



LV;

S U M A R I O

Escritura y oralidad

- 2 La dimensión epistémica de la escritura: cuando escribir hace posible aprender.
Rosana Pasquale
- 10 Las variedades orales del español en el curriculum nacional y en las propuestas editoriales.
María López García
- 18 A escola como espaço de escritas. (versión en portugués).
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
- 19 La escuela como espacio de escrituras.
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
(Traducción de A. Martín de Brum)
- 32 Entre la escritura y la oralidad, el metamedium.
Carla Ornani
- 40 Escritura y oralidad en la diversidad de la lengua castellana
Diálogo con David W. Foster.
Carlos Dámaso Martínez
- 48 Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. (versión en portugués).
Lourenço Chacon
- 49 Prosodia y cultura letrada en hipersegmentaciones: reflexiones sobre la adquisición de la noción de palabra.
Lourenço Chacon
(Traducción de A. Martín de Brum)
- 60 Oralidad y traducción. Dos cuentos de Gerardo Pisarello en alemán.
Martina Fernández Polcuch
- 66 Nuevas tecnologías y escritura.
Alejandra Mare y Carla Ornani

6



Críticas

- 74 De traductores románticos, vanguardistas y clásicos
La constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX, de Patricia Willson, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
Martina Fernández Polcuch
- 76 Ampliar la mirada: una perspectiva sociológica sobre la traducción literaria.
Actes de la Recherche en Sciences Sociales. "Traductions: les échanges littéraires internationaux". No. 144. Septiembre 2002.
Laura Fóllica
- 80 Leer como un escritor.
Lecturas de la memoria. Encuentro con escritores, de Horacio Salas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 2005.
Carlos Dámaso Martínez
- 82 Estudios de traducción: un mapa del territorio.
Translation Studies, de Susan Bassnett. Londres, Routledge, 2002 (tercera edición).
Leonel Livchits



La dimensión epistémica de la escritura: cuando escribir hace posible aprender

Rosana Pasquale*



Las actividades de lenguaje no son idénticas para todos y cada uno de los miembros de una sociedad.

Sergio Montenegro • Det.



ningún docente le son ajenos los “problemas” de lectura y de escritura de sus alumnos. Así, cualquiera sea el nivel del sistema educativo comprometido, discursos tales como “los chicos no saben leer”, “los alumnos ya no escriben como antes”, “no entienden ni los textos más fáciles” o “no pueden escribir correctamente” son moneda corriente.

Ahora bien, plantear que los alumnos tienen “problemas” para leer y escribir cuando nos situamos en el nivel superior de la enseñanza

formal significa al menos dos cosas: que los niveles precedentes del sistema no hicieron lo que tenían que hacer o lo hicieron mal y que la lectura y la escritura son habilidades independientes de los campos disciplinares. Dicho en otros términos, que la responsabilidad es de “los otros” y que saber leer y escribir es saber leer y escribir *todos* los textos, independientemente de las disciplinas y de los contenidos específicos que vehiculan.

Frente a estos supuestos, nuestro punto de vista puede sintetizarse como sigue: la lectura y la escri-

* Profesora del Lenguas Vivas y Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.

tura son prácticas sociales que, lejos de aprenderse de una vez y para siempre, están estrechamente relacionadas con las actividades prácticas de los sujetos, con los campos de saber específicos en los cuales se están formando y con los materiales textuales que abordan; por lo tanto, estas prácticas presentan particularidades en cada uno de los niveles del sistema educativo y deben constituirse en objetos de enseñanza en las diversas instancias de formación.

En este artículo nos abocaremos a indagar algunas de las especificidades de la escritura en el nivel superior. Ahora bien, en este contexto, al hablar de escritura, ponemos el énfasis en su dimensión epistémica, es decir, en la posibilidad que esta práctica ofrece de aprender y de construir conocimiento.

1. La escritura como práctica académica

Para situar esta problemática, partiremos de algunos conceptos básicos, como los de actividad de lenguaje y de comunidad sociolingüística, inspirados especialmente en los aportes del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1994, 1996^a, 1996b). En primer lugar, diremos que las actividades de lenguaje que llevan a cabo los sujetos se plasman en textos y son indisolubles del resto de las actividades humanas no-lingüísticas con las cuales se articulan. En términos de Bronckart, la actividad de lenguaje concebida como una forma específica de actividad humana, está

"(...) motivada por necesidades de comunicación-representación y

se articula con las actividades no verbales en las cuales encuentra sus motivos." (Bronckart, 1994^a: 11)¹.

Ahora bien, las actividades de lenguaje no son idénticas para todos y cada uno de los miembros de una sociedad. En efecto, en cada contexto sociocultural, es decir, en cada comunidad sociolingüística, las actividades de lenguaje adoptan formas propias y cumplen determinadas funciones ya que están condicionadas por los objetivos e intereses de esa comunidad. Así, cada comunidad sociolingüística elabora diferentes modos de funcionamiento de los discursos; imprime formas específicas a los conocimientos que produce; almacena, transmite y acumula textos que poseen una lógica en la cual la comunidad se reconoce. Formar parte de una comunidad sociolingüística determinada implica, entonces, hacer un uso particular del lenguaje y compartir los sentidos acuñados por ese grupo particular.

En nuestro caso, centramos la reflexión en una comunidad sociolingüística específica, la *comunidad disciplinar* o "*comunidad textual*", en términos de Olson:

"La cultura escrita está orientada funcionalmente; uno puede ser competente en el uso de una escritura para algunos propósitos pero no para otros. (...) la cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una "comunidad textual", un grupo de lectores (ya autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos. Convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un "paradigma". Kuhn (1962)



Sergio Montenegro • Det.

¿Qué escriben los
estudiantes en el
nivel superior?
¿cuándo y para
qué escriben?,
¿quiénes son los
destinatarios de
sus escritos?

"Al leer y escribir se participa de una comunidad textual"

D. Olson

propuso esta noción para describir una comunidad científica que comparte un conjunto de textos, de interpretaciones y de creencias como lo que plantea un problema para ulteriores indagaciones y análisis. Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción." (Olson, 1998: 301. El subrayado es nuestro).

Nuestros alumnos del nivel superior están tratando de ingresar a una comunidad disciplinar dada y, para ello, deben conocer y aprender las prácticas de lenguaje propias de esa comunidad. Esta situación es propia de esta etapa de la formación ya que, si en los demás niveles del sistema educativo transitados, los alumnos han debido familiarizarse con lenguajes simbólicos (el de la química, el de la matemática, etc.) o con lenguajes científicos (el de la historia o de las ciencias naturales, por ejemplo) no lo han hecho para formar parte de las comunidades disciplinares que manejan esos discursos sino respondiendo a los fines inherentes de cada nivel de escolaridad. Ante esta realidad, creemos que el nivel superior debe, entonces, hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir aquellos discursos que le son propios y sin cuyo manejo los neófitos quedarían a la vera del camino.

En este contexto, algunos de los interrogantes que surgen, referidos específicamente a la escritura como práctica académica, son los siguientes: *¿qué escriben los estudiantes en el nivel superior? ¿cuándo y para qué escriben?, ¿quiénes son los destinatarios de sus escritos?*

Con el fin de ingresar a la comunidad académica y apropiarse de los discursos validados en ella, los estudiantes se ven obligados a participar en tareas y actividades de escritura. Podríamos hacer una larga lista de los múltiples textos escritos que producen los estudiantes: resúmenes, exámenes parciales (domiciliarios y presenciales), ensayos, monografías, apuntes, informes, tesinas, cuadros, etc. En tanto textos, todos estos escritos presentan algunas características comunes que sintetizaremos a partir de los aportes de Tolchinsky (2000).

Desde la perspectiva de la nueva retórica,² Tolchinsky, retomando a Freedman y otros, sostiene que los escritos de los alumnos: "son efímeros, no se los usa más allá de la asignatura particular, casi nunca son consultados por los condiscípulos con el propósito de aprender, poseen una extensión determinada por las instrucciones y no por el contenido o el argumento a desarrollar, poseen una información innecesaria y redundante, se escriben para exponer un conocimiento." (Tolchinsky, 2000: 56).

¿Por qué los escritos de los estudiantes poseen estos rasgos? Tolchinsky responde, siempre en el marco de la nueva retórica, que los escritos de los estudiantes: "(...) son una respuesta a los motivos sociales de la escritura (...) Para los estudiantes, las escuelas y las universidades son aquellos lugares en los que se obtiene un diploma oficial que garantiza una formación especializada. Lo que los estudiantes escriban tendrá consecuencias en tanto estudiantes y en muy escasas ocasiones tendrá impacto en otros terrenos (político, divulgación de conocimientos fuera de la clase desarrollo de nuevos procedimientos) (...) Los estudiantes escriben para los profesores, para ser eva-

luados, para mostrar al docente todo lo que saben. Sienten la necesidad de centrarse en su propio conocimiento, no prestando atención a lo que el profesor sabe o ignora" (Tolchinsky, op. cit: 57).

Se trataría, entonces, de una escritura *curricular* que generaría textos como los aquí descritos. Ahora bien, coincidimos con esta visión ya que los escritos de los estudiantes están claramente determinados por el contexto en el cual se producen, es decir, por sus condiciones de producción-recepción (quién escribe, para quién, con qué finalidad, cuándo, dónde, etc.); sin embargo, creemos poder puntualizar otras características de estos textos que no aparecen en el relevamiento anterior.

Los escritos de los alumnos están estrechamente relacionados con sus actividades prácticas y cotidianas en tanto sujetos que componen la comunidad disciplinar (dar un examen, aprender, preparar una clase, etc.). Esto significa que conjugan la dimensión epistémica con la dimensión práctica o instrumental: por un lado, presentan un componente epistémico fuerte que los transforma en escritos susceptibles de favorecer el aprendizaje (aprender un concepto, poner en relación ciertos conocimientos, etc.) y, por el otro, permiten resolver problemas prácticos (acreditar un conocimiento, responder a un requerimiento del docente, etc.).

Además, los textos producidos por los alumnos responden a una lógica discursiva, la de la ciencia en la cual se inscriben (ej.: informe de laboratorio vs. informe de campo). Por ello, no sólo "se manifiestan" en un formato dado sino que, además, responden a cierta manera de construir / validar conocimientos.



Estos escritos son, por otro lado, dialógicos, es decir, forman parte de un circuito dialógico con respecto a los textos que les precedieron y a los que les seguirán. La mayoría de ellos son textos secundarios, derivados de uno o varios textos con los que "han dialogado" (ej.: monografía, resumen) y pueden dar lugar a "nuevos diálogos" (por ejemplo: examen, exposición oral en clase). Se trata de textos que presuponen contextos y conocimientos compartidos en menor o mayor medida por autores y lectores y podrían ser repartidos en dos grandes grupos: los textos para otro/s y los textos para sí.

Entre los primeros situamos aquellos textos cuyo/s destinatario/s, en general el/los profesor/es, ejercerá/n algún tipo de control o evaluación sobre ellos. Son textos para "ser evaluados". Entre los segundos, encontramos aquellos escritos que no se socializan ni siquiera en instancias evaluativas o, si lo hacen, es de manera muy

informal (cuando se estudia con un grupo de pares, por ejemplo). Estos escritos parecerían estar destinados a "aprender" (ej.: resumen, cuadro, etc.) y el "aprender" implicaría, entonces, una relación entre el estudiante y el texto que escribe que no requeriría de la intervención del docente. Este es el caso de los apuntes o de los resúmenes de los alumnos que nunca se revisan en clase ni son objeto de consideraciones en los intercambios con el docente.

Desde el punto de vista de las intervenciones docentes, diremos que, en la mayoría de los casos, este último tipo de escrito no constituye un objeto de enseñanza en el nivel superior ya que se supone conocido por el alumno. Ahora bien, esos textos son objeto/medio de evaluación por parte de los docentes, por lo cual se evaluaría, entonces, aquello que no se enseñó. Por otro lado, si consideramos que la escritura como práctica académica es el resultado de un aprendiza-

je social cuya finalidad es el ingreso del estudiante a una comunidad científica determinada, la escritura de todos estos textos debe aprenderse y enseñarse, no se puede pensar en una teoría de "generación espontánea" con respecto a ellos.

En lo que respecta al segundo interrogante, *¿Cuándo y por qué los estudiantes escriben en el ámbito académico?*, diremos que básicamente, constatamos dos situaciones de escritura estrechamente relacionadas con la tipología de textos que mencionamos antes: los textos para otro/s serían aquellos que se escriben en una situación de evaluación, para obtener una acreditación, y los textos para sí, aquellos que se escriben en la situación de clase o de estudio fuera de la clase para aprender, o sea, para llevar a buen puerto el proyecto de formación de los estudiantes.

¿Por qué subvertimos en esta presentación el orden lógico del proceso (aprendizaje-evaluación)? Simplemente porque consideramos

que la situación de escritura más habitual en nuestra comunidad es la que se remite a la evaluación o por lo menos es aquella en la cual el docente entra más en contacto con la escritura de sus alumnos (y es en esa ocasión cuando se despliegan toda suerte de quejas sobre ella).

Así, reorganizando la secuencia en su orden canónico, las situaciones de escritura privilegiadas en el nivel superior son dos: la escritura-aprendizaje y la escritura-evaluación. La escritura interviene entonces como medio para la construcción de conocimientos (escritura-aprendizaje) y como testimonio de esa construcción (escritura-evaluación). Por un lado, el escrito se visualiza, entonces, como intermediario en la construcción del conocimiento al considerar los procesos de organización, reorganización, categorización y regulación de las acciones intelectuales que son necesarias para alcanzar el éxito en esta situación y, por el otro, es un testimonio de la conceptualización alcanzada.



A pesar de ser una práctica muy extendida, la concepción según la cual la producción de escritos no es solo una prueba de la adquisición de conocimientos realizada (escritos para ser evaluados) sino parte constitutiva del proceso de aprendizaje-producción de conocimientos (escritos para aprender), no parece estar muy arraigada en el nivel superior. Tomar partido por esta postura sería poner en relieve el valor epistémico de la escritura, es decir, el de la escritura para aprender. Desde nuestro punto de vista, enseñar a escribir en el nivel superior es enseñar a aprender los contenidos específicos validados por la comunidad disciplinar.

Para terminar, plantearemos otra razón que justifica por qué se escribe en el nivel superior y para ello estableceremos dos condiciones: si la entrada y permanencia en una comunidad científica es el fin de todo proyecto de formación superior y si la comunidad científica produce, transmite y acumula sus saberes por medio de textos, es necesario "dominar" esos escritos. La menor o mayor eficacia en la producción (y recepción) de estos escritos asegurará una mayor o menor posibilidad de ingreso y permanencia en la comunidad científica de referencia.

¿Para qué destinatario/s escribe el estudiante en el nivel superior? En la mayoría de los casos, la escritura en el nivel superior parece tener un destinatario único, el docente. Este es considerado ante todo como un "corrector/evaluador". Esta representación reside, creemos, en la gran frecuencia de la situación de escritura ligada a la evaluación, por un lado, y, por el otro, a la escasa intervención del docente en el acompañamiento de los escritos intermedios de sus estudiantes. El docente, por lo general,

solicita una tarea de escritura (que la mayoría de las veces se desarrolla fuera del aula) y recibe los escritos finales de sus alumnos (ej.: monografías) sin intervenir en el proceso de escritura.

En otros casos, menos frecuentes que el anterior, el destinatario de los escritos de los estudiantes se enriquece con el ingreso dentro de ese universo de los pares. El alumno escribe para sus compañeros (ej.: resumen de una exposición oral de un trabajo). Esta diversificación permite adaptar el texto y el conocimiento al nuevo destinatario y adoptar aquellos procedimientos que ayuden a clarificar el escrito, a hacerlo más comprensible, a acercarlo más a los interlocutores.

Por último, los escritos de los estudiantes tienen como destinatarios a ellos mismos. Estos escritos destinados a uno mismo son, por ejemplo, los apuntes, la confección de resúmenes o de un cuadro para estudiar, etc.

A estas tres instancias de escritura que se corresponden con tres destinatarios específicos, corresponderían diferentes fases en la producción/transformación del conocimiento. Así, la selección de los contenidos (¿qué conocimientos presentar?), la manera de presentarlos (¿cómo?) y las estrategias empleadas en esa presentación (¿cuándo?, ¿por qué?) variarían de un destinatario a otro, implicando reformulaciones, reconceptualizaciones y revisiones.

2. La escritura académica y su dimensión epistémica: la escritura para aprender

Cuando se trata de conceptualizar la escritura como herramienta de aprendizaje al servicio de la adquisición de conocimientos y de la puesta en relación de estos entre

si, dos modelos teóricos explican qué procesos emplean los escritores para producir sus textos: se trata de *los modelos de decir y de transformar el conocimiento*, diseñados por Bereiter y Scardamalia (Bereiter y Scardamalia, 1992). Según Tolchinsky, estos autores parten de la premisa siguiente:

"(...) la principal diferencia que existe entre una composición madura (de escritores expertos) y una inmadura (de escritores novatos) radica en el modo como se introduce el conocimiento y como se transforma el conocimiento a lo largo del proceso de composición" (Tolchinsky, 1993: 111).

Referiremos brevemente a cada uno de los modelos. El primero, el de *decir el conocimiento*, corresponde a la *escritura expositiva* (Catel, 2001) que no busca que el estudiante produzca conocimientos o vincule sentidos sino que sea capaz de restituirlos. Escribir, según este modelo, implica, entonces, la puesta en marcha de un proceso de activación de conceptos e ideas asociadas con el tema o tópico y un proceso de generación de formas retóricas, realizados sin control intencional. En este contexto no hay lugar para la problematización ni para la resolución de problemas ya que se trata de un proceso secuencial y lineal en el cual cada secuencia de procedimientos (identificadores del tópico y del género) actúa como disparador de la siguiente, restringiendo y facilitando la composición y sin que se registren necesariamente avances y retrocesos (ej.: relecturas).

Al no implicar operaciones intelectuales de alto nivel ni problematizaciones, la escritura según este modelo no produciría cambios en las creencias del escritor ni en sus elaboraciones y, por lo tanto, este modelo no favorecería el aprendi-

zaje, aunque sea altamente probable que se produzcan "buenos textos", coherentes y formalmente correctos, escrupulosamente respetuosos del canon. En síntesis, los escritores que proceden según este modelo se apropian de la tarea en sus -dos dimensiones, temática y discursiva, pero no generan nuevos conocimientos; solo reproducen las relaciones entre los contenidos y entre los conocimientos discursivos que preexistían al escrito o sea, las que ya estaban disponibles en el escritor antes de su composición.

El segundo modelo, el de *transformar el conocimiento*, correspondería a la *escritura interpretativa o de expresión* (Catel, op. cit.) y daría lugar a una escritura para comprender y aprender, que permitiría al estudiante bucear en su pensamiento y (re)establecer relaciones entre los conocimientos, los cuales no serían exteriores a él. Este modelo implica la generación de ideas y de formas retóricas de manera interactiva, consciente, intencional y controlada, en la cual entran en juego tres factores decisivos: el objetivo, el plan y la audiencia. Escribir según este modelo implica planteamiento y resolución de problemas y la puesta en marcha de operaciones mentales de alto costo cognitivo (inferencias, hipótesis, contrastación de hipótesis, comparaciones, formulación de objetivos, categorizaciones, representaciones mentales del auditorio, etc.).

Se trata de un modelo dialéctico, interactivo y recursivo que propiciaría la reflexión conjunta sobre el contenido y la forma así como la relectura. Puesto que este modelo implica operaciones de alto nivel y problematizaciones, la escritura presentaría entonces un potencial epistémico importante ya que modificaría los conocimientos y favorecería el aprendizaje. Los

"buenos textos", según este modelo, se gestan gracias a la resolución de problemas retóricos (planificación, organización, adecuación a las circunstancias) y de contenido (selección y jerarquización de ideas, relación entre los conceptos, etc.) y pueden llegar a ser "transgresores" como consecuencia de la transformación de conocimiento operada.

Así, en este segundo caso, la producción escrita favorecería y sería el resultado de un proceso complejo de solución de problemas, en dos espacios dialécticamente relacionados, el del contenido y el retórico. En los términos de Tolchinsky:

"La transformación del contenido se produce dentro del espacio del contenido, pero, para que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. Esta interacción sólo puede resultar de un trabajo consciente y controlado sobre las propias representaciones." (Tolchinsky, 1993: 116).

A partir de esta breve reseña parece quedar claro, entonces, que no cualquier proceso de escritura pone de relieve el potencial epistémico de la escritura; de hecho, sólo el modelo de *transformar el conocimiento* sería apto para esta tarea ya que modificaría el conocimiento de quien escribe, propiciando aprendizajes. Contrariamente, el primer modelo favorecería algo parecido al "escribir bien sin necesariamente aprender".

En el apartado siguiente, intentaremos dar cuenta de algunas ideas centrales que, en nuestra opinión, deberían regular las intervenciones didácticas para, eventualmente, poner en primer plano el caudal epistémico de la escritura.

¿Hacerse cargo de la escritura epsitémica? Sí, pero ¿cómo?

Los modelos descritos intentan explicar los procesos de generación de los textos, poniendo el acento en qué pasa cuando los escritores novatos o expertos escriben. Para nosotros, los docentes, estas aproximaciones pueden ser herramientas de interpretación útiles para abordar los productos de los alumnos y para inferir, a través de ellos, los posibles procesos implicados. Además, el conocimiento de estos modelos podría permitirnos el diseño de situaciones didácticas más o menos articuladas en torno a uno u otro de los modelos.

Si bien los hemos presentado como contrapuestos (y en varias dimensiones de análisis parecen serlo), creemos que estos modelos

deberían ser considerados como dos extremos de un continuum a lo largo del cual podemos encontrar soluciones intermedias más o menos claras, organizadas en un abanico rico de posibilidades y sin distinciones tajantes.

En ocasiones, los docentes parecemos favorecer modelos de escritura cercanos al *del decir el conocimiento* (ej.: parciales donde el alumno debe restituir más o menos fielmente lo que leyó y comprendió). El decir está asimilado, entonces, al contar lo que otros dicen. Como hemos visto, este modelo tiene algunas limitaciones, aunque no sea totalmente desechable.

Ahora bien, si nuestra preocupación gira en torno a favorecer procesos de escritura próximos a los del *transformar el conocimiento*, debemos intentar intervenciones

didácticas que apunten a incluir la escritura en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares como una herramienta de apropiación y aprendizaje de los mismos, es decir, como un instrumento necesario para la construcción de conocimientos. A nuestro juicio, las intervenciones didácticas deberían, entonces, ser el resultado de una reflexión acabada sobre algunos aspectos de la escritura, como los que enunciaremos a continuación.

En primer lugar, es fundamental poner en evidencia la complejidad del proceso de escritura sin caer en simplificaciones absurdas que asimilan la escritura con el trazo, la ortografía o la normativa o en el mejor de los casos, con un procedimiento puramente cognitivo. Las operaciones implicadas en la escritura son diversas y requieren de



conocimientos contextuales, discursivos, genéricos, lingüísticos y metalingüísticos, etc. Castelló Badía plantea claramente la necesidad de "(...) ayudar a los alumnos a conocer el proceso de composición escrita. Esto implica hacer visible, a diferentes niveles, según la edad y las necesidades de los alumnos, la actividad mental que comporta el proceso de escribir. Esta actividad mental es muy poco transparente y esto hace que para muchos estudiante -y también para algunos profesores, la escritura sea una actividad opaca, vinculada con la inspiración, casi mágica (...)" (Castelló Badía, 2000: 165).

En otras palabras, se trata de escapar de una concepción de la escritura como resultado de una "inspiración" y adentrarse en el proceso cognitivo y social que ella representa; dejar de lado la representación del escritor solitario frente a su hoja en blanco y reemplazarla por otra, donde el/los destinatario/s juega/n un rol determinado, donde su texto está relacionado, precedido y seguido por otros, donde el formato (género) empleado es una creación social... Estas podrían ser algunas de las primeras reflexiones para realizar con los alumnos.

En segundo término, y siguiendo a la autora antes citada, diremos que se debería convertir la actividad de escribir -que a menudo sólo se entiende como individual- en una actividad colaborativa y compartida, haciendo evidente la dimensión social y dialéctica de la escritura. Compartir el proceso a seguir para producir un texto, analizar el impacto que producirá en sus destinatarios, tener en cuenta los textos que lo precedieron, etc. son actividades que ponen de manifiesto la dimensión social de la escritura y que permiten compartir tanto la actividad cognitiva del proceso de

composición como la significación social de los textos escritos." (Castelló Badía, op et loc.cit).

En el marco de las asignaturas de las carreras del nivel superior, hacer de la escritura una actividad "colaborativa y compartida" permitiría derribar algunos supuestos que actualmente rigen la vida académica en la mayoría de las instituciones de formación superior y según los cuales el estudiante de este nivel estaría capacitado para leer y escribir sin ningún tipo de acompañamiento externo. En efecto, es posible que ese estudiante posea ciertas "habilidades escriturales" generales; lo que seguramente no posee es el dominio de las prácticas de escritura propias de la comunidad disciplinar a la cual aspira a ingresar.

Por último, creemos que es necesario interrogarse sobre el *estatus* histórico de la escritura en el nivel superior. Este recorrido deberá permitirnos comprender en qué situaciones de escritura estamos inmersos en la actualidad y acordar sentidos, sociales e individuales a la vez, al escrito académico. Tolchinsky puede guiarnos en esa reflexión: "Cuando las escuelas secundarias y las universidades estaban reservadas a aquellos grupos sociales de los que provenían no sólo los estudiantes sino también los profesores, investigadores y editores de las publicaciones científicas, existía una continuidad entre las prácticas letradas de la educación superior y las de la vida familiar o los primeros años de la escolaridad de los estudiantes. (...) La masificación y la interculturalización de la educación superior ha provocado un abismo entre ésta y las prácticas familiares y escolares (...)" (Tolchinsky, 2000: 39).

Si cada época, por herencias o procesos democráticos, se relaciona de manera diferente con el escrito,

es hora de plantear claramente cuáles son nuestras especificidades y actuar en consecuencia.

Notas

1 Traducción propia, R.P.

2 Perspectiva teórica que centra su atención en los contextos institucionales en los que se generan los escritos y realiza un estudio detallado del concepto de "auditorio" (destinatario) de los discursos.

Bibliografía

- Bronckart, J.-P.: *Le fonctionnement des discours*. Lausanne: Delachaux Et Niestlé. 1994.
- Bronckart, J.-P.: *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux Et Niestlé. 1996a.
- Bronckart, J.-P.: "L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif" in *Le Français dans le Monde*, número especial. 1996b.
- Castelló Badía, M.: "Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita" in C. Monereo Font: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor. 2000.
- Catel, L. "Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question". *Aster*, nº 33. 2001.
- Olson, D.: *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa. 1998.
- Scardamalia, M y Bereiter Carl: "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y Aprendizaje* Nº 58, Madrid. 1992.
- Tolchinsky-Landsman, L.: "Los procesos de producción y la calidad de los textos" en: *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos. 1993.
- Tolchinsky, L.: "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica" en Camps, Anna y Marta Millan (eds.) *El papel de la actividad lingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe: Homo Sapiens. 2000.

Las variedades orales del español en el *currículum* nacional y en las propuestas editoriales

María López García*

El género "manual escolar", que aquí analizamos, está atravesado por los diversos discursos que circulan dentro de la sociedad.



La adecuación al currículum es una condición ineludible para la composición del manual escolar. La escuela debe enseñar los contenidos "socialmente significativos" y el manual debe acompañar este proceso si quiere constituirse en una instancia necesaria de los quehaceres escolares. Este género discursivo articula de modo peculiar la legislación (expresada en el currículum), las disciplinas científicas y las teorías pedagógicas. Pero el uso inapelable del manual por parte de los docentes

convierte la consideración de las editoriales de las variables económicas en un problema glotopolítico. Este trabajo se propone mostrar cómo el libro de texto, diseñado para alcanzar al diverso público de todo el territorio, desatiende la peculiaridad de las variedades orales empleadas en las aulas -en nuestro caso, la variedad rioplatense- y confecciona materiales que, apoyándose en el valor social presente en la letra escrita, contribuyen a fomentar una representación de esta variedad como forma alejada de la norma correcta.

Para dar cuenta de este problema, el trabajo describe brevemente el manual escolar como género discursivo, los factores que inciden en el abuso de ese material por parte de los docentes y, por último, las repercusiones que el avance editorial tiene en las representaciones de los hablantes sobre las formas orales de su comunidad.

El "manual escolar" como reformulador del discurso de la Ley y el saber disciplinar

El género "manual escolar", que aquí analizamos, está atravesado por los diversos discursos que circulan dentro de la sociedad. Según Maingueneau (1995), existe una jerarquía de textos entre los que figuran los textos autoconstituyentes, cuya característica principal es que son instancias de legitimación de otros discursos y funcionan como garantes de varios géneros discursivos. Estos discursos están "inscritos", es decir, canonizados, aceptados por la comunidad. El libro de texto porta, entonces, el discurso de la Ley y el de la Ciencia.

En el primer caso, la letra de la Ley funciona como inscripción de las aspiraciones de normalización legal a través de la educación. La capacidad de leer la letra de la Ley hace de los habitantes ciudadanos y los integra al Estado-nación.¹ En relación al discurso de la Ciencia, encontramos que el género "libro de texto escolar" es una de las escenas genéricas que asume la divulgación científica. El manual escolar apela a la reproducción del género "enciclopedia" para vehicular los conocimientos a los que se quiere atribuir

una proveniencia del ámbito científico. Es decir que la puesta en escena de géneros enciclopédicos adaptados a los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos es uno de los rasgos constitutivos del manual. Buena parte de sus páginas están integradas por textos predominantemente expositivo-explicativos, cuyo enunciador es opaco respecto del saber que transmite —a diferencia de otros apartados del libro, donde se apela directamente al alumno—. Por medio de este procedimiento se genera la ilusión de transparencia en el lenguaje. Se emplean, incluso, recursos para evitar la adscripción a una variedad lingüística regional de manera de generar la representación positiva de un garante que, además de dominar el saber de la ciencia y conocer el currículum (sujeto a la Ley General de Educación), domina el código lingüístico. El manual construye de este modo un destinatario que debe reconocerse en la lengua en la que es interpelado, aunque ésta no se corresponda con la norma culta de la región geográfica a la que él pertenece.² La elección de una variedad lingüística como vehículo de los contenidos del manual constituye un problema en nuestro país, ferviente defensor de una representación del español correcto asociada a la norma peninsular, pero hablante de una variedad distante de ese ideal.

El manual, resultado de la puja de discursos constituyentes, fue objeto de reformulaciones metodológicas como consecuencia natural de la reforma educativa y de la insistencia en la escisión entre planificación y ejecución.³ Se hizo necesaria la adopción del modelo



En relación al discurso de la Ciencia, encontramos que el género "libro de texto escolar" es una de las escenas genéricas que asume la divulgación científica.

