervención didáctica en el aula.
- f) Clave. En la Tabla 3 se pueden leer los fragmentos del discurso de autoevaluación que hacen los alumnos quienes desarrollaron el documental. Las palabras resaltadas denotan el tono del creciente interés que se desarrolló en ellos conforme avanzaba su trabajo de lectura y aplicación de lo aprendido.
- g) Secuencia de actos. La participación de los estudiantes transitó de lo meramente informativo a los actos de habla persuasivos dirigidos a

sus compañeros de clase. La transición fue creciente conforme adquirirían mayor información en el ejercicio lector desde su rol autoasignado.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Previo a los pasos procesuales de la lectura (sensibilización, cognición situada, interactividad, socioconstructividad), se procedió a la sensibilización temática y la autogestión. Se partió de enfrentar a los estudiantes a problemas reales en sus prácticas docentes, prioritariamente con alumnos de secundaria que no siguen trayectos regulares: niños con necesidades especiales, niños con altas capacidades y niños con periodos escolares cortados por los calendarios agrícolas. La cercanía geográfica con estos últimos y la interacción de algunos de los estudiantes normalistas con jornaleros migrantes determinó la elección grupal; para ese momento, de forma voluntaria, los estudiantes se habían acercado a la lectura no organizada de noticias y sitios en redes sociales que abordaban el tema.

La estrategia *Lectura-acción* se alimentó de forma transversal durante todo el proceso, porque los alumnos construyeron tablas de lectura con una columna final de acción, correlacionada con los documentos seleccionados. Cada selección de portador textual que hicieron la proyectaron a una acción particular en la construcción del documental con el tema elegido (Tabla 2). A la lectura inicial precedió la construcción de un esquema de ideas del contenido como evidencia de cognición situada producto de la lectura, en tanto se desarrolló en “un entorno ecológico y un espacio sociohistórico” (Parodi 2014:149). Luego, en la exposición con propósito didáctico a sus

compañeros de clase (Interactividad) se instaló “como eje fundamental para la vinculación entre diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto” (Parodi 2014:149). La columna derecha de la Tabla 2 muestra los subproductos de las acciones, resultado de las lecturas seleccionadas por los estudiantes normalistas que alcanzaron, al final, la conformación del documental sobre niños hijos de jornaleros migrantes.

Tabla 2. Relación entre las lecturas de elección autónoma y las acciones consecuentes realizadas por los estudiantes como resultado del proceso

Lecturas elegidas por los estudiantes	Acción
<p>Video Sylvia Schmelkes: requerimientos de formación y ejercicio profesional docente ante nuevas realidades</p> <p>Segura, T. y Hernández, O. (2018). Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. <i>Región y sociedad</i> vol.30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252018000300001&lng=en&nrm=iso. ISSN 2448-4849. https://doi.org/10.22198/rys.2018.73.a929.</p>	<p>Contacto con la Dra. Silvia Schmelkes vía correo electrónico. Construcción del guion de la entrevista que se incluye luego en el documental como testimonio de un experto.</p>
Lecturas elegidas por los estudiantes	Acción
<p>Corona, Beatriz & Hernández Flores, José. (2012). El reto de la interculturalidad y la equidad de género ante la migración jornalera rarámuri. Relaciones sociales y exclusión en una región frutícola. <i>agric. soc. desarro</i> Vol.9, n.3 pp.369-372.</p>	<p>Localización de escuelas receptoras de niños hijos de jornaleros migrantes: se localizó una escuela general receptora y dos campamentos con escuelas migrantes en el estado de Coahuila.</p>
<p>Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2022) Rutas migratorias. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. INEGI: México. https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/</p>	<p>Diseño de mapa interactivo</p>
<p>Martínez, D. (2020) Enfoque de derechos y políticas públicas: el desafío de la atención a las familias mixtecas jornaleras en León, Guanajuato. <i>Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento</i>. Vol. 10. DOI: http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2016.11.185</p>	<p>Construcción de guion entrevista a Coordinadora del Programa de Atención Educativa a Población Escolar Migrante (PAPEM)</p>

Lecturas elegidas por los estudiantes	Acción
Conferencia <i>La educación intercultural en contextos de diversidad</i> Elizabeth Martínez Buenabad TEDxBUAP. https://www.youtube.com/watch?v=UBo5YpxfPZE	Construcción de guion para videos con profesores de escuelas migrantes en campamentos coahuilenses.
La Jornada (28/08/2006) <i>México: 80% de los hijos de migrantes no asisten a la escuela</i> . UNICEF. Telesur. https://www.telesurtv.net/analisis/Mexico-80-de-los-hijos-de-migrantes-no-asisten-a-la-escuela-20160828-0013.html	Diseño de tablas y numeralias para insertar en el documental
Línea Directa (22/03/2021) <i>¿Primeros los pobres? Quita AMLO apoyos de salud y educación a hijos de jornaleros: AARC</i> . Verona Hernández. https://lineadirectaportal.com/agropecuaria/2021/3/22/primeros-los-pobres-quita-amlo-apoyos-de-salud-educacion-hijos-de-jornaleros-aarc-398620.html	Investigación documental y guion de entrevista sobre la subsistencia de las escuelas migrantes
Congreso Mundial Transdisciplinarietà. UNAM 3CMTr. 2021. UNAM. Youtube. Conferencia a cargo de Nadia López García	Localización de la pedagoga y poeta mazateca Nadia Ñuu. Entrevista y lectura de poemas en el documental.

La acción en la estrategia planteada se inspira en el supuesto de Socioconstructividad, que postula:

[...] el progresivo y paulatino desarrollo del sujeto en cuanto lector desde sus bases biológicas en entornos sociales particulares, mediante el ejercicio gradual de la toma de conciencia del *yo* y de la automatización de procesos, pero a la vez del manejo del control consciente a través del cual se desarrollan estrategias de lectura con el fin de construir el significado intentado en el texto (Parodi 2014:149-150).

La evaluación formativa, realizada sobre los procesos de lectura autogestionada, consistió en la selección de acciones dentro de los criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad y contenido de la participación. La guía del líder del *Laboratorio de investigación* (la autora como docente titular) solamente intervino para reorientar la gestión, cuando fue necesaria, para

institucionalizar gestiones o estimular la iniciativa, porque al inicio del curso los alumnos se consideraban sin elementos o sin valía como para ser escuchados por autoridades nacionales.

PERCEPCIÓN DE AUTONOMÍA LECTORA EN EL DISCURSO ESCRITO DE LOS FUTUROS DOCENTES

La evaluación técnica del producto, un documental sobre la educación de niños hijos de jornaleros migrantes, se realizó de manera colaborativa con estudiantes y docentes de la carrera Licenciatura en Medios de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), México. En cuanto a la estrategia *Lectura-acción*, se valoró desde la correlación de las lecturas autoseleccionadas, las acciones tomadas por los estudiantes -información presentada en las tablas previas- y, como rubro axial, la percepción de resultados del proceso que tuvieron los estudiantes del curso *Diversidad Lingüística e Interculturalidad*.

Los estudiantes normalistas respondieron a un instrumento de autoevaluación en donde con duración de un semestre. Sus respuestas escritas se presentan en las Tablas 3, 4, 5 y 6 a partir de los supuestos discursivos que denotan según lo plantea Parodi (2014) en la Acreditabilidad de lo Comprendido (AC). Para el estudio de este caso de la ENSE en México, aquí descrito, se valoró la profundidad de interacción con el texto y las acciones que, en consecuencia, realizaron los alumnos en sus roles para la producción del documental sobre niños hijos de jornaleros migrantes.

Las siguientes tablas contienen extractos de los párrafos redactados por los estudiantes y la identificación discursiva completa, relativa a las acciones

desagregadas para la realización de la red. Como se puede leer, corresponden a los supuestos planteados en AC.

Tabla 3. Fragmentos discursivos con localización de supuestos de autogestión

DISCURSO ESCRITO	SUPUESTOS
las lecturas que elegí fueron de suma importancia para la autogestión del aprendizaje	Autogestión
busqué fuentes, noticias, trabajos académicos, entrevistas con letrados en el tema de gran renombre y hasta familias enteras	Autogestión
encontré lecturas muy sencillas de comprender, otras más complejas, eso me detuvo un poco, ya que tenía que buscar algunos significados	Autogestión

Tabla 4. Fragmentos discursivos con localización de supuestos de Cognición situada

DISCURSO ESCRITO	SUPUESTOS
mayor entendimiento	Cognición situada
contextualicé más fácil los contenidos del programa	Cognición situada
formaba una opinión crítica y previamente desarrollada	Cognición situada
amplia concepción sobre la diversidad lingüística	Cognición situada
sorprendentemente no muchos artículos recabados expresan la verdadera cara de lo investigado	Cognición situada

Los supuestos mostrados en las Tablas 3 y 4 refieren de manera directa a dos fases del proceso de *Lectura-acción*. En primer lugar, la búsqueda y acercamiento voluntarios a las lecturas, la selección individual de fuentes y la diversificación de portadores textuales. En la Tabla 5 se encontrarán las relaciones que establecieron entre la información obtenida en clase, la reflexión de lo leído y las discusiones inherentes al avance del curso con el

acercamiento a la realidad de los niños hijos de jornaleros migrantes. Los supuestos son Interactividad, Sensibilización y Socioconstructividad.