"De Herder a Heidegger, el lenguaje como logos ha tenido siempre como función suprema conservar el tiempo, velar por el tiempo." Michel Foucault

didáctico constructivista al que los educadores llamaron "modelo comunicativo"⁴ que, sometido a la interpretación de los docentes, constituye un modo de nombrar al viejo constructivismo. Amparados en dicho marco teórico, los "contenidos" del viejo curriculum se transformaron en "competencias"; los saberes prácticos cobraron mayor importancia frente a la enciclopedia. Consecuentemente, los manuales acompañaron este proceso adaptando la cantidad de información, los recursos metodológicos y la disposición gráfica a esta nueva corriente político-didáctica. Esta adaptación incurre, no obstante, en contradicciones debidas a la persistencia de intereses encontrados. La primera contradicción: la adaptación a cada realidad comunitaria, alentada por el curriculum, se opone a la necesidad del manual de construir un público consumidor indiferenciado que permita una buena inserción del material en la mayor cantidad de sectores (sociales, geográficos, etc.). Efectivamente, en los manuales no se reconsidera la selección de contenidos, ni la pretendida apertura o labilidad de los mismos, en función de las diferentes comunidades del territorio. La segunda es la insistencia en la segmentación por disciplinas, conveniente a las instancias autorales, pero incómoda a los efectos de implementar la articulación alentada desde los contenidos comunes.

No obstante la serie de desfases entre la planificación y los materiales de trabajo, no se ha logrado implementar un sistema de control de la formación y actualización docente que asegure el ejercicio de evaluar y adaptar la propuesta curricular a su contexto social/regional. Este hecho dirige la atención al problema de la formación de los docentes y su capacidad para ana-

lizar su propio papel en el sistema de reproducción del saber y de roles sociales. En oposición a los maestros, los autores de los manuales cuentan con el conocimiento y el tiempo necesarios destinados a seleccionar de los Contenidos Comunes los contenidos a ser enseñados y agruparlos en unidades de trabajo. Esto entraña una doble decisión que evidencia cuán amplio es el espacio de incidencia que pueden tomar las editoriales.⁵ En efecto, en una encuesta realizada por

Se usan muchos tipos de manuales y libros de lectura; pero, en el sentido en que son usados me parecen mal usados. Al hacer del libro un lugar para encontrar los contenidos del curriculum, se pierde el sentido de la lectura. Habitualmente se trabajan los temas a partir del libro. (citado en Grinberg, 1995: 64)

Silvia Grinberg (1995) un inspector entrevistado afirma que

Allí donde el inspector ve un defecto en el uso por parte de los docentes, puede advertirse el avance de las propuestas editoriales al abrigo de la inseguridad de los maestros en relación con su formación disciplinar.

Representaciones del rol docente

Las atribuciones que se toma la industria editorial son propiciadas en parte por las particularidades en la formación y las condiciones para el desempeño profesional de los docentes. Una gran cantidad de investigaciones centradas en el aparato escolar del último siglo⁶ se aboca a mostrar que, pese a los cambios legislativos y curriculares, la escuela es deudora de un modelo de Estado-nación moderno e inscribe aún hoy sus prácticas pedagógicas en él. Los maestros, incluso los más jóvenes, reúnen de forma

peculiar la vieja concepción de la escuela moderna con las propuestas de prácticas pedagógicas contemporáneas surgidas en los ámbitos de la teoría de la educación y de cada disciplina en particular.⁷ Sus representaciones de las prácticas y los saberes escolares interfieren con las representaciones que, especialmente desde los ámbitos académicos y de modo más irregular desde el curriculum (ámbito de la sorda lucha entre los intelectuales de las disciplinas y los teóricos en educación), se pretende imponer.

Así, del contacto entre las representaciones sobre la tarea y un curriculum de amplias directrices surge la práctica desviada de los maestros. Esta práctica es producto de la escisión entre planificación e implementación, que hace peligrar el acceso de los maestros a los contenidos prescritos en el curriculum. Como lo prueban las encuestas realizadas a la población escolar,⁸ la práctica docente está indisolublemente ligada a los libros de texto.

El manual escolar como intérprete privilegiado del curriculum

Carbone (2004) postula que las preocupaciones sobre los libros de texto surgen en el ámbito de la didáctica y en el contexto de las corrientes constructivistas. Explica que en los años 70 tuvieron lugar reformas en el ámbito de la formación de docentes que impulsaron al libro de texto como "paquetes instruccionales preelaborados". Según la autora, en ese marco, las prácticas modernizadoras del curriculum prescripto se trasladaron a los manuales mientras que "a su vez, la inserción en el mercado editorial vino acompañada por otros productos editoriales cuyo propósito era asesorar a los docentes como

mediadores entre el texto y el niño" (Carbone, 2004: 33). Toma el término "currículum presentado a los profesores", acuñado por Gimeno Sacristán, para dar cuenta de la producción editorial como instrumento homogeneizador de los proyectos educativos escolares a partir del funcionamiento de sus textos como propuesta autosuficiente. Carbone entiende que la falta de una acción efectiva de conducción por parte de la institución educativa gubernamental se evidencia en la derivación de responsabilidades, en la falta de patrones organizativos capaces de igualar e integrar un proyecto nacional, y en la escasa política de formación y perfeccionamiento docente. Esto, según la autora, repercute en la mera atención a la coyuntura y la carencia de proyectos educativos a largo plazo, y la anomia curricular.⁹

En un marco como el que describimos, la tendencia hacia el delicado equilibrio entre el contenido

llamado "básico común" y los contextos regionales está acompañada por una herramienta homogeneizadora y centralista impulsada por intereses económicos: los manuales. Estos resultan en ese sentido una solución pedagógica contradictoria pero eficaz.

Carbone atribuye el acrecentamiento del espacio de dominio de los libros de texto a los motivos expuestos pero también al impacto que tuvieron los modelos que promulgaban el desarrollo de la competencia comunicativa. En este marco pedagógico-didáctico los libros de texto se jerarquizaron al convertirse, según Carbone, en transpositores legítimos del currículum y mediadores entre el saber legitimado y los alumnos.¹⁰ Entre los peligros que encuentra en esta jerarquización está el que se constituyan en los únicos materiales de trabajo en el aula, de presencia exclusiva y de que operen como cristalizadores de los modelos de

enseñanza cancelando otras opciones metodológicas adecuadas al contexto. Advierte, además, sobre el riesgo (actualmente comprobado) de que se conviertan en intérpretes privilegiados del currículum.¹¹

Es el caso de varias editoriales de amplia aceptación el hecho de que los autores de los manuales se ciñan a la política editorial que les pauta estrictamente los contenidos, los tipos de actividad y el espacio que deben destinarle en el libro. Es decir que los autores no innovan en atención a las políticas conservadoras de la editoriales, las cuales diseñan productos aceptables para sus (clientes) maestros. Sostenemos que la industria editorial no arriesga dinero en lanzar productos novedosos que conlleven el riesgo de no ser comprendidos por los usuarios¹² y no resulten económicamente rentables. Si lo hacen, renuevan algún aspecto, previa realización de un test en grupo control (*focus group*), de manera tal



que quede garantizada la aceptación del material por cada sector social. Esa representación del sujeto docente, además de ser prejuiciosa (puesto que cuenta con la inseguridad teórica de los docentes y la posición débil frente a los padres), refuerza la oposición, antes mencionada, con los investigadores diseñadores de curriculum.

La teoría comunicativa y la reflexión sobre la oralidad

En términos generales, podemos señalar que los manuales realizan las opciones de selección de contenidos privilegiando los aspectos económicos. Un ejemplo: de los contenidos correspondientes al 2do. Ciclo, eje "Comunicación oral: escuchar-hablar", se toma usualmente¹³ el tema "variedades lingüísticas", específicamente: "Lenguas orales, lenguas gráficas, primera lengua, segunda lengua" y también la discriminación de las variedades en relación con la región, el campo de acción o la edad, pero se deja de lado el contenido "Variedad regional/lengua general. Diferencias." (las citas corresponden a la versión Dirección General de Cultura y Educación, 2003: 213)

Esta elección, en un contexto

didáctico como el de la teoría comunicativa, muestra una clara opción por los aspectos económicos (específicamente, el margen de difusión territorial que ofrece el material) que inciden en la elección de trabajo con ciertos contenidos. Es decir, dejar de lado el trabajo sobre lo correcto y lo incorrecto en relación con la variedad regional permite apelar a un público diverso, participante de diferentes normas lingüísticas regionales. Así, las prácticas que supone el ejercicio de una perspectiva comunicativa de la enseñanza se agotan en la selección de contenidos y desestiman la incidencia que la perspectiva teórica debería tener sobre las formas discursivas de transmisión de los mismos. Es decir que las formas orales de transmisión de conocimientos, propias de la teoría didáctica imperante, son desestimadas por los manuales en función de atender a las variables económicas. Por medio de este procedimiento, alientan una concepción de las formas orales regionales como formas alejadas de la norma considerada correcta.¹⁴

El ejemplo mencionado más arriba pone en evidencia una desatención por parte de las propuestas editoriales al problema de la variedad lingüística, desatención que se

traduce en una notable diversidad de criterios. Esto sucede, creemos, debido a una falta de políticas lingüísticas atinentes a las variedades lingüísticas regionales por parte de las instancias de decisión. Los intersticios en la formulación de los Contenidos con relación a las variedades geográficas permiten a las editoriales elaborar propuestas que se adaptan a un amplio contexto social y lingüístico, pero que, por esa misma razón, no se adecuan a las necesidades de reflexión sobre la comunicación en contextos específicos. Si consideramos, además, las representaciones de los hablantes porteños respecto de su propia lengua como errónea o lejana del ideal de lengua,¹⁵ vemos que esta escenografía remite directamente a un particular posicionamiento ideológico sobre la variedad y su relación con la lengua estándar. Esta situación no sería reprochable, si no ocurriera en la práctica concreta de enseñanza el hecho de que muchos docentes se apoyan (a veces, de modo irreflexivo) en las decisiones y las propuestas de trabajo editoriales para su desempeño en el aula. De hecho, es usual que los maestros opten por materiales adecuados a las posibilidades económicas de sus alumnos, que



empleen fotocopias, que las escuelas destinen fondos otorgados por el ministerio o la cooperadora escolar para comprar manuales; pero en ningún caso se reconsidera el uso de libro de texto como herramienta didáctica.

Conclusiones

A pesar de que en Argentina no hay obligatoriedad legal para el uso del libro de texto,¹⁶ se observa que los docentes optan en su mayoría por la adopción de un manual para el trabajo en el aula y que los padres ejercen una fuerte presión para que así sea.¹⁷ Atribuimos los motivos a la variedad de factores ya mencionados, entre ellos, las deficiencias en la formación disciplinar y la inseguridad lingüística de los docentes, la desjerarquización de su profesión¹⁸ y las representaciones de los padres sobre la garantía del saber vehiculado por la letra impresa frente a la falta de formación de los docentes. Contribuye a consolidar esta representación el poder público, que se encarga de la planificación y la selección de contenidos pero no se ocupa de establecer los principales transmisores, no interviene en la regulación de su uso, ni implementa un sistema de

control y evaluación de los mismos. De esta forma, se reproducen los roles sociales: el experto produce el manual y regula políticamente el discurso mientras que el maestro es la figura pasiva o lega que ocupa el espacio que el texto le destina aunque, por supuesto, puede elegir con qué libro trabajar.

Efectivamente, el libro de texto estandariza a tal punto las prácticas pedagógicas que deja en manos de los docentes la magra tarea de decidir el orden de los temas, la duración del trabajo con determinada unidad, la selección dentro de las actividades que se ofrecen. El manual, en ese sentido, aprovecha también un intersticio ofrecido por la falta de conciencia político lingüística de los maestros. En efecto, los maestros no reciben una formación teórica que les permita evaluar su posición en el sistema de reproducción del saber. En consecuencia, el "sentido común" que los hace ciudadanos "no ideológicos" convertirá al *statu quo* en neutralidad. Así, la selección de contenidos y la metodología didáctica empleada serán, en todo caso, la opción ministerial de turno, la nueva corriente, pero no una opción a ser interpretada y resemantizada.

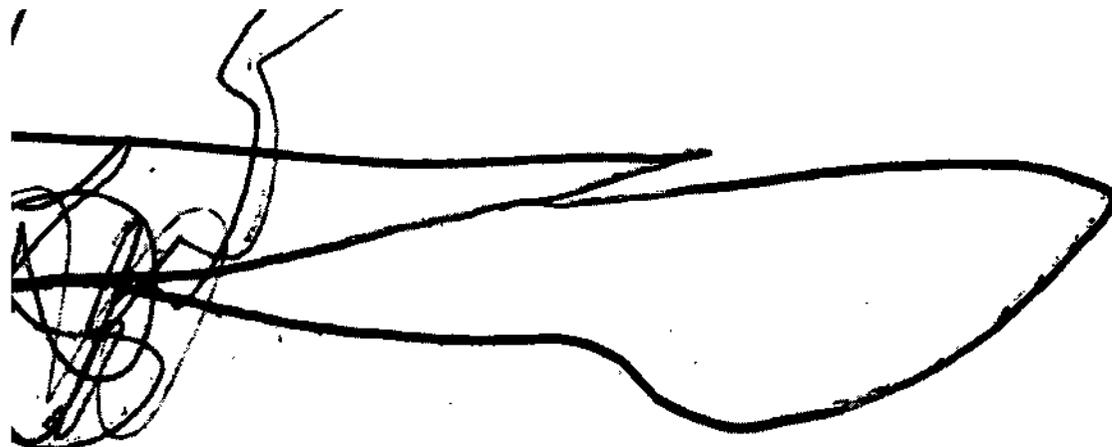
A la luz de estas afirmaciones,

consideramos que entre la formación de profesorado debe contarse la capacidad para evaluar los materiales de apoyo a seleccionar, lo que supone el desarrollo de una mirada crítica del entorno sociocultural. En tal contexto de instrucción, el libro se convertiría en una opción entre varias y quedaría garantizada la relativización de la importancia de los saberes seleccionados por los textos como centrales, aunque, claro, esto dificultaría la monopolización del mercado.

Como hemos visto a lo largo del trabajo, detrás del contenido disciplinar de los libros de texto se esconde su naturaleza política. La escasez de propuestas que trabajen las variedades orales y contribuyan al dominio del estándar regional revela una falla en el diseño de una política lingüística por parte del Estado y un espacio libre para el negocio editorial. En ese sentido, los contenidos seleccionados son prácticas ideológicas en sí mismos. No constituyen un discurso posible, son el primero y el único discurso escolar.

Notas

1 La normalización lingüística, la "neutraliza-



ción" de las variedades en la escritura que opera en los libros de texto, respondió hasta comienzos del siglo XX al proyecto uniformador moderno; actualmente, responde al proyecto unificador editorial.

2 El lector argentino entiende que no debe considerar como error no pertenecer a la comunidad lingüística a la que el texto pareciera estar destinado. En definitiva, la lengua vehículo es parte de los rasgos del género, como lo es el español "neutro" que se produce en Colombia, Venezuela y México para los doblajes de los filmes que se ven en toda Latinoamérica, cuyos rasgos morfológicos y léxicos son dominados en forma pasiva por los hablantes del Río de la Plata.

3 Brito (2003) describe la evolución histórica de las pautas curriculares para la enseñanza de la lectura y la escritura. Expone las interpretaciones metodológicas que tuvieron estos dos ejes a lo largo del siglo XX y las concepciones que entrañaban. Postula como factor renovador del discurso educativo la aparición en los años 60 del discurso de los expertos, proveniente del ámbito universitario. Explica que, en ese contexto, comienza a depositarse en la planificación el papel de directriz y potencial eliminador de la improvisación y la ineficiencia de la que estaban acusadas las prácticas hasta ese momento.

4 En la introducción al apartado "Lengua" de los CBC (edición 2003) figura la siguiente fundamentación: "En la organización de los contenidos que aquí se presenta, se impone la necesidad de reagruparlos en torno de la Comunicación Oral y la Comunicación Escrita, pilares que conforman la producción y recepción de los mensajes lingüísticos. [...] En la exposición de los contenidos, se ha tratado de considerar todos los aspectos que convergen en el Área, respondiendo al enfoque comunicativo y a los aportes de las distintas disciplinas de las Ciencias del Lenguaje." (Dirección de Cultura y Educación de la Nación, 2003: 205. El destacado es nuestro.)

5 Un ejemplo de este margen de incidencia: la propuesta de la editorial Estrada *Lengua y Comunicación* (2000) de la Serie "Libros con libros" cuenta entre sus características la de presentar los temas en forma independiente unos de otros, de manera tal que el maestro pueda vincular las temáticas abordadas de acuerdo con sus preferencias o necesidades. En una comunicación personal, uno de los autores manifestó

que, debido a esta estrategia, ese manual tuvo gran repercusión entre los maestros. Creemos que esto da cuenta, por un lado, de la necesidad de los docentes de que la propuesta editorial les deje reservadas las decisiones sobre la agrupación de contenidos y, por otro, de en qué medida se extienden normalmente las atribuciones de los emprendimientos editoriales.

6 Entre ellas contamos las de König (1992), Sábato (1992), Wertz (1993), Ossanna (1993) y Devoto (1993).

7 Creemos que los maestros son deudores de la vieja concepción de la función de la escuela en parte porque en los sectores más desfavorecidos tiene aún vigencia el principio del ascenso social por la educación. Y porque, además, son precisamente estos sectores los que acceden al ejercicio docente, especialmente en los niveles inferiores. En efecto, la profesión docente garantiza el acceso al ejercicio laboral en poco tiempo y otorga el rol del saber como bien simbólico. De hecho, según Lomovatte (1995), las investigaciones en relación con el segmento socioeconómico de pertenencia de los docentes señalan que un 90% de los docentes de nivel primario pertenecen a los sectores medios y medio-bajos de la sociedad.

8 Cfr. Grinberg (1995), Carbone (1996) y Taboada (2004).

9 Anomala que, en términos de gestión curricular, se constituye en desdibujamiento de las competencias jurisdiccionales y en una carga de mayor responsabilidad a cada establecimiento escolar para generar el currículum prescripto.

10 En trabajos anteriores (López García, 2004 y 2006) mostramos que no son sólo los alumnos, sino principalmente los docentes los destinatarios de los libros de texto.

11 Para corroborar esta afirmación, Carbone (1996) cuenta con una encuesta hecha a docentes, padres y alumnos bonaerenses.

12 Entre estos últimos incluimos a los docentes y a los padres, quienes no buscan precisamente la renovación constante, sino que pretenden que se reproduzca lo conocido y garantizado como saber y forma de transmisión de saber escolar.

13 En otros trabajos (Cfr. López García, 2001 y 2004) ponemos de manifiesto las estrategias implementadas por los manuales para eludir las marcas de la variedad regional. Entre ellas, consideramos la escritura de consignas en infinitivo

o 1ra. persona del plural en lugar del imperativo vocante, por ejemplo.

14 Entre las diferentes lenguas y/o variedades existen también tensiones sujetas, en términos de Bourdieu, a las fuerzas típicas del mercado lingüístico. Hay variedades consideradas "legítimas" y variedades consideradas "ilegítimas". En toda sociedad existe una política lingüística, sea ésta explícita o implícita, que sanciona cuál es la variedad considerada legítima frente a todas las demás, en mayor o menor grado. Esto genera actitudes de los hablantes respecto de los usos, actitudes de los planificadores y actitudes por parte de los docentes a la hora de trabajar en el aula. Es decir, todos los agentes involucrados en las diferentes instancias de transmisión del código inciden sobre la generación de representaciones, dado que tanto los valores asociados a los diversos usos como los modos en los que hacen intervenir sus actitudes y valoraciones están latentes en cada decisión.

15 Cfr. la encuesta realizada Moure y Acuña (2001).

16 Existen, además, disposiciones ministeriales que ponen de manifiesto la libertad para elegir el libro de texto y la prohibición de exigir el uso obligatorio de determinado libro. Cfr. Ossanna (1993).

17 Tal como se ha comprobado en las encuestas realizadas por varios investigadores del campo de la educación, citadas más arriba.

18 Un desarrollo más exhaustivo de este punto se encuentra en López García (2006).

Bibliografía

- Blanco, Ma. Imelda; Marcela Groppo; Alejandra Laera; Silvia Mateo *El libro del lenguaje y la comunicación* 8. Buenos Aires, Estrada. 1997.
- Blanco, Ma. Imelda; Marcela Groppo; Alejandra Laera; Silvia Mateo *El libro del lenguaje y la comunicación* 9. Buenos Aires, Estrada. 1998.
- Braslavsky, Cecilia *Curriculum presente, Ciencia ausente. Normas teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila. 1991.
- Brito, Andrea "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las pala bras de los maestros", en *Propuesta educativa*. Dossier: Escrituras y Educación Año 12, n.º 26: 5-15. 2003.
- Carbone, Graciela y Luis María Rodríguez *El libro*

de texto en la escuela, Tomo I. Universidad Nacional de Luján. 1996.

Carbone, Graciela *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 2004.

Devoto, Fernando "Idea de Nación, Inmigración y 'Cuestión social' en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina", en *Propuesta Educativa*, nº 8, año 5: 19-27. 1993.

Dirección de Cultura y Educación de la Nación Argentina *Contenidos Básicos Comunes*. 2003.

Grinberg, Silvia "Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria", en *Propuesta Educativa*, nº 12, año 6: 63-66. 1995.

Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique. 1998.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez "Los textos escolares: un capítulo aparte", en *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana: 56-64. 1993.

König, Hans-Joachim "Los factores del desarrollo económico y social en Argentina y su presentación en los libros de texto", en *Propuesta Educativa*, nº 7, año 4: 5-10. 1992.

Llomovatte, Silvia "Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina", en Graciela Frigerio et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires, Oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común (UBA): 149-167. 1995.

López García, María "Representaciones del dialecto rioplatense en alumnos de 4º año de EGB en Buenos Aires a partir de los libros de texto", en *Actas del Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena de Indias, 5 al 9 de diciembre. 2001.

-----"De la oralidad a la escritura: los libros de texto como inscripción del intercambio en el aula", en *Textos*, nº 37: 89-103. 2004.

-----"La variedad geográfica del español en el género *manual escolar*", en *Lectura y Vida*. [en prensa] 2006.

Maingueneau, Dominique y Frederic Cossutta "L'analyse des Discourse constituans", en *Langages*, 117: 112-125. [Traducción de Ma. Eugenia Contursi] 1995.

Moure, José Luis y Ma. Leonor Acuña "Los hablantes de Buenos Aires opinan sobre su lengua", en Comisión para la Preservación del

Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, *Primeras Jornadas "Nuestra Lengua, un patrimonio"*. Temas de Patrimonio 4. Buenos Aires: 125-31. 2001.

Ossanna, Edgardo "Los libros de texto para la enseñanza de la Historia: entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas", en *Propuesta Educativa*, nº 8, año 5: 29-35. 1993.

Sábato, Hilda "Del sin-sentido a la interpretación: notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares", en *Propuesta Educativa*, nº 7, año 4: 11-14. 1992.

Taboada, María Beatriz "Los libros de texto en la práctica docente: un acercamiento a estrategias de construcción identitaria", en *Actas del I Congreso de Las Lenguas*, Rosario, 15 al 20 de noviembre: s/p. 2004.

Wertz, Nicolaus "La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos", en *Propuesta Educativa*, nº 8, año 5: 5-11. 1993.



A escola como espaço de escritas

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa*



Escrita e comunicação visual



escrita são muitas. Em comum, dividem a característica da comunicação visual, sendo este o traço que lhes dá especificidade. Bastaria, portanto, "comunicar por meio visual" para que um dado registro fosse definido como um tipo de escrita. No campo das exceções, podem-se incluir, porém, pelo menos um caso de linguagem marcada pela comunicação visual e um caso em que esse tipo de comunicação não é possível, ambos encerrando alguma relação com a escrita. Começemos pelas exceções.

A primeira delas corresponde às linguagens que se caracterizam por acompanhar a fala, como o gesto e a mímica. Parceiras da fala, podem substituí-la em casos em que circunstâncias naturais ou artificiais restringem o uso da fala em favor desses recursos visuais¹. Embora não sejam consideradas escritas, não deixa de ser curiosa a per-

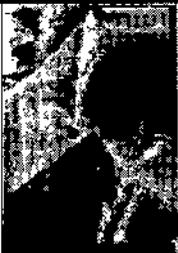
manência de sentido que o desenho de um gesto pode deixar em nossa memória...

Um caso particular desse tipo de linguagem, marcado pela gestualidade, é o da língua de sinais utilizada por surdos. De acordo com o sítio na internet da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), seu surgimento e a sua utilização no processo de ensino deram-se no século XVII, na França, tendo sido o abade L'Epée um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento dessa linguagem. Ele reuniu surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos e, também, a precursora no uso da língua de sinais. No Brasil, a primeira escola a aplicar a língua de sinais no ensino foi criada, em 1857, pelo francês Eduard Huet que, apoiado por D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Começou alfabetizando sete

Segundo Jack Goody, "os sistemas de crenças, as divisões em classes modificam, na sua forma, e limitam, em sua extensão, o uso da escrita".

Sergio Montenegro • Det.

*Professor e Pesquisador da Universidade de São Paulo (USP).



Castellano

La escuela como espacio de escrituras

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa*

Traducción A. Martín de Brum

Escritura y comunicación visual



La escritura son muchas escrituras. Comúnmente, comparten la característica de la comunicación visual, siendo este el rasgo que les da especificidad. Bastaría, por eso, "comunicar por medio visual" para que un registro dado fuera definido como un tipo de escritura. Sin embargo, en el campo de las excepciones se pueden incluir por lo menos un caso de lenguaje marcado por la comunicación visual y un caso en el que este tipo de comunicación no es posible, incluyendo ambos alguna relación con la escritura. Comencemos por las excepciones.

La primera corresponde a los lenguajes que se caracterizan por acompañar el habla, como el gesto y la mímica. Compañeros del habla, pueden reemplazarla en casos en que las circunstancias naturales o artificiales restringen el uso del habla a favor de esos recur-

sos visuales¹. Aunque esos lenguajes no sean considerados escrituras, no deja de ser curiosa la permanencia del sentido que el diseño de un gesto puede dejar en nuestra memoria...

Un caso particular de ese tipo de lenguaje marcado por la gestualidad es el de la lengua de señas utilizada por los sordos. De acuerdo con el sitio en Internet de la *Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos* (FENEIS), su surgimiento y su utilización en el proceso de enseñanza se dieron en el siglo XVII en Francia, teniendo al abate L'Épée como uno de los grandes responsables por el desarrollo de ese lenguaje. Él reunió sordos de los alrededores de París y creó la primera escuela pública para sordos y también la precursora en el uso de la lengua de señas. En Brasil la primera escuela que aplicó la lengua de señas en la enseñanza fue creada en 1857 por el francés Eduard Huet que, apoyado por Don Pedro II, fundó el



*Según Jack Goody,
"los sistemas de creencias, las divisiones en clases modifican en su forma y limitan en su extensión el uso de la escritura".*

Sergio Montenegro • Det.

*Profesor e investigador de la Universidad de São Paulo (USP).

crianças com o mesmo método do abade L'Épée².

Não sendo universais, isto é, cada país possuindo a sua, as línguas de sinais têm –mais do que o estatuto de uma escrita– o estatuto de uma língua. Com uma sintaxe própria, caracteriza-se pela remissão a objetos e conceitos, cabendo a soletração de palavras apenas aos casos que não comportam gestos específicos, por exemplo, o caso dos nomes próprios. De onde se conclui que ela não “substitui” propriamente a fala, constituindo-se, a esse respeito, num sistema de comunicação particular. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, cuja sigla é LIBRAS, desenvolvida a partir da língua de sinais francesa, ganhou o estatuto de língua oficial e foi reconhecida, juntamente com outros recursos de expressão a ela associados, como meio legal de comunicação e expressão pela Lei Nº 10.436, decretada e sancionada em 24 de abril de 2002³. O projeto de Lei do Senado nº 180, de 08/06/2004, de autoria da senadora Ideli Salvatti –em tramitação no Congresso–, visa, por sua vez, garantir, “em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”⁴, objetivando, desse modo, substituir as propostas que utilizam o ensino da escrita característico da educação regular, causa do fracasso de alunos surdos por serem postos em contato com uma língua que lhes é totalmente estranha.

A segunda das exceções constitui uma escrita universalmente utilizada e que, sendo considerada uma escrita, não depende, porém, da comunicação visual. É a escrita em braile. Consistindo em um sistema de escrita com pontos em rele-

vo, o alfabeto braile, criado em 1812 pelo francês Louis Braille, permite a leitura por meio do tato. Seu grau de desenvolvimento se mostra não só pela variedade de produtos em braile –capas, em braile, para teclado de computador; frigideiras elétricas com controles em braile; jogos e brinquedos em braile ou relógios com mostrador giratório para verificação tátil das horas –mas também pelas suas várias formas, que vão do braile musical ao braile para computador. Em 2003, a pesquisadora Cláudia Maria Caixeta Bezerra, doutoranda do Centro de Engenharia Biomédica (CEB) da Unicamp, desenvolveu um software (o BR Braile) que faz a transcrição de textos em braile para a língua portuguesa. Segundo o *Jornal da Unicamp* (edição 231, de 29/09 a 05/10/2003), em matéria assinada por Raquel do Carmo Santos, testes feitos com o BR Braille mostraram que o software é capaz de transcrever os textos de forma legível, podendo constituir-se em uma alternativa para a troca de informações entre os deficientes visuais e as pessoas que possuem visão normal. De funcionamento simples, requer um scanner de mesa, um microcomputador com configuração mínima de um Pentium 100 MHZ, com 32 mb de RAM, uma impressora a jato de tinta, um software para digitalização de textos e o sistema Microsoft Windows. A expectativa é que a nova ferramenta auxilie o professor na correção de provas e tarefas escolares de alunos cegos, facilitando a sua inclusão em sala de aula.

Como se vê, embora a escrita normalmente seja invocada de uma maneira global, qualquer aproximação, feita com base num critério explícito –no caso, o da presença ou ausência da comunicação visual–, pode suscitar divisões. Prosseguindo





Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoy llamado *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES). Comenzó alfabetizando siete niños con el mismo método del abate L'Epée².

Al no ser universales, es decir, al poseer cada país la suya, las lenguas de señas tienen -más que el estatuto de una escritura- el estatuto de una lengua. Con una sintaxis propia, se caracteriza por la remisión a objetos y conceptos; el deletreado de palabras sólo es pertinente en los casos que no comportan gestos específicos, por ejemplo, el de los nombres propios. De donde se concluye que la lengua de señas no "reemplaza" propiamente al habla y se constituye, en ese sentido, en un sistema de comunicación particular. En Brasil la *Língua Brasileira de Sinais* (cuya sigla es LIBRAS), desarrollada a partir de la lengua de señas francesa, obtuvo estatuto de lengua oficial y fue reconocida, juntamente con otros recursos de expresión asociados a ella, como medio legal de comunicación y expresión por la Ley Nº 10.436, decretada y sancionada el 24 de abril de 2002³. El proyecto de Ley del Senado nº 180 del 08/06/2004 de la autoría de la senadora Ideli Salvatti -en tramitación en el Congreso- apunta a garantizar "en todas las etapas y modalidades de la educación básica, en las redes públicas y privadas de enseñanza, la oferta de la *Língua Brasileira de Sinais* -LIBRAS, en la condición de lengua nativa de las personas sordas"⁴, y de este modo tiene como objetivo reemplazar las propuestas que utilizan la enseñanza de la escritura característica de la educación regular, causa del fracaso de alumnos sordos cuando son puestos en contacto con una lengua que les es totalmente extraña.

La segunda de las excepciones constituye una escritura universal-

mente utilizada y que, aunque se considera una escritura, no depende, sin embargo, de la comunicación visual. Es la escritura en braille. El alfabeto braille, que consiste en un sistema de escritura con puntos en relieve creado en 1812 por el francés Louis Braille, permite la lectura por medio del tacto. Su gran desarrollo se muestra no sólo por la variedad de productos en braille- fundas, en braille, para teclado de computadora; sartenes eléctricas con controles en braille; juegos y juguetes en braille o relojes con visor giratorio para la verificación táctil de las horas -sino también por sus variadas formas, que van desde el braille musical al braille para computadora. En 2003 la investigadora Claudia Maria Caixeta Bezerra, doctoranda del *Centro de Engenharia Biomédica* (CEB) de la Unicamp, desarrolló un *software* (el BR Braille) que hace la transcripción de textos en braille a la lengua portuguesa. Según el *Jornal da Unicamp* (edición 231, del 29/09 al 05/10/2003), en una nota firmada por Raquel do Carmo Santos, las pruebas hechas con el BR Braille mostraron que este *software* es capaz de transcribir los textos de forma legible y puede constituirse en una alternativa para el intercambio de informaciones entre los deficientes visuales y las personas que poseen visión normal. De funcionamiento simple, requiere un *scanner* de mesa, una microcomputadora con una configuración mínima de una Pentium 100 MHz, con 32 MB de RAM, una impresora de chorro de tinta, un *software* para digitalización de textos y el sistema Microsoft Windows. La expectativa es que la nueva herramienta auxilie al profesor en la corrección de pruebas y tareas escolares de alumnos ciegos, facilitando así su inclusión en el aula.

Como se ve, aunque la escritura

nessa aproximação discriminativa, tomemos o critério da relação dos sistemas de escrita com a linguagem articulada.

A escrita e sua relação com a linguagem articulada

As observações que se seguem tomam como referência o professor, crítico literário e historiador da literatura brasileira Wilson Martins⁵, que se baseia, por sua vez, no livro *Histoire de l'écriture* de James G. Février para enumerar as etapas essenciais do desenvolvimento da escrita, tendo em vista a sua relação com a linguagem articulada.

Desse ponto de vista histórico, pode-se também observar que a escrita são muitas.

Février menciona, em primeiro lugar, a variedade de meios de expressão de que o homem primitivo podia dispor: da linguagem oral ao desenho, passando pelo gesto, pelos nós, pelos entalhes sobre matéria dura etc. A subsistência desses meios se deu, segundo o autor, em função de sua suscetibilidade ao aperfeiçoamento, condição presente em meios de expressão transitórios (como a linguagem articulada) ou duráveis (dentre os quais, um dos meios de base visual: a escrita propriamente dita). Nesse primeiro estágio, "as formas embrionárias da escrita podem ser ditas *autônomas*", isto é, não se definem pela relação com a linguagem articulada.

Num segundo momento, a escrita tende a coincidir com a linguagem articulada, mas não vai além de uma correspondência aproximativa. É o caso dos sinais escritos ou grupos de sinais que sugerem –mas não transcrevem– toda uma frase. Esses esboços de escrita são qualificados por Février de *sintéticos* (*escrita de idéias* –

Ideenschrift, para os alemães). Logo se vê que um tal sistema gráfico é um sistema aberto, pois "o número de pensamentos e por conseguinte de frases possíveis é praticamente infinito".

Num terceiro momento, os sinais deixam de evocar uma frase para passar a anotar uma palavra. Février classifica essa fase como revelando "um progresso de importância incalculável". O sistema gráfico tende, então, a se fechar: "o número de palavras sendo finito, o das palavras usuais sendo restrito, pode-se ter um só sinal, e sempre o mesmo, para cada palavra. Assim se constitui um estoque de sinais de valor constante. Por outro lado, o texto exato da frase se conserva, visto que essa frase é decomposta em seus elementos constitutivos, isto é, as palavras, e que cada um destes últimos possui sua notação própria". Estamos, nesse ponto, diante de uma passagem importante: "de sintética, a escrita se torna analítica ou ideográfica (*escrita de palavras* – *Wortschrift, para os alemães*).

Por fim, a mais importante passagem ocorre quando se percebe que do mesmo modo que "há menos palavras que frases, o número de sons ou de elementos fonéticos contidos nas palavras é muito menor que o das próprias palavras". Notando, pois, "não mais essas palavras, mas as sílabas ou as letras", a economia de sinais será muito maior do que na representação das palavras. É, nesse momento, que nasce a escrita chamada fonética, que se prende unicamente ao registro dos sons. Esse tipo de escrita se subdivide em silábica ou alfabética, "conforme o trabalho de análise que implica seja levado mais ou menos longe".

Note-se que, nessa tentativa de mostrar o desenvolvimento da escrita, aparecem, na verdade, tipos

diferentes de escrita. De um lado, uma escrita autônoma oposta a uma escrita que tende a coincidir com a linguagem articulada; de outro, considerado este último tipo, constata-se a existência de uma escrita sintética oposta a uma escrita analítica. No âmbito do tipo analítico, há, ainda, uma nova subdivisão: uma escrita que busca uma correspondência com o conteúdo (ou, mais propriamente, com a imagem de uma coisa –escrita ideográfica) e uma escrita que busca representar a própria forma (ou, talvez mais propriamente, o conteúdo por meio da representação da forma– escrita fonética). Finalmente, tomada a escrita fonética, dois novos tipos se apresentam: a escrita silábica e a escrita alfabética. Do ponto de vista da relação com a linguagem articulada, pode-se dizer, portanto, que a escrita pode ser autônoma ou não. Quando não é autônoma, a relação com a linguagem articulada pode acontecer preferencialmente por meio do sentido (da frase ou da palavra) ou preferencialmente por meio da forma (da sílaba ou do fonema).

Com a escrita alfabética, uma representação complexa se constitui: os grafemas, além de retomarem os fonemas, retomam também, ao fazê-lo, a associação que as formas sonoras mantêm com os conceitos na linguagem falada. Essa retomada daria, pois, lugar a: (a) uma relação direta com o mundo –por meio do conceito que transmite; ou (b) uma relação com o falado– em razão dos elementos fonético-fonológicos que os grafemas representam (ainda que imperfeitamente). Trata-se de uma busca inútil a de saber se há uma primazia entre esses dois tipos de relação, ou seja, se se trata de uma relação direta escrita/mundo ou se esta última é mediada pela

normalmente sea invocada de una manera global, cualquier aproximación hecha en base a un criterio explícito -en este caso el de la presencia o ausencia de la comunicación visual- puede suscitar divisiones. Prosiguiendo en esta aproximación discriminadora, tomemos el criterio de la relación de los sistemas de escritura con el lenguaje articulado.

La escritura y su relación con el lenguaje articulado

Las observaciones que siguen toman como referencia al profesor, crítico literario e historiador de la literatura brasileña Wilson Martins⁵, que se basa, a su vez, en el libro *Histoire de l'écriture* de James G. Février para enumerar las etapas esenciales del desarrollo de la escritura, teniendo en vista su relación con el lenguaje articulado.

Desde este punto de vista histórico, también se puede observar que la escritura son muchas escrituras.

Février menciona en primer lugar la variedad de medios de expresión de que el hombre primitivo podía disponer: desde el lenguaje oral hasta el diseño, pasando por el gesto, por los nudos, por las talladuras sobre materia dura, etc. La subsistencia de estos medios se dio, según el autor, en función de su susceptibilidad al perfeccionamiento, condición presente en medios de expresión transitorios (como el lenguaje articulado) o durables (entre los cuales se encuentra uno de los medios de base visual: la escritura propiamente dicha). En este primer estadio, "las formas embrionarias de la escritura pueden llamarse autónomas", es decir, no se definen por la relación con el lenguaje articulado.

En un segundo momento la escritura tiende a coincidir con el lenguaje articulado, pero no va más allá de una correspondencia aproxi-

mativa. Es el caso de las señales escritas o grupos de señales que sugieren -pero no transcriben- toda una frase. Estos esbozos de escritura son calificados por Février como *sin-téticos* ('*escritura de ideas*' - *Ideenschrift, para los alemanes*). Se ve inmediatamente que un sistema gráfico como este es un sistema abierto, pues "el número de pensamientos y por consiguiente de frases posibles es prácticamente infinito".

En un tercer momento las señales dejan de evocar una frase para pasar a anotar una palabra. Février clasifica esa fase como reveladora de "un progreso de importancia incalculable". El sistema gráfico tiende entonces a cerrarse: "al ser finito el número de palabras y restricto el de las palabras usuales, se puede tener sólo una señal, y siempre la misma, para cada palabra. Así se constituye un stock de señales de valor constante. Por otro lado, el texto exacto de la frase se conserva, puesto que ella se descompone en sus elementos constitutivos, es decir, las palabras, y cada uno de estos últimos posee su notación propia". Estamos en este punto delante de un pasaje importante: "de sintética, la escritura se vuelve analítica o ideográfica ('*escritura de palabras*' - *Wortschrift, para los alemanes*)".

Finalmente, el pasaje más importante ocurre cuando se percibe que del mismo modo que "hay menos palabras que frases, el número de sonidos o de elementos fonéticos contenidos en las palabras es mucho menor que el de las propias palabras". Usando, entonces, como notación, "ya no más esas palabras, sino las sílabas o las letras", la economía de las señales será mucho mayor que en la representación de las palabras. Es en ese momento que nace la escritura llamada fonética, que se relaciona

únicamente con el registro de los sonidos. Ese tipo de escritura se subdivide en silábica o alfabética, "según sea llevado más o menos lejos el trabajo de análisis que implica".

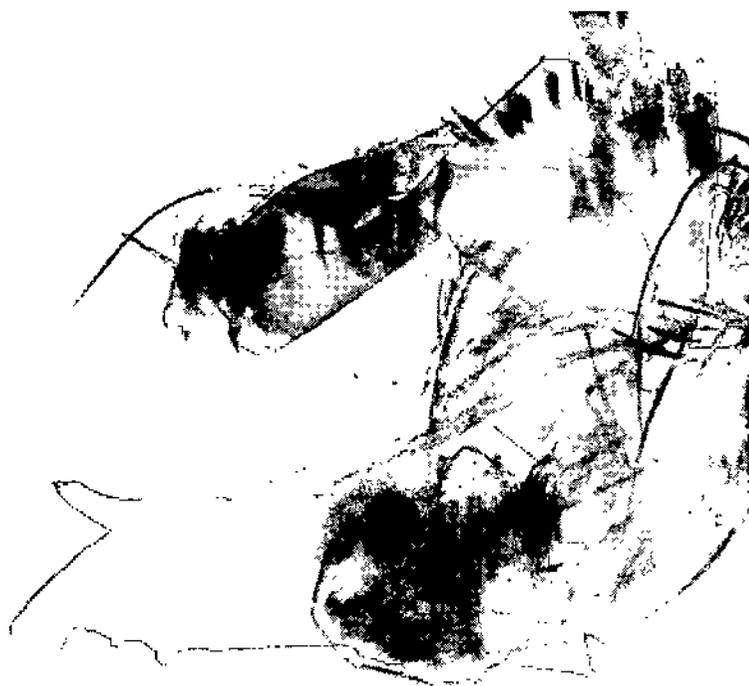
Es de notar que en este intento de mostrar el desarrollo de la escritura aparecen en verdad tipos diferentes de escritura. De un lado, una escritura autónoma ópuesta a una escritura que tiende a coincidir con un lenguaje articulado; del otro, considerado este último tipo, se constata la existencia de una escritura sintética ópuesta a una escritura analítica. En el ámbito del tipo analítico, hay aun una escritura que busca una correspondencia con el contenido (o más propiamente con la imagen de una cosa - escritura ideográfica) y una escritura que busca representar la propia forma (o tal vez más propiamente el contenido por medio de la representación de la forma - escritura fonética). Finalmente, dentro de la escritura fonética, dos nuevos tipos se presentan: la escritura silábica y la escritura alfabética. Desde el punto de vista de la relación con el lenguaje articulado, se puede decir, por lo tanto, que la escritura puede ser autónoma o no. Cuando no es autónoma, la relación con el lenguaje articulado puede suceder preferencialmente por medio del sentido (de la frase o de la palabra) o preferencialmente por medio de la forma (de la sílaba o del fonema).

Con la escritura alfabética se constituye una representación compleja: los grafemas, además de retomar los fonemas, retoman también, al mismo tiempo, la asociación que mantienen las formas sonoras con los conceptos en el lenguaje hablado. Esto daría, pues, lugar a: (a) una relación directa con el mundo - por medio del concepto que transmite; o (b) una relación con lo hablado -

relação escrita/falado. Ainda que, por um lado, seja possível que pessoas com um alto grau de contato com a leitura e a escrita não dependam de um discurso interior no momento da leitura, é bastante provável que essa primazia da relação escrita/mundo se alterne com a da relação escrita/falado no decorrer de um único e mesmo ato de leitura e, muito provavelmente, com maior frequência, no ato de escrever de pessoas com esse mesmo alto grau de contato com práticas escritas.

Ao comentar a escrita fonética, Martins⁶ afirma:

"um passo de conseqüências incalculáveis foi dado quando o homem, na tarefa de fixar e de transmitir o pensamento, percebeu que lhe era possível substituir a imagem visual pela sonora, colocar o som onde até então tinha obstinadamente colocado a figura. Dessa forma, o sinal se libertaria completamente do objeto e a linguagem readquiriria a sua verdadeira natureza, que é oral. (...) Daí surgiram os dois tipos de escrita que marcam essa grande revolução decisiva: a escrita silábica, na qual o sistema se funda em 'grupos de sons', representados por um sinal, e a escrita alfabética, em que cada sinal corresponde a uma letra. A segunda representa, por conseqüência, um progresso com relação à primeira, porque atinge o limite da análise que ela tinha iniciado. Assim, pois, pode-se dizer que a escrita alfabética representa, com relação à silábica, uma complexidade maior de ordem ideológica, mas uma inestimável simplificação técnica. De posse da letra, o homem adquiriu um instrumento de uma docilidade, de uma flexibilidade infinita. Todos os caminhos da linguagem escrita lhe estavam abertos daí por diante - inclusive, o que anteriormente seria inimaginável, o da escrita, ou interpretação de línguas desconhecidas. (...)



Sem 'significar nada', a letra permitiu a escrita, e permitiu, sobretudo, o mais simples e o mais perfeito de todos os sistemas de escrita, que é o fonético".

A propósito da variedade de escritas, Martins adverte que "os fatos parecem demonstrar que cada sistema de escrita é independente dos demais e não constitui um 'aperfeiçoamento' dos anteriores". E se utiliza de aspas para relativizar essa idéia de desenvolvimento como aperfeiçoamento: "A 'evolução' da escrita é uma vista puramente teórica e lógica que se lança sobre episódios muitas vezes contemporâneos, mas desligados entre si. (...) Não há, entre esses sistemas, nenhuma sucessão necessária no tempo, sendo que poderíamos tender ao pensamento de que são antes razões de ordem geográfica que devem ter predominado, ao lado de outras, mais complexas, de ordem social".

Pode-se dizer, portanto, que toda escrita está intimamente associada à história e à organização

social de um povo. Ou seja, é afetada por fatores histórico-sociais e, ao mesmo tempo, pode afetar os rumos da história de um povo. Segundo Jack Goody⁷, "os sistemas de crenças, as divisões em classes modificam, na sua forma, e limitam, em sua extensão, o uso da escrita; não se pode propriamente separar - para retomar, em um outro contexto, a terminologia de Marx - os meios de comunicação das relações de comunicação, que, tomadas em seu conjunto, constituem o modo de comunicação". É o caso da escrita alfabética, que, uma vez inventada⁸ e secundada, no início da Idade Moderna, pela invenção da imprensa, transformou o modo de organização da sociedade ocidental. Jack Goody defende a idéia de que se instala, então, uma "razão gráfica", em que ao novo "modo de comunicação" corresponde uma nova forma de pensar: "pode-se assim compreender porque a ciência, segundo a idéia que dela se faz ordinariamente, só aparece com a escrita e

adelante - incluso, el que anteriormente sería inimaginable, el de la escritura, o interpretación de lenguas desconocidas. (...) Sin 'significar nada', la letra permitió la escritura, y permitió sobre todo el más simple y el más perfecto de todos los sistemas de escritura, que es el fonético".

A propósito de la variedad de escrituras, Martins advierte que "los hechos parecen demostrar que cada sistema de escritura es independiente de los demás y no constituye un 'perfeccionamiento' de los anteriores". Y se sirve de comillas para relativizar esa idea de desarrollo como perfeccionamiento: "La 'evolución' de la escritura es una mirada puramente teórica y lógica que se lanza sobre episodios muchas veces contemporáneos, pero desconectados entre sí. (...) No hay entre esos sistemas ninguna sucesión necesaria en el tiempo, de modo que podríamos tender a pensar de que son más bien razones de orden geográfico las que deben haber predominado, al lado de otras más complejas de orden social".

Puede decirse, por lo tanto, que toda escritura está íntimamente asociada a la historia y a la organización social de un pueblo. Es decir, es afectada por factores histórico-sociales y, al mismo tiempo, puede afectar los rumbos de la historia de un pueblo. Según Jack Goody⁷, "los sistemas de creencias, las divisiones en clases modifican en su forma y limitan en su extensión el uso de la escritura; no se pueden separar propiamente -para retomar, en otro contexto, la terminología de Marx- los medios de comunicación de las relaciones de comunicación, que tomadas en su conjunto constituyen el modo de comunicación". Es el caso de la escritura alfabética, que, una vez inventada⁸ y secundada en el inicio de la Edad Moderna por la



en razón de los elementos fonético-fonológicos que los grafemas representan (aunque imperfectamente). Se trata de una búsqueda inútil: la de saber si hay una primacía entre esos dos tipos de relación, es decir, si se trata de una relación directa escritura/mundo o si esta última está mediada por la relación escritura/hablado. Aunque, por un lado, sea posible que personas con un alto grado de contacto con la lectura y la escritura no dependan de un discurso interior en el momento de la lectura, es bastante probable que esa primacía de la relación escritura/mundo se alterne con la de la relación escritura/hablado en el transcurrir de un único y mismo acto de lectura y, muy probablemente, con mayor frecuencia, en el acto de escribir de personas con ese mismo alto grado de contacto con prácticas escritas.

Al comentar la escritura fonética, Martins⁶ afirma:

"un paso de consecuencias incalculables se dio cuando el hombre, en la

tarea de fijar y transmitir el pensamiento, se dio cuenta de que le era posible reemplazar la imagen visual por la sonora, colocar el sonido donde hasta entonces había colocado obstinadamente la figura. De este modo, la señal se libertaría completamente del objeto y el lenguaje readquiriría su verdadera naturaleza, que es oral. (...) De ahí surgieron los dos tipos de escritura que marcan esa gran revolución decisiva: la escritura silábica, en la cual el sistema se funda en 'grupos de sonidos', representados por una señal, y la escritura alfabética, en la que cada señal corresponde a una letra. La segunda representa, en consecuencia, un progreso en relación con la primera, porque alcanza el límite del análisis que había iniciado. Así, pues, se puede decir que la escritura alfabética representa, en relación a la silábica, una complejidad mayor de orden ideológico, pero una inestimable simplificación técnica. En posesión de la letra, el hombre adquirió un instrumento de una docilidad, de una flexibilidad infinita. Todos los caminos del lenguaje escrito le estaban abiertos de ahí en

porque ela conheceu progressos tão surpreendentes desde que o uso da escrita se propagou⁹.

A escrita alfabética e a sua relação com a oralidade

No relato da história humana o grande divisor de águas é a separação entre mito e história ou entre Idade Pré-literária (anterior à invenção da escrita) e Literária. Dessa separação, nasce uma outra: o homem da Idade da Pedra (período cultural do paleolítico e do neolítico, chegando a cerca de 3000 a.C.) e o homem civilizado, lembrando que –contra a crítica cerrada de muitos etnólogos¹⁰– nesse sentido tradicional do termo, a palavra “civilização” vinha associada à idéia de “cultura superior, aquela que atingiu um nível de progresso em que a escrita tem largo uso, em que as artes e as ciências alcançaram certo grau de adiantamento e as instituições políticas, sociais e econômicas se desenvolveram suficientemente para resolver ao menos alguns dos problemas de ordem, segurança e eficiência com que se defronta uma sociedade complexa¹¹.

Ilustra essas divisões a primeira acepção da palavra “mito” que aparece no dicionário eletrônico Houaiss/2002: “relato fantástico de tradição oral, ger. protagonizado por seres que encarnam, sob forma simbólica, as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana; lenda, fábula, mitologia” [grifo meu].

A divisão entre um mundo de tradição oral e um mundo de tradição escrita permanece –e, em certos casos, até se aprofunda– em nossos dias. Para encurtar o fio da história e especificar o conteúdo pedagógico consolidado por essa divisão, basta lembrar que as habi-

lidades ligadas ao domínio dos vários gêneros discursivos orais raramente são tratadas por livros didáticos de português. O portão da escola parece materializar a divisão que a história consagrou, como se nele também se inscrevesse uma divisa: “espaço da escrita (alfabética)”.

Curiosamente, tanto mais se acredita que há dois mundos independentes (o da oralidade e o da escrita), mais os professores se debatem com textos escritos em que esses campos se cruzam. Um problema ou uma simples constatação?

A pertinência dessa questão não se atém, desta vez, à relação de um sistema de escrita com a linguagem articulada, mas, por tratar especificamente da escrita alfabética –para a qual se supõe, indevidamente, uma correspondência termo-a-termo com o falado–, atém-se à relação das práticas escritas com as práticas orais. Duas visões se confrontam quanto à resposta dada a essa questão.

A primeira delas responde à questão afirmando que, no texto escrito, o cruzamento entre práticas orais e práticas escritas corresponde a um problema. Uma tal afirmação constitui-se em uma derivação da chamada visão autonomista a respeito da escrita alfabética. Essa autonomia não se definiria, naturalmente, pela ausência de relação do sistema de escrita com a linguagem articulada, mas pela separação entre práticas sociais caracterizadas pelo uso da escrita e práticas sociais caracterizadas pelo uso da oralidade.

Quanto à segunda visão, sua resposta é a de que o cruzamento de diferentes práticas sociais (marcadas pelo modo de enunciação oral ou pelo modo de enunciação escrito) nada mais é do que a cons-

tatação –verificável tanto no texto oral como no texto escrito– da estreita convivência entre os campos da oralidade e da escrita quando observados em sua dinâmica na sociedade. Essa perspectiva não autonomista da escrita vem sendo defendida por pesquisadores brasileiros e estrangeiros¹². Segundo ela, não se deve abordar a escrita de uma maneira globalizada, mas em termos de gêneros textuais que, distribuídos ao longo de um *continuum* sobreposto de gêneros orais e escritos, definem-se –de modo regrado e de acordo com a sua localização em relação aos pólos do tipicamente oral ou do tipicamente escrito– pelo compartilhamento de traços lingüísticos. Desse modo, não haveria, segundo essa visão, nenhuma possibilidade de escrita pura, já que a relação oral/escrito estaria, em diferentes graus, presente em todos os gêneros textuais.

Ainda segundo essa visão, a preferência que se dá à noção de gênero em detrimento à de sistema ou código de escrita permite ao professor situar o gênero produzido pelo aluno não em termos da oposição oralidade/escrita, tomadas globalmente, mas em termos do *continuum* de gêneros textuais, de modo a não apenas reconhecê-lo em função da sua vizinhança, como também a interferir nele em casos em que o compartilhamento de traços lingüísticos imponha uma vizinhança incompatível com o gênero pretendido. Dito de outro modo: aprender a correspondência grafema/fonema é apenas um passo no processo de aquisição da escrita. Não se pode, portanto, por imprescindível que seja, identificar a escrita apenas à codificação ortográfica. Uma vez que sempre nos comunicamos por meio de gêneros textuais e como, porém, não os dominamos todos com a mesma

invención de la imprenta, transformó el modo de organización de la sociedad occidental. Jack Goody defiende la idea de que se instala, entonces, una "razón gráfica", en la cual al nuevo "modo de comunicación" le corresponde una nueva forma de pensar: "de este modo puede comprenderse por qué la ciencia, según la idea que de esta se tiene comúnmente, recién aparece con la escritura y por qué conoció progresos tan sorprendentes desde que se propagó el uso de la escritura"⁹.

La escritura alfabética y su relación con la oralidad

En el relato de la historia humana el gran divisor de aguas es la separación entre mito e historia o entre Edad Preliteraria (anterior a la invención de la escritura) y Literaria. De esta separación nace otra: el hombre de la Edad de Piedra (período cultural del paleolítico e del neolítico, que llega hasta cerca del 3000 a.C.) y el hombre civilizado, recordando que -contra la crítica cerrada de muchos etnólogos¹⁰- en este sentido tradicional del término, la palabra "civilización" venía asociada a la idea de "cultura superior, aquella que alcanzó un nivel de progreso en el que la escritura tiene amplio uso, en la cual las artes y las ciencias alcanzaron cierto grado de avance y las instituciones políticas, sociales y económicas se desarrollaron suficientemente para resolver al menos algunos de los problemas de orden, seguridad y eficiencia con los que se enfrenta una sociedad compleja"¹¹.

Ilustra esas divisiones la primera acepción de la palabra "mito" que aparece en el diccionario electrónico Houaiss/2002: "*relato fantástico de tradición oral, generalmente protagonizado por seres que encarnan,*

de forma simbólica, las fuerzas de la naturaleza y los aspectos generales de la condición humana; leyenda, fábula, mitología" [cursiva nuestra].

La división entre un mundo de tradición oral y un mundo de tradición escrita permanece -y en ciertos casos hasta se profundiza- en nuestros días. Para acortar el hilo de la historia y especificar el contenido pedagógico consolidado por esta división, basta recordar que las habilidades ligadas al dominio de los varios géneros discursivos orales raramente son tratadas por libros didácticos de portugués. El portón de la escuela parece materializar la división que consagró la historia, como si en este también se inscribiera una divisa: "espacio de la escritura (alfabética)".

Curiosamente, cuanto más se cree que hay dos mundos independientes (el de la oralidad y el de la escritura), más los profesores se debaten con textos escritos donde esos campos se cruzan. ¿Un problema o una simple constatación?

La pertinencia de esta cuestión no se atiene esta vez a la relación de un sistema de escritura con el lenguaje articulado, sino que, por tratar específicamente la escritura alfabética - para la cual se supone indebidamente una correspondencia término-a-término con lo hablado, se atiene a la relación de las prácticas escritas con las prácticas orales. Dos visiones se confrontan en cuanto a la respuesta dada a esta cuestión.

La primera responde a la cuestión afirmando que en el texto escrito el cruce entre prácticas orales y prácticas escritas corresponde a un problema. Tal afirmación se constituye en una derivación de la llamada visión autonomista respecto de la escritura alfabética. La autonomía no se definiría, naturalmente, por la ausencia de relación

del sistema de escritura con el lenguaje articulado, sino por la separación entre prácticas sociales caracterizadas por el uso de la escritura y prácticas sociales caracterizadas por el uso de la oralidad.

En cuanto a la segunda visión, su respuesta es la de que el cruce de diferentes prácticas sociales (marcadas por el modo de enunciación oral o por el modo de enunciación escrito) no es más que la constatación -verificable tanto en el texto oral cuanto en el texto escrito- de la estrecha convivencia entre los campos de la oralidad y de la escritura cuando se los observa en su dinámica en la sociedad. La perspectiva no autonomista de la escritura viene siendo defendida por investigadores brasileños y extranjeros¹². Según esta última, no se debe abordar la escritura de una manera globalizada, sino en términos de géneros textuales que, distribuidos a lo largo de un *continuum* sobrepuesto de géneros orales y escritos, se definen -de modo reglado y de acuerdo a su ubicación en relación con los polos de lo típicamente oral o de lo típicamente escrito- por la comunidad de rasgos lingüísticos. De este modo, no habría, según esta visión, ninguna posibilidad de escritura pura, ya que la relación oral/escrito estaría, en diferentes grados, presente en todos los géneros textuales.

También según esta visión, la preferencia que se le da a la noción de género en detrimento de la de sistema o código de escritura le permite al profesor situar el género producido por el alumno no en términos de la oposición oralidad/escritura, tomadas globalmente, sino en términos del *continuum* de géneros textuales, no sólo para reconocerlo en función de su vecindad, sino también para interferir en este en casos en los que la comunidad de rasgos

perícia, é bastante razoável supor que a escola seja um bom lugar para que essa habilidade seja desenvolvida como um passo importante também na aquisição da escrita¹³.

Há, pois, um outro sentido em que se pode falar das "muitas escritas". Trata-se daquelas praticadas no interior da própria escrita alfabética. Elas estão presentes nos vários gêneros textuais, impondo cruzamentos do oral no escrito e vice-versa, marcando tipos de inserção do sujeito nas diferentes

informais, associados ao contato direto ou indireto com práticas de leitura e escrita¹⁴). Nessa perspectiva, a alfabetização se situa no ponto intermediário entre, de um lado, o que se espera para além do domínio do código alfabético e, de outro, o que é legítimo considerar, mesmo em sua ausência, como saberes funcionais.

A crítica que se tem feito é, no primeiro caso, a de que a preocupação com a alfabetização dificilmente ultrapassa a necessária (mas não suficiente) habilidade da asso-

letramento pela escrita.

No segundo caso, a reflexão sobre o contato indireto com práticas de leitura e escrita -já reconhecido como uma forma de letramento- tem levado vários pesquisadores a alargar a noção de letramento, isto é, a não restringi-la ao âmbito da associação etimológica com "letra". A aludida crítica à separação dos campos do oral e do escrito retornaria, assim, desta vez para legitimar a tradição oral como uma forma escritural (apoiada, como tantas outras, em uma base dife-

Sergio Montenegro

práticas escritas (e orais) em função de suas inserções nas diferentes práticas sociais.