Tabla 5. Fragmentos discursivos con localización de supuestos de Interactividad, Sensibilización y Socioconstructividad

DISCURSO ESCRITO	SUPUESTOS
comparar y confrontar los puntos de vista de los creadores del contenido me permitieron construir un aprendizaje más rico y con más diversidad	Interactividad
nos empapamos de múltiples culturas y hallazgos	Interactividad
me cambió la perspectiva de ver el proyecto de clase	Sensibilización
me sentí empático , tuve más relación con el proyecto	Sensibilización
poco usual a lo acostumbrado	Sensibilización
rompió el paradigma esquematizado	Sensibilización
nos deleitó con un poema en su lengua	Sensibilización
experiencia con personas indígenas migrantes	Socioconstructividad
comprendí, reflexioné y valoré de una mejor manera la situación de aquellas personas	Socioconstructividad
podemos lograr que las personas de una lengua indígena no tengan miedo a expresarse y se sientan orgullosas	Socioconstructividad
nos vimos expuestos ante una realidad completamente diferente	Socioconstructividad
involucrarme con la investigación, fue de gran ayuda	Socioconstructividad
darles ese valor a aquellas personas que son diferentes	Socioconstructividad

Por último, en la Tabla 6 se organizan los rasgos discursivos mixtos que corroboran cómo la percepción de la realidad, al interactuar con ello luego de conocer las posturas teóricas y mediáticas, no está organizada en estancos de un proceso cognitivo a la vez. Se considera que las expresiones transcritas muestran la correlación comprensiva que hicieron los estudiantes normalistas.

Tabla 6. Fragmentos discursivos con localización de supuestos mixtos

DISCURSO ESCRITO	SUPUESTOS
(leer así) tiene que facilitar, al momento de estar investigando un artículo se te hace demasiado interesante, y en el camión te encuentras otro, después otro y al final no sabes cuál seleccionar hasta que ves la necesidad	Cognición situada/Interactividad
las lecturas me colocaron en contexto, entendí más las necesidades del proyecto y el enfoque	Cognición situada/Socioconstructividad
se empleó el estilo de aprendizaje y el trabajo colaborativo de una manera revolucionaria [...] hacer un documental con una cara de la educación muy marginal y poco conocida impulsó este cambio	Sensibilización/Socioconstructividad
desarrolló un pensamiento crítico, una mirada especialmente analítica en la búsqueda del contenido	Cognición situada/Autogestión

Enseguida se presenta la red semántica (Figura 3) de los verbos predominantes y representativos en los discursos escritos por los alumnos, presentado al final del curso, los cuales fueron organizados en las dimensiones que dieron sistematicidad a la estrategia propuesta; sensibilización, cognición situada, interactividad y socioconstructividad (Red 1).

CONCLUSIONES

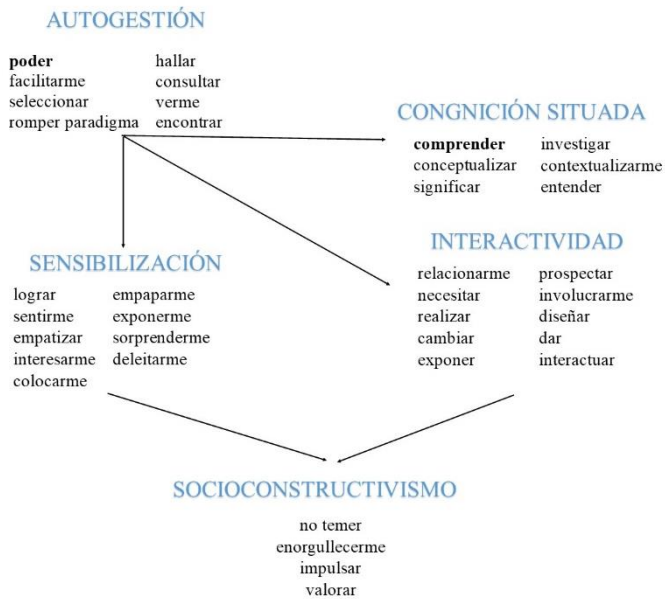
En los párrafos siguiente se muestran dos de las conclusiones realizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español de la ENSE Coahuila, México:

Llegué a una conclusión muy importante: cada cultura, posee una diversidad de cosas, que realmente nosotros también tenemos y no nos hemos dado cuenta. Como futuros docentes; hay que fomentar el respeto por

aquellas culturas, y la aceptación a estas sin importar rasgos, vestimenta, tradiciones y costumbres que ellos poseen (Informante A).

... (leer así) tiene que facilitar, al momento de estar investigando un artículo se te hace demasiado interesante, y en el camión te encuentras otro, después otro y al final no sabes cuál seleccionar hasta que ves la necesidad (Informante B).

Figura 3. Red semántica con la correlación entre verbos discursivos, organizados en supuestos del proceso de adquisición de conocimiento a partir de la lectura



El propósito activo que se buscó al desarrollar la estrategia *Lectura-acción* en un ambiente de aprendizaje del enfoque *Laboratorios de investigación*, propuesto en esta experiencia por circunstancias de la pandemia COVID-19, evidenció un resultado positivo a lo largo de esta sistematización de experiencia educativa. Además de los actos descritos para la producción del

documental *De lunes a lunes: sin tiempo para aprender*, se habilitaron lectores que, como consecuencia de su propia selección de textos, formaran un criterio y tomaran decisiones de incidencia en su contexto social. La empatía y el impacto social son acciones inherentes al trabajo docente, cuya ejercitación tendría que ser transversal desde el arranque de la formación de alumnos normalistas.

Los postulados de la lingüística cognitiva y sociolingüística (Fernández 2012, Moreno 2015), con las aportaciones de aplicación y extensiones teóricas de los que apoyaron el desarrollo de esta propuesta doble -enfoque y estrategia-, son una caja de herramientas en espera de un ejecutor. La tecnología es el medio para que el fenómeno educativo sobreviva en condiciones de pandemia, el profesor es quien lo conduce, en tanto que la comprensión profunda de los acontecimientos cognitivos y sociales en la formación de lectores es la que dará lugar a que se complete el círculo de la enseñanza: formación de profesores listos para transformar a partir de aquello que los transformó.

REFERENCIAS

CORTÉS, M.; GALLEGO, C.; LERGA, N.; PÉREZ, M.; RIVED, T. y SIERRA, P. (2008). **Leer, comprender y actuar. Propuestas para el uso funcional del lenguaje escrito**. Pamplona: CAPES.

CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). **Diccionario de análisis del discurso**. Buenos Aires: Amorrortu.

FERNÁNDEZ, P. (2012). Del contexto sociocognitivo al contexto lingüístico: algunas perífrasis de infinitivo en crónicas de Indias. En: H. Cairo Carou, A. Cabezas González, T. Mallo Gutiérrez, E. del Campo García y J. Carpio Martín. (ed.). **XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles**, pp. 121-137.

Disponible en: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/latinoamericanistas.pdf>. Acceso el: 21 out. 2021.

Haidar, J. (1994). Las prácticas culturales como prácticas semiótico-discursivas. En: J. González y J. Galindo, J. (coord). **Metodología y cultura**, pp. 119-160. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Hymes, D. (1980). Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events. En: P. P. Giglioli (ed.). **Language and social context**, pp. 21-44. Londres: Penguin Books

Mayer, R. E. (2005). **The Cambridge handbook of multimedia learning**. Nueva York: Cambridge University Press.

Moreno, J. (2015). La lingüística cognitiva. Una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. *Análisis Revista Colombiana de Humanidades* 48, 88: 41-47.

Parodi, G. (2014). **Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad**. Buenos Aires: Eudeba.

Segura, M. y Gómez, I. (2015). **Estado de la cuestión. Tendencias internacionales en la enseñanza de la lengua. Academia.edu**. Disponible en: <https://independentresearcher.academia.edu/MarthaSeguraJimenez>. Acceso el: 21 out. 2021.

SEP (2016). **Aprendizajes clave para la educación básica**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública SEP.

Tusón, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En: C. Lomas y A. Osorio (comp.). **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**, pp 55-68. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2013). **Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)**. Análisis curricular. Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-curricular-terce.pdf>. Acceso el: 25 set. 2021.

Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino* 53: 23-32.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). **Strategies of discourse comprehension**. Nueva York: Academic Press.

LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA COMO UNA HERRAMIENTA IDENTITARIA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Manuel Santiago Herrera Martínez
mshm_1999@yahoo.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es mostrar los recursos didácticos empleados para proporcionar el análisis, la comprensión y la interpretación de los textos en nuestros educandos a partir de la lecto-escritura. Nuestro objeto de estudio será la asignatura de “Textos mexicanos del siglo XIX” cursada por los estudiantes universitarios de la carrera de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, México. La intención es abordar las obras desde diversas disciplinas como la semiótica de la cultura, la semántica, la educación y el arte. Las preguntas guías son: 1) ¿Cuáles serían las estrategias didácticas empleadas desde la semiótica de la cultura para fortalecer las habilidades de lecto-escritura en nuestros estudiantes? 2) ¿De qué manera la enseñanza de la literatura influirá en la construcción identitaria de los alumnos?, y 3) ¿Cuál será el aporte de este tipo de enseñanza en el currículum de los egresados? La metodología por emplear será la Investigación-acción-formación (Galvani 2007) donde se examinarán el aprender a pensar, a dialogar y aprender. Dentro de los sustentos teóricos se encuentran: la traducción *intersemiótica* (Torop 2002) y *la semiosfera* (Lotman 1996, 2000); especialmente se aplican los conceptos de *frontera* para señalar cómo el lenguaje y los sujetos en

cuanto traductores transitan de una semiosfera a otra. Así el maestro como traductor de la semiosfera debe sostenerse sobre el constructo lotmaniano de *conciencia* (Lotman 1996, 2000). Dentro de las conclusiones se evidencia cómo el docente-traductor, en el sentido lotmaniano, construye las estrategias idóneas para los objetivos de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Dentro del proyecto *la Visión 2030*, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) presenta, en su Modelo Educativo, una propuesta de mejora continua. En esta línea de formación, el panorama se centra en “ofrecer una educación integral de calidad para toda la vida, incluyente y equitativa; innovadora en la generación y aplicación del conocimiento que trasciende por su responsabilidad social y aportaciones a la transformación de la sociedad” (UANL 2019: 70). Desde esta perspectiva la UANL aspira a proporcionar al estudiantado un pleno desarrollo intelectual a raíz de los conocimientos y valores.