Escrita(s) e letramento(s)

Uma terceira perspectiva, próxima à do *continuum*, mas mais radical do que ela, vem ganhando força a partir da noção de letramento (conjunto de saberes, formais ou

ciação entre grafemas/fonemas. Vários autores demonstram que esse domínio nem sempre garante, por exemplo, a produção ou a compreensão de um texto curto, de baixo grau de dificuldade. Fica patente que não basta levar a alfabetização às pessoas; além dela, é preciso dar condições de acesso a práticas de leitura e escrita, como forma de perpetuar o processo de

rente da comunicação visual). Uma tal visão tem a vantagem de reconhecer que o papel da tradição oral é, também, o de perpetuar a memória cultural de um povo, constituindo, nas suas diversas práticas, campos de produção de saberes (formais ou informais) que resultam, desse modo, em diferentes tipos de letramento.

Como desdobramento dessa



lingüísticos imponga su vecindad incompatible con el género pretendido. Dicho de otro modo: aprender la correspondencia grafema/fonema es sólo un paso en el proceso de adquisición de la escritura. No se puede, pues, por imprescindible que sea, identificar la escritura sólo con la codificación ortográfica. Ya que siempre nos comunicamos por medio de géneros textuales y como, sin embargo, no los dominamos a todos con la misma pericia, es bastante razonable suponer que la escuela sea un buen lugar para que

de inserción del sujeto en las diferentes prácticas escritas (y orales) en función de sus inserciones en las diferentes prácticas sociales.

Escritura(s) y cultura(s) letrada(s)

Una tercera perspectiva, próxima a la del *continuum*, pero más radical que esta, viene cobrando fuerza a partir de la noción de cultura letrada (conjunto de saberes, formales o informales, asociados al contacto directo o indirecto con prácticas de lectura y escritura¹⁴).

(pero no suficiente) habilidad de asociación entre grafemas/fonemas. Varios autores demuestran que ese dominio no siempre garantiza, por ejemplo, la producción o la comprensión de un texto corto, de bajo grado de dificultad. Es patente que no basta llevar la alfabetización a las personas; también es necesario dar condiciones de acceso a prácticas de lectura y escritura, como forma de perpetuar el proceso de la cultura letrada a través de la escritura.

En el segundo caso, la reflexión



esa habilidad se desarrolle como paso importante también en la adquisición de la escritura¹³.

Hay, pues, otro sentido en el que se puede hablar de las "muchas escrituras". Se trata de las practicadas en el interior de la propia escritura alfabética. Estas están presentes en los varios géneros textuales, imponiendo cruces de lo oral en lo escrito y viceversa, marcando tipos

Desde esta perspectiva, la alfabetización se sitúa en el punto intermedio entre, de un lado, lo que se espera más allá del dominio del código alfabético y, del otro, lo que es legítimo considerar, incluso en su ausencia, como saberes funcionales.

La crítica que se viene haciendo es, en el primer caso, la de que la preocupación con la alfabetización difícilmente sobrepasa la necesaria

sobre el contacto indirecto con prácticas de lectura y escritura -ya reconocido como una forma de cultura letrada- está llevando a varios investigadores a ampliar la noción de cultura letrada, es decir, a no restringirla al ámbito de la asociación etimológica con "letra". De este modo, la crítica aludida a la separación de los campos de lo oral y de lo escrito volvería esta vez para

visão, mais do que reconhecer que: (a) há diferentes escritas; (b) a escrita não é autônoma; e (c) os gêneros textuais compartilham traços do oral e do escrito; busca-se legitimar um lugar para os diferentes tipos de letramento. Radicaliza-se, desse modo, a idéia de que as diferentes escritas se associam a diferentes práticas sociais. Os saberes informais (não escolarizados) ganham legitimidade e passam a ser vistos como tipos de letramento associados a práticas sociais específicas, uma vez que, dependentes ou não das práticas tradicionais de escrita, seu domínio em muito contribui para o desempenho das rotinas cotidianas.

Numa reformulação teórica que converte a noção de gêneros textuais (no sentido de Biber e Marcuschi) na noção de gêneros discursivos (no sentido de Bakhtin¹⁵), essa nova perspectiva permite reconhecer o papel das *relações intergenéricas* (também como propõe Bakhtin). Com isso, abre a possibilidade de compreender as hipóteses que os alunos fazem, em suas produções textuais, ao estabelecerem relações – previstas ou imprevistas – entre gêneros discursivos. Permite, finalmente, atentar para o processo de escrita do aluno e não simplesmente para o produto final dessa sua atividade. Acredito que é – nesse sentido – que se pode apontar a escola como espaço para a aprendizagem e a produção da(s) escrita(s).

{Publicado em *As muitas escritas*. Suplemento pedagógico APASE – (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo. *A escrita, recurso de humanização*, ano III, nº 14, novembro de 2004, p.1-3.}

Notas

1 Cf. Gelb, Ignace J. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial, 1994, p. 19. (Original norte-americano: 1952).

2 Cf. o sítio <<http://www.feneis.com.br/Libras/index.shtml>>

3 Cf. o sítio <<http://www.libras.org.br/leilibras.htm>>.

4 Cf. o sítio: <http://www.feneis.com.br/legislacao/educacao/PL_senado%20180%20de%202004.htm>

5 Martins, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca* (Com um capítulo referente à propriedade literária). 3ed ilustrada, revista e atualizada. São Paulo: Ática, 2002, 519p. [Para o trecho em questão e os demais aqui citados, conferir pp. 33-34].

6 Cf. nota 5.

7 Goody, Jack *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979, p. 100-1 (Original inglês: 1977).

8 Segundo Jack Goody, "há dois pontos de vista sobre a invenção do alfabeto: o primeiro afirma que ele foi inventado na Grécia em torno de 750 a.C., no período que precedeu imediatamente as grandes conquistas jônicas e atenienses; o segundo, que foi inventado pelos semitas ocidentais cerca de 750 anos mais cedo". E o autor continua: "Em um sentido, as duas opiniões são corretas, a primeira aplicando-se a um alfabeto completo, com consoantes e vogais; a segunda, ao alfabeto que comportava somente consoantes. Entretanto, a importância da cultura grega para o que foi, mais tarde, a história da Europa ocidental conduziu certos helenistas e outros com eles, a superestimar o acréscimo de signos específicos para as vogais ao conjunto já arranjado na Ásia Menor (...). Em si, o sistema das consoantes, como a ordem e a forma dos signos o demonstram, foi obra de gente que falava o cananeu, uma língua semítica." [Cf. Goody, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF, 1994, pp. 55-6. (Original inglês: 1993)].

9 Cf. nota 7.

10 O antropólogo social Jack Goody é um desses pesquisadores. Cf. referência na nota 8.

11 Cf. Burns, Edward Mc Nall. *História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica*. 25ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1983, p. 28, (volume I). (Original norte-americano: 1941 – tradução baseada na 4ed.).

12 Para citar apenas dois autores, conferir a obra

do lingüista inglês Douglas Biber. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988 e, no Brasil, a obra de Luiz Antonio Marcuschi. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

13 Cf. Abaurre, Maria Bernadete M.; Fiad, Raquel S. Et Mayrink-Sabinson, Maria Laura *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1997; Chacon, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

14 Sobre o assunto, conferir: Kato, Mary (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. 2ed., Campinas, SP: Pontes, 1992; Kleiman, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ed. Campinas (SP): Pontes, 1996; Kleiman, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999; Rojo, Roxane (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998; Signorini, Inês (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001; Soares, Magda *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; Tfouni, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988; Tfouni, Leda V. *Perspectivas históricas e a-históricas do letramento*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (SP), v. 26, 1994, p. 49-62; Tfouni, Leda V. *Letramento e Alfabetização*. 2ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

15 Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

legitimar la tradición oral como una forma escritural (apoyada como tantas otras en una base diferente de comunicación visual). Una visión como esta tiene la ventaja de reconocer que el papel de la tradición oral es también el de perpetuar la memoria cultural de un pueblo, constituyendo, en sus diversas prácticas, campos de producción de saberes (formales o informales) que, de este modo, dan como resultado diferentes tipos de cultura letrada.

Como desdoblamiento de esta visión, más que reconocer que: (a) hay diferentes escrituras; (b) la escritura no es autónoma; y (c) los géneros textuales comparten rasgos de lo oral y de lo escrito; se busca legitimar un lugar para los diferentes tipos de cultura letrada. De esta manera, se radicaliza la idea de que las diferentes escrituras se asocian con diferentes prácticas sociales. Los saberes informales (no escolarizados) cobran legitimidad y pasan a ser vistos como tipos de cultura letrada asociados con prácticas sociales específicas, ya que, dependientes o no de las prácticas tradicionales de escritura, su dominio contribuye mucho al desempeño de las rutinas cotidianas.

En una reformulación teórica que convierte la noción de géneros textuales (en el sentido de Biber y Marcuschi) en la noción de géneros discursivos (en el sentido de Bajtín)¹⁵, esta nueva perspectiva permite reconocer el papel de las relaciones intergenéricas (también como propone Bajtín). De este modo, abre las posibilidades de comprender la hipótesis que hacen los alumnos en sus producciones textuales al establecer relaciones -previstas o imprevistas- entre géneros discursivos. Permite, finalmente, considerar el proceso de escritura del alumno y no simplemente el producto final de su actividad. Creo que es en este sentido que

se puede señalar a la escuela como espacio para el aprendizaje y la producción de la(s) escritura(s).

{Publicado en *As muitas escrituras*. Suplemento pedagógico APASE - (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo. *A escrita, recurso de humanização*, ano III, nº 14, novembro de 2004, p.1-3.)

Notas

1 Cf. Gelb, Ignace J. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial, 1994, p. 19. (Original estadounidense: 1952).

2 Cf. o sitio <<http://www.feneis.com.br/libras/index.shtml>>

3 Cf. o sitio <<http://www.libras.org.br/leilibras.htm>>.

4 Cf. el sitio <http://www.feneis.com.br/legislacao/Educacao/PL_senado%20180%20de%202004.htm>

5 Martins, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca* (Com um capítulo referente à propriedade literária). 3ed. Ilustrada, revisada y actualizada. San Pablo: Ática, 2002, 519 p. [Para el pasaje en cuestión y los demás citados aquí consultar pp. 33-34].

6 Cf. nota 5.

7 GOODY, Jack. *La raison graphique. la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979, pp. 100-1 (Original inglés: 1977).

8 Según Jack Goody, "hay dos puntos de vista sobre la invención del alfabeto: el primero afirma que fue inventado en Grecia alrededor del 750 a.C., en el período que precedió inmediatamente a las grandes conquistas jónicas y atenienses; el segundo, que fue inventado por los semitas occidentales cerca de 750 años antes." Y el autor continúa: "En un sentido, las dos opiniones son correctas: la primera se aplica a un alfabeto completo, con consonantes y vocales; la segunda, al alfabeto que comportaba solamente consonantes. Sin embargo, la importancia de la cultura griega para lo que fue más tarde la historia de Europa occidental condujo a ciertos helenistas, y otros con ellos, a sobrestimar el aumento de signos específicos para las vocales al conjunto ya obtenido en Asia Menor (...) En sí, el sistema de las consonantes, como el orden y la forma de los signos lo demuestran, fue obra de gente que hablaba el cananeo, una lengua semiti-

ca". [Cf. Goody, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF, 1994, pp. 55-6. (Original inglés: 1993)]. 9 Cf. nota 7.

10 El antropólogo social Jack Goody es uno de esos investigadores. Cf. la referencia en la nota 8.

11 Cf. Burns, Edward Mc Nall. *História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica*. 25ªed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1983, p. 28, (volumen I). (Original estadounidense: 1941 - traducción basada en la 4ªed.).

12 Para citar sólo dos autores, confrontar la obra del lingüista inglés Douglas Biber. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988 y en Brasil la obra de Luiz Antonio Marcuschi. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. San Pablo: Cortez, 2001.

13 Cf. Abaurre, Maria Bernardete M., Fiad, Raquel S. y Mayrink-Sabinson, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1997; Chacon, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. San Pablo: Martins Fontes, 1998.

• Con *cultura letrada* traduzco el término *letramento*. [N. del T.]

14 Sobre este tema, confrontar: Kato, Mary (org.) *A concepção da escrita pela criança*. 2ªed., Campinas, San Pablo: Pontes, 1992; Kleiman, Ângela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ªed. Campinas SP: Pontes, 1996; Kleiman, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999; ROJIO, Roxane (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1998; Signorini, Inês (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2001; Soares, Magda *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; Tfouni, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988; Tfouni, Leda V. "Perspectivas históricas e a-históricas do letramento". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (SP), v. 26, 1994, p. 49-62; Tfouni, Leda V. *Letramento e Alfabetização*. 2ªed. San Pablo: Cortez Editora, 1997.

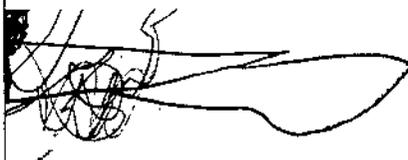
15 Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



Entre la escritura y la oralidad, el metamedium

Carla Ornani*

Sergio Montenegro • Det.



*Para Kristeva,
la controversia
sobre la primacía
de la oralidad o
la escritura no
tiene sentido
histórico sino
teórico.*

Volvamos a explicar lo que era



ace nueve años había presentado para un congreso de semiótica visual un artículo sobre los "aspectos visibles de la conversación escrita", haciendo uso de un corpus de textos registrados en sesiones de chat a través dos programas: mIRC e ICQ. El primero es el programa de chat más antiguo y difundido, mientras que el segundo es, más bien, un programa de mensajería instantánea que admite una forma de chat distinta. La diferen-

cia entre uno y otro modelo genera una situación de comunicación inédita, propia del género que intentaremos caracterizar: el chat libre. Mientras que en el servicio de mensajería instantánea lo más usual es intercambiar diálogos con un usuario conocido, en el modelo mIRC prevalece la interacción en salas con muchos usuarios, pero se puede, simultáneamente, mantener conversaciones privadas en ventanas autónomas.

Como las metáforas (aún en el lenguaje técnico) son las únicas que se muestran aptas para descri-

bir situaciones nuevas, he utilizado metáforas espaciales para caracterizar los ambientes de comunicación de cada programa: mIRC es una especie de plaza pública y, simultáneamente, habitaciones privadas que conviven en el espacio de la pantalla de la computadora del usuario; ICQ, en cambio, es una casa particular con una ventana al vecindario: el programa permite armar listas de conocidos por categorías (familia, amigos, etc), y el dueño de la casa puede configurarse para cada uno de los miembros como lo desee: "conectado", "libre para chatear", "ausente", "invisible para X", "ocupado", "no molestar", "desconectado"; además, la capacidad de almacenar los mensajes en el servidor le permite recuperar los que le enviaron durante su ausencia en la red.

La geografía de Internet es una red donde somos un punto ubicuo; de esta característica se deriva una experiencia particular del tiempo sincrónico de la comunicación interpersonal, pues el tiempo vivido en la interacción genera experiencias particulares asimétricas: mientras que uno de los usuarios vive el anochecer, después de las ocupaciones laborales, el otro puede estar conversando mientras realiza su tarea profesional, por ejemplo. Hay, entonces, un tiempo determinado por los husos horarios y un tempo de la conversación.

Las observaciones que en el trabajo de referencia hacíamos, serán retomadas -en parte- en este trabajo, con la siguiente premisa: en primer lugar, las condiciones tecnológicas de acceso a la comunicación mediada por la computadora han

mejorado la posibilidad de entablar los contactos a través de la voz y se ha extendido el uso de la web-cam; los programas que se usan a tal efecto han aumentado, y las nuevas versiones de los ya existentes incorporaron dispositivos de audio y video conferencia. Sin embargo, mIRC sigue siendo el programa más usado en su forma tradicional: la conversación escrita.

Es posible asegurar que no se registran modificaciones importantes en la composición típica del grupo genérico que frecuenta las salas de chat libre ni por edad, ni por intereses, ni por profesiones, ni por sexo: "hay de todo". La nota diferencial es que aparece frecuentemente un usuario que, una vez entablado un contacto, si la conversación sigue un curso que le parece interesante, solicita a su interlocutor el permiso para añadirlo a su lista de contactos en un programa de mensajería instantánea (Messenger, por ejemplo). Esta migración establece otro tipo de vínculo, en el que el diálogo se produce alejado de la plaza pública de IRC, y consecuentemente, de su bullicio. Esta es la figura nueva, que podría llamarse "usuario pescador".

La motivación para retomar lo que hace nueve años era casi novedad en la vida social de los frequentadores de la red, es la permanencia del género chat libre que, desde el punto de vista del intercambio comunicativo, ha sido superado tecnológicamente por el incremento de las posibilidades de acercar el simulacro virtual de la interacción a un intercambio audiovisual, con todo lo que ello supone: la importancia



Sergio Montenegro • Det.

Desde el punto de vista de la lingüística, algunos estudios han considerado la lengua del chat como una variedad diamésica

"Real y subjetivamente yo soy un hombre, virtualmente soy una máquina"

Jean Baudrillard



de ver al interlocutor, escucharlo, llenar el vacío que la escritura supone como lenguaje de la comunicación. Dicho en otros términos, nos preguntamos qué función cumple la conversación escrita en tiempo real en la zona de la comunicación mediada. El tiempo transcurrido -los nueve años a los que hacía mención- hizo decantar y diferenciar más claramente las funciones del chat como un género con variantes fuertes.

Podríamos responder la pregunta directamente, apoyándonos en la hipótesis que formulara Sherry Turkle en 1995, que sostiene que la red propicia juegos de identidad que fomentan una vida artificial ficticia (entre ellos el chat, pero más aún los juegos de roles porque en estos ambientes se reconfigura y asume una personalidad que permanece en la memoria del programa hasta el fin del juego, como el MUD). Sin embargo, y más allá de estas cuestiones que le toca -por derecho de la pertinencia- explicar a la psicología, nuestro interés es repensar las cuestiones que competen a la descripción de esa zona donde la escritura y la oralidad se comprometen en nuevas relaciones.

La observación de Marshall McLuhan sobre la gran diferencia entre una primera fase de uso de una nueva tecnología de comunicación, en la que esta es utilizada para tareas y funciones anteriores a ella, y una segunda fase, la realmente interesante, en la que la nueva tecnología y sus usuarios generan nuevos usos, nuevas funcionalidades y nuevos espacios sociales, nos sugiere que podría ser extendida también a las fases de la reflexión sobre las tecnologías. La investigación que genera un nuevo fenómeno primero se realiza con los instrumentos intelectuales de los que disponen las disciplinas hasta que los resultados obtenidos, mediante el trabajo crítico, y la relación sinérgica de las discusiones crean herramientas de análisis aptas para hacer emerger el dato teórico relevante.

Posiciones

Las relaciones entre la oralidad y la escritura han ido variando en el transcurso de la historia; sin embargo, la palabra humana como "obje-

to" comenzó a existir solamente después de la invención de la escritura. Así nos lo refieren los estudios de Roland Barthes (1989), David Olson (1998) y Giorgio Cardona (1991). Esto significa que solamente con la escritura los hombres comenzaron a observar, analizar y reflexionar sobre el habla con la cual organizaban sus intercambios comunicativos porque al fijarla en un soporte, la palabra-evento de la oralidad se convierte en un objeto y, como tal, puede ser estudiada.

Los discursos que describen la relación a la que aludimos pueden adoptar un punto de vista histórico reconstructivo o situarse, más bien, en el horizonte teórico filosófico, donde asume la forma de un debate en el que se disputa la primacía ontológica de la voz o la escritura.

Por poner un ejemplo, Derrida, en *De la gramatología* (1978), construye una argumentación por la que afirma que, si la escritura se define por las cualidades que se le atribuyen tradicionalmente, el habla es ya una forma de escritura. La concepción más tradicional la considera como una técnica para registrar el habla en inscripciones que se pueden repetir y hacer circular en ausencia de la intención significativa que anima al hablante. Desarmando este argumento puramente instrumentalista, su reflexión sostiene que se puede demostrar que esta repetitividad es la condición fundante de la naturaleza misma del signo. Una secuencia de sonidos puede funcionar como signifiante sólo si es repetible, si puede, en el reconocimiento, ser captada como "la misma", en diferentes circunstancias. Así, la expresión "el martillo es una herramienta" sigue significando lo mismo cuando se la repite, se la cita o es citada como ejemplo. Esta posibilidad del signo de ser repetido y de

funcionar más allá de la intención significativa concreta es una condición de los signos lingüísticos en general, no solo de la escritura. La escritura se puede pensar como registro material, pero, si la escritura significa inscripción y especialmente institución durable de signos, entonces cubre todo el dominio de los signos lingüísticos. La misma idea de institución (que conduce a la noción de arbitrariedad del signo lingüístico), es impensable fuera del horizonte de la escritura. Aquí, la escritura es una "archiescritura", una condición de posibilidad para el habla oral y para el registro gráfico. No está demás repetir, sin embargo, que en la deconstrucción del logocentrismo (que es fonocentrismo también) que emprende Derrida, "hablar de una escritura primera no significa afirmar una prioridad cronológica de hecho", sino una prioridad ontológica.

El interés de la hipótesis filosófica de Derrida es reforzada por Kristeva (1981) al mismo tiempo que declaraba que la ciencia de la escritura como práctica significativa específica que nos permitiría "percibir regiones desconocidas en el vasto universo del lenguaje (...) todavía queda por elaborarse" (pág.39). Para Kristeva, la controversia sobre la primacía de la oralidad o la escritura no tiene sentido histórico sino teórico. Asumiendo el carácter material (diversificado) del lenguaje, su realización se efectúa en la comunicación: "el lenguaje es una cadena de sonidos articulados, pero también una red de marcas escritas (una escritura) o bien un juego de gestos (una gestualidad)" (pág.33).

De la escritura como tecnología de la palabra a las tradiciones de la oralidad y de la escritura

Del lado de los que sostienen la

primacía de lo oral podemos recordar los trabajos de Walter Ong (1986), ya que considera la escritura como "reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil; la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas." (Ong,1986:84). El punto de vista de Ong sobre la problemática relación entre el habla oral (como facultad específicamente humana) y la escritura, se resuelve a favor del universo de la voz: de él partiría la escritura; consecuentemente, considera al sistema alfabético como el más evolucionado: "Un escrito no consiste en simples diseños, de representaciones de objetos, sino que es una expresión verbal, o sea, palabras que alguno dice o imagina decir a alguien" (Ong,1986:126). Por eso relega los sistemas gráficos o aquellos basados en conjuntos de objetos -como los aides memoire (por ejemplo, los quipus)- a un estadio primitivo en la historia de la escritura.

Si bien el trabajo de Ong reconoce que después de la escritura la oralidad de los medios es una "oralidad secundaria" (por contraste a la oralidad en sociedades sin escritura), y si bien reconoce que en la historia de los medios, la imprenta, y luego la computadora radicalizan las características de la escritura alfabética como tecnología de la palabra hablada (que modifica los modos de pensamiento y expande la conciencia), es útil recordar la clasificación de Paul Zumthor, que afina el concepto de "oralidad secundaria".

Su punto de partida se parece a un reproche: sostiene que, pese a haber sido durante largo tiempo ignorada por historiadores -casi exclusivamente atentos a los documentos escritos-, hoy nadie discute la importancia de la voz en su rol de conservación de las sociedades

humanas: "Las tradiciones orales constituyen una red de intercambios vocales vinculados con comportamientos más o menos codificados cuya finalidad consiste en mantener la continuidad de una percepción de la vida y de una experiencia colectiva sin las cuales el individuo quedaría abandonado a su soledad y desesperación" (Zumthor:1985:4). Al analizar los intercambios entre las diversas tradiciones, describe la forma en que la tradición oral se fue relacionando con la escrita en distintas sociedades hasta el advenimiento de los medios de comunicación masiva y distintos dispositivos de archivo y reproducción de la voz, resaltando las fusiones, préstamos, y reconfiguraciones de la cultura oral. Reconoce, en primer lugar, que en la realidad concreta siempre conviven y colaboran, en cada época, hombres de la voz y hombres de la escritura. Por consiguiente, en cada cultura se da un espacio con diferencias de grado, donde las situaciones de oralidad son de cuatro especies. Existe una oralidad primaria en sociedades sin ningún tipo de contacto con la escritura; una oralidad mixta, caracterizada por su coexistencia con la escritura en un contexto sociológico en el que la influencia de esta última es de carácter parcial, externo y retardado; una oralidad secundaria, que en realidad se recompone a partir de la escritura (la voz pronuncia lo que antes se ha escrito o se ha pensado en términos de escritura) y, finalmente, una oralidad mediatizada, que es la que ofrecen los medios -como la radio- y otros dispositivos de comunicación.

A grandes trazos, el esquema de Zumthor sirve hasta que la computadora y las redes telemáticas entran en escena para diferenciar los medios de comunicación masiva (imprenta, radio, televisión, etc.)

y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La comunicación en red: redefinir las relaciones entre la escritura y la oralidad

La característica relevante de cada dispositivo de comunicación en red es que este resulta útil y funcional al potencial usuario en razón del número (factor cuantitativo) y de la tipología (factor cualitativo) de los usuarios accesibles que se conectan a esa red. Por esto, mientras la computadora fue usada solo en el ámbito científico, los ciudadanos podíamos considerarla todavía superflua. Cuando la computadora se convierte en "la PC", que miles de millones de particulares tienen en su escritorio, fuera o dentro del hogar, estará en el centro mismo de los procesos de comunicación mediada y -expandiendo el propio mercado- simultáneamente reconfigurará todos los medios tradicionales de comunicación, los géneros, y los usos cotidianos del libro, el cine, la radio, la televisión, el teléfono. Al mismo tiempo, nacen vínculos interpersonales que se establecen sobre parámetros inéditos. Es aquí donde estamos ahora. Es aquí desde donde hay que ver la redefinición de las relaciones entre la oralidad y la escritura.

La computadora conectada a la red es considerada como un *metamedium* (Colombo, 1993:266): se puede escribir, hablar por teléfono, ver televisión, crear realidades sintéticas, ver un film, escuchar la radio, consultar bases de datos o un documento científico, leer el periódico, contactarse por e mail o conversar en tiempo real con otros usuarios, entre otras cosas.

Para el tema que nos interesa, una redefinición de las relaciones

entre la oralidad y la escritura adviene con la que se puede identificar como la tercera fase de la escritura digital: la escritura en red (Bernardelli y Pellerrey, 1999:294). Esta transformación se puede resumir en el pasaje de la escritura que se realiza en forma "cerrada", dentro de las funciones operativas de la computadora, a la escritura digital más errante y comunicativa, a través de una red de computadoras conectadas. La escritura en "tiempo real" y la posibilidad de conexión y comunicación con un número potencialmente ilimitado de usuarios, asume un estatuto sincrético (cuyas características veremos más adelante), haciéndose cargo de una serie de rasgos propios de la comunicación oral.

Hablar y escribir

El chat o conversación escrita; como género de la comunicación mediada a través de la computadora, tiene un código digital -el ASCII- compuesto por 256 símbolos y una interfaz gráfica (el programa) que combina elementos de escritura verbal e íconos. Algunos elementos le permiten al usuario interactuar con computadora (por ej. /conectarse al server X/, /activar el firewall/) mientras que otros están orientados a dirigirse a los usuarios que participan del chat (por ej. /abrir ventana de diálogo privado con el usuario Z/)

Desde el punto de vista de la lingüística, algunos estudios han considerado la lengua del chat como una variedad diamésica (Pistolesi, 1997, 2002); desde esta perspectiva, se recalcan los aspectos orales de una lengua transmitida y se explican las variables ligadas al medio o canal de transmisión a través del cual se produce y se difunde el mensaje verbal.

Pero, ¿de qué lengua se trata? Porque no se puede ignorar otro aspecto derivado de las posibilidades técnicas del medio: me refiero a aquella de conectar usuarios que no hablan la misma lengua natural. Es frecuente que en canales caracterizados por una denominación geográfica -Argentina, France, Italia, por ejemplo-, encontremos (sobre todo en los canales europeos) usuarios que utilizan una lengua diferente de la lengua del canal. Se observa, entonces, que la lectura de los mensajes en sucesión de la ventana pública, da como resultado un repertorio "babélico". Esta situación se repite en los intercambios en privado, porque cuando se encuentran dos usuarios que manejan distintas lenguas (y aún más de dos) recurren a ellas si el flujo del intercambio se obstaculiza por falta de recursos lingüísticos en una lengua determinada; aquí, el interés en hacer avanzar el diálogo se manifiesta en una cooperación interlingüística más acentuada, por la ausencia de otros parámetros proxémicos que hubieran estado presentes en un intercambio de comunicación cara a cara.

Como conversación escrita, el chat libre es un diálogo en situación cercana a lo cotidiano, entre individuos puestos recíprocamente en un plano de paridad de estatus o de derecho de palabra. Pero mientras que en el diálogo cotidiano los participantes son conocidos o amigos, desde el punto de vista de la diferencia relevante entre la conversación cotidiana y el chat libre es necesario hacer hincapié, nuevamente, en la característica genérico discursiva de este subconjunto. En otras zonas de la comunicación mediada por la computadora (por ejemplo, en los chat que responden a una situación comunicativa diversa, como los que están dentro

de un proyecto de educación a distancia), se da un diálogo formalizado y ritual que supone tener en cuenta los diversos roles jerárquicos entre los interlocutores.

Existe también otra diferencia: los procedimientos conversacionales, esto es, las reglas que orientan el diálogo cara a cara, se examinan correctamente en la perspectiva de la sociología porque, como destaca Wolf (1979:181), conversar es un lugar donde se desarrollan competencias socialmente adquiridas y relevantes. Estas "competencias, las situaciones sociales y los géneros del discurso", son, por otra parte, "diferentes de una cultura a otra" (Bernardelli y Pellerey, 1999:64). El chat, entonces, al caracterizarse por un colectivo que admite (y promueve) un espacio de comunicación diferente a los conocidos, crea en su interior prácticas que responden más bien a unas reglas diferentes, y que no sabemos definir de manera homogénea.

Por otra parte, puesta en relación la lengua usada en el chat con la lengua nacional (que los medios de comunicación masiva tradicional contribuyeron a estandarizar como "lengua hablada"), la naturaleza del medio (o sea, la computadora) hace más visible una relación con las particularidades de los lectos (dialectos, cronolectos, por ej.), a las que hay que sumar la reconfiguración que estas asumen al ser atravesadas por las propiedades más características de uso en el chat: algunas que son específicamente gráficas (abreviaturas, deformaciones expresivas de los significantes, etc.); y otras que remiten a la marcación de rasgos paralingüísticos y prosódicos, -ya usados, por otra parte, en la historieta-: "mhhh...", "queeeeeeé?", "AAAHHH".

Las formas señaladas están emparentadas con la "variedad

Sergio Montenegro • Det.



oral" en cuanto traducen: la adecuación expresiva específica, la expresión de estados emotivos e intensidad significativa atribuida a determinados términos; y la asignación completa de sentido a las frases y sus componentes, en el determinado contexto específico de la situación.

Respecto a la variedad, "escrito transmitido", muestra, a grandes rasgos, una acentuada tendencia a la simplificación sintáctica y errores de tipeo, tal vez por la rapidez que exige teclear los mensajes en

una situación de comunicación sincrónica.

Con todo, podemos "poner a prueba" los rasgos de oralidad y escritura, con el fin de hacer explícitos algunos rasgos de estilo del chat.

a. La estructura sintáctica: pre-valorancia, como en la oralidad, de la parataxis; o sea, construcción de frases una al lado de otra, en relación de coordinación (pero con la ausencia de la mímica, la proxémica que son, en parte, recolocadas mediante elementos de tipo no lingüísticos, icónicos: los emoticones o los diseños formateados en ASCII). Por ello, el estilo lingüístico del chat parece fundado en una suerte de acumulación de frases simples y minimales.

b. En el plano de la expresión, el estilo formulaico tiene una función eminentemente fática, o en beneficio de la síntesis (para economizar tiempo de escritura): Por ej. /s.a.l / para preguntar por el sexo, edad y lugar de origen del partner, es una sigla del inglés, pero acogida en la jerga standard, más allá del idioma de base que se use. En cambio, en la mayoría de los enunciados del intercambio, se tiende a la máxima personalización de las expresiones, acercando la función informativa y la función poética, pues se trata de atraer la atención del interlocutor. "Soy lo que digo y como lo digo" es la naturaleza del modo de existencia en el chat.

c. La redundancia, más propia de la oralidad, se puede evitar con plena recuperación de "lo dicho"; ya sea inmediatamente, volviendo a leer si fuera necesario para alcanzar la coherencia e informatividad requerida y dar pleno sentido a lo leído; pero incluso infinitamente, dada la posibilidad de archivar el texto en la memoria del dispositivo (si se activa el comando <log>)

d. La articulación del discurso retoma de la oralidad una estructuración concreto-situacional para evidenciar la relevancia del factor corpóreo; pero, a diferencia de aquella, aquí, en el chat, es representada (como es necesario hacerlo en cualquier texto escrito que aluda a una interacción). El uso de la tercera persona narrativa incluida como posibilidad de comando del programa mIRC (<me+verbo, etc>; por ejemplo / djago ofrece un café al que quiera/ o / djago está sumamente aburrido y pide que cambien de tema/) produce un efecto narrativo-dramático.

e. Como en la oralidad, el contexto operativo carga al discurso del chat de una fuerte impronta agonística y competitiva para mantener la atención de el/los usuarios. Esta carga se manifiesta también en el plano temático y expresivo. Un

buen ejemplo es la técnica discursiva del insulto recíproco o flyting, como lo denominan los lingüistas, y que tiene una tradición larga en la cultura oral (Ong 1986) aun en la oralidad mixta de la poesía medieval. En el chat se lo denomina "flame" (llamarada).

f. La presión activa del contexto de la enunciación en la comunicación sincrónica del chat, hace prevalecer un tono dominante más participativo y relacional, como en la comunicación oral; pero, de nuevo, aquí representado por enunciados escritos. El texto del chat está cargado de una retórica de la empatía y del involucramiento.

La caracterización del lenguaje del chat libre no parece beneficiarse de un recorte sobre el plano lingüístico aislado de otras variables, si queremos describir el efecto de

sentido en el que está implicado: aunque lo escrito remita a la lengua, la situación de comunicación incluye muchos elementos de distinta naturaleza semiótica, incluyendo las acciones psicomotrices que manipulan las interfaces y permiten al usuario "dialogar" con la computadora. El texto verbal visible en la pantalla es parte de un conjunto mayor donde hay configuraciones signícas icónicas, simbólicas e indiciales que son parte de la interfaz gráfica. Si se atiende a la dimensión funcional, se puede afirmar que la comunicación que se establece a través de la aplicación mIRC es preferentemente lúdica; el dispositivo informático favorece y obstaculiza al mismo tiempo el intercambio, ya que depende de las habilidades técnicas y expresivas del usuario lograr su meta.

El "diálogo" con la máquina es

Sergio Montenegro



subsidiario con respecto al propósito comunicativo pero es su condición de posibilidad; el programa es la interfaz que permite el contacto y aparece como una configuración de elementos visibles y manipulables que no desaparecen, nunca se hacen del todo transparentes, y en el texto de la conversación juegan un rol no sólo pragmático sino escenográfico.

La pantalla, entonces, se presenta como el soporte-ambiente de una enunciación que pone en marcha una escritura compleja. En ella encontramos restos de lenguaje articulado en los enunciados escritos, iconogramas, fonogramas, símbolos. Es una enunciación que activa un programa a través del cual se selecciona un recorrido y se lo reaja continuamente (/conect server X/, / nick Z/ /query R/, / join channel Q/,etc.).

Es una enunciación que fija un "aquí" múltiple, simultáneo: el número de identificación de la computadora conectada (IP); <usuario>"estoy en el cyber de al lado de mi casa"; /join chanel Barcelona;/ /join chanel Argentina. Ese "aquí" es "ahora" con valencias horarias diferentes para cada uno de los usuarios, si están en lugares distantes (por ejemplo, Buenos Aires y Canadá)

Es un "yo" que asume un alias que lo caracteriza connotativamente frente a los otros usuarios, una máscara: <Timido>;<FaNtasMin>; <Zeus1>;<SiempreBella>

La escritura del chat libre es una práctica lúdica que compromete al sujeto, no para transcribir mensajes sino para crearse en ella.

Finalmente, la comparación del uso dado a un programa de chat en IRC, y uno de mensajería instantánea (que admite el chat escrito pero incorpora el audio y el video), permite trazar la línea divisoria entre dos géneros de comunicación

mediada por la computadora. El chat libre es preferentemente lúdico y la función fático-poética prevalece sobre la informativa; está del lado de la escritura experimental que inscribe en su espacio (virtual) al sujeto (virtual). El chat de mensajería instantánea, en cambio, está más cerca de la oralidad que de la escritura, que aquí es más un medio de registro para superar el tiempo y el espacio, y, a través de la voz y el cuerpo visto, devuelve un sujeto virtual-real.

N o t a s

1 El programa, creado y actualizado por el finlandés Khaled Mardam_Bey, sirve para conectarse a IRC (Internet Realy Chat), un sistema desarrollado por otro finlandés: Jarkko Oikarinen, para la comunicación a través de la red por medio de servidores enlazados en formas de redes independientes entre sí. El usuario es anónimo, se perfila con un sobrenombre (*nick*) que sólo si lo desea puede registrar y así permanecer en la memoria del servidor.

ICQ, en cambio, tiene su propio servidor que registra al usuario a través de un número único y almacena la identidad que configura el usuario. Así como los motores de búsqueda permiten encontrar información, esta aplicación permite encontrar personas por perfil (edad, intereses, sexo, lugar de residencia, idioma, etc.).

El programa ICQ ("*iseek you*") fue creado en 1996 por un grupo de estudiantes israelíes que querían estar en contacto (sincrónico) entre ellos y, adquirido por Mirabilis, se convirtió en el primer servicio de mensajería instantánea ampliamente usado en Internet. Entre sus aplicaciones admite, además del envío de mensajes instantáneos, documentos de todo tipo, *query* (charla de a dos), charlas multiusuario, funciones de telefonía IP, etc.

B i b l i o g r a f í a

Barthes, Roland.: "Variaciones sobre la escritura", en: Campa, R. La escritura y la etimología del mundo, Buenos Aires, Sudamericana, 1989 1972.
Bernardelli, Andrea e Pellerey, Roberto.: Il parlato

e lo scritto, Bompiani Strumenti, Milano.

Cardona, Giorgio Raimondo: Antropología de la escritura, Barcelona, Gedisa, 1999 1981.

Colombo, Fausto.: "La comunicazione sintetica", in: Bettetini, G. E Colombo, F.; Le nuove tecnologie della comunicazione, Strumenti Bompiani, Milano (pp. 265-267).5ta Ed. 1998 (1993).

Derrida, Jacques.; De la gramatología, Siglo XXI, Buenos Aires, 1978 1968.

Kristeva, Julia.; El lenguaje, ese desconocido: Introducción a la lingüística, Fundamentos D.L., Madrid, 1987 1981.

Olson, David R: El mundo sobre el papel, Gedisa, Barcelona, 1998 1994.

Ong, Walter J., Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra, Fondo de cultura Económica, México, 1987 1982.

Pistoletti, Elena, 1997: "Il visibile parlare di IRC (Internet Relay Chat)", «Quaderni del Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze» 8, 1997: 213-246.

Pistoletti, Elena.; Il parlar spedito, Essedra, Padova, 2004.

Turkle, Sherry, Les enfants de l'ordinateur, Denoel, Paris, 1986.

Zumthor, Paul.: "Permanencia de la voz", en Correo de la UNESCO No.8, (pp.4-9),1985.



La diversidad lingüística en la oralidad y la escritura del castellano

Diálogo con David W. Foster

Carlos Dámaso Martínez*



La oralidad se manifiesta a través de la presencia todavía en un discurso en inglés de palabras en castellano, sobre todo en lo que se refiere a fenómenos demasiado íntimos como para tener una traducción al inglés.



David William Foster es uno de los intelectuales académicos más destacados en el campo de los estudios latinoamericanos en Estados Unidos. Se desempeña como director del Departamento de Languages and Literatures en Arizona State University, en la ciudad de Phoenix. En la actualidad es además Regents' Professor of Spanish and Women's Studies en esta universidad. A lo largo de su importante trayectoria profesional ha realizado investigaciones sobre la cultura urbana de Latinoamérica,

especialmente en la problemática de la construcción de género y en la diversidad lingüística. Ha escrito numerosos y sobresalientes trabajos sobre la narrativa y el teatro argentino. Le apasiona la fotografía de las ciudades y entre sus trabajos publicados se destaca el análisis del espacio urbano de Buenos Aires, especialmente el que conforma el barrio de Once y la zona del Abasto. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Violence in Argentine Literature*; *Cultural Responses to Tyranny* (University of Missouri Press, 1995); *Cultural*

Diversity in Latin American Literature (University of New Mexico Press, 1994); *Contemporary Argentine Cinema* (University of Missouri Press, 1992); *Queer Issues in Contemporary Latin American Cinema* (University of Texas Press, 2005). Es editor de la prestigiosa publicación académica *Chasqui; revista de literatura latinoamericana*.

Foster viaja periódicamente a Buenos Aires, donde desde hace varios años se vincula con centros culturales e instituciones educativas superiores y dialoga con intelectuales y escritores de la Argentina. Ha sido profesor en el Instituto Superior del Lenguas Vivas -algo que reconoce con orgullo-, bajo los auspicios del Programa Fundación Fullbright, en los años 1967 y 1973. A fines del mes de febrero de 2006, en una visita académica que realicé a la Universidad Estatal de Arizona en Phoenix, tuve la oportunidad de dialogar con él en su oficina ubicada en uno de los pabellones del campus de esa universidad.

-Como profesor de literatura latinoamericana en Arizona State University, sabemos que sos un estudioso de la literatura chicana, ¿podrías referirte a los rasgos originales de esta literatura? Además, señalar ¿cómo se representa en ella la oralidad o el lenguaje coloquial?

-Hay traducciones de la producción literaria chicana al castellano, en Buenos Aires, en España, en México, pero esa producción se hace fundamentalmente en inglés. Sin embargo, hay algunos fenómenos interesantes de oralidad. El primero es que a través del trayecto

histórico que la población de origen hispano ha realizado en los Estados Unidos, evidentemente el español ha ido evolucionando y se ha adaptado a la realidad sociolingüística de esta zona. Por ejemplo, las intersecciones con los idiomas indígenas. Como todos sabemos, el español mexicano tiene mucha influencia de los idiomas indígenas. Lo mismo pasa entonces con el español chicano. El español chicano cuando se separó del español mexicano tuvo su propia evolución con mucha influencia del inglés. La diversidad geográfica, la falta de suficiente instrucción formal es un fenómeno evidente. Muchas veces los chicanos no recibían ninguna instrucción y si la recibían era en inglés, con un imperativo de obviedad sobre el castellano, pero todo eso no solo contribuye a la evolución independiente del chicano, sino también a una diversificación de las variantes de distintas zonas. El español chicano de Texas no es igual al español chicano de California.

-¿En qué se manifiesta esa diversidad?

-Se capta en los textos escritos la divergencia en cuanto a las normas habladas, mediante cambios en la ortografía, mediante el uso del entrecorillado, etc. La oralidad se manifiesta a través de la presencia todavía en un discurso en inglés de palabras en castellano, sobre todo en lo que se refiere a fenómenos demasiados íntimos como para tener una traducción al inglés. Se observan entonces marcadores de la cultura, son referencias religiosas, políticas, domésticas, de la intimidad de la experiencia chicana.



El español chicano de Texas no es igual al español chicano de California.

“Escribir no es transcribir”

Roland Barthes

Entonces en una frase en inglés totalmente norteamericano de pronto aparecen unas palabras en castellano, eso al margen de las muchas palabras del español que son una parte integrada del inglés. Todo el mundo que va a la escuela recibe su instrucción en inglés. En el caso de los anglos hay una continuidad entre la instrucción recibida en inglés en el colegio y lo que se habla en casa, con diversos grados de formalidad y oralidad; pero en el de los chicanos, estos reciben la instrucción formal en inglés, y si hablan en español es el que se habla en la casa, en la calle, en los bares, en los centros de reuniones. Y eso refuerza el fenómeno de la oralidad en el lenguaje chicano hasta el punto de que muchos de los chicanos tendrían dificultad de sentarse a escribir una página de castellano, no por falta de suficiente castellano, sino por falta de suficiente formación en la escritura.

-O sea que esta mezcla que se da en la producción cultural, es decir, en la poesía, en la narrativa, en el teatro de los autores chicanos podría caracterizarse como un fenómeno translingüístico. ¿O cómo lo llamarías?

-Translingüismo no es un término usado en Estados Unidos, pero es un término que se adecuaría. Por cierto no se trata de bilingüismo.

-En la enseñanza de la literatura latinoamericana en la Universidad ¿cómo se aborda la diversidad lingüística de los alumnos y de qué modo se trabaja la enseñanza y práctica de la escritura y la comunicación oral?

-Indudablemente tenemos un problema enorme en cuanto a la

diversidad lingüística en la lengua castellana, porque no solamente en el caso de los estudiantes norteamericanos, que a veces carecen del suficiente conocimiento del idioma como para pasar de una novela mexicana esta semana a una paraguayana la semana siguiente, sino también les pasa a los mismos hispanohablantes que conocerán el español de su país pero no necesariamente el de un país que queda a tres mil kilómetros del suyo. Entonces tenemos eso muy presente y tratamos de proporcionar materiales para solucionar esta diversidad. Por ejemplo, yo tengo unos apuntes que siempre les doy a los estudiantes sobre el voseo, para que aprendan las formas antes de encontrarse con ese fenómeno en una novela - para citar un caso- de Cortázar. En cuanto a la enseñanza de la escritura, el desafío que tenemos ahí es qué norma enseñamos. Se habla de la norma culta de la lengua castellana pero esa norma culta no es única, hay una norma culta peninsular, argentina, mexicana, y no es siempre la misma norma. Nosotros más o menos manejamos la norma mexicana aquí, porque México es el país más cercano y también porque tiene una larga tradición de producción literaria, una enorme institucionalidad académica, entonces esa norma es algo así como el grado cero. En cuanto a la oralidad, simplemente no podemos manejar el tema de la oralidad. De hecho yo les digo a los estudiantes que tengan mucho cuidado en usar coloquialismos y expresiones regionales y nunca usar palabrotas porque siempre terminan metiendo la pata. Uno tiene que tener mucha experiencia con el idioma y mucha experiencia con un dialecto para más o menos comenzar a manejarlo con decencia. Por lo tanto, el uso del coloquialismo en el caso de la mayoría de los estudian-



Sergio Montenegro • Det.



tes tiene que ser una utilización o manejo pasivo. Eso sí, reconocer esa oralidad, los marcadores de esa oralidad. Por ejemplo, si un escritor escribe "hablao", especialmente en español peninsular, para captar esa pronunciación, nosotros no podemos aventurarnos a enseñarles activamente la oralidad en un idioma extranjero.

-Tu campo de investigación como ensayista, crítico y docente universitario es evidentemente muy amplio y también te interesás por el lenguaje cinematográfico. Por eso, quería preguntarte ¿cómo estudiás la relación literatura y cine, es decir: la del lenguaje literario y el de la imagen filmica?

-En el caso del cine también estamos hablando del lenguaje hablado en el cine, porque el cine indudablemente presenta su propio tratamiento de la oralidad, como se trata de una representación donde hay personajes que están hablando. No solo cómo el lenguaje oral de un país determinado viene representado en el cine, sino también cómo el cine a veces tiene que hacer concesiones en cuanto a la oralidad para trascender fronteras. Es decir, en qué medida una película hecha en Argentina hace ciertas concesiones para poder llegar al mercado internacional en lengua española. En relación con el lenguaje, en un sentido de la organización o la llamada escritura cinematográfica, yo creo que eso está presente en mi caso en las investigaciones que pretendo hacer a través del cine, de la fotografía, de la narrativa, de las imágenes de la ciudad. A mí me interesa en la medida en que hay una imagen de la ciudad codificada a través del lenguaje cinematográfico. Me interesa cómo un texto cinematográfico capta la textura de la vida coloquial urbana.

-Y en la traslación de una obra literaria al cine, ¿cómo ves ese proceso del paso de un lenguaje a otro?

-Yo no estudio ese proceso. Sé que es un proceso muy digno de ser estudiado. Yo abordo el texto literario y abordo el texto filmico. Trabajo por separado ambos lenguajes. A veces podría venir al caso hacer alguna observación a ciertas diferencias. Por ejemplo, estuvimos hablando en estos días de *Plata quemada* de Piglia y en este caso es inevitable subrayar el hecho de que el director de la adaptación cinematográfica pone mucho más énfasis en la relación homoerótica entre los dos asaltantes que en la novela, donde ese aspecto está más atenuado o soslayado.

-Sé que en tus estudios de la lengua castellana te has dedicado especialmente a la cultura y la historia argentina rioplatense, ¿cómo ha sido esta elección, de qué modo se fue dando o desarrollando este interés?

-Sí, sí, es una parte muy importante de mi vida. Yo comencé mi estudio del español cuando era niño, debido a un programa en los colegios públicos de mi ciudad, Seattle, en donde me crié. Entonces eso me sirvió para adelantarme en el interés por las lenguas en general. Y cuando llegué a la Universidad ya tenía suficiente conocimiento del castellano para seguir cursos avanzados y seminarios de postgrado en mi segundo año de estudios. Eso me puso en contacto con los mejores profesores y con muchos estudiantes de América Latina. Me pasó luego lo mismo con el portugués y otros idiomas. Cuando terminé el doctorado me presenté al Programa Fullbright para ir al Brasil, pero me ofrecieron en cambio ir a la

Argentina. Como yo había estudiado mucho la literatura argentina y con profesores argentinos, dije que sí. Fue así que llegué a Buenos Aires en el año 1967. Fue amor a primera vista, pese a la época política. Fueron los años del Instituto Di Tella y terminé viviendo en el Bajo, en Maipú y Paraguay, a un paso del Instituto Di Tella. Yo viví toda esa efervescencia cultural de Buenos Aires en esos momentos. Compré mil libros, la pasé fenómeno. Cuando volví a Arizona ya había tomado la decisión de ocuparme de la literatura argentina. Desde ese entonces, que han pasado cuarenta años, voy asiduamente varias veces por año a Buenos Aires. Doy charlas, hago investigaciones, me reúno con la gente. Es una actividad que no deja de entusiasmarme, que nunca me cansa. Bueno, algunas veces me he cansado en los momentos más difíciles. He dicho también eso de "a esta sociedad no vuelvo nunca más." Pero yo siempre tenía el lujo de tener un pasaje para volver a Estados Unidos si terminaba fastidiándome de la situación económica y política. La cultura argentina es tan vasta y tan fascinante, tiene tantos matices, tantas influencias, que me ha dado una rica vida intelectual y cultural. Entonces fue casi de un modo natural que me decidiera por identificarme estrechamente con el español de Buenos Aires. Me pareció también que iba a ser incoherente interiorizarme tanto en la cultura argentina y luego hablar español como un mexicano.

-Me imagino que con todo este conocimiento de la cultura argentina te interesaste por hacer algunas traducciones.

-No me dediqué especialmente a la traducción, pero he participado

en muchas traducciones. Tengo traducidos varios libros de Enrique Medina, por ejemplo. Y algunos otros textos por ahí. Volviendo a la cultura chicana que es un fenómeno muy presente acá en Arizona, yo soy traductor de algunas novelas muy famosas de la literatura chicana, escritas originalmente en castellano. Esa literatura ahora se escribe en inglés. En una primera época se escribía en castellano y en un momento hubo un proyecto para la traducción de la literatura chicana que estaba en castellano al inglés, entonces yo colaboré con eso. Si mal no me acuerdo tengo cinco novelas traducidas del castellano al inglés de la literatura chicana.

-¿Cómo podrías describir hoy tu visión de la cultura latinoamericana? Cuando te hago esta pregunta pienso en cuestiones como la de la unidad y la diversidad de América Latina, que siguen siendo todavía caracterizaciones debatibles y, por supuesto, en tus conocimientos de las literaturas tan diversas como las de México, Brasil y Argentina.

-Evidentemente es un tema de nunca parar, porque mi interés por la cultura urbana acompaña el proceso en América Latina del constante o continuo desplazamiento de la población hacia las ciudades. El sesenta por ciento o más de la población latinoamericana vive en grandes ciudades. Yo siempre les digo a mis estudiantes esa frase de ustedes los argentinos de que "Dios está en todas partes pero atiende en Buenos Aires." Más de la tercera parte de la población argentina está en el Gran Buenos Aires. Ese es un fenómeno muy vital en América Latina. Constantemente hay una renovación de perspectivas en cuanto a la cultura urbana en las

grandes ciudades latinoamericanas y de la producción cultural que acompaña a ese proceso.

-¿Qué importancia tiene en tu vida profesional el hecho de manejar dos o tres lenguas? Digamos el inglés, el español y el portugués.

-Más que nada me ha dado una carrera. Como profesor de estudios latinoamericanos, el conocimiento del español y el portugués me ha servido mucho. Sin ese instrumental lingüístico sería imposible realizar las investigaciones que estoy haciendo. Por ejemplo, mis trabajos sobre el cine. Especialmente porque hay pocas películas subtuladas, sobre todo cuando uno comienza a manejar un período histórico de producción cinematográfica. Más que nada me ha permitido en la sociedad norteamericana ser un vocero de la necesidad de que Estados Unidos rompa de una vez por todas con su aislamiento lingüístico y cultural. Obviamente son dos caras de la misma moneda. Seguimos siendo un país muy cerrado intelectualmente, artísticamente, culturalmente y políticamente. La falta de conocimiento a un nivel avanzado de los idiomas es algo que nos bloquea. Se ha hablado mucho en los últimos años en cuanto a los fracasos de nuestros intereses por la falta de conocimiento del árabe, por ejemplo. Ahora por suerte el árabe se está estudiando mucho en Estados Unidos. Lo que debemos intensificar es el estudio avanzado de los idiomas porque todavía la internacionalización de la sociedad norteamericana es un proyecto a realizarse. El poder y la economía norteamericana estarán internacionalizados, pero la sociedad en sí y su cultura de todos los días no son fenómenos internacionalizados. En el llamado mundo

global posmoderno eso hace mucha falta. En este sentido, uno tiene la ilusión de estar aportando su propio grano de arena a esa internacionalización.

-¿Tu experiencia con la escritura es, siempre en tu lengua madre, el inglés?

1

-Yo escribo mucho en inglés

porque parte de mi compromiso es la divulgación del conocimiento de América Latina en esta sociedad de Estados Unidos. Pero escribo también mucho en castellano. Dicto mis cursos de los estudios latinoamericanos casi exclusivamente en castellano. Doy cursos de teoría y de otros fenómenos en inglés, como el curso de cine que estoy dando ahora que es cine

internacional, pero cuando se trata de literatura latinoamericana ese curso lo doy en castellano. También todo lo que escribo para los congresos que se hacen en América Latina los escribo directamente en castellano. No tengo la mejor formación que quisiera tener en portugués. Yo he sido profesor en Brasil y he dado conferencias en portugués, pero no me



Sergio Montenegro

siento del todo cómodo escribiendo en portugués.

-En tus diversos trabajos críticos e investigaciones me parece que hay un eje que siempre está presente, que es ese interés por las producciones culturales de las minorías, ¿qué tensiones lingüísticas, modificaciones o rupturas se dan en esas producciones?

-Desde una perspectiva bien posmoderna lo primero que diría es que todos somos minorías, todos ocupamos posiciones minoritarias, si no en la totalidad de nuestra subjetividad en grandes segmentos de ella. Por eso ya no podemos confiar mucho en esas marginalidades que son como parte del interactivo del mosaico de toda la producción en nuestras sociedades. Ahora, esas marginalidades presentan temas

interesantes en lo lingüístico en tanto esas minorías están definidas por fenómenos lingüísticos. Los chicanos definidos por su paso al estado chicano, o un grupo étnico como los judíos o los italianos, como segmentos de una sociedad definidos por sus lenguas maternas, si bien no la usan todos los días lo hacen en ocasiones especiales. Entonces hay una influencia, por ejemplo del idish en el inglés de Estados Unidos, debido a la enorme presencia de judíos en el país, algo similar pasa con la comida italiana que es casi la comida nacional de este país. Digamos también que al mismo tiempo de esta marca de un origen lingüístico, los propios grupos minoritarios desarrollan su propio lenguaje que sirve para la cohesión, la solidaridad y la intercomunicación de los sujetos de esa marginalidad, como el lenguaje de los jóvenes por ejemplo,

en las grandes ciudades. Se da este uso de un lenguaje propio no solo en barrios marginales, fuera de la ciudad, sino también en los "suburbios". En el sentido norteamericano de barrio de clase alta el fenómeno en Los Ángeles del habla de las muchachas del Valle de San Fernando, que es un barrio alto de las afueras de esta ciudad, es muy conocido por la jerga que usan en esa zona las adolescentes. Viendo la cultura urbana esos son fenómenos que tienen que ver con una autoconciencia como grupo minoritario. No necesariamente esto pasa con grupos minoritarios que sufren injusticias sociales, el caso de las chicas del Valle de San Fernando es precisamente el de sujetos sociales que tienen mucho poder simbólico y económico. Esa conciencia de pertenecer a un grupo minoritario, sea del poder o sea de la marginación, a



Sergio Mantecogro

la larga termina produciendo un tipo de lenguaje muy sui generis de ese grupo. Ese lenguaje va y viene, entra en contacto con otros lenguajes, es un fenómeno muy proteico. Es parte de la misma textura de la vida urbana.

-Con respecto a la cultura y la tradición judía en Estados Unidos o en Argentina, México y Brasil, que también has estudiado, ¿de qué modo se manifiesta su cultura y su asimilación en estos países?

-La cultura judía tiene una gran presencia en los grandes centros urbanos de Estados Unidos y en ciudades de América Latina como en Buenos Aires y San Pablo. La comunidad judía en México es más bien pequeña, muy poderosa, muy bien organizada, posiblemente la mejor organizada de toda América Latina, pero no tiene un gran perfil digamos a nivel de la calle. En Estados Unidos, sin embargo la cultura judía está muy presente en las grandes instituciones, en los templos, en los museos y en las universidades, que son patrocinadas por la colectividad judía. Aunque es una comunidad que tiene muchos niveles, muchos sectores, muchos conflictos internos.

-Muy asimilada, también, ¿no?

-Sí, claro. Al mismo tiempo es un grupo que está atravesando un enorme proceso de asimilación. La asimilación es un proceso casi inevitable. Sigue habiendo, por ejemplo, en Estados Unidos, cierto nivel de antisemitismo, pero no tiene nada que ver con lo que era hace cincuenta años. Ser judío es algo totalmente aceptable en la sociedad norteamericana actual. En el caso de la Argentina la presencia judía sigue siendo muy fuerte. Por un

lado hay cierto fenómeno de asimilación en grandes sectores de la colectividad, pero lo que más se ha dado es el éxodo. Los judíos se están yendo de la Argentina desde los años sesenta, es un desangre muy sostenido. No sólo emigran hacia Israel sino hacia Estados Unidos.

-¿En qué proyectos estás trabajando en estos momentos?

-Yo siempre estoy trabajando en varios proyectos al mismo tiempo. Vengo trabajando como desde hace cinco años sobre la fotografía urbana de Buenos Aires, no solo la fotografía que se ha perfilado como parte del proceso de democratización de los últimos años, sino también la fotografía de cierta proyección histórica, especialmente la fotografía de varias mujeres fotógrafas, por ejemplo, las de Sara Facio, Alicia D' Amico, Anne Marie Heinrich, Adriana Lestido y otras. Ya he publicado algunos trabajos sobre este tema y tengo un libro sobre la producción fotográfica en Argentina a partir de 1983. Paralelamente estoy realizando una serie de estudios sobre la cultura urbana de San Pablo, que incluye también el cine y la fotografía.

-Para terminar, me gustaría que me digas brevemente unas palabras sobre tu experiencia como profesor en el Lenguas Vivas.

-Fue una experiencia óptima, porque en primer lugar me impresionó el nivel de inglés de los profesores y de los estudiantes. A veces es superior al nivel del castellano de los estudiantes de acá. Me impresionó también la organización del Lenguas Vivas, el sentido de colegialidad. El Lenguas Vivas siempre ha proyectado esa

imagen de una gran organización dedicada a la divulgación de las lenguas y de las culturas extranjeras en la Argentina. En un sentido global mi experiencia siempre fue muy positiva.



Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra¹

Lourenço Chacon*



Parece, pois, que a introdução da noção de palavra nos manuscritos foi um dos fatos fundamentais para que se conquistasse a leitura silenciosa.

1. Introdução



ponto de partida para nossas reflexões pode ser localizado em trabalhos como os de Abaurre (1988, 1989, 1991, 1996 e 1999), Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre e Silva (1993), Cagliari (1993 e 1998) e Silva (1994), na medida em que esses autores estabelecem vínculos entre a presença não-convencional de espaços em branco e fatos de natureza fonético-fonológica. Com efeito, para os autores, porções textuais diferentes daquelas previstas pelas convenções ortográficas marcadas por tais espaços parecem indicar padrões rítmico-entonacionais da oralidade ou, ainda, parecem obedecer a princípios subjacentes ao estabelecimento de constituintes prosódicos, tais como aqueles propostos por Nespor et Vogel (1986).