Cabe resaltar dos puntos centrales dentro de esta visión universitaria para este trabajo en curso: la transdisciplinariedad y la perspectiva de género. Estos atributos institucionales revitalizan las aptitudes y los compromisos en los educandos, abren una posibilidad de profundizar en los programas bajo otra mirada. En el primer elemento, la UANL señala:

Trabajo colaborativo multi, inter y transdisciplinario. Entendido como la configuración del trabajo intelectual e institucional, en el que los expertos de diversas disciplinas se integran en equipos para enfrentar con mayores probabilidades de éxito, y con un alto sentido ético,

cuestiones complejas planteadas por la realidad (UANL 2019: 73).

Bajo esta modalidad se pretende englobar un saber que coadyuve al análisis del entorno y que dé respuestas ante diversas necesidades. En cuanto a la perspectiva de género menciona lo siguiente:

Perspectiva de género. Enfoque transversal de las funciones universitarias a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad científica, académica, social y política, que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales entre los géneros. En el marco de la planeación estratégica, la Universidad propicia que las oportunidades de desarrollo y los recursos asignados resulten asequibles de manera equitativa entre universitarias y universitarios (UANL 2019: 73).

Para alcanzar este objetivo, es esencial incluir dentro de los planes de estudios una equidad tanto en igualdad como de oportunidades. El trabajo colaborativo implica una convivencia de valores; sin embargo, dentro de las áreas temáticas se debe abordar la mirada inter e intra subjetiva de los estudios de género entre los estudiantes.

En esta misma línea la Facultad de Filosofía de Letras busca que los programas se apeguen a estas perspectivas. La asignatura de *Textos mexicanos del siglo XIX*, dentro de sus propósitos, establece: Desarrollar las competencias específicas del perfil de egreso mediante las cuales el estudiante podrá construir y valorar textos de diversos tipos: lingüísticos, estéticos y culturales para su circulación y recepción en forma crítica e interdisciplinaria.

Lo anterior permitirá al estudiante ser capaz de construir propuestas culturales novedosas para enfrentar las problemáticas del mundo global e interdependiente. Además, desarrollar las competencias específicas del perfil

de egreso mediante, las cuales el estudiante podrá construir y valorar textos de diversos tipos: lingüísticos, estéticos y culturales para su circulación y recepción en forma crítica e interdisciplinaria.

En esta línea se pretende que el alumno analice diversos tipos de textos que le permitan construir su identidad a partir de su contexto. Es importante también la producción textual para visualizar cómo en esta propuesta se conjuntan saberes para lograr una interpretación.

La lectura y la escritura son dos herramientas indispensables en la vida del ser humano. Ambas proporcionan habilidades de pensamiento que nutren el espíritu y enriquecen el conocimiento. La lectura nos despierta la imaginación, la creatividad y el fomento por los valores. Por su parte, la escritura plasma nuestras ideas en textos claros para lograr una comunicación asertiva. Ambas estrategias se emplearán dentro de la materia *Textos mexicanos del siglo XIX* con un enfoque transdisciplinar cuyo fin es alcanzar el análisis, el pensamiento crítico y la interpretación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La asignatura de *Textos mexicanos del siglo XIX* se imparte en el séptimo semestre de la carrera de Letras Hispánicas a un pequeño grupo integrado por quince estudiantes. En el momento de ser enseñada la materia estaba compuesta por seis hombres y nueve señoritas. Generalmente en este tipo de licenciaturas predominan más las mujeres.

Los estudiantes inscritos trabajan por las mañanas en el área de oficina (8), una parte se dedica a la docencia en la enseñanza del español en primaria (5)

y la otra se enfoca a la corrección de textos (2).

Al inicio de la clase se les cuestiona sobre sus perspectivas de la asignatura. Entre las interrogantes planteadas de manera oral se encuentran: ¿Cuál crees que sea la importancia de la materia en tu formación profesional? ¿Cómo consideras que será transmitida la asignatura? ¿Por qué la lectura y la escritura se han tornado en actividades poco interesantes para los jóvenes universitarios?

Entre las respuestas otorgadas fueron: 1) Con respecto a la primera pregunta, la más mencionada fue que les ayudará a saber más sobre lo que aconteció en México durante el siglo XIX (sin embargo, no se refirieron a lo planteado en la cuestión). 2) En esta cuestión señalaron que serán solo círculos de lectura donde se abordarán las apreciaciones del texto, se les pedirá un resumen de la obra o se tendrá un examen de comprensión de lectura. En la tercera solo informaron que es aburrida porque solo es un acto de leer y escribir sin una orientación hacia la motivación.

En este acercamiento se observaron las presentes deducciones: 1) La enseñanza de la literatura se les ha impartido de una manera tradicional donde solo copian o memorizan el texto sin contar con un análisis e interpretación. 2) Este modelo lo trasladan a las aulas quienes se encuentran en el área de educación (se forma una cadena de acciones), y 3) se lee y escribe por una necesidad personal, por un hábito sin una retroalimentación y valor.

Posteriormente, se les presentó el programa del curso con las respectivas actividades diseñadas. Para finalizar esta sesión se les pidió que redactaran un texto con esta pregunta: “¿Qué significa para ti ser mexicano?” con la intención de visualizar su escritura y análisis. Al revisar sus escritos se detectó

la dificultad en plasmar sus ideas en párrafos coherentes y precisos; asimismo, les falta argumentación en sus reflexiones debido a que señalaban que son mexicanos porque nacen en México; ser mexicano es comer picante o ser mexicano es rezar a la Virgen de Guadalupe.

De aquí la importancia de trabajar la transdisciplinariedad⁶⁴ para proporcionarle al estudiante una manera de leer y trabajar el texto literario desde diversas disciplinas como la semiótica de la cultura, la educación, la semántica, la educación y el arte.

ANTECEDENTES

Al revisar material pertinente para esta investigación, se encontraron textos alusivos a la didáctica de la literatura desde la semiótica y la semiótica de la cultura en el ámbito universitario con miras a la identidad. Entre ellos destaca el artículo *La semiótica en la didáctica del lectodiscurso profesional* (Mendoza y Moreno 2014). Aquí se plasma la importancia de la semiótica en el desciframiento de los sentidos del texto y en la producción discursiva por parte de los estudiantes.

En la ponencia *Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación*, Baquero Másmela (2020) remarca la diferencia entre la pedagogía de la literatura y la didáctica de la literatura. La primera alude a la

⁶⁴ Conciene a aquello que está *entre* las disciplinas, *a través de* las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Nace para atender la necesidad de lidiar con los desafíos sin precedentes del mundo problematizado en que vivimos y que requieren de un tratamiento multi-referencial, dado que son complejos. Su meta es la comprensión del mundo presente para el cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento (Nicolescu 2006)

búsqueda de la identidad en los individuos y la segunda a los recursos para transmitir los conocimientos. Estos textos tratan el tema de la identidad y la búsqueda de mejores propuestas didácticas en la enseñanza de la literatura en el ámbito universitario. Sin embargo, no hay material que explore la transdisciplina desde la semiótica de la cultura en esta asignatura. Así que este proyecto intenta ofrecer una propuesta educativa al respecto.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta investigación-acción-formación se sustenta en la transdisciplinariedad. De acuerdo con Nicolescu (2006) su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de las diferentes áreas del conocimiento y los saberes. Se apoya en los pilares de la complejidad, los niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, los cuales definen su metodología y la visión de la naturaleza y del ser humano.

Dentro de la transdisciplinariedad, la complejidad busca ampliar el nivel de conocimiento de una manera general que permita el acceso de otras disciplinas y redondear los aprendizajes. Según Morín (1999) la complejidad es capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad antropológica mediante la aplicación de siete principios: sistémico u organizacional, hologramático, retroactividad, recursividad, autonomía/dependencia, dialógico, reintroducción del sujeto en todo conocimiento.

Para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, dentro de los elementos pedagógicos se trabajará el concepto de *portafolio electrónico* propuesto por López, Rodríguez y Rubio (2004).

También se trabajará la *educación emocional* sugerida por Bisquerra (2000) cuando estipula que:

El desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. Por otro lado, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de factores emocionales y ello exige que se le preste una atención especial a las emociones por las múltiples influencias que tienen en el proceso educativo para desarrollar la habilidad de automotivarse (Bisquerra 2000: 243).

La parte emocional es trascendental para motivar al estudiante, canalizar sus energías y despertar sus dotes artísticos para la producción y reflexión de sus ideas. Posteriormente, se abordará el concepto de *literacidad* propuesto por Cassany (2009). Este autor la define como una manera adecuada de emplear la lectura y la escritura dentro de un propósito específico.

Debido a este período de contingencia, se ha diseñado la asignatura de *Textos mexicanos del siglo XIX* en una modalidad digital. En este punto, Cassany ofrece el término de *literacidad electrónica* para sugerir otra visión en torno a la lecto-escritura.

La investigación sobre la literacidad electrónica estudia estos nuevos usos tecnológicos. En el ámbito de la didáctica de la lengua,

surgen propuestas de un enfoque electrónico, que sugiere que en la enseñanza de la lengua debe incluirse la enseñanza de los discursos electrónicos, en la medida que en el uso real de la lengua estos ya ocupan un volumen importante (Cassany 2009: 06).

Asimismo, Cassany señala que esta literacidad digital construye un nuevo tipo de lector. Finalmente, se empleará la teoría sociocultural de Vygotski (2003), la cual señala que es “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto

aprehender la realidad de su entorno para entenderlo epistemológicamente y afirmarlo nuevamente en la realidad con conocimientos aplicados” (Vygotski 2003: 63).

La teoría sociocultural de Vygotski será central en la investigación porque considera a la contextualización como base central en la construcción de la identidad del estudiante y en la reflexión sobre las obras a analizar.

En la Escuela de Tartu, Lotman (1996) plantea la importancia de la semiótica de la cultura como una interdisciplina que abraza a otros textos. Define a la cultura como un texto complejo por los diversos entretrejos que la conforman; de ahí el compromiso de ser capaces de traducir ese entorno cultural. En este sentido la cultura como texto semiótico complejo, refleja tanto a los diferentes textos como a los diversos individuos que forman parte de ella. Para Lotman (1996) “la memoria del hombre es considerada como un texto complejo, ya que al entrar en contacto con el texto produce cambios creadores dentro de la cadena informacional. Lo paradójico es que al texto debe precederle otro texto, la cultura” (Lotman 1996: 90). Considerando lo anterior, Lotman (1996) define al texto como un “espacio semiótico en que interactúan, se interfieren y se autoorganizan jerárquicamente los lenguajes” (Lotman 1996: 09).

Ese espacio semiótico Lotman la define como semiosfera. Señala que el texto es un espacio donde surgen nuevas comunicaciones e interpretaciones. Dentro de los rasgos sobresalientes de la semiosfera, se encuentra el de la *frontera* vista como los puntos internos y externos pertenecientes a este espacio.

De acuerdo con Lotman (2000), los textos permanecen en la memoria de la cultura mediante tres mecanismos: 1) Aumenta de manera significativa el volumen de conocimiento, es decir, la cultura va tomando de la realidad que la rodea los elementos que necesita para sobrevivir. 2) Reorganiza de manera constante los contenidos culturales, y 3) utiliza el “olvido” para mantener los textos dentro de una cultura; es decir, permite que unos textos tomen el lugar de otros (Lotman 2000: 174).

Lotman, al hacer una analogía entre el paralelismo estructural de las caracterizaciones semióticas y las personales, define el texto de cualquier nivel como una persona semiótica, y considera asimismo como texto a la persona en cualquier nivel sociocultural. Esta definición refleja la interacción que tienen, para Lotman, el hombre y todos los sistemas semióticos (o textos) “como manifestaciones de una cultura y dentro de esa misma cultura, de manera que interactúan no solo como depósito de información, sino también como textos con capacidad de crear nuevos textos o mensajes” (Lotman 2000: 197).

Uno de los aportes de la semiótica de la cultura es el generar nuevos sentidos. Lotman propone la participación de los traductores o filtros bilingües que explican la finalidad de los textos a los demás.

De acuerdo con lo anterior, Lotman (2000) define al texto como:

A la luz de lo dicho, el texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional (Lotman 2000: 125).

En esta producción de sentidos, el texto pasa por una serie de diversos procesos socio-comunicativos, entre los cuales Lotman (2000) refiere:

- 1) El trato entre el remitente y el destinatario. El texto cumple la función de un mensaje dirigido del portador de la información al auditorio.
- 2) El trato entre el auditorio y la tradición cultural. El texto cumple la función de memoria cultural colectiva.
- 3) El trato del lector consigo mismo. El texto interviene en el papel de mediador que ayuda a la reestructuración de la personalidad del lector.
- 4) El trato del lector con el texto. Deviene un interlocutor de iguales derechos que posee un alto grado de autonomía. Tanto para el autor (el remitente) como para el lector (el destinatario), puede actuar como una formación intelectual independiente que desempeña un papel activo e independiente en el diálogo.
- 5) El trato entre el texto y el contexto cultural. Los textos, como formaciones más estables y delimitadas, tienden a pasar de un contexto a otro. Al trasladarse a otro contexto cultural, se comportan como un informante trasladado a una nueva situación comunicativa: actualizan aspectos antes ocultos de su sistema codificante. Tal 'recodificación de sí mismo' en correspondencia con la situación pone al descubierto la analogía entre la conducta signíca de la persona y el texto.

Estudios recientes abordan la importancia de la semiótica de la cultura con la educación. Algunos teóricos retoman los principios de Lotman y proponen un modelo de análisis. Según García (2014), la semiótica es relevante dentro de la pedagogía porque esta es un fenómeno social, de construcción y asignación del sentido por medio de prácticas significantes que llevan a términos tanto docente como discente, ambos “sujetos sensibles, cognoscentes e históricos reflexivos en constante formación” (García 2014: 84).

Magariños de Morentín (2008) establece que dentro de estas prácticas significantes en la educación surgen *la semiosis sustituyente* y *la semiosis sustitutiva*. La primera la define como las configuraciones perceptuales (frases, imágenes, objetos y comportamientos exhibidos” (Magariños de Morentín 2008: 63) que le otorgan sentido a lo percibido en el contexto o en las personas que las emplean. Pone el ejemplo de las secuencias didácticas y de los recursos educativos empleados por el docente para configurar al educando.

Este *docente productor intérprete* (así lo denomina García 2014) logra desarticular estos constructos semióticos de los *discentes intérpretes productores* (los estudiantes) a través de lo que se denomina *semiosis sustituida*. Es decir, el *docente productor intérprete* por medio del discurso pedagógico y de las estrategias concebidas proporciona otro sentido a los estudiantes sobre determinados objetos del mundo.

En este proceso de sustituciones, Magariños de Morentín (2008) menciona tres operaciones semióticas básicas: la atribución, la sustitución y la superación. La atribución se refiere a los conocimientos parciales adquiridos.

La sustitución reside en desplazar las nociones sobre el tema y la superación radica en generar nuevos sentidos.

García (2012) denomina a esta semiosis educativa como *semiótica cognitiva dialéctica* debido a que el estudiante recibe información que le permite profundizar en su interior y comprender su entorno. Señala que estas operaciones son “fundamentales que tratan determinadas opciones de pensamiento, proyectadas a mundos semióticos posibles, en el marco de una teoría constructiva de los aprendizajes” (García 2012: 13).

En esta *semiótica cognitiva dialéctica* es relevante la función del *docente productor intérprete* por traducir los sistemas modalizantes de los textos, desentrañar el sentido para que los estudiantes aprehendan los conocimientos y logren una identidad cultural.

Finalmente, cuando el discente alcanza la operación semiótica de superación es porque ha sido capaz de relacionar los valores de las atribuciones de cada objeto semiótico del cual se sirve para describir segmentos de la realidad; ha aprendido a interpretar esa realidad en función de un contexto o una memoria colectiva y ha encontrado la manera de conectar estas nuevas formas semióticas en el continuum dinámico de la cultura.

A continuación, se expondrán cada una de las estrategias didácticas diseñadas desde la semiótica de la cultura, con base en la Investigación-acción-formación (Galvani 2007), en la asignatura *Textos mexicanos del siglo XIX*.

METODOLOGÍA

La metodología se basa en la investigación-acción-formación propuesta por Galvani (2007) que, a su vez, se relaciona con tres tipos de aprendizaje en tres dimensiones o niveles de realidad: aprender a pensar, aprender a dialogar y aprender a aprender.

A continuación, se exponen los tipos de aprendizajes:

- a) vinculado con el nivel teórico-epistémico o cognitivo, es el *aprender a pensar*, mediante la investigación y a través de los tres pilares de la transdisciplinariedad y los siete principios de la complejidad,⁶⁵ que intentan generar un pensamiento complejo.
- b) relacionado con el nivel práctico se enfatiza *el aprender a dialogar*, distinguir y religar las disciplinas, asumir sus límites y complementos; buscar su interacción a través del diálogo (abierto versus la discusión o la persuasión) y la exploración colectiva;
- c) ligado al nivel ético o existencial (reintroducción de las dimensiones sensible y ética) se trabaja con la perspectiva de *aprender a aprender* sobre el conocimiento de sí mismo, de los propios prejuicios, condicionamientos sociales, históricos y personales de nuestras creencias y certezas, nuestra inspiración y vocación, a unidades, límites y posibilidades, pero también generar reflexiones sobre el conocimiento y el conocimiento del conocimiento (Galvani 2007:42).

⁶⁵ El principio sistémico u organizativo; el principio hologramático; principio del bucle retroactivo; principio del bucle recursivo; principio de la autonomía/dependencia; principio dialógico; y principio del que conoce en todo conocimiento (Morín 1999).