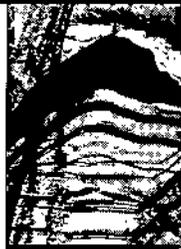
No entanto, embora grande parte das porções textuais entre esses espaços não-convencionais

possa, de fato, ser explicada em função de categorias fonético-fonológicas, observa-se nesses autores a preocupação de apontar outros fatores que contribuiriam para a existência de tais porções. Silva (1994), por exemplo, assume que a própria percepção da escrita pelos aprendizes atuaria no modo como eles segmentam seus textos em início do processo de alfabetização.

Pensando especificamente em ocorrências categorizadas como *hipersegmentações* (tradicionalmente, segmentações *a mais* de palavras) em alguns dos estudos apontados acima, propomo-nos buscar fatores constitutivos das segmentações em produções textuais de início do processo de escolarização.

A escolha desses fatores não é aleatória. Ela se dá em função de trabalhos de Corrêa (2001, 2004), para quem o produto escrito resulta da circulação dialógica do escrevente por múltiplas práticas de linguagem, tanto orais quanto letra-

*Professor e investigador da Universidade Estadual Paulista (UNESP).



Castellano

Prosodia y cultura letrada en hipersegmentaciones: reflexiones sobre la adquisición de la noción de palabra

Lourenço Chacon*

Traducción A. Martín de Brum

1. Introducción



El punto de partida de nuestras reflexiones puede ubicarse en trabajos como los de Abaurre (1988, 1989, 1991, 1996 y 1999), Abaurre y Cagliari (1985), Abaurre y Silva (1993), Cagliari (1993 y 1998) y Silva (1994), en la medida en que estos autores establecen vínculos entre la presencia no convencional de espacios en blanco y hechos de naturaleza fonético-fonológica. En efecto, para los autores, ciertas porciones textuales diferentes de las previstas por las convenciones ortográficas marcadas por tales espacios parecen dar indicios de patrones rítmico-entonacionales de la oralidad o, incluso, parecen obedecer a principios subyacentes al establecimiento de constituyentes prosódicos, tales como los propuestos por Nespov y Vogel (1986).

Sin embargo, aunque gran parte de las porciones textuales

entre esos espacios no convencionales puede de hecho explicarse en función de categorías fonético-fonológicas, se observa en esos autores la preocupación de señalar otros factores que contribuirían a la existencia de tales porciones. Silva (1994), por ejemplo, considera que la propia percepción de la escritura de los aprendices actuaría en el modo en que ellos segmentan sus textos en el comienzo del proceso de alfabetización.

Pensando específicamente en ocurrencias categorizadas como hipersegmentaciones (tradicionalmente, segmentaciones *por exceso* de las palabras) en algunos de los estudios señalados arriba, nos proponemos buscar factores constitutivos de las segmentaciones en producciones textuales de comienzos del proceso de escolarización.

La elección de esos factores no es aleatoria. Se da en función de trabajos de Corrêa (2001, 2004), para quien el producto escrito resulta de la circulación dialógica del



Parece, pues, que la introducción de la noción de palabra en los manuscritos fue uno de los factores fundamentales para que se conquistara la lectura silenciosa.

das. Nessa perspectiva, o foco em qualquer marca de escrita - e aqui inserimos a marca que nos interessa: as hipersegmentações - é a caracterização do fenômeno do encontro entre práticas orais e letradas na produção escrita, já que "é sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito" (Corrêa, 2001, p. 142, grifo nosso). Nesse sentido, portanto, não existiriam textos e/ou discursos que poderiam ser caracterizados como essencialmente orais ou essencialmente escritos; todos seriam, em verdade, produtos de um modo heterogêneo de constituição.

Tendo a heterogeneidade da escrita como pano de fundo, o objetivo central deste trabalho é apontar as vantagens (teórico-metodológicas) de se verem fatos do processo de aquisição da escrita (como as chamadas hipersegmentações) sob a perspectiva do trânsito entre os modos de enunciação falado e escrito. Os fatores que privilegiaremos e que, a nosso ver, indiciam o trânsito do escrevente por práticas (1) orais e (2) letradas, dizem respeito, respectivamente, (1) ao papel do componente prosódico da linguagem relativamente ao registro gráfico do léxico na escrita infantil e (2) à aquisição das convenções ortográficas do português brasileiro relativamente a esse mesmo registro. É, pois, a aquisição da palavra escrita ou, talvez, mais apropriadamente, a aquisição da própria noção de *palavra*, que está na base de nossa reflexão. Essa hipótese se sustenta não só no processo de aquisição da escrita mas também no fato histórico da conquista da leitura visual em silêncio em oposição à leitura em voz alta². Baseando-nos em Chartier, podemos dizer que a separação das palavras,

ocorrida nos manuscritos do século XIV, foi um momento importante para que, ao se calar a voz (alta ou baixa) da leitura oralizada, pudesse ser ouvida uma voz plasmada nessa nova relação semiótica com o gráfico. Parece, pois, que a introdução da noção de *palavra* nos manuscritos foi um dos fatores fundamentais para que se conquistasse a leitura silenciosa. Como se sabe, nessa noção estão registradas marcas prosódicas básicas de veiculação do

Sergio Montenegro • Det.



sentido, a saber, o acento, a sílaba e o pé, favorecendo a percepção de um ritmo também na escrita, o qual, ao ser recuperado na leitura silenciosa, permite a apreensão do sentido pela tradução dessa conformação gráfico-lexical em padrões prosódicos, ainda que apenas mentalmente. Preocupados menos com o processo de leitura e mais com o processo de escrita, privilegiaremos aqui a

observação do trabalho que iniciantes na escrita fazem quando lidam com e integram o fonológico e o gráfico na aquisição dos critérios de identificação de palavras escritas.

2. Questões metodológicas

Os textos dos quais extrairemos nossos dados foram produzidos ao longo do ano de 2001 por alunos da primeira série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Foram coletados em uma escola da rede municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo e fazem parte de um Banco de Dados em formação, atividade que se desenvolve sob nossa coordenação³. Abordando diferentes temas, esses textos foram desenvolvidos sob forma de relatos, cartas, narrativas, listas, descrições, receitas etc. Não se trata, portanto, de textos produzidos para verificação da ortografia, como é o caso do ditado.

Como as pesquisas que se espera resultar desse Banco de Dados supõem tanto a comparação inter-sujeitos, quanto a comparação intra-sujeitos, e como a constituição desse Banco se desenvolve sob forma de um trabalho longitudinal que visa acompanhá-los durante todo o ensino fundamental, os textos que fornecerão material para nossas reflexões foram coletados quinzenalmente.

Para análise, foram selecionadas todas as produções textuais realizadas no período de Março a Novembro de 2001 (já que não foram realizadas coletas nos meses de janeiro, fevereiro, julho e dezembro devido aos períodos de recesso e de férias escolares), totalizando quatorze (14) propostas temáticas.

Cabe ressaltar que os textos utilizados em nosso trabalho são de todos os sujeitos de uma mesma primeira série, com 40 alunos: 18

escribiente por múltiples prácticas de lenguaje, tanto orales como letradas. Desde esa perspectiva, el foco en cualquier marca de escritura - y aquí incluimos la marca que nos interesa: las hipersegmentaciones - es la caracterización del fenómeno del encuentro entre prácticas orales y letradas en la producción escrita, ya que "es siempre el producto del tránsito entre prácticas sociales orales/habladas y letradas/escritas el que nos llega como material de análisis del modo de enunciación hablado y del modo de enunciación escrito" (Corrêa, 2001, p. 142, cursivas nuestras). En ese sentido, por tanto, no existirían textos y/o discursos que pudieran caracterizarse como esencialmente orales o esencialmente escritos; todos serían, en verdad, productos de un modo heterogéneo de constitución.

Con la heterogeneidad de la escritura como telón de fondo, el objetivo central de este trabajo es señalar las ventajas (teórico-metodológicas) de que se vean hechos del proceso de adquisición de la escritura (como las llamadas hipersegmentaciones) desde la perspectiva del tránsito entre los modos de enunciación hablado y escrito. Los factores que privilegiaremos y que, desde nuestro punto de vista, dan indicios del tránsito del escribiente por prácticas (1) orales y (2) letradas, se relacionan, respectivamente, (1) con el papel del componente prosódico del lenguaje en relación con el registro gráfico del léxico en la escritura infantil y (2) con la adquisición de las convenciones ortográficas del portugués brasileño en relación con ese mismo registro. Es, pues, la adquisición de la palabra escrita o, tal vez más propiamente, la adquisición de la propia noción de *palabra*, lo que está en la base de nuestra reflexión. Esta hipótesis se basa no sólo en el proceso de adquisición de

la escritura, sino también en el hecho histórico de la conquista de la lectura visual en silencio en oposición a la lectura en voz alta². Basándonos en Chartier, podemos decir que la separación de las palabras, ocurrida en los manuscritos del siglo XIV, fue un momento importante para que, al callarse la voz (alta o baja) de la lectura oralizada, pudiese oírse una voz plasmada en una nueva relación semiótica con lo gráfico. Parece, pues, que la introducción de la



noción de *palabra* en los manuscritos fue uno de los factores fundamentales para que se conquistara la lectura silenciosa. Como se sabe, en esa noción se registran marcas prosódicas básicas de vehiculación del sentido, a saber, el acento, la sílaba y el pie, que favorecen la percepción de un ritmo también en la escritura, el cual, al ser recuperado en la lectura silenciosa, permite la aprehensión

del sentido por la traducción de esa conformación gráfico-léxica en padrones prosódicos, aunque sólo mentalmente. Preocupados menos con el proceso de lectura y más con el proceso de escritura, privilegiaremos aquí la observación del trabajo que hacen los niños que se inician en la escritura cuando se enfrentan con lo fonológico y lo gráfico y lo integran a la adquisición de los criterios de identificación de las palabras escritas.

2. Cuestiones metodológicas

Los textos de los cuales extraeremos nuestros datos fueron producidos a lo largo del año 2001 por alumnos del primer grado del primario. Se recolectaron en una escuela de la red municipal de enseñanza básica de una ciudad del interior de San Pablo y forman parte de un Banco de Datos en formación, actividad que se desarrolla bajo nuestra coordinación³. Abordando diferentes temas, estos textos se desarrollaron en forma de relatos, cartas, narrativas, listas, descripciones, recetas, etc. No se trata, pues, de textos producidos para la verificación de la ortografía, como es el caso del dictado.

Como las investigaciones que se espera resulten del Banco de Datos suponen tanto la comparación inter-sujetos cuanto la comparación intra-sujetos, y como la conformación del Banco se desarrolla en forma de trabajo longitudinal que apunta a acompañarlos durante toda la enseñanza básica, los textos que ofrecerán material a nuestras reflexiones se recolectaron quince-nalmente.

Para el análisis, se seleccionaron todas las producciones textuales realizadas en el período de marzo a noviembre de 2001 (ya que no se realizaron recolecciones en los meses de enero, febrero, julio y

meninas e 22 meninos. Esse corpus é composto de um total de 451 textos, já que ocorreram 109 faltas de sujeitos no período de coleta.

3. Caracterização das hipersegmentações

Embora a quantidade de ocorrências às quais poderíamos atribuir o estatuto de hipersegmentações seja abundante em nosso material, selecionaremos uma amostra de nove ocorrências, que, apesar de pequena, é bastante representativa das questões que pretendemos levantar:

- (1) *se ja*;
- (2) *com prar*;
- (3) *para beis* (parabéns);
- (4) *mão tanha* (montanha);
- (5) *levão do* (levando);
- (6) *a cetiu* (assistiu);
- (7) *o virão* (ouviram);
- (8) *vaga budo* (vagabundo);
- (9) *aque ditar* (acreditar)

Para a caracterização da organização estrutural desses dados, lembremos, mais uma vez, o objetivo que orienta esta nossa reflexão. Trata-se, como antecipamos, de destacar fatores que, a nosso ver, indiciam o trânsito do escrevente por práticas (1) orais - ao mostrar o papel do componente prosódico da linguagem no registro gráfico do léxico na escrita infantil - e (2) letradas - ao mostrar o papel das convenções ortográficas adotadas para o português brasileiro relativamente a esse mesmo registro.

Iniciaremos com considerações mais pertinentes ao trânsito do sujeito por práticas orais. Observando-se a configuração estrutural das nove ocorrências à luz de algoritmos que definem constituintes prosódicos na proposta de Nespor & Vogel (1986), pode-se observar, em sua configura-

ção, a ação desses constituintes sobre os sujeitos - já que se trata de estruturas da língua - e/ou um trabalho dos sujeitos sobre esses constituintes, na medida em que se pode pressupor que os escreventes, sobretudo em suas produções iniciais, sejam sensíveis a características prosódicas que operam na definição desses constituintes, procurando demarcá-las graficamente.

Vamos nos restringir aos dois constituintes mais baixos da hierarquia proposta por Nespor & Vogel para o componente prosódico, a saber: a sílaba⁴ e o pé. Fixando-se essa perspectiva, parece óbvio que em *se ja* e *com prar* o sujeito tenha se mostrado sensível aos limites silábicos, ao lexicalizar, de modo singular, em sua escrita, as palavras *seja* e *comprar*.

Menos óbvia ou, talvez, mais fina seja a sensibilidade dos sujeitos a características prosódicas nas cinco ocorrências que se seguem: *para beis*, *mão tanha*, *levão do*, *a cetiu* e *o virão*. Com efeito, trata-se, nesses casos, não mais da ação da sílaba, mas da combinação entre essa ação e a dos pés rítmicos.

Neste ponto, faz-se necessário relembrar algumas características dos pés rítmicos do português brasileiro. Na qualidade de constituinte prosódico, um pé se caracteriza pela relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas. Consiste, basicamente, em uma seqüência de uma sílaba forte e um certo número de sílabas relativamente fracas, dominadas por um único nó. Segundo Bisol (1996), no português brasileiro, a maioria dos pés é de natureza binária e de cabeça (acento) à esquerda, o que caracteriza um pé *troqueu*. É o que se pode verificar, por exemplo, na estrutura rítmica da palavra *bola*. Mas também existem pés binários com cabeça à direita, os pés *iambo*

-cuja estrutura rítmica se verifica, por exemplo, na palavra *sofá*-, bem como pés formados por uma seqüência de duas sílabas longas (geralmente uma sílaba acentuada e uma pesada⁵), estrutura característica de um pé *espondeu*, como se observa na palavra *órfão*.

Voltando às cinco ocorrências em destaque, é possível verificar nelas tanto a diversidade de estrutura rítmica dos pés isolados por espaços em branco (já que há pés rítmicos dos três tipos que apontamos) quanto a diversidade de combinação desses pés com sílabas também isoladas por esses espaços. Vejamos: em *para beis*, ocorre a combinação entre um pé troqueu e uma sílaba; em *mão tanha*, o inverso, ou seja, uma sílaba e um pé troqueu; por sua vez, em *levão do*, verifica-se a combinação entre um pé iambo e uma sílaba; em *a cetiu*, uma sílaba e um pé iambo; finalmente, em *o virão*, uma combinação rara entre sílaba e pé espondeu, tipo de pé bem menos freqüente na estrutura rítmica das palavras do português brasileiro⁶.

Mas não foi apenas a combinação entre sílabas e pés que se mostrou significativa em nosso material. Em *vaga budo* e *aque ditar*, a própria sensibilidade às características acentuais e aos limites de pés rítmicos parece orientar a atribuição de espaços em branco nessas duas palavras hipersegmentadas.

Um fato nos chamou a atenção nessas duas ocorrências e no tipo que elas representam: sempre que a sensibilidade a dois pés combinados orientou a atribuição de espaços em branco nas hipersegmentações, as seqüências de dois pés foram invariavelmente de dois troqueus - como em *vaga budo* (e na grande maioria dos casos) - ou de dois iampos - como em *aque ditar* (em alguns poucos casos). Não

diciembre debido a los períodos de receso y de vacaciones escolares), totalizando catorce (14) propuestas temáticas.

Cabe resaltar que los textos utilizados en nuestro trabajo son de todos los sujetos de un mismo primer grado, con 40 alumnos: 18 niñas y 22 niños. Ese corpus está compuesto por un total de 451 textos, ya que ocurrieron 109 faltas de sujetos en el período de recolección.

3. Caracterización de las hipersegmentaciones

Aunque la cantidad de ocurrencias a las cuales podríamos atribuir el estatuto de hipersegmentaciones es abundante en nuestro material, seleccionamos una muestra de nueve ocurrencias, que, a pesar de ser pequeña, es bastante representativa de las cuestiones que pretendemos relevar:

se ja;
com prar;
para beis (parabéns);
mão tanha (montanha);
levão do (levando);
a cetiu (assistiu);
o virão (ouviram);
vaga budo (vagabundo);
aque ditar (acreditar)

Para la caracterización de la organización estructural de los datos, recordemos una vez más el objetivo que orienta nuestra reflexión. Se trata, como anticipamos, de destacar factores que, desde nuestro punto de vista, dan indicios del tránsito del escribiente por prácticas (1) orales -al mostrar el papel del componente prosódico del lenguaje en el registro gráfico del léxico en la escritura infanti- y (2) letradas - al mostrar el papel de las convenciones ortográficas adoptadas para el portugués brasileño en

relación con ese mismo registro.

Comenzaremos con consideraciones más pertinentes al tránsito del sujeto por prácticas orales. Al observar la configuración estructural de las nueve ocurrencias a la luz de algoritmos que definen constituyentes prosódicos en la propuesta de Nespor y Vogel (1986), se puede observar en su configuración la acción de los constituyentes sobre los sujetos -ya que se trata de estructuras de la lengua- y/o un trabajo de los sujetos sobre los constituyentes, en la medida en que se puede presuponer que los escribientes, sobre todo en sus producciones iniciales, son sensibles a características prosódicas que operan en la definición de los constituyentes, buscando demarcarlas gráficamente.

Nos limitaremos aquí a los dos constituyentes más bajos de la jerarquía propuesta por Nespor y Vogel para el componente prosódico, a saber: la sílaba⁴ y el pie. Desde esta perspectiva, parece obvio que en *se ja* y *com prar* el sujeto se haya mostrado sensible a los límites silábicos, al lexicalizar de modo singular en su escritura las palabras *seja* y *comprar*.

Menos obvia o tal vez más fina sea la sensibilidad de los sujetos a características prosódicas en las cinco ocurrencias que siguen: *para beis*, *mão tanha*, *levão do*, *a cetiu* y *o virão*. En efecto, se trata en esos casos no ya de la acción de la sílaba, sino de la combinación entre esa acción y la de los pies rítmicos.

En este punto, se hace necesario recordar algunas características de los pies rítmicos del portugués brasileño. En calidad de constituyente prosódico, un pie se caracteriza por la relación de dominio que se establece entre dos o más sílabas. Consiste, básicamente, en una secuencia de una sílaba fuerte y un cierto número de sílabas relativamente débiles, dominadas por un

único nudo. Según Bisol (1996), en el portugués brasileño la mayoría de los pies es de naturaleza binaria y de acento a la izquierda, lo que caracteriza a un pie troqueo. Es lo que se puede verificar, por ejemplo, en la estructura rítmica de la palabra *bola*. Pero también existen pies binarios con acento a la derecha, los pies yambos -cuya estructura rítmica se verifica, por ejemplo, en la palabra *sofá-*, como también pies formados por una secuencia de dos sílabas largas (generalmente una sílaba acentuada y una pesada⁵), estructura característica de un pie espondeo, como se observa en la palabra *órfão*⁶.

Volviendo a las cinco ocurrencias destacadas, es posible verificar tanto la diversidad de estructura rítmica de los pies aislados por espacios en blanco (ya que hay pies rítmicos de los tres tipos que señalamos) cuanto la diversidad de combinación de los pies con sílabas también aisladas por los espacios. Veamos: en *para beis*, ocurre la combinación entre un pie troqueo y una sílaba; en *mão tanha*, lo inverso, es decir, una sílaba y un pie troqueo; a su vez, en *levão do* se verifica la combinación entre un pie yambo y una sílaba; en *a cetiu*, una sílaba y un pie yambo; finalmente, en *o virão*, una combinación rara entre sílaba y pie espondeo, tipo de pie mucho menos frecuente en la estructura rítmica de las palabras del portugués brasileño⁶.

Pero no fue sólo la combinación entre sílabas y pies la que se mostró significativa en nuestro material. En *vaga budo* y *aque ditar*, la propia sensibilidad a las características acentuales y a los límites de los pies rítmicos parece orientar la atribución de espacios en blanco en esas dos palabras hipersegmentadas.

Un hecho nos llamó la atención en las dos ocurrencias y en el tipo que representan: siempre que la sensibilidad a dos pies combinados

encontramos nenhuma seqüência de dois espondeus.

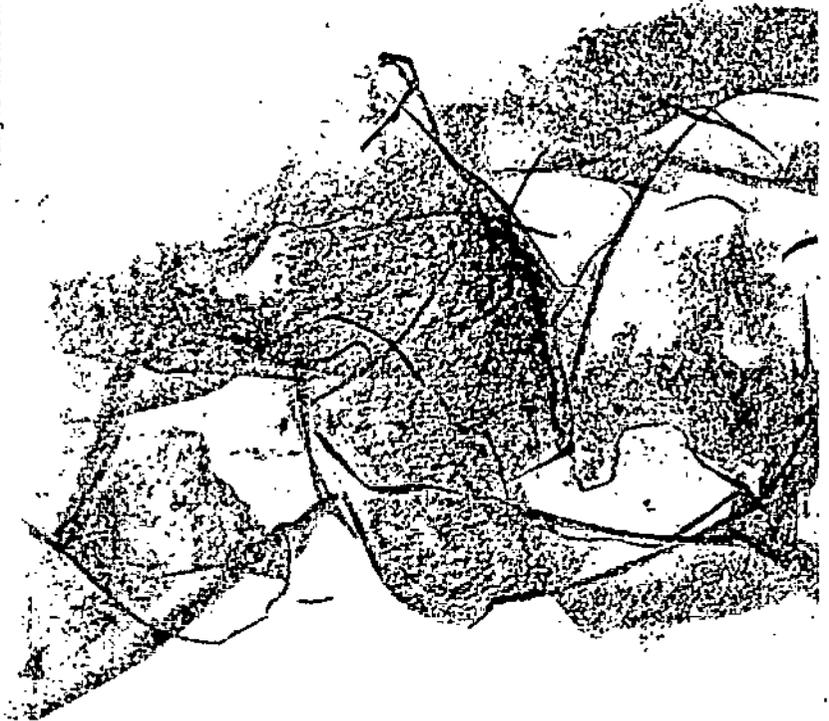
Mas há pelo menos uma ocorrência que nos parece singular, a única com uma seqüência de pés de diferentes configurações rítmicas: *chapél zinho* (chapeuzinho). Na hipótese de que o acento gráfico esteja marcando, para o sujeito escrevente, um acento prosódico, além de uma qualidade vocálica (a abertura da vogal e), teríamos, neste caso, uma combinação entre um pé iambo e um pé troqueu. No entanto, outra hipótese explicativa (talvez mais instigante) pode também ser levantada: se o acento gráfico estiver marcando, para o sujeito escrevente, apenas uma qualidade da vogal anterior média (sua abertura), teríamos uma combinação entre pé espondeu (com o acento da palavra isolada *chapél* deslocado para a sílaba *CHA*) e pé troqueu (*Zinho*). A nosso ver, essa hipótese traria, ainda, a vantagem de dar conta da tendência de se evitar, em muitas situações de fala, um choque (ou seqüência) de acentos -choque inevitável se o acento gráfico estiver marcando, além da qualidade vocálica, também o acento prosódico, como postulamos em nossa primeira hipótese. Contudo, nessas considerações, certamente importa menos a busca de uma hipótese mais provável, do que a própria possibilidade de se pensar em mais de uma hipótese explicativa -mesmo que se trate de apenas uma única ocorrência (ou talvez por isso mesmo!).

Até este ponto, os exemplos citados contemplaram fatos que remetem, de modo específico, ao trânsito do sujeito por práticas orais. Na seqüência, destacaremos fatos que remetem, também de modo específico, ao trânsito do sujeito por práticas letradas. Para tanto, conforme antecipamos, vamos nos centrar, agora, em fatos carac-

terísticos da aquisição das convenções ortográficas adotadas para o português brasileiro.

Relembremos nossos dados: *se ja, com prar, para beis, mão tanha, levão do, a cetiu e o virão*. Muitos fatos sobre a aquisição das convenções ortográficas adotadas para o português brasileiro poderiam ser levantados a partir desses dados.

Sergio Montenegro



Pense-se, por exemplo, nas dificuldades com que o sujeito escrevente depara, em sua escrita inicial, ao tomar contato com as diferentes possibilidades de registro da nasalidade na escrita, ou mesmo na dificuldade (bastante freqüente, na escrita infantil) que os iniciantes têm de registrar, em sua escrita, a coda silábica.

No entanto, como em nossos dados esses casos não parecem estar em relação direta com a estrutura das hipersegmentações, destacamos o fato da aquisição das

convenções ortográficas que, a nosso ver, mais determina a atribuição de espaços em branco: a elaboração do que é possível considerar como uma palavra da língua (demarcada na escrita por meio de espaços em branco). Em outros termos, trata-se, para o sujeito que inicia seu processo de escrita, de seu trabalho com o estatuto morfo-

lógico da palavra, que preside sua delimitação na escrita.

Como se pode constatar em nossos dados (representativos da grande maioria daqueles que figuram em nosso material), pelo menos uma parte hipersegmentada (quando não as duas) coincide com alguma (seqüência de) letra(s) que forma uma palavra do léxico do português brasileiro: *se, ja, com, para, mão, do, a, o e virão*. Além disso, não por acaso, várias dessas tentativas coincidem com palavras às quais se pode atribuir o estatuto de clíticos

orientó la atribución de espacios en blanco en las hipersegmentaciones, las secuencias de dos pies fueron invariablemente de dos troqueos -como en *vaga budo* (y en la gran mayoría de los casos)- o de dos yambos - como en *aque ditar* (en algunos pocos casos). No encontramos ninguna secuencia de dos espondeos.

Pero hay por lo menos una ocu-

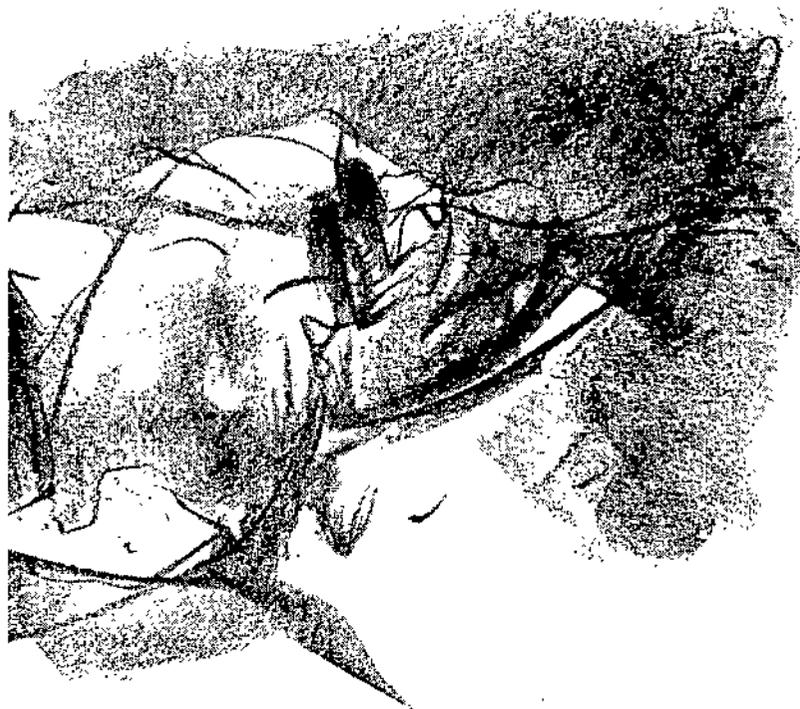
una cualidad de la vocal anterior media (su apertura), tendríamos una combinación entre pie espondeo (con el acento de la palabra aislada *chapél* desplazado hacia la sílaba *CHA*) y pie troqueo (*Zinho*). Desde nuestro punto de vista, esta hipótesis traería, incluso, la ventaja de dar cuenta de la tendencia a evitar, en muchas situaciones de habla, un

remiten de modo específico al tránsito del sujeto por prácticas orales. En adelante, destacaremos hechos que remiten, también de modo específico, al tránsito del sujeto por prácticas letradas. Para ello, conforme anticipamos, nos vamos a centrar ahora en hechos característicos de adquisición de las convenciones ortográficas adoptadas para el portugués brasileño.

Recordemos nuestros datos: *se ja, com prar, para beis, mão tanha, levão do, a cetiu y o virão*. Muchos hechos sobre la adquisición de las convenciones ortográficas adoptadas para el portugués brasileño podrían relevarse a partir de estos datos. Piénsese, por ejemplo, en las dificultades con que se encuentra el sujeto escribiente en su escritura inicial al tomar contacto con las diferentes posibilidades de registro de la nasalidad en la escritura, o incluso en la dificultad (bastante frecuente en la escritura infantil) que tienen los principiantes de registrar en su escritura la coda silábica.

Sin embargo, como en nuestros datos esos casos no parecen estar en relación directa con la estructura de las hipersegmentaciones, destacamos el hecho de la adquisición de las convenciones ortográficas que, desde nuestro punto de vista, más determina la atribución de espacios en blanco: la elaboración de lo que es posible considerar como una palabra de la lengua (demarcada en la escritura por medio de espacios en blanco). En otros términos, se trata para el sujeto que inicia su proceso de escritura de su trabajo con el estatuto morfológico de la palabra, que preside su delimitación en la escritura.

Como se puede constatar en nuestros datos (representativos de la gran mayoría de aquellos que figuran en nuestro material), por lo menos una parte hipersegmentada



rrencia que nos parece singular, la única con una secuencia de pies de diferentes configuraciones rítmicas: *chapél zinho* (chapeuzinho*). En la hipótesis de que el acento gráfico esté marcando para el sujeto escribiente un acento prosódico, además de una cualidad vocálica (la apertura de la vocal e), tendríamos en este caso una combinación entre un pie yambo y un pie troqueo. Sin embargo, es posible proponer otra hipótesis explicativa (tal vez más instigadora): si el acento gráfico está marcando para el sujeto escribiente sólo

choque (o secuencia) de acentos -choque inevitable si el acento gráfico está marcando, además de la cualidad vocálica, también el acento prosódico, como postulamos en nuestra primera hipótesis. Con todo, en esas consideraciones ciertamente importa menos la búsqueda de una hipótesis más probable que la propia posibilidad de pensar en más de una hipótesis explicativa -incluso si se trata sólo de una única ocurrencia (¡o tal vez por eso mismo!).

Hasta este punto, los ejemplos citados contemplaron hechos que



no português brasileiro - palavras que, de acordo com Nespor & Vogel (1986), possuem uma natureza híbrida, já que, se, por um lado, assemelham-se a uma palavra, por outro lado, não podem funcionar como um enunciado. Além disso, por sua natureza átona, prosodicamente os clíticos "encostam-se" em seus "hospedeiros" (verbos ou substantivos).

Essa constatação reforça conclusões semelhantes a que chegaram Silva (1994), Rossi (2002), Capristano (2003) e Paula (2003). Esses resultados comuns possibilitam-nos, pois, afirmar que, no que se refere à aquisição das convenções ortográficas, muitas hipersegmentações indiciam a indecisão do sujeito escrevente em relação a quando uma letra ou uma seqüência pequena de letras corresponderia a uma palavra inteira ou a uma parte de palavra da língua.

4. Considerações finais

Separadamente abordamos a estrutura das hipersegmentações relacionando-a, primeiramente, à ação do componente prosódico da língua e, em seguida, à aquisição das convenções ortográficas. Trata-se, obviamente, de uma separação didática, dado que, para o quadro teórico que orienta nossas reflexões, interessa a constituição heterogênea da escrita e não uma simples separação de seus componentes.

Com efeito, se é o produto do trânsito entre práticas sociais

orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise, em se tratando das duas diferentes maneiras de explicar a configuração estrutural das hipersegmentações, "nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior" à outra (Saussure, 1975, p. 15 - certamente deslocado do contexto original de produção desse enunciado!). Nada nos limita também a observações simplesmente estruturais, apesar de nossa exposição ter-se fixado nas estruturas gráficas que se impõem no processo de lexicalização da cadeia falada pela escrita. Pelo contrário, essa padronização que a escrita codifica e com a qual o escrevente trabalha provém de práticas discursivas efetivas, em que se cruzam dois diferentes modos de enunciação verbal: o falado e o escrito.

Dito de outro modo, é a própria heterogeneidade constitutiva da escrita que se *mostra* -no sentido atribuído por Authier-Revuz (1990) a esse termo- em nossos dados. Não se trata, pois, de uma questão estritamente estrutural a que se apresenta na aquisição da noção de palavra. Os fatos prosódicos e ortográficos que destacamos, na medida em que marcam no produto escrito a ação da língua sobre o sujeito e deste sobre a língua, remetem essa ação à inserção simultânea do sujeito em múltiplas práticas de oralidade e de letramento (dentro e fora do contexto escolar), as quais tornam possível o acesso do sujeito escrevente não só

à noção de palavra como também aos diferentes fatos de língua, tanto em seu modo de enunciação falado quanto em seu modo de enunciação escrito.

{Publicado em Corrêa, M. L. G.&F. Boch (orgs.), 2006, *Ensino de língua: letramento e representação*, São Paulo, Mercado de Letras.}

N o t a s

1 Este trabalho baseia-se em reflexões que fizemos sobre segmentações não-conventionais na mesa-redonda *O modo heterogêneo de constituição da escrita: um olhar para a escrita infantil* (Chacon, 2003).

2 Procurando responder ao que significa ler nas sociedades tradicionais, Chartier defende a necessidade de reconstituir o que chama de "diferenciações mascaradas" pela noção "necessariamente simplificadora da alfabetização, que opõe, sem nuances, duas populações: a dos leitores alfabetizados e a dos analfabetos iletrados". Para corrigir essa distorção, o autor afirma que uma "primeira diferença, a mais exteriormente visível, reside na modalidade física do próprio ato léxico, que distingue uma leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página e uma outra, que necessita da oralização, em voz alta ou baixa". Chartier recorre a uma abordagem diaerônica para sinalizar e datar esse contraste: "Três períodos seriam decisivos aqui: o dos séculos IX-XI, que viram as scriptoria monásticas abandonarem os antigos hábitos da leitura e da cópia oralizada; o do século XIII, com a difusão da leitura em silêncio no mundo universitário; e enfim o da metade do século XIV, quando a nova maneira de ler alcança tardiamente, as aristocracias laicas. Progressivamente, instaurou-se assim uma nova relação com o livro, mais fácil e ágil. Favorecidas, por certas transformações do manuscrito (por exemplo, a separação



(cuando no las dos) coincide con alguna (secuencia de) letra(s) que forma una palabra del léxico del portugués brasileño: *se, ja, com, para, mão, do, a, o* y *virão**. Además, no por azar varios de esos intentos coinciden con palabras a las cuales se puede atribuir el estatus de clíticos en portugués brasileño - palabras que, de acuerdo con Nespor y Vogel (1986), poseen una naturaleza híbrida, ya que, si por un lado, se asemejan a una palabra, por otro lado, no pueden funcionar como un enunciado. Además, por su naturaleza átona, prosódicamente los clíticos "se recuestan" en sus "hospederos" (verbos o sustantivos).

Esta constatación refuerza conclusiones semejantes a las que llegaron Silva (1994), Rossi (2002), Capristrano (2003) y Paula (2003). Estos resultados en común nos permiten, pues, afirmar que, en lo que se refiere a la adquisición de las convenciones ortográficas, muchas hipersegmentaciones dan indicios de la indecisión del sujeto escribiente en relación a cuando una letra o una secuencia pequeña de letras correspondería a una palabra entera o a una parte de palabra de la lengua.

4. Consideraciones finales

Separadamente abordamos la estructura de las hipersegmentaciones relacionándola primeramente con la acción del componente prosódico de la lengua y luego con la adquisición de las convenciones ortográficas. Se trata obviamente de una separación didáctica, dado que,

para el marco teórico que orienta nuestras reflexiones, interesa la constitución heterogénea de la escritura y no una simple separación de sus componentes.

En efecto, si es el producto del tránsito entre prácticas sociales orales/habladas y letradas/escritas lo que nos llega como material de análisis, tratándose de dos maneras diferentes de explicar la configuración estructural de las hipersegmentaciones, "nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior" a la otra (Saussure, 1975, p. 15 - ¡ciertamente desplazado del contexto original de producción de ese enunciado!). Igualmente, nada nos limita a observaciones simplemente estructurales, a pesar de que nuestra exposición se haya basado en las estructuras gráficas que se imponen en el proceso de lexicalización, por la escritura, de la cadena hablada. Por el contrario, esta estandarización que la escritura codifica y con la cual el escribiente trabaja proviene de prácticas discursivas efectivas, en las cuales se cruzan dos modos diferentes de enunciación verbal: lo hablado y lo escrito.

Dicho de otro modo, es la propia heterogeneidad constitutiva de la escritura la que se muestra -en el sentido atribuido por Authier-Revuz (1990) a ese término- en nuestros datos. No se trata, pues, de una cuestión estrictamente estructural la que se presenta en la adquisición de la noción de palabra. Los hechos prosódicos y ortográficos que destaca-

mos, en la medida en que marcan en el producto escrito la acción de la lengua sobre el sujeto y de este sobre la lengua, remiten esa acción a la inserción simultánea del sujeto en múltiples prácticas de oralidad y de cultura letrada (dentro y fuera del contexto escolar), las cuales hacen posible el acceso del sujeto escribiente no sólo a la noción de palabra sino también a los diferentes hechos de lengua, tanto en su modo de enunciación hablado cuanto en su modo de enunciación escrito.

{Publicado em Corrêa, M. L. G.&F. Boch (orgs.), 2006, *Ensino de língua: letramento e representação*, São Paulo, Mercado de Letras.}

N o t a s

* Traduzco con cultura letrada el término letramento. [N. del T.]

1 Este trabajo se basa en reflexiones que hicimos sobre segmentaciones no convencionales en la mesa redonda: *El modo heterogéneo de constitución de la escritura: una mirada a la escritura infantil* (Chacon, 2003)

2 Buscando responder a lo que significa leer en las sociedades tradicionales, Chartier defiende la necesidad de reconstituir lo que llama "diferencias enmascaradas" por la noción "necesariamente simplificadora de la alfabetización, que opone sin matices dos poblaciones: la de los lectores alfabetizados y la de los analfabetos iletrados". Para corregir esa distorsión, el autor afirma que una "primera diferencia, la más exteriormente visible, reside en la modalidad física del propio acto léxico, que distingue una lectura silenciosa, que es apenas el recorrido de los ojos sobre la página y otra, que necesita de la oralización en voz alta o baja". Chartier recurre a un abordaje diacrónico

das palavras), essa leitura livre das severas obrigações da decifração oral, suscita outras, que multiplicam, muito antes da invenção de Gutenberg, as relações analíticas entre os textos e as glóssas, notas e índices" (1996: p. 82, grifo nosso).

3 A constituição desse Banco tem já possibilitado um conjunto de trabalhos de iniciação científica e de pós-graduação, também sob nossa orientação. No que se refere a características das segmentações não-convencionais, destacamos, particularmente, o trabalho de Capristano (2003).

4 Para Nespor & Vogel (1986), a sílaba é o constituinte basilar da estrutura prosódica.

5 Sílabas pesadas são aquelas cuja rima é constituída por vogal + consoante (por exemplo: cAR, em *carta*; cAN, em *canto*) ou por vogal + vogal (por exemplo, nos ditongos EU, em *meu*, e AU, em *mau*). Para uma introdução às características da sílaba no português brasileiro, remetemos o leitor ao trabalho de Collischonn (1996).

6 Em nossas pesquisas, temos observado que a porcentagem de pés troqueus é significativamente bem maior do que a dos demais tipos de pés. A presença de espondeu tem se mostrado rara, tanto que não conseguimos encontrar, em nosso material, nenhum exemplo de combinação entre esse tipo de pé e a sílaba, como ocorreu nos outros dois casos. Como ainda não temos números e porcentagens mais conclusivos, deixaremos para estudos futuros a enunciação desse tipo de informação.

Referências Bibliográficas

Abaurre, M. B. M. "O que revelam os textos espontâneos, sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?" In: Kato, M. A. (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988. p.135-42.

_____. *Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences* [s.l.: s.n.]. 1989.

_____. "A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial." *Boletim da Abralin*, v. 11, p. 203-17, 1991.

_____. "Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita." In: Castro, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-78.

_____. "Horizontes e limites de

um programa de investigação em aquisição da escrita" In: Lamprecht, R. R. (Org.) *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

Abaurre, M.B.M ; Cagliari, L.C. "Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita". *Cadernos Cedex*. São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

Abaurre, M. B. M.; Silva, A. "O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita". *Temas em psicologia*. São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

Authier-Revuz, J. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

Bisol, L. "Constituintes prosódicos". In: _____. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p.247-261.

Cagliari, L. C. *Alfabetização e lingüístico*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. *Alfabetizando sem o BA-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

Capristano, C.C. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. São José do Rio Preto: 2003, Dissertação, Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Chacon, L. "Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais". *Anais do VI Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS, 2003; pp. 19-20.

Chartier, R. "Do livro à leitura". In: Chartier, R. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp. 77-105.

Collischonn, G. "A sílaba em português". In: Bisol, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996. pp. 95-126.

Corrêa, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português". In: Signorini, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.

Nespor, M.; Vogel, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

Paula, I.F.V. "Um estudo longitudinal da ocorrência de hipersegmentações na escrita de estudantes do ensino fundamenta". *Relatório PIBIC*.

Marília (SP), 2004.

Rossi, C. "Uma abordagem lingüística da construção da escrita por estudantes do ensino fundamental: as hipersegmentações". *Relatório PIBIC*. Marília (SP), 2002

Saussure, F. de *Curso de lingüística geral*. 7ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

Silva, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1994.



para señalar y datar ese contraste: "Tres períodos serían decisivos aquí: el de los siglos IX-XI, que vieron las scriptoria monásticas abandonar los antiguos hábitos de la lectura y de la copia oralizada; el del siglo XIII, con la difusión de la lectura en silencio en el mundo universitario; y finalmente el de la mitad del siglo XIV, cuando la nueva manera de leer alcanza tardíamente las aristocracias laicas. De este modo, se instauró progresivamente una nueva relación con el libro, más fácil y ágil. Favorecida por ciertas transformaciones del manuscrito (por ejemplo, la separación de las palabras), esa lectura libre de las severas obligaciones del desciframiento oral, suscita otras que multiplican, mucho antes de la invención de Gutenberg, las relaciones analíticas entre los textos y las glosas, notas e índices" (1996, p.82, cursivas nuestras).

3 La conformación de ese Banco ya posibilitó un conjunto de trabajos de iniciación científica y de posgrado, también bajo nuestra orientación. En lo que se refiere a las características de las segmentaciones no convencionales, destacamos particularmente el trabajo de Capristano (2003).

4 Para Nespor y Vogel (1986), la sílaba es el constituyente fundamental de la estructura prosódica.

5 Sílabas pesadas son aquellas cuya rima está constituida por vocal + consonante (por ejemplo: cAR, en *carta*; cAN, en *canta*) o por vocal + vocal (por ejemplo, en los diptongos EU en *meu*, [mi, mio] y AU, en *mau* [malo]). Para una introducción a las características de la sílaba en el portugués brasileño, remitimos al lector al trabajo de Collischonn (1996).

* La sílaba final de *órfão* (*huérfano*) está compuesta por una consonante [f] y un diptongo nasal decreciente [ãu]. La nasalización se debe al empleo del símbolo ~, llamado til en portugués. [N. del T.]

6 En nuestras investigaciones venimos observando que el porcentaje de pies troqueos es significativamente mucho mayor que el de los demás tipos de pies. La presencia de espondeo se da raramente, a tal punto que no conseguimos encontrar en nuestro material ningún ejemplo de combinación entre ese tipo de pie y la sílaba, como ocurrió en los otros dos casos. Como aún no tenemos números y porcentajes más conclusivos, dejaremos para estudios futuros la enunciación de este tipo de información.

* La palabra *chapeuzinho* significa *sombrero*, formada a partir de *chapéu* (sombrero) + *zinho* (sufijo de diminutivo) En el portugués brasileño la con-

sonante líquida l en posición final de sílaba se transforma fonéticamente en [u]. [N. del T.]

* *Seja* equivale a *sea*; *se = se* (pronombre) y *si* (conector condicional); *já* equivale a *ya*; *com = con*; *parabéns = felicitaciones*; *para = para*; en la pronunciación de *-bêns* hay diptongación y nasalización resultando [b_ĩs], con diptongo nasal; *de*, ahí la ocurrencia *beis*; *mantanha = montaña*; *mão = mano*; *levando = llevando*; *do = del*; *assistiu = asistir*, *ver*; *a = a*, *lo*; *ouviram = oyeron*; *o = el*, *lo*; *virão = vendrán*. [N. del T.]

Referências Bibliográficas.

Abaurre, M. B. M. "O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito"? In: Kato, M. A. (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988. p.135-42.

_____. *Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences* [s.l.: s.n.]. 1989.

_____. "A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial". *Boletim da Abralín*, v. 11, p. 203-17, 1991.

_____. "Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita". In: Castro, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-78.

_____. "Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita" In: Lamprecht, R. R. (Org.) *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

Abaurre, M.B.M ; Cagliari, L.C. "Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita". *Cadernos Cedex*. São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

Abaurre, M. B. M.; Silva, A. "O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita". *Temas em psicologia*. São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

Authier-Revuz, J. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990

Bisol, L. "Constituintes prosódicos". In: _____. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p.247-261.

Cagliari, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São

Paulo: Scipione, 1993.

_____. *Alfabetizando sem o BA-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

Capristano, C.C. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. São José do Rio Preto: 2003, Dissertação, Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Chacon, L. "Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais". *Anais do VI Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS, 2003; pp. 19-20.

Chartier, R. "Do livro à leitura". In: Chartier, R. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp. 77-105.

Collischonn, G. "A sílaba em português". In: Bisol, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996. pp. 95-126.

Corrêa, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português". In: Signorini, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.

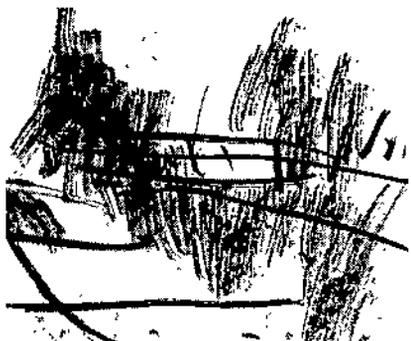
Nespor, M.; Vogel, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

Paula, I.F.V. "Um estudo longitudinal da ocorrência de hipersegmentações na escrita de estudantes do ensino fundamental". *Relatório PIBIC*. Marília (SP), 2004.

Rossi, C. "Uma abordagem lingüística da construção da escrita por estudantes do ensino fundamental: as hipersegmentações". *Relatório PIBIC*. Marília (SP), 2002.

Saussure, F. de *Curso de lingüística geral*. 7ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

Silva, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1994.





Oralidad y traducción

Dos cuentos de Gerardo Pisarello en alemán

Martina Fernández Polcuch*



Sergio Montenegro • Det.

Una de las dificultades de traducción que ofrecen estos cuentos está dada por la diversidad de registros reproducida en la escritura.



Un aspecto poco desarrollado en los estudios teóricos de la traducción es la ficcionalización de oralidad en los textos literarios. En este artículo se analizará el modo en que las marcas escritas de oralidad presentes en cuentos de *Pan Curuica* del escritor argentino Gerardo Pisarello se vierten a la traducción alemana¹. Para precisar el lugar de la oralidad dentro de la variación lingüística se utilizará como marco teórico el enfoque funcional de Michael Halliday tal como lo desarrollan Basil Hatim y

Ian Mason en *Teoría de la traducción*².

Mientras en textos paradigmáticos de teoría de la traducción los temas relacionados con la oralidad son tratados en forma dispersa bajo problemas de estilo³, Hatim y Mason ofrecen una presentación sistemática de esta cuestión en un capítulo dedicado al contexto. Allí, en base al enfoque funcional de Halliday, diferencian la variación lingüística según el usuario (dialectos geográficos, temporales, sociales, estándares e idiolectos) y según el uso (registros definidos

*Licenciada en Letras. Traductora y profesora de Lenguas Vivas.

por el campo, la modalidad y el tenor del discurso). A diferencia del dialecto geográfico y el sociolecto, que se analizan en el plano del usuario -como rasgo constitutivo del hablante-, la oralidad es uno de los aspectos (el referido a la modalidad) del uso por el que opta el hablante. El carácter coloquial del discurso, también analizable en el plano del usuario, se relaciona con el aspecto llamado "tenor". Hatim y Mason reconocen la existencia de un "solapamiento" entre estos aspectos (a los que hay que sumar el "campo de actividad"), a los que consideran "interdependientes". La distinción de los parámetros a analizar, tanto en lo referente al usuario como al uso, termina relativizada con la metáfora del "continuum" "con rasgos procedentes de las distintas áreas de variación en constante influencia recíproca" (61). En particular, si se piensa el caso de la oralidad, la interdependencia de los rasgos resulta evidente, ya que es allí donde se marcan más las variedades dialectales y los registros que en la escritura, que se encuentra bajo mayor presión de estandarización. En cada caso, proponen Hatim y Mason, el objetivo es reconocer el efecto que pretende producir la variación lingüística elegida (y analizable según los parámetros indicados) y traducir con arreglo a este. La conocida encrucijada de la traducción de dialectos (geográficos), resumida por los autores en forma concisa, servirá de marco de referencia para el presente análisis:

Si traducimos el dialecto del texto original por la norma culta estándar de la lengua de llegada, la desventaja es que se perderán los

especiales efectos pretendidos en el original; mientras que, si optamos por traducir un dialecto por otro, correremos el riesgo de crear efectos distintos de los pretendidos (...). (58)

El foco, entonces, estará puesto en los efectos que produce la ficción de oralidad en el texto fuente, y se estudiará el grado de recreación de estos en el texto alemán. Para cotejar con los posibles efectos pretendidos -ya que no se presupone que se aspire a una equivalencia en ese sentido- se tendrá en consideración la finalidad de la publicación en lengua meta.

La variación lingüística en *Pan Curuico*

Los textos de Gerardo Pisarello son comentados en la *Historia crítica de la literatura argentina* por Eduardo Romano bajo el apartado titulado "El reformismo narrativo de los comunistas"⁴. Romano resalta, en ese grupo de escritores, la recurrencia de historias cuyas tramas se desarrollan en la región del litoral, así como la intención pedagógica de estos textos, que acompañaban, desde la literatura, la proclamación de la "urgente necesidad de una reforma agraria" (604). Pisarello, en tanto correntino, se destaca frente a escritores como Enrique Wernicke o Alfredo Varela por ser oriundo de la región en que transcurren sus tramas.

Una de las dificultades de traducción que ofrecen estos cuentos está dada por la diversidad de registros reproducida en la escritura. En algunos casos, se trata de marcas de oralidad en el habla de



Mientras se construyen los rasgos de la oralidad en alemán, se desdibujan las marcas sociolectales, y se reduce el carácter regional (del litoral) al conservar un solo término en guaraní.

"Para dar la impresión de un país y su vida, bastan cuatro o cinco giros locales y el uso muy sabio de la lengua nativa" Horacio Quiroga

todos los personajes, en otros, lo que se evoca a través del registro oral es un sociolecto menos prestigioso, generalmente del protagonista. Una constante, que aporta carácter regionalista al texto, es la aparición de términos y hasta locuciones en guaraní, como puede verse en el título de la colección⁵. Mientras algunos son términos de la flora y fauna de la zona (apereá, curupicái etc.), otros son expresiones en boca de personajes que intercalan voces guaraníes en su discurso (Neique che cufátaí; maeñaba pa é; etc.).

Pisarello apunta a un público más amplio que el de esta región, razón por la cual *Pan Curuica* incluye 19 notas al pie que traducen o explican sucintamente la mayoría de las voces utilizadas. Luego de una breve referencia a la situación de traducción se expondrá el tratamiento que hace la traducción alemana de estos rasgos: la oralidad ficticia con que se caracteriza a los personajes, sus marcas sociolectales y la heterogeneidad lingüística propia de la región, que, además de producir el efecto de "realismo", también funciona como marca de oralidad.⁶

La situación de traducción

En 1961, la editorial Volk und Welt -la principal editora de literatura traducida en la República Democrática Alemana (RDA)- publica la compilación de cuentos de Gerardo Pisarello bajo el título de uno de los diez cuentos incluidos: *Der vergrabene Schatz* ("El entierro"). El traductor, Egon Hartmann, traduce durante los años 60 del castellano y, hasta la década del 80, del búlgaro⁷. Por las traducciones de este idioma recibe el premio a la traducción literaria de la editorial Volk und Welt en 1978. A raíz de este

premio, se publica un retrato del traductor en una revista del ámbito editorial Volk uns welt. La autora del retrato, Barbara Antkowiak, elogia, entre otras cosas, la exactitud de sus traducciones, en la que la editorial "confía ciegamente". Sobre la concepción que tiene Hartmann de la traducción, dice Antkowiak, no puede decir nada, porque la editorial⁸ nunca le ha preguntado acerca de su "metodología de trabajo". El presente análisis permitirá acercarse a esta, aunque con validez acotada al texto en cuestión.

En lo que se refiere a las estrategias editoriales, es posible reconstruir la historia de la publicación y sus motivos. En la RDA, los textos a publicar debían ser autorizados por un organismo oficial (de 1958 a 1962, la Abteilung für Literatur und Buchwesen), que otorgaba la licencia de publicación en base a informes de lectura que la editorial debía entregar con el manuscrito (además de otros informes que el mismo organismo encargaba a sus colaboradores). Paul Merker⁹, en el informe de lectura elaborado para Volk und Welt, destaca el reflejo del "sencillo dramatismo de la vida primitiva de los habitantes de estas enormes superficies solitarias" y la manifestación de las diferencias sociales que expresan los cuentos de *Pan Curuica*. El matiz pedagógico -que no era de poca importancia para los parámetros del realismo socialista en tanto discurso literario dominante¹⁰- se obtiene, según este lector, en forma indirecta: por la representación realista de la vida de la gente. El valor moral e ilustrativo de los cuentos es, a su juicio, alto, pese a tratarse de literatura de entretenimiento, y Merker remata: los cuentos "están dirigidos contra el orden social capitalista reinante en la Argentina y contra el retraso mental y la superstición de su población

pobre"¹¹. El breve informe de la editorial (basado en el de Merker), afirma que Pisarello cuenta historias de su patria, la provincia de Corrientes, y a través de ellas muestra "un trozo de realidad sudamericana"¹². En ese sentido, la pequeña patria correntina cobra trascendencia en tanto es una muestra de una realidad más abarcadora, y no por sus peculiaridades regionales. Este punto de vista será considerado al analizar las estrategias de traducción aplicadas.

La oralidad y su traducción

Para analizar cómo se traducen las evocaciones de oralidad en estos textos, se seleccionaron cuentos donde la narración es puesta en escena y la identidad del protagonista se construye a través de las características de su habla. En el primero de ellos, titulado "Jamario Torres"¹³, se narran los encuentros del protagonista, que se dirige al pueblo para participar como acordeonista de los festejos por el día de la Independencia, con varios vecinos, a quienes visita cumpliendo funciones de curandero. La trama tiene como hilo conductor las anécdotas que cuenta Jamario tanto a las familias de los enfermos, en su función de médico, como, en calidad de músico, a los espectadores del evento cultural.

Esta puesta en escena de la narración es la que permite caracterizar el habla de Jamario en diversos planos. En el plano fonológico se observa una recurrencia a elidir la "s" final (nomá, pué, entonce), un rasgo de oralidad con carácter regional, pero, a la vez, marca de un sociolecto desprestigiado. En el mismo plano, las pronunciaciones no estándares en los términos "perguil", "presientaba", "prienden", "Heblina" y "Jazmario" podrían interpretarse como desviaciones de



la norma por hipercorrección. En el plano morfológico, se encuentran algunos prefijos y sufijos utilizados también en forma no estándar, como "puerqueza", "agripado", "afigúrese" y "corrientero", y, en la intersección de los dos planos mencionados, "pendiciti". Expresiones perifrásticas como el uso de saber + infinitivo ("Yo anduve ayer por el pueblo y por ahí me supieron decir que no quedaba casa donde no anduviera alguno agripado") y traer + participio (Recordaba que debía llegar con tiempo a casa del guitarrista para hacer algunos ensayos de esos chamamés que "los traigo olvidados") se suman a este gesto de habla que tiene aires de sofisticación pero no se atiene a la norma. Así también se pueden interpretar construcciones sintácticas como "Del catarro, si no se cura, es lo que viene después el asma" o la confusión de personas "Usted te manejá muy confianzudamente y ya vé lo que te sucede siempre". La utilización de dos expresiones en guaraní, *yataái caá* y *cachapé* (ambos en bastardilla y con sendas notas al pie) caracteriza su per-

tenencia a la región del litoral. Las numerosas frases utilizadas para retomar el hilo del discurso, "como estaba relacionando", "la cosa es que", "volviendo a lo que iba diciendo" o "y mire que" caracterizan su idiolecto y remiten a la situación comunicativa en el plano de la ficción.

En resumen: la variedad utilizada por Jamario Torres lleva las marcas de su región y, parcialmente, de su clase social, pero más marcada es la contradicción inherente al registro, que, en su calidad de médico (el "campo" en términos de Halliday), aspira a ser formal (el "tenor"), pero queda a mitad de camino con hipercorrecciones y opciones léxicas no estándares, que revelan el carácter no académico de sus conocimientos. La mirada del narrador sobre Don Jamario se vuelve, entonces, irónica, pero sin ocultar su simpatía hacia el personaje. La oralidad atraviesa todos estos parámetros y se plasma también en las locuciones que desempeñan una función fática y discursiva.

¿Qué sucede en el texto alemán

con estos rasgos? La caracterización más evidente es, en el plano fonológico, la elisión de la "e" del pronombre "es", marcada por apóstrofes (tut's, werden's, wenn's), el reemplazo de "eine" por "'ne" y la elisión de la "e" final en las conjugaciones de primera persona del singular (hab). Sin embargo, la producción efectiva de estos sonidos se considera menos habitual en el registro oral coloquial, por lo cual el rasgo se limita a oralidad pero sin una fuerte caracterización sociolectal (ni regional). Ese mismo efecto de sentido producen los usos de las partículas modales (nämlich, ja etc.), propias de un registro oral y coloquial, y el reemplazo de los morfemas hin y her por "r" (schmiß ihn runter, rumgebracht). La pretensión de sofisticación lingüística y su contraste con el saber no académico en el ámbito de la medicina se ven atenuados en la traducción: se utilizan los términos médicos estándares [Blinddarm(entzündung), Grippekranker], y sólo el verbo "kurieren" se destaca frente a los más coloquiales "heilen" o

"behandeln", pero sin la ironía propia de la hipercorrección. Otros giros idiomáticos marcan un registro desde coloquial (mit denen nicht gut Kirschen essen ist, klein kriegen) hasta vulgar (kalt machen), así como la repetición del pronombre neutro "das", que denota la imprecisión propia de la oralidad. De las dos voces en guaraní, sólo una se conserva (Yataí Caá), y sin nota al pie ni bastardilla. También se encuentra, como caracterización del idiolecto, la muletilla "also schön", que desempeña la función fática mencionada anteriormente, y otras expresiones organizadoras del discurso.

De aquí se deduce que mientras se construyen los rasgos de la oralidad en alemán, se desdibujan las marcas sociolectales, y se reduce el carácter regional (del litoral) al conservar un solo término en guaraní. En términos de Halliday, los rasgos identificados en el uso, en su efecto, se conservan sólo en el aspecto de la "modalidad", pero no se percibe la contradicción entre el "campo" y el "tenor". El protagonista es presentado también con menos simpatía: se trata de poner en evidencia la "superstición de su población pobre" a través de su actividad de curandero.

En el cuento titulado "El sereno Yomo"¹⁴, el protagonista es una suerte de *homeless* del pueblo que es "adoptado" por una familia en función de sereno. Sus anécdotas y teorías despiertan hilaridad entre los vecinos, que no lo toman en serio. Al igual que en "Jamario Torres" se pone en escena la situación de la narración oral. Yomo es caracterizado principalmente por la pronunciación no estándar, propia de un sociolecto desprestigiado: elisión de "s", (detrá, e'ta), o su reemplazo por "j" (vej, maj, eicapé), elisión de "d" (mitá, ha'e), su reemplazo por "j"

(parej), elisión de "r" (revolve, po'que), o su reemplazo por "s" (sospredí) elisión de "n" (suele), elisión de "e" ante vocal (l'echo d'ahí), reemplazo de "v" o "b" por "gu" (guelta, güeno), reemplazo de "f" por "j" (jui). Tanto los vocablos de origen indígena (sin notas al pie: *yarará*, *ñacatiná*, *ñuasó*) como las marcas sociolectales aparecen en bastardillas. Se diferencia, entonces, de los otros cuentos, porque la oralidad del sociolecto desprestigiado es resaltada tipográficamente y con mayor frecuencia:

Y po' qué no puede seh? Si la víboras como lo perros se suele escaldar y entonces, detrá de la hembra se van quince o veinte má de toda clase: yarará, de la cruz, y de cuanta hay por aquí. D'ahí tiene que salir cruza como entre lo perro, pué.