En nuestra investigación se complementará la transdisciplinariedad con la semiótica de la cultura para mostrar cómo la semiosis le permitirá al estudiante analizar e interpretar las obras clásicas desde otra perspectiva.

Esto contribuye con la propuesta de Morín (1999) cuando refiere:

ceder un diezmo epistemológico o transdisciplinar que preservaría el 10% del tiempo de los cursos para una enseñanza común dedicada al conocimiento de las determinaciones y presupuestos del conocimiento, la racionalidad, la científicidad, la objetividad, la interpretación, los problemas de la complejidad y la interdependencia entre las ciencias (Morín 1999: 89).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: APRENDER A PENSAR

Dentro de las estrategias didácticas se encuentran el “Aprender a pensar”. Es una herramienta de tipo cognitivo cuyo análisis se centra en los movimientos históricos de México y en la producción discursiva de sus actantes.

1) Visita al museo

Los estudiantes realizan una visita virtual al Museo de Historia Mexicana (Monterrey, Nuevo León, México) para apreciar la exposición permanente sobre el México Independiente. Para ello deberán responder un cuestionario de tres preguntas: a) ¿Qué sabía del tema? b) ¿Qué nuevos conocimientos se integraron en mi formación?, y c) ¿Por qué consideras que es relevante saber sobre este movimiento histórico? Este ejercicio es elaborado de manera personal.

El objetivo de esta actividad es acercar a los estudiantes a los espacios alternos para su formación académica, valoren la cultura,

(re)conozcan la historia del país y sobre todo la construcción de una identidad individual y colectiva.

2) Analizar los discursos de los personajes centrales

Los alumnos leerán los discursos emitidos por Miguel Hidalgo y Costilla (“El Grito de Dolores” 2007), Fray Servando Teresa de Mier y Noriega (“Discurso de las profecías” 1977) y José María Morelos y Pavón (“Los Sentimientos de la Nación” 2010) con el propósito de identificar las ideologías de índole política, religiosa, histórica, social y cultural.

Para esta actividad se forman equipos de tres integrantes, elaboran un cuadro comparativo donde incluyen la semejanzas y diferencias entre ambos discursos. Los alumnos exponen sus observaciones y contextualizan los hechos con el entorno actual. El fin es que el alumno visualice la trayectoria de las acciones y los pensamientos inmersos en los textos de estos personajes y de qué manera permean en nuestros días. Una vez mostradas las exposiciones por parte de los equipos con su respectiva retroalimentación, se culmina esta sesión con la redacción de un ensayo crítico.

3) Análisis del Himno Nacional Mexicano

En este segmento los estudiantes examinan e interpretan cada estrofa del Himno Nacional Mexicano y la explican de acuerdo con los símbolos, los colores, las figuras retóricas y las reminiscencias

históricas para entretener la identidad. En este apartado se apoyan en el “Diccionario de símbolos” de Cirlot (2016).

En esta sesión se incluyen otros temas complementarios para que el estudiante analice e interprete el texto. Primero se habla sobre la definición de analogía, las partes que consta, la explicación de cada uno de sus elementos y la manera de redactarlas. Asimismo, se aborda el tema de la comparación con el fin establecer similitudes. Se les muestra la manera básica: “Perro es ladrar como gato es a maullar” para de ahí redactarlas en la forma actual: “Perro:ladrar::gato:maullar”.

La segunda parte de la tercera sesión consistió en tratar la descripción. Se explica tanto su definición como las principales clases (prosopografía, etopeya, retrato, crinografía, topografía y cronografía) para entrelazar la comparación con la analogía. Se hace una interacción con el grupo a través de los principales héroes de cómic para que de forma oral proporcionen ejemplos. Entre ellos están:

Thor:mazo::Hombre Araña:telaraña (muestra de crinografía)

Ciudad Gótica:Batman::Océano: Aquaman (topografía)

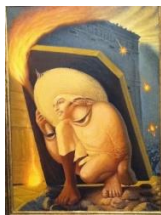
Furia: Hulk::Bondad:Superman (prosopografía)

Aunque es un ejercicio simple, la meta consiste en que los estudiantes capten los conceptos a través de sus percepciones y conocimientos.

4) Percepción visual

Una vez que los alumnos trabajaron los términos de analogía, la comparación y la descripción, se pasa al tema de la percepción visual. El propósito es que el estudiante despierte su sentido visual para captar los cambios de significados inmersos en una imagen. Esta actividad pretende introducir al estudiante a una exploración interna con la idea de que posteriormente visualice los giros semánticos en la lectura. Los contenidos temáticos que abarca son la habilidad visual y las figuras de pensamiento (la comparación, la metáfora, la hipérbole, el eufemismo y las analogías). La estrategia docente reside en que el alumno contemple varios dibujos (para efectos del trabajo solo se ejemplifica con una muestra) y advierta qué figura se observa. Esto con la intención de que perciba cómo dentro de una imagen se visualiza otra.

Cuadro 1: Pintura metamórfica de Octavio Ocampo⁶⁶



A simple vista se refleja la imagen de la Virgen de Guadalupe. Sin embargo, se representa la figura del Pípila.⁶⁷ Con este ejercicio

⁶⁶ Pintor mexicano cuyo arte es denominado como *pintura metamórfica*.

⁶⁷ Personaje de la Independencia de México conocido por cargar una losa con una antorcha e incendiar la Alhóndiga de Granaditas.

visual se pretende mostrar cómo descifrar lentamente los mensajes en el texto y configurar nuevos sentidos.

5) La metáfora

De esta actividad se pasa al tema de la metáfora. Aquí nos basamos en la definición proporcionada por Muñoz Pérez (2015):

Las metáforas, como recurso estilístico, expresan dicha fase de metamorfosis narrativa. Una metáfora, un puñado de palabras ordenadas de tal modo que apelen a una nueva interpretación de la realidad, es, en sí, una metamorfosis del lenguaje, que a su vez lo es del pensamiento (Muñoz Pérez 2015: 47).

En el desarrollo de la clase se ejemplifica más el tema de la metáfora. Para complementar más sobre este tópico, se diseñó el presente cuadro (propuesto por el autor de este artículo) con el fin de que el estudiante analice e interprete este tropo dentro del contenido del *Himno Nacional Mexicano*.

Cuadro 2: La metáfora

METÁFORA	SIGNIFICADO	RELACIÓN	ALUSIÓN

Al abordar esta figura por medio de este cuadro se ha notado que el estudiante emprende una asociación directa entre la metáfora y su significado. Un ejemplo sería: “El acero aprestad y el bridón” y la respuesta es “tomar las armas y las riendas de los caballos”. Sin embargo, no vinculan cómo llegaron a ello. Por eso se agregaron los dos cuadros restantes para que realizaran el análisis. En “relación” deben señalar la conexión. Por ejemplo: por el metal (acero) con su referencia al combate y el bridón (el objeto) para

representar a los caballos ensillados. En la categoría de “alusión” deben explicar esa metáfora de acuerdo con el asunto del *Himno Nacional Mexicano*. En el desarrollo de estas actividades propuestas (lectura analógica, las descripciones, la habilidad visual y la metáfora), se busca que el estudiante *aprenda a pensar*. En ese avance asimile conocimientos, descarte otros y tenga una mirada distinta al abordar el texto.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: APRENDER A DIALOGAR

En esta segunda parte del proyecto se intenta que el estudiante aprenda a entablar un diálogo centrado en las argumentaciones.

1) La Mayéutica

Para eso se diseñó una actividad sobre la Mayéutica, la cual es definida como:

El oficio de partear, tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real. [...] esfuérzate en responder, en cuanto te sea posible, a lo que te propongo; y si después de haber examinado tu respuesta creo que es un fantasma y no un fruto verdadero, y si en tal caso te lo arranco y te lo desecho, no te enfades conmigo (Platón 1962: 301).

De acuerdo con esta cita, se ideó esta estrategia didáctica. Consiste en preguntar al interlocutor acerca de algo (un problema, por

ejemplo) y luego se procede a debatir la respuesta dada por medio del establecimiento de conceptos generales. El debate lleva al interlocutor a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior.

Este ejercicio se realiza en parejas y al término de la actividad se entrega una ficha de trabajo, la cual se presenta a continuación:

Ficha de trabajo sobre la Mayéutica

FICHA DE TRABAJO

- 1) Nombre de los integrantes
- 2) Tema por discutir
- 3) Conocimientos sobre el tema
- 4) Discusión sobre el tema
- 5) Después de haber analizado el tema, escriban cada uno sus conclusiones.

Los estudiantes derivan un tema de la asignatura e inician con el debate. Es interesante registrar cómo a través de este ejercicio se introduce a los estudiantes a que argumenten e interpreten los sentidos en el texto.

2) Diálogo con la Paya

Una de las lecturas asignadas dentro de la unidad de aprendizaje es “La paya y la mexicana” de Fernández de Lizardi (2014). En esta sesión se les pide a los estudiantes reunirse en equipos de tres integrantes y redactar un guion sobre estos personajes, pero situándolos en la actualidad. Una vez revisado el libreto se procede a que lo presenten a través de un video bajo ciertas características como: la duración de tres a cinco minutos; el vestuario acorde con la psicología de los personajes; la música tanto en sonidos como ambientación; la

pronunciación y el habla característico de los actantes y finalmente la escenografía.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: APRENDER A APRENDER

Los ejercicios diseñados con anterioridad conllevan a que los estudiantes elaboren un periódico literario que abarque las siguientes características: Contener un nombre original de acuerdo con la asignatura, así como el diseño del logo. Los géneros empleados serán:

- 1) Una calavera literaria. Es un escrito propio de México. Reside en inventar un poema hacia un personaje, institución, cualquier tipo de problemática o valor (antivalor) con un toque mordaz. La idea es criticar y señalar sus cualidades o debilidades. Puede llevar rima consonante, asonante o libre. La intención es remarcar la presencia de la Muerte quien viene a llevarse o reprender a alguien o algo por una corrupción o mal cometido. En este rubro los estudiantes eligen el actante o el fenómeno social a tratar de acuerdo con los temas de la unidad de aprendizaje.
- 2) Una caricatura política. Para este apartado se les explica a los estudiantes la composición externa como las onomatopeyas, los personajes, los globos de diálogo y los gestos. En la parte interna, se les aclara la importancia de los mensajes explícitos e implícitos. Para este segmento se les solicita que critiquen un aspecto político que perdure desde el siglo XIX hasta nuestros días.
- 3) Un diario de viaje. En esta sección del periódico los alumnos redactan las costumbres y el diario vivir de las personas durante el siglo XIX.

Esto con la finalidad de que se inserten dentro de la escritura, escriban este espacio en primera persona como un actante más y plasmen los sentimientos, las vivencias y las creencias de aquella época.

- 4) Ensayo sobre la identidad del mexicano. Se les pide a los estudiantes que elaboren un ensayo con esta temática donde reflexionen en torno a la construcción identitaria desde el siglo XIX hasta la actualidad.

Para esta actividad se les pide que el periódico literario sea individual con el propósito de apreciar su creatividad e ideas en torno a los aspectos solicitados.

EVALUACIÓN

En este trabajo solo se mostraron algunas de las actividades planeadas para lograr el análisis, la interpretación y la creación en los estudiantes a través de la semiótica de la cultura y otras disciplinas afines. La evaluación del curso es sumativa. Cada ejercicio emprendido conlleva una ponderación a través de una bitácora. Dentro de las clases se explican los conceptos y los temas con trabajos previos, se les da retroalimentación y corrección tanto en la forma como en el contenido.

CONCLUSIONES

A través de esta investigación-acción-formación, se busca un cambio en la enseñanza-aprendizaje. La intención es lograr una educación integral donde el estudiante despierte su interés por la indagación y la producción discursiva por medio de las habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar.

La transdisciplina complementa los temas vistos en la asignatura al retroalimentar en los educandos su perspectiva para analizar e interpretar. Les muestra una visión clara y de utilidad en su conocimiento. Asimismo, las actividades diseñadas para este curso buscan conectar las diversas áreas de estudio para posteriormente apoyarse en la transdisciplina como la semiótica de la cultura y la pedagogía para reforzar el aprendizaje en aprender, a pensar y a dialogar.

En la primera pregunta: ¿Cuáles serían las estrategias didácticas empleadas desde la semiótica de la cultura para fortalecer las habilidades de lecto-escritura en nuestros estudiantes? Se mostró que deben enfocarse y diseñarse en lo semiótico, lo literario, lo visual, lo pedagógico y lo emocional para mostrar cómo hay diferentes semiosferas en interacción. En lo que respecta a la segunda pregunta: ¿De qué manera la enseñanza de la literatura influirá en la construcción identitaria de los alumnos? Se trató de que fuera de una manera introspectiva donde el estudiante reflexionara sobre su ser y entorno para reconocerse. Esto con el fin de descifrar los nuevos sentidos del texto y de su persona. Por último, en la tercera pregunta: ¿Cuál será el aporte de este tipo de enseñanza en el currículum de los egresados? En que la mayoría de los egresados se dedican a la docencia, les apoyaría en la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura para despertar el análisis y la crítica en ellos mismos y en el alumnado.

REFERENCIAS

BAQUERO MÁSMELA, P. (2020). Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación. *Enunciación* 25, 1: 141-153.

Disponible en: <https://doi.org/10.14483/22486798.16299>. Acceso em: 21 nov. 2021.

BISQUERRA, R. (2000). **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, Barcelona.

CASSANY, D. (2009). **Taller de textos**. México: Paidós

CIRLOT, J. E. (2016). **Diccionario de símbolos**. Madrid: Siruela.

FERNÁNDEZ DE LIZARDI, J. (2014). **La paya y la mexicana**. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filológicas. Disponible en: <https://www.iifilologicas.unam.mx/obralizardi/index.php?page=la-paya-y-la-mexicana-continuan-su-platica-sobre-varias-cosillas>. Acceso el: 21 nov. 2021.

FRAY SERVANDO. (1977). **Biografías. Discursos. Cartas**. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.

GALVANI, P. (2007). La reflexividad sobre la experiencia: Una perspectiva transdisciplinar sobre la autoformación. *Visin Docente Con-ciencia* 6, 36: 5-11. Disponible en: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/No.%2036.pdf. Acceso el: 21 nov. 2021.

LÓPEZ, O.; RODRÍGUEZ, J. L.; RUBIO, M. J. (2004). **El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI**. Barcelona: EDUTEC, 2004. Disponibe en: <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/179.pdf>. Acceso el: 21 nov. 2021.

LOTMAN, I. (1996). **La Semiosfera I**. Madrid: Ediciones Cátedra.

_____. **La Semiosfera III**. Madrid: Ediciones Cátedra.

MAGARIÑOS DE MORENTIN, J. (2008). **La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica**. Córdoba: Comunicarte. Disponible en: <http://www.magarinos.com.ar/Impresion.html>. Acceso el: 21 nov. 2021.

MENDOZA, E y MORENO, L. (2014). La semiótica en la didáctica del lectodiscurso profesional. *EduSol* 14, 49: 1-13.

MORELOS, J. M. (2010). **Sentimientos de la nación**. México: Conaculta.

MORÍN, E. (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: Unesco.

NICOLESCU, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro (1era parte). *Visión Docente Con-Ciencia* 6, 31: 15-31. Disponible en: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm. Acceso el: 21 nov. 2021.

PLATÓN. (1962). **Diálogos**. México: Porrúa.

SERRANO MIGALLON, F. (2007). **El Grito de Independencia**. México: Editorial Porrúa.

TOROP, P. (2002). Intersemiosis y traducción intersemiótica. *Cuicuilco* 9, 25 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id_35102502. Acceso el: 21 nov. 2021.

VYGOTSKI, L. S. (2003). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Austral.

UANL. (2019). **Plan de desarrollo institucional**. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA PNAIC NA PARAÍBA

Evangelina Maria B. de Faria
evangelinab.faria@gmail.com

Marianne C. Bezerra Cavalcante
marianne.cavalcante@gmail.com

RESUMO

O Brasil tem uma tradição em *Programas de Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, principalmente para aqueles que trabalham com a alfabetização. O último programa a ser lançado, o *Pacto pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), atingiu todo o território nacional e conseguiu a adesão de trinta e nove universidades públicas de vários estados (MEC/SEB 2015). Esse capítulo tem como objetivo observar reflexos da formação do PNAIC em relatos de docentes, sobre o processo da escrita inicial, no estado da Paraíba, em que a Universidade Federal da Paraíba coordenou o programa por quatro anos. Metodologicamente, foram selecionados três relatos para análise das concepções de alfabetização e letramento neles presentes e para observação da existência de apropriação desses conceitos em consonância com a formação do PNAIC, no estado. As análises apontam para uma assimilação da alfabetização na visão do letramento e da adoção do gênero como ponto de partida para o processo de aquisição de escrita na sala de aula.

INTRODUÇÃO

Para uma melhor contextualização dos relatos como resultados de uma formação continuada, é necessária a informação de que a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) coordenou, de 2014 a 2018, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) no Estado da Paraíba. A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aprofundamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. O mundo vive em um período de transformações céleres. Como auxílio da tecnologia, as informações circulam com uma velocidade inacreditável e os saberes, naturalmente, são divulgados velozmente. Entre a leitura de um artigo sobre práticas escolares e a articulação de sua implementação em sala, a troca entre os pares ganha um estatuto de validação. Dessa perspectiva, a formação continuada é um processo necessário. Dentro dessa perspectiva, o foi o Pacto?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC- é uma ação inédita do Ministério de Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico, com materiais de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. [...] e tem o claro compromisso com a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade (MEC/SEB 2015: 7).

Como se vê, foi algo muito bem articulado, que juntou esforços de várias esferas de governos para a obtenção de uma melhoria no índice de alfabetização no Brasil. Na alfabetização, sabemos que há várias concepções de linguagem e de escrita, assim, assumimos a posição de Marcuschi (2008: 64), considerando a escrita como forma de manifestação do letramento

enquanto atividade de textualização. Para o autor, a escrita sempre se inscreve numa prática social de letramento. A escrita no PNAIC não se afasta dessa concepção. Vejamos:

A partir de um novo olhar para a linguagem e seu ensino, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética pode e deve dar-se concomitantemente à apropriação de textos escritos. A criança pode aprender a escrever escrevendo de verdade, desde o princípio, para um interlocutor preciso, valendo-se de diferentes gêneros textuais (Cardoso 2015: 48).

Pela citação, já se vê claramente uma perspectiva de alfabetização e letramento. Em que o conhecimento do sistema linguístico se dá em concomitância com a prática da escrita de vários gêneros. Há também a defesa de uma visão antropológica no PNAIC:

Estudos anteriores (Bernstein 1971, Soares 1986, Kato 1987, Cagliari 1989, Cook-Gumperz 1991) já evidenciavam que os diferentes usos da língua, no interior de variedades dialetais, nem sempre coincidem com a expectativa da escola. Assim, crianças falantes competentes de sua língua materna são julgadas por padrões estranhos ao seu dialeto, e esse julgamento, via de regra, afeta tanto o seu desempenho verbal quanto outras questões, como atitude e motivação. Ainda na linha de problematização de diferentes modelos de socialização linguística, Kleiman (2008), em uma perspectiva antropológica, argumenta que grupos altamente escolarizados, que integram a escrita em seu cotidiano, proporcionam às suas crianças modelos de interação com a cultura escrita que as preparam para o currículo escolar, enquanto grupos pouco escolarizados não proporcionam a mesma oportunidade para seus filhos (Cardoso 2015: 48).

Com essa visão, o programa aponta para a diversidade existente em todas as salas de aula. A criança deve ser olhada como um sujeito único, que demanda especificidades particulares. E para o desenvolvimento da escrita, o PNAIC

ancora-se também nas orientações de Schneuwly (1985), que considera que a atividade de linguagem, na produção de textos, desenvolve-se por meio de um conjunto de operações mentais, que são realizadas em três níveis ou instâncias: criação de uma base de orientação, gestão textual e linearização. Nessas instâncias, temos o direcionamento para as condições de produção, a organização do conteúdo e o conjunto de operações, que se destinam a transformar em texto o que foi pensado anteriormente. Uma escrita que se ancora em leituras, que parte de modelos existentes na sociedade.

Tendo por base essas diretrizes, as formações da UFPB gravitaram em torno dos Direitos de Aprendizagem (MEC/SEB 2012). Nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do início deste século, há, nas propostas curriculares dos estados brasileiros, uma diretriz da defesa de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos, que circulam em diferentes esferas sociais de interação.

Em Língua Portuguesa, os Direitos de Aprendizagem se distribuem em torno dos quatro eixos: Leitura, Oralidade, Produção Escrita e Análise Linguística. O eixo da Análise Linguística se divide em: a) discursividade, textualidade, normatividade; e em b) apropriação do sistema de escrita alfabética. É interessante mencionar que o eixo da Análise Linguística se direciona para a complementariedade entre aquisição do sistema e os mecanismos de textualidade, mostrando o processo da aquisição do sistema em consonância com a inserção nos gêneros que envolvem as crianças. Ou seja, uma alfabetização dentro da perspectiva do Letramento. Esses Direitos de Aprendizagem perpassam todo o material do PNAIC.

Vale ainda ressaltar que, apoiada em Schneuwly (1985), as formações sempre gravitavam em torno de sequências didáticas, que serão vistas nos relatos dos professores alfabetizadores.

O CAMINHO PERCORRIDO

Metodologicamente, selecionamos alguns relatos de professoras de diferentes cidades para dar a ideia da materialização da formação nas salas de aula. Os relatos foram resultados de apresentação de professoras dos municípios participantes do PNAIC, no seminário final,⁶⁸ com o objetivo visibilidade às boas práticas de sala de aula. Para dar mais fidelidade, preferimos publicar os relatos apresentados pelos próprios docentes. Eles escreveram e leram na hora da apresentação.

O estado da Paraíba está organizado em quatorze (14) Regionais: João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Cuité, Monteiro, Patos, Itaporanga, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel, Itabaiana, Pombal e Mamanguape. Aderiram ao PNAIC os duzentos e vinte e três municípios de todas as Regionais. As formações foram organizadas em quatro polos: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa, em um total de 426 Orientadores de Estudo, que fizeram a formação nos municípios para cerca de 8045 professoras alfabetizadoras.

Ao final das formações, que possuíam cerca de nove meses (2014, 2015, 2016, 2017), havia sempre um seminário final, em que professoras apresentavam relatos de experiências realizadas sobre os diversos eixos da Língua

⁶⁸ Realizado em junho de 2018, na cidade de João Pessoa, PB.

Portuguesa. Para esse corpus, dentre os duzentos e vinte apresentados no último seminário (2018), selecionamos três, que trataram da escrita nos anos iniciais, para compor nossa amostragem para o capítulo.

Apresentamos algumas fotos (Figura 1 e 2) para uma melhor contextualização.



Figura 1. Seminário final (2018)



Figura 2. Seminário final (2018)

Todos os municípios que participaram da formação deviam escolher uma boa prática realizada em sala de aula, para exposição no seminário final.

RELATOS: O REFLEXO DA ESCRITA NA SALA DE AULA

Iniciamos com o relato da uma professora Alzenira da Nóbrega Santos, do Município de São Bentinho. O município se estende por 196 km², contava com 4529 habitantes no último censo e faz parte da região do sertão paraibano. Como se vê, uma cidade pequena. A sequência didática implementada chamou-se *Carta Pessoal: Interação de Conhecimento entre São Bentinho, PB e Porto Alegre, RS*.

(1)

Narra a professora: A experiência didática foi desenvolvida no ciclo de alfabetização em uma turma de terceiro ano composta por vinte e 24 alunos com níveis de aprendizagem bem diversificado que vai desde o pré-silábico ao alfabético, além das carências afetiva e social que envolvem essas crianças.

Trata-se da sequência didática sobre o gênero textual carta pessoal, com a realização de um intercâmbio entre e os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquina Cassimira da Conceição, do município de São Bentinho, PB e os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Íris do Amaral, da cidade de Porto Alegre RS, com o objetivo de despertar nos alunos o gosto pela leitura e escrita através da carta pessoal, como também proporcionar aos alunos o conhecimento de uma região bem diferente da nossa realidade cultural.

O ponto de partida foi a leitura deleite do livro “O carteiro chegou” de Janet e Allan Ahlberg, da Editora Companhia das Letras, 2007. O livro se desenvolve através de cartas, convites, postais, que são entregues pelo carteiro para personagens das histórias dos contos infantis tradicionais.

A sequência teve vários momentos: i. a leitura do livro e a discussão do conhecimento de mundo das crianças a respeito das histórias e do gênero carta; ii. a apresentação vários tipos de cartas dentro de uma caixa. Após a leitura de algumas, foi apresentada a estrutura do gênero e solicitada uma pesquisa sobre o Código de Endereçamento Postal - CEP.; iii. para uma melhor contextualização, foi apresentado um mapa do Brasil, com destaque para as regiões Nordeste e Sul, com ênfase aos estados da Paraíba e Rio Grande do Sul. Foram muitas perguntas....; iv. produção da carta para o futuro amigo. Esse momento durou vários dias, pois envolvia várias reescritas; v. houve a leitura em sala e a exposição de suas cartas; vi. esse momento foi muito esperado,

todos foram ao correio para postar a carta; vii. no dia 05 de junho, de 2017, a atendente dos Correios informa que já tinham chegado as cartas de Porto Alegre. Para fazer a entrega das cartas para os destinatários foi preparado um momento especial. Um carteiro foi convidado e, uma a uma, as cartas foram entregues.

Ao finalizar a sequência apresentada neste relato muitas reflexões foram apreendidas. Por isso, não as vejo como um trabalho acabado, mas como ponto de partida para novos caminhos a serem seguidos na busca por novas práticas.

Para uma melhor contextualização, trazemos duas fotos (Figura 3 e 4), que marcaram essa experiência.



Figura 3. A Postagem no correio



Figura 4. Cartas dos colegas gaúchos

Esses dois momentos foram vivenciados com entusiasmo pelas crianças, pois eram inéditos. Como resultado, temos uma mudança na sala de aula. O texto e o gênero passaram a ser objeto de ensino. A escrita teve um propósito, apresentar-se para alguém. Foi um mergulho em uma prática social, sem esquecer a tessitura do texto, o processo da reescrita. As crianças foram autoras, apresentaram a cidade, seus pais, suas **PREFERENCIAS**. Uma escrita enquanto manifestação do letramento.

O segundo relato é de uma professora do município de Cuitegi, localizado na microrregião de Guarabira, próximo à capital. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população está estimada em

6.889 habitantes. A sequência didática realizada chama-se: *A Árvore dos Gêneros Textuais*. Sigamos as palavras da professora.

(2)

Esse relato de experiência objetiva apresentar uma sequência didática vivenciada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda das Neves Moura, no 3º ano do ciclo de alfabetização, turno manhã, da Profª Maria da Paz Lucas da Silva intitulado “A árvore dos gêneros textuais”, tendo como objetivo propiciar a identificação de variados gêneros textuais utilizados no dia a dia do alunado na práxis pedagógica, em sala de aula como também na comunidade.

Os objetivos a serem alcançados foram: i. identificar alguns gêneros textuais presentes na sociedade; ii. conhecer a importância social dos gêneros textuais; iii. apresentar as características de diversos de gêneros; iv. produzir um gênero textual; v. diferenciar alguns gêneros textuais; e vi. ser capaz de expor a sua produção textual.

A sequência teve as seguintes etapas: apresentação de vários gêneros; exposição de vários gêneros textuais como: receitas, fábulas, contos de fada, poemas, anúncio, lista de palavras ao alcance dos alunos; após a leitura, o próximo passo foi a entrega de uma atividade, contendo vários gêneros para que os alunos reconhecessem e identificassem a finalidade de cada um. No dia seguinte, foi exposta uma árvore denominada “árvore dos gêneros textuais”. Na árvore, a professora expôs vários gêneros em envelopes contendo a frase “pegou levou” e “leu se comprometeu”. As crianças escolhiam um envelope, retiravam da árvore, verificando o gênero escondido para produzir e apresentá-lo no dia seguinte. Na conclusão, ao chegar à sala

de aula, cada um pendurou no varal literário suas produções e, em seguida, dois a dois, iam até o varal, retiravam a sua produção, liam e a explicavam.

Após a realização da vivência em estudo, chegamos à conclusão de que o alunado: conseguiu fazer a distinção entre os gêneros textuais apresentados, explicar a função social de cada um; foi capaz de produzir um dos gêneros expostos e vivenciados em sala de aula; e apresentar para todos os colegas de classe os gêneros produzidos.

Também para uma melhor contextualização, apresentamos as fotos (Figura 5 e 6), que registram momentos importantes do trabalho realizado.



Figura 5. A árvore dos gêneros na sala.



Figura 6. A leitura da própria produção.

Através desse relato, mais uma vez, temos o deslocamento do ensino de frases para o ensino calcado nos gêneros. É importante ressaltar que os gêneros presentes na árvore exposta na sala foram os que eles haviam selecionados como os mais interessantes. É outra mudança de foco, que se imprime: o aluno torna-se protagonista dos saberes colocados em sala de aula. A voz da criança se faz presente na seleção do que deve ser priorizado. São duas mudanças importantes presentes no relato da árvore dos gêneros.

O terceiro relato vem do professor Jefferson Flora Santos de Araújo do município de Sobrado. Sobrado fica localizado próximo também a João

Pessoa. De acordo com o IBGE, sua população é estimada em 7.604 habitantes, com uma área territorial de 63 km². A sequência didática realizada chama-se *Uma experiência com o gênero textual conto no processo de alfabetização*. Passemos ao relato.

(3)

Esta experiência foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Joaquim Clementino Tavares, localizada no Sítio Campo Grande III, Zona Rural, do município de Sobrado/PB. O público-alvo foram dezoito alunos que cursam o 1º, 2º e 3º Ano (Turma Multisseriada). Todos estão na faixa etária, entre 6 e 9 anos de idade.

Escolhemos o gênero textual conto porque se trata de uma modalidade de narrativa curta, possui um número reduzido de personagens e é uma leitura de fácil compreensão para os alunos, principalmente porque eles estão no processo de aquisição da leitura e escrita, ou seja, no processo de alfabetização.

Desenvolvemos uma sequência didática durante cinco encontros. Trabalhamos os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte. Tínhamos como objetivos: mostrar as características do gênero textual conto; fazer com que o aluno produzisse uma nova versão para o conto estudado; e criar uma capa do livro através de um desenho utilizando massa de modelar.

Inicialmente, organizamos os alunos em uma roda de conversa. Distribuímos uma cópia do conto “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de autoria de Don e Audrey Wood. Explicamos a eles que íamos ler o conto em voz alta e depois eles iriam explorar o conto, conhecer sua estrutura e sua característica. Percebemos, então, que a grande parte dos alunos não tinha tido a oportunidade de ler um livro de literatura infantil,

assim, quando apresentamos a proposta de atividade eles demonstravam entusiasmo e motivação para participarem.

Após esse momento de explorações e descobertas, conversamos com as crianças sobre o conto. Perguntamos: “Gostaram do conto?” A resposta foi imediata: Sim. Continuamos. “Quem conta a narrativa?” A maioria respondeu que era a pessoa que escreveu o livro. Questionamos o que acontece na estória. Algumas responderam: “O rato quer comer o morango vermelho maduro.”; “O rato tem que se esconder do urso para comer o morango.” Indagamos novamente: “Com qual personagem se identificaram?” A resposta foi: “Com o ratinho”. Além desses questionamentos, fizemos outros para os alunos a fim de verificar se eles tinham compreendido o enredo que tratava o livro estudado. Após esse momento de compreensão da estória, solicitamos que os alunos recontassem oralmente o conto. Todas as crianças participaram e conseguiram recontar a estória. Percebemos que alguns alunos soltaram a imaginação e começaram a falar partes que não estavam na estória trabalhada.

Em seguida, após o (re)conhecimento do gênero textual conto, em grupo, os alunos foram motivados a produzirem a suas versões para a estória “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”. Falamos para a turma que poderia mudar o final da estória, os comportamentos dos personagens e até mesmo todo o enredo. Afinal, eles eram os escritores!

Vivenciar a oportunidade de reescrever um conto foi um desafio para os alunos, pois era a primeira vez que eles faziam uma atividade desse tipo. Mas eles não desistiram, foram em frente e nós mediamos todo o processo de produção textual.

Posteriormente, em uma folha a parte, anotamos os aspectos que precisavam ser revistos pelos alunos. Devolvemos a primeira versão da reescrita, solicitamos que revisassem e fizessem as modificações necessárias.

Após essa reescrita, solicitamos que um integrante de cada grupo lesse o texto produzido. As crianças socializaram a leitura com um entusiasmo tão grande. Observamos que, em todas as produções textuais, eles iniciaram com “Era uma vez”.

Acerca disso, Bastos e Cardoso (2016: 66), enfatiza que “no processo de reescrita, as crianças vão dando o seu sentido ao texto, porém, quando estão iniciando o processo de produção de texto, muitas vezes reproduzem parte do que leram ou ouviram tal qual o original [...]”. Nesse sentido, os alunos fizeram uma intertextualidade a outras histórias que já tinham ouvido, pois o conto “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado” começa com o narrador falando “Oi, ratinho.” “O que está fazendo?”.

Depois de produzidas todas as versões para o conto “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, os alunos criaram a capa. Eles utilizaram massa de modelar para confecção das capas dos contos.

A experiência nos possibilitou perceber como é significativo trabalhar com o gênero textual conto no contexto escolar, pois contribuiu para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e suas correlações entre a oralidade e a escrita durante o processo de aprendizagem na alfabetização. Desse modo, o processo de aquisição da leitura e da escrita tem maior possibilidade de acontecer pelo prazer que o aprendizado proporciona as crianças. Por fim, trabalhar no processo de alfabetização com o gênero textual conto fez com que os alunos simulassem papéis sociais que, muitas vezes, não estão acostumados, como por exemplo, o de ser autor de

um conto. Vimos que as crianças passam a agir como protagonistas dentro do ambiente escolar, consumindo e produzindo textos de forma significativa.

Como complemento, mais uma vez, colocamos as fotos (Figura 7 e 8) para uma melhor compreensão da proposta.



Figura 7. Capa do conto



Figura 8. Capa do conto

Chama-nos atenção o fato de essas crianças não terem tido contato com o livro literário anteriormente. Fazer esse processo chegar até as mãos das crianças já foi um fato significativo do reflexo do PNAIC na sala de aula. Desde a alfabetização, uma escola do campo, na realidade do Brasil, imprimir a leitura literária em suas práticas é um ganho imensurável.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO PNAIC SOBRE O PROCESSO DA ESCRITA NA PARAÍBA.

Esse trabalho teve como objetivo observar reflexos da formação do PNAIC em relatos de docentes de sobre o processo da escrita inicial. Metodologicamente, selecionamos três relatos para análise das concepções de alfabetização e letramento neles presentes e para observação da apropriação desses conceitos em consonância com a formação do PNAIC, no Estado.

Dos 223 municípios que participaram da formação, escolhemos três (São Bentinho, Cuitegi e Sobrado), bem pequenos, com características distintas: o primeiro, situado no sertão paraibano, o segundo na região do brejo e o terceiro, também do brejo, mas com uma experiência na escola do campo, para observar se a perspectiva de alfabetização atrelada aos letramentos, proposta nas formações do PNAIC pela equipe da UFPB, tinha chegado à sala de aula.

Em todos os relatos apresentados vimos a presença dos gêneros como ponto de partida para a aprendizagem. A escrita mostrou-se como manifestação do letramento enquanto atividade de textualização. A reescrita foi colocada como parte do processo da escrita. Em nenhum momento observou-se a rejeição a esse aspecto da escrita, pelo contrário esteve presente como uma etapa da construção do próprio do texto.

Nas três experiências, a participação das crianças se dá de forma espontânea, com participação ativa de todas, naturalizando uma nova visão de escrita na escola. Destacamos, sobretudo, a implicação da formação do PNAIC no sujeito autor, que se configura na carta para o um colega de Porto Alegre, na apresentação do gênero na sala de aula e na autoria do conto.

É uma escrita viva, que coloca o sujeito frente às suas escolhas diante do outro. Por esses ângulos, podemos afirmar que, em algumas salas de aula, houve uma apropriação dos conceitos introduzidos nas formações em relação ao processo da escrita na alfabetização.

REFERENCIAS

BERNSTEIN, B. (1971). **Class, Codes and Control**. Vol. I. London: Routledge and Kegan Paul.

CAGLIARI, L. C. (1989). **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione.

CARDOSO, C. J. (2015). Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB.

COOK-GUMPERZ, J. (1991). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.

KATO, M. (1987). **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática.

KLEIMAN, A. del C. B. R. (Org.). (2008). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.

MEC/SEB. (2012). **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18543-direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 21 nov. 2021.

_____. (2015). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional MEC/SEB.

SOARES, M. (1986). **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática.

ISBN: 978-65-999248-1-1

TR



9 786599 924811