Entre los personajes de *Pan Curuica*, Yomo se encuentra en el extremo inferior de la escala social.

"Der Nachtwächter Yomo"¹⁵, sin embargo, no diferencia tipográficamente ninguna expresión (tampoco las de origen indígena). Se encuentran nuevamente marcas de oralidad, como las elisiones anteriormente mencionadas (ich's, 's muß, 'ne, geschehn, geh, sprech, rauskommen), un léxico entre coloquial y vulgar (feuert, durchgehaun, Hundesöhne) y el uso de partículas modales. Se le agrega el uso de la conjunción "wo" común en el lenguaje informal y oral, pero no necesariamente con marca sociolectal:

Warum wär's so unmöglich? Wo die Schlangen wie die Hunde heiß werden; und dann kriechen hinter dem Weibchen fünfzehn oder zwanzig her, und zwar von allen Sorten: Yararás, Kreuzottern und was es sonst hier noch gibt. Dabei muß nämlich 'ne Mischung rauskommen wie bei den Hunden.

Las marcas en alemán son propias de la oralidad y no llevan la caracterización sociolectal (o lo hacen en mucho menor medida). El carácter de sociolecto desprestigiado queda muy atenuado o incluso eliminado. Con el borramiento del sociolecto se desdibuja también la ubicación de Yomo en la escala social. Yomo es uno más de los personajes caracterizados por su registro coloquial y la oralidad del discurso.

La heterogeneidad lingüística en *Der vergrabene Schatz*

El concepto de heterogeneidad lingüística se aplica aquí a un texto para caracterizar su inclusión de voces en otras lenguas. Ya fue comentado el uso de términos y expresiones en guaraní en los cuentos estudiados y la reducción de estas apariciones en la traducción alemana (del total de 19 términos en guaraní con nota al pie del texto fuente, en alemán se conservan sólo 4). Sin embargo, *Der vergrabene Schatz* tiene otras particularidades que lo convierten en lingüísticamente heterogéneo, que no son propias de *Pan Curuica*. La traducción conserva una serie de palabras en castellano en el cuerpo textual. En el caso de los cuentos estudiados se trata de los términos "Peones" y "Sombrero" (en ambos cuentos), "Pesos" y "Ranchos" (en "Jamario Torres"), "Patio", "Patrón" y "Ponchos" (en "Juan el pocero"). El texto alemán cuenta, en total, con sólo dos notas al pie: una para "Guarani" -en la que se indica que esa lengua, en la "región rioplatense" (!), es la segunda lengua vehicular junto al español- y otra para "Peones", con la explicación: "jornalero sudamericano". También se mantienen en castellano los tratamientos Don y Doña, Señor/a e

incluso, cuando se utiliza como vocativo, Amigo/s. Queda en evidencia la intención de "colorear" el texto alemán con sonidos castellanos, independientemente de la potencial dificultad de su traducción, a la vez que se "desguaraniza" el texto. El posible extrañamiento que el guaraní produce, por ejemplo, en el lector porteño es reemplazado por el que percibe el lector alemán frente al castellano.

Conclusiones

La reducción de los matices de variedades propias del texto fuente a marcas de oralidad en el texto meta puede interpretarse de diversos modos. Para las teorías basadas en la equivalencia parecería ser un defecto de la traducción, ya que el texto meta no produce -en términos de Eugene Nida- equivalencias formales ni dinámicas.

Si se consideran, sin embargo, las características de las sociedades en cuestión y el modo en que la estratificación social se marca (o no) en la variedad lingüística, hay que reconocer que las diferencias en el grado de alfabetización de los habitantes y, por lo tanto, del reflejo de su nivel de educación en la variedad utilizada, son menores en Alemania (en particular si se considera la RDA como contexto de traducción). De este modo, el traductor dispone de menos recursos estilísticos para plasmar esas diferencias en su texto.

Sin embargo, esta consideración se contradice con la finalidad explícita en la publicación alemana, que pretendía transmitir "un trozo de realidad sudamericana". Mientras el color local es conservado por la repetida y hasta sistemática utilización de términos en castellano, el contenido cultural transmisible

acerca de un pueblo marcado por diferencias sociales ostensibles que se reflejan en la variedad utilizada se desdibuja. La situación de pobreza de los personajes es expresada, en alemán, meramente por el contenido referencial de los enunciados, pero se ignora la estratificación inherente incluso a los sectores pobres. La presencia de voces en guaraní, que le dan carácter regional (hasta regionalista) a los textos de Pisarello y sugieren oralidad, es reemplazada por la aparición de términos en castellano. Así los cuentos de Gerardo Pisarello en versión alemana de Egon Hartmann para Volk und Welt adquieren una representatividad que trasciende el ámbito de influencia del guaraní para generalizarse como hispanoamericana.

Notas

1 Pisarello, Gerardo: *Pan Curuica*, Buenos Aires: Lautaro, 1956 y G.P.: *Der vergrabene Schatz*, trad. de Egon Hartmann, Berlin: Volk und Welt, 1961.

2 Hatim, Basil y Ian Mason: *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, trad. de Salvador Peña, Barcelona: Ariel, 1995, cap. 3, 53-73.

3 Cfr. García Yebra, Valentín: *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos, 1984 o Newmark, Peter: *Manual de traducción*, trad. de Virgilio Moya, Madrid: Cátedra, 1992.

4 Romano, Eduardo: "Culminación y crisis del regionalismo narrativo" en *Historia crítica de la literatura argentina*, dirig. por Noé Jitrik, v. 9: El oficio se afirma (dir. del volumen: Sylvia Saitta), Buenos Aires: Emecé, 2004, 599-629 (604-610).

5 *Pan curuica*, según la nota al pie en el cuento homónimo, significa "pedacitos de pan endurecidos" (9).

6 Cfr. la función del guaraní en la narrativa de Augusto Roa Bastos, tal como es expuesta p.ej. por Ostria González, Mauricio: "Literatura oral - oralidad ficticia", *Estudios filológicos* n° 36, Valdivia, 2001, 71-80.

7 Hartmann, oriundo de Checoslovaquia y luego de vivir parte de su infancia en Bulgaria, estudió

Germanística, Anglistica, Hispanística e Historia del Arte en Halle (RDA), durante los años de posguerra.

8 Antkowiak, Barbara: "Erhielt die Übersetzerprämie - Egon Hartmann" en *Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel*, Leipzig, 1978, 678. Todas las traducciones del alemán son propias.

9 Merker fue un líder antifascista de los exiliados alemanes en México durante el nazismo.

10 Langermann, Martina: "Kanonisierungen in der DDR. Dargestellt am Beispiel <<sozialistischer Realismus>>" en *Kanon Macht Kultur*, ed. por R.V. Heydebrand, Stuttgart/Weimar: Metzler, 1998, 540-559 (556).

11 El material de la solicitud de licencia para la publicación se encuentra en el Archivo Federal [Bundesarchiv] de Berlín. El informe de lectura de Paul Merker del 11 de enero de 1960, así como los demás informes referidos a esta publicación, llevan la signatura DR1 / 5055.

12 DR1 / 5055.

13 *Pan Curuica*, 33-48 y, bajo el mismo título, *Der vergrabene Schatz*, 39-58. Para no entorpecer la lectura, se omitirá la paginación de cada uno de los ejemplos ofrecidos.

14 *Pan Curuica*, 119-129.

15 *Der vergrabene Schatz*, 139-152.

16 "Los dialectos sociales surgen como consecuencia de la estratificación social en el seno de la comunidad de habla" (Hatim y Mason: 60)



Nuevas tecnologías y escritura

Carla Ornani y Alejandra Mare*



En este artículo presentamos algunos resultados de una investigación de tipo exploratorio que está en curso, radicada en el Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, cuyo tema es la incidencia del dispositivo informático en el proceso de composición de textos escritos que se producen en el marco de carreras universitarias donde las condiciones institucionales instalan la demanda en los/as alumnos/as de trabajar sistemáticamente la escri-

tura con el fin de responder a las exigencias que las distintas cátedras efectúan como requisito de acreditación.

Perspectivas y aportes a la investigación

La incorporación de la computadora como dispositivo privilegiado para escribir los textos que se exigen en las tareas para comunicar y construir el conocimiento dentro del ámbito de la universidad, hace que sea necesario revisar si los procesos de composición, tal

*Carla Ornani es Profesora de Ciencias de la Comunicación en la UBA.
Alejandra Mare es Profesora del Lenguas Vivas.

como se explican en los modelos más difundidos en las dos últimas décadas, se pueden describir de manera idéntica cuando se utiliza la herramienta informática.

La escritura en la computadora es parte de un proceso de mecanización de la escritura personal que históricamente se inició con la máquina de escribir y evolucionó con el uso del procesador de textos, que es un programa de video escritura o escritura digital. Un texto que se redacta materialmente con este instrumento puede concebirse como gráficamente dotado de un aspecto definitivo, pero, al mismo tiempo, siempre reparable como un proceso *in fieri* de creación. La composición escrita, en sus tiempos y sus modalidades, cambia radicalmente a través de las posibilidades que ofrece el wp, porque permite insertar, borrar o mover, en cualquier momento de la redacción/creación, segmentos, palabras o letras. En esta primera fase de digitalización de la escritura, podría decirse que se transformó el mismo espacio físico de la inscripción. El wp permite introducir en la escritura nuevas operaciones gráfico-redaccionales (borrar, insertar, mover), y un nuevo soporte físico de manifestación de las operaciones de escritura: la pantalla.

Otra nueva fase de la escritura digital se produce cuando la computadora en la que se usa el wp está conectada a la red. En esta situación, quien escribe tiene la posibilidad de pasar de una escritura digital encerrada en las funciones operativas de su PC, a una escritura digital de carácter más errante e interactiva. Mientras escribe, la computadora como *metamedium*?

facilita (y obstaculiza también) al escritor la consulta de todo tipo de documentos (y discursos de los medios).

En otras palabras, la tecnología que consiente operar de esta manera en la forma y los contenidos del texto, integra en un único instrumento las funciones de producción de un escrito: el escritor proyecta su texto, consulta fuentes externas, lo esboza, lo escribe y lo corrige, se convierte también en su editor, siempre en el mismo ambiente de trabajo, sin solución de continuidad. Casi podríamos decir que el wp, usado en una computadora conectada a la red, incorpora implícitamente una lógica de la composición escrita. Pero, ¿cómo se puede aprender a pilotear estas tareas? Cualquiera que haya hecho la experiencia de escribir en la computadora puede comprobar la gran flexibilidad de trabajo que posibilita, pero, inmediatamente, recordará cuánto esfuerzo y disciplina requiere adquirir una competencia medianamente aceptable. Por lo que sabemos, el uso de este instrumento por sí mismo no enseña a componer, ni mucho menos, transforma al aprendiz en un experto.

Los estudiantes que utilizan este dispositivo para resolver sus tareas de escritura tienen que afrontar desafíos de orden diverso: por un lado, deben comprender y controlar los contextos, propósitos y procesos del lenguaje escrito; por el otro, se advierte que el acceso a esta herramienta requiere desarrollar estrategias para entender y manejar aspectos técnicos de la computadora, y, simultáneamente, estrategias de navegación para encontrar la



“Las nuevas tecnologías de la imagen definen un nuevo régimen de discursividad, por lo tanto de Saber.” Alain Renaud

información pertinente, comprenderla y evaluarla.

En consecuencia, creemos que es necesario tener en cuenta las investigaciones orientadas hacia la elucidación de los procesos semióticos y cognitivos que intervienen en la navegación³, ya que la lectura forma parte de los procesos redaccionales, sobre todo en las prácticas de reformulación, habituales en el medio universitario. La bibliografía de referencia que describe las investigaciones en curso sobre este tema, señala que es campo problemático pues falta afinar métodos y comparar resultados para establecer un cuadro estable como punto de partida que permita trabajar en la construcción de propuestas viables en la enseñanza de la lectura y la escritura en el entorno informático.

En la perspectiva de las tecnologías educativas, el dispositivo informático es una herramienta intelectual que ayuda a ensamblar y construir conocimientos⁴; pero es sabido que este no se usa de la misma manera para comunicarse en la red que si forma parte del ambiente de aprendizaje en la universidad, debido a que la práctica de la escritura debe considerarse en los contextos sociales en los que ocurre. Es importante, entonces, entender dónde se sitúan las computadoras entre las herramientas disponibles para la comunicación escrita.

En relación a los procesos de escritura, la ampliación del modelo de Flower y Hayes⁵ que realiza Hayes en 1996⁶, incluye, entre otras variables, el soporte de la escritura como parte del entorno físico del

proceso. Su referencia a las investigaciones específicas tiene la característica de relevar estudios comparativos entre la escritura realizada sobre papel y "con pluma" en contraste con la efectuada a través del wp. Los resultados se centran en el momento de la edición, la búsqueda de información, la planificación y la revisión. Pero su conclusión no fue muy alentadora: los procesos, salvo el de revisión en su dimensión más elemental (comprobación de la ortografía y facilitación del movimiento de bloques de texto), no mejoran la tarea, sino que la hacen más dificultosa. Concluye, por lo tanto, que "el medio con el que se escribe puede influir más que los procesos cognitivos".⁷

Para nuestro propósito, podemos rescatar, sin embargo, que la



inclusión de la dimensión visual-espacial de la escritura en dependencia con el dispositivo hizo su entrada en uno de los modelos difundidos y tenidos en cuenta como marco conceptual desde el cual se implementan decisiones de carácter pedagógico para la enseñanza de la escritura en nuestro medio. Pero los resultados que el autor publica pertenecen a experiencias de los años 1984-1987; hace 20 años, el acceso a las computadoras, los procesadores de texto, y el tráfico en la red eran muy distintos

También Scardamalia y Bereiter fueron completando su modelo procesual de lectura y escritura, *Decir el conocimiento y Construir el conocimiento*⁸. Estos autores incorporaron la reflexión sobre aspectos particulares requeridos para un aprendizaje efectivo en la sociedad actual, subrayando la necesidad de la alfabetización tecnológica y el aprendizaje contextualizado. Al redimensionar el modelo de escritura que tiene en cuenta las operaciones que llevan a cabo los escritores expertos y novatos en la construcción del conocimiento a través de la escritura, resaltan la importancia de la construcción colaborativa del conocimiento, tomando en cuenta la mediación de la plataforma informática. Al mismo tiempo, están trabajando activamente en la producción de software didáctico⁹, y son referentes importantes en muchas investigaciones aplicadas en el ámbito educativo.

Desde una perspectiva distinta, en la meta-investigación de Goldberg, Russell y Cook¹⁰ se analiza el efecto del uso de las computadoras sobre la escritura de los estudiantes de Básica y Media, a partir del relevamiento de los resultados de estudios de campo realizados entre 1992 y 2002, todos en el

ámbito norteamericano. En las conclusiones, el meta-análisis de los estudios enfocados en el efecto del uso del wp sobre la calidad de los escritos producidos por los estudiantes, se señala un resultado global positivo, pues quienes redactan con wp, tienden a producir textos de mejor calidad que los estudiantes que escriben "con lápiz y papel".

Aunque los parámetros utilizados para describir la "mejor calidad" de los escritos elaborados con el wp puedan ser discutibles (cantidad de escritura, y/o modificación y revisiones de los escritos, exclusión de variables como el de la buena presentación y la ortografía), y aunque también pueda señalarse que la investigación tiene los límites propios de los métodos puramente empiristas, es importante subrayar el cambio, comparando los resultados que había reportado Hayes, en 1997.

En nuestra investigación, además de obtener datos que describen las posibilidades reales de acceso al dispositivo informático, e información del contexto que se define en la relación de los alumnos con la computadora en red para la elaboración de trabajos escritos, nos propusimos averiguar cómo se relacionan los textos, su puesta en impreso y el soporte utilizado, ya que como afirma Chartier, "contra la representación, elaborada por la literatura misma, del texto ideal, abstracto, estable por hallarse separado de toda materialidad, hay que recordar con fuerza que no hay texto fuera del soporte que lo da a leer, que no hay comprensión de un escrito, cualquiera sea, que no dependa de las formas que alcanza a su lector. De ahí la necesaria selección entre dos tipos de dispositivos: los que derivan de su puesta en texto, de las estrategias de escritura, de las intenciones del "autor" y las que

resultan de la puesta en libro o en impreso (...) Esa diferencia, (...) es el espacio en el que se construye el sentido".¹¹

Por otra parte, comenzamos a esbozar la descripción de los procesos de escritura en ambiente informático, comparándolos con los que describen los modelos de Hayes y Scardamalia y Bereiter. Hemos constatado que los estudiantes realizan los tres procesos (planificación, textualización, revisión) de manera conciente, pero el alcance metacognitivo de este saber no modifica sustancialmente su proceso de composición. El *espacio retórico* entra de forma todavía débil en el *espacio del conocimiento* que deben construir para adecuar sus textos al tipo discursivo que se exige en la universidad.

Prácticas de escritura en contexto

Esta investigación parte de la perspectiva socio-constructivista, que otorga importancia a los factores sociales y culturales en el desarrollo de la inteligencia y postula la existencia del sujeto como un producto social, y el aprendizaje como promotor del desarrollo intelectual y mediado por herramientas y sistemas de significación, entre los cuales, el más poderoso es el lenguaje. Dentro de esta perspectiva, utilizamos los modelos procesuales de la escritura de Hayes y Flower y de Scardamalia y Bereiter, poniéndolos a prueba en el contexto específico de la enseñanza de la escritura en talleres que funcionan en materias que se dictan en la universidad, e incorporamos, específicamente, la computadora como parte del entorno de la tarea de composición.

Hemos podido comprobar que los alumnos que participaron de una encuesta semi estructurada¹² realizaban de forma conciente los

tres procesos canónicos de la escritura, a partir de los siguientes indicadores: en la planificación-ideación, los estudiantes con los que hemos realizado nuestro trabajo de campo, recurren a Internet para ampliar información básica (biografías, contexto histórico, enciclopedias virtuales, "investigaciones", "textos complementarios"), y lo hacen por propia cuenta. En la textualización, se puede reconocer que hay una diferenciación en el conjunto de alumnos entre quienes escriben directamente en la computadora y aquellos que lo hacen primero de forma manuscrita y luego transcriben con el wp. En cuanto a la revisión, casi todos los alumnos que han sido interrogados sobre este momento de la composición, respondieron que prefieren hacerlo en la computadora. La razón aludida es la "facilidad para corregir". Sin embargo, es evidente, a la luz de los textos analizados que produjeron, que no usan ni siquiera el corrector ortográfico. De manera sorprendente, tampoco es frecuente el recurso a los diccionarios en línea o soporte CD (solo un caso).

Esta afirmación nos llevó a implementar otra encuesta para profundizar los datos obtenidos (e indagar explícitamente, de qué manera realizaban los procesos aludidos). Fue necesario el diseño de una segunda encuesta para profundizar el uso del wp durante los procesos aludidos.

Con este nuevo instrumento indagamos en qué lugar, modo y momento se adquirieron habilidades para usar la computadora.

Los estudiantes de Taller de expresión I cursaron *Informática* en el nivel primario y en el secundario, -incluida en el curriculum a partir de 1994, con la sanción de los CBC¹³, donde se dan a conocer los nuevos lineamientos curricula-

res, en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993-. Estos alumnos tuvieron *Informática* durante 7 años en su escolaridad; sin embargo, el impacto de esta materia en el aprendizaje fue tan bajo que solamente el 20% de los alumnos dicen que "aprendieron informática en la escuela". El 80% restante que no eligió esta opción nos permite hipotetizar que en el curriculum real queda desdibujado el contenido de *Informática*¹⁴.

A partir de los resultados obtenidos, concluimos, entonces, que la mayoría de los alumnos aprendieron informática de manera autodidacta y lo hicieron solamente con la ayuda limitada del menú que incluyen los programas usados.

Lo que se recaba en el análisis de los aspectos grafemáticos, puesta en página y organización espacio-conceptual de los textos, es que la habilidad que han adquirido es solamente la del uso del teclado como interfaz de acceso al procesador de texto. O sea, si consideramos el wp como un conjunto de útiles que facilitan la tarea de escritura (piénsese en los correctores ortográficos, los diccionarios de sinónimos, la posibilidad de funciones estadísticas, las "vista esquema" para planificar), aunque el programa no contenga las ayudas *didácticas* para aprender a escribir (esta no es su función), el uso real que le dan los encuestados manifiesta un nivel de habilidad mínima. El grado de "alfabetización informática" o "e-literacy"¹⁵ comprende en su totalidad una serie de niveles que van desde una competencia mínima en la interacción con la interfaz de una computadora (la *screen literacy*), hasta habilidades más complejas y especializadas en la utilización del dispositivo informático. Desde esta perspectiva, el nivel alcanzado por los encuestados parece haber llega-

do solo a esa competencia mínima (la *screen literacy*).

Interpretamos, pues, que los resultados señalados tienen su raíz en una carencia de competencia informática, cuya limitación afecta el potencial colaborativo de las herramientas que están a disposición del usuario, con el acceso a Internet y el aprovechamiento de los programas utilizados.

El beneficio de la función comunicativa se reduce al hecho de "enviar/recibir" material ofrecido por la cátedra. No hay constancia de utilización del correo para consultas relacionadas con los textos que estaban produciendo, a pesar de la sugerencia hecha por parte del docente. Las consultas que hacen se refieren a normativas relacionadas con la entrega de los textos o cuestiones administrativas.

No contamos aún con los datos sobre la comunicación entre pares y con expertos, y que se puedan, en consecuencia, vincular con los procesos de escritura y/o el estudio.

Por otra parte, el análisis de la calidad de los textos producidos para la evaluación final de Semiología (informe de lectura) presenta, en relación a los dispositivos de la puesta en página la siguiente correlación: los "expertos" han aprovechado la dimensión grafemática de la escritura para estructurar el texto (subtítulos, índice, distintos tipos de grafías, plantillas *ad hoc*, etc.) y se corresponde, también, con la resolución efectiva del procesamiento y elaboración de los contenidos acordados al género y la consigna.

Los alumnos que carecían de esta experiencia, en cambio, realizaron textos pobremente estructurados, con deficiencias en la recuperación de la bibliografía, confusiones en el plano enunciativo, y problemas de superficie textual (cohesión, sintaxis, normativa, expresión). La

puesta en página solamente respetó las condiciones mínimas de presentación exigida (márgenes, interlineado; lugar de los datos del paratexto, con los datos institucionales del alumno). Estos datos se cruzaron con la "cantidad de materias cursadas", en el 2005, y obtuvimos los siguientes resultados: los alumnos de Taller de Expresión I tienen un promedio de 4 materias de la carrera cursadas y los de Semiología 3, del CBC. Un 10% de alumnos del total de la muestra cursan Semiología y Taller de Expresión I para una segunda carrera. Estos datos permiten reconocer dos segmentos: el mayoritario de "ingresantes" y una minoría de "graduados". Los "graduados" son más "expertos" en los procesos de escritura; en cambio, los ingresantes presentan serias dificultades para reformular el conocimiento adecuándolo a las exigencias discursivas propias de los géneros que se practican en la universidad; simultáneamente, la edición de sus textos demuestra que no aprovechan las potencialidades ofrecidas por el wp con el que trabajan. Estas últimas hipótesis, que relacionan la trayectoria universitaria con la habilidad para construir y comunicar el conocimiento a través de la escritura, pone de manifiesto que durante el ciclo anterior (secundaria/EGB-Educación Polimodal) no se ha logrado un dominio satisfactorio de la escritura.¹⁶

Asimismo, una de las conclusiones preliminares, que requiere de nuevas indagaciones, es que el acceso a Internet está vinculado al ocio más que con el uso del dispositivo que demuestre una incidencia significativa en la producción de los textos académicos.

Primeras conclusiones

Hasta el momento, los datos de

contexto obtenidos en esta primera exploración ponen de manifiesto que los alumnos, en el proceso de escritura, mantienen con el dispositivo informático una "relación de ajenidad" que les impide el uso como herramienta intelectual para la construcción de su conocimiento.

Hemos planteado, en la conclusión provisoria de la investigación anterior¹⁷, la siguiente hipótesis: A pesar de que la Informática forma parte del curriculum del nivel primario y secundario desde hace más de 10 años, la adquisición de la competencia informática no fue el resultado de la propuesta escolar. Por lo tanto, se postula que la escuela no fue responsable en formar dicha competencia; y si la escuela no contribuyó a la formación de la misma desde su rol privilegiado, cabría preguntarse cuáles son las otras agencias que contribuirían a su aprendizaje.

La transferencia de las competencias informáticas que los estudiantes manifiestan en la composición escrita, evidencia, por lo tanto, la necesidad de una intervención adecuada para formular propuestas y experimentar soluciones, que, a partir de una teoría de la escritura y del análisis de los instrumentos que provee el wp, desarrolle una didáctica de la educación lingüística que integre la computadora.

Con los resultados obtenidos hasta la fecha del informe que cierra el primer año de la investigación, se esbozaron tipologías que identifican los procesos de escritura con el wp. A partir de estas, se realizarán nuevas exploraciones para revisar con más rigurosidad las tipologías, seleccionando nuevas variables que caractericen empíricamente de qué manera los estudiantes llevan adelante cada uno de los subprocesos implicados en la tarea de composición escrita

en la computadora.

Notas:

1 Utilizamos la noción de "dispositivo" en el sentido que le asigna Meunier: "un dispositivo comunicacional (...) puede especificarse según diferen-



tes dominios: espacial, temporal, afectivo, semiótico, relacional, cognitivo. En su materialidad, un dispositivo presenta una cierta configuración en el espacio y el tiempo (es una cosa en la cual se entra), así como una cierta composición semiótica. En tanto que tal determina:

- una cierta relación con el mundo correspondiente a una cierta forma de satisfacción del deseo (...)

- una cierta forma de relación interpersonal modulando de manera variable fusión y diferenciación, centración y descentración social;

- un cierto modo de construcción del sentido conjugando, según combinaciones igualmente variables, lo lógico y lo analógico" (p.7)

2 Colombo, Fausto, 1998: "La comunicazione sintetica", in: Bettetini, G. E Colombo, F.: 1998 (1993): *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Strumenti Bompiani, Milano (pp. 265-267), 5ta Ed.

3 Entre las investigaciones que hemos tenido la posibilidad de consultar, se encuentran las siguientes: Coiro, Julie, "Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies" [Exploring Literacy on the Internet department]. *The Reading Teacher*, 56(6), 2003, February. Documento en línea: http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-03_column/index.html; Faztrez, Pierre, *Aspects sémio-cognitifs de la navigation hypertextuelle. Approche théorique, mémoire de DEA, département de communication, UCL, juin 1999*, ronéo; Rueda Ortiz, Rocío: "Hipertexto, ambientes de aprendizaje y formación", 1999. Documento en línea: <http://mural.uv.es/apes2/HIPERT~196583965D.htm>. Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2004; Scolari, Carlos, *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*, Gedisa, Barcelona, 2004; Stokinger, Peter, (a): *E-Semiotics. Semiotics, knowledge management and new information technologies. Conférence à Helsinki, 2001*; y (b) *Sémiotique et nouvelles technologies de l'information. Introduction à l'e-sémiotique. Conférence à l'UQAM, Montréal*

4 Véase, por ejemplo: Jonassen, David. H., *Learning from, learning about, and learning with computing: a rationale for mindtools*. Computer in the classroom: mindtools for critical thinking. (pp.3-22) Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill Prentice-Hall, 1996, y Litwin, Edith, *Tecnologías*

educativas en tiempos de Internet, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.

5 Flower, Linda y Hayes, John R., 1997(1994): "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en: *Los procesos de lectura y escritura 1*, Textos en contexto, Asociación Internacional de Lectura.

6 Hayes, John. R. "A new framework for understanding cognition and affect in writing". In C. M. LEVY Et S. E. RANDSELL (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*, (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. Edición castellana de Santillana, S.A., "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura", s/d, 1998.

7 Hayes, John, op.cit. pág. 4.

8 Bereiter, Carl Et Scardamalia, Marlene, *The psychology of written composition*; Hillsdale, NJ. L. Erlbaum, 1987; Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y aprendizaje*, 58 (pp.43-64), 1992.

9 Bereiter, Carl: "Design Research for Sustained Innovation". *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), (pp.321-327), 2001. Documento en línea: http://iokit.org/fulltext/2002Design_Research.pdf Fecha de consulta: 15-03-2004

10 Goldberg, Amie, Russell, Michael, Et Cook, Abigail, "The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002", *Journal of Technology, Learning and Assessment*, Vol. II, N.2. February 2003. Documento en línea: <http://www.bc.edu/research/intasc/jtla/journal/v2n1.shtml>. Fecha de consulta: 23-09-2004.

11 Chartier, Roger, op.cit pp.45-46.

12 Se aplicó la encuesta a 40 alumnos en dos momentos: Durante el mes de julio de 2005 se encuestaron 20 alumnos que cursaban Taller I, en la carrera de Ciencias de la comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. En el mes de septiembre de 2005 se aplicó a 20 alumnos que cursaban Semiólogía, cátedra del CBC para ingresar a las carreras de Letras, Filosofía, Psicología, Historia, Ciencias de la comunicación.

13 Nancy Kaplan: 1995.

14 CBC: son los Contenidos Básicos Comunes que formaron parte de la Reforma curricular para la EGB (Educación General Básica) y la Educación



Polimodal, durante la década de los '90.

15 Según los diseños curriculares de la Nación, GCBA y Pcia. de Buenos Aires, en la materia informática se deben incluir nociones de hardware y software (uso de programas Word, Excel, Access, PowerPoint y/o algún programa de diseño)

16 Cabe aclarar que uno de los indicadores de crisis del sistema educativo es su fragmentación que, como resultado, se forman circuitos de calidad, subsistemas implícitos de escolarización. Un circuito se reconoce por compartir ciertas características de la propuesta pedagógica y de los aspectos socioculturales de la población escolar que atiende, favoreciendo de este modo, la reproducción social. Cada circuito articula distintos niveles del sistema educativo.

A diferencia de la educación primaria, desde sus orígenes en el nivel medio se pueden reconocer diferentes circuitos que responden a diferentes modalidades curriculares (bachilleratos, normales, comerciales, industriales) producto de la articulación de las políticas educativas, económicas y culturales instrumentadas desde el Estado. En la actualidad, estos circuitos de escolarización se han segmentado debido a numerosos factores coyunturales, dando lugar a numerosos circuitos de calidad. Resulta excepcional que la enseñanza de la lectura y la escritura siga teniendo lugar.

17 La incidencia del dispositivo informático en los procesos de escritura, Programa de reconocimiento de investigaciones no acreditadas. Programación 2004-2005, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Resolución (CD) N° 3563.

Bibliografía

Bereiter, C. y M. Scardamalia: "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y aprendizaje*, 58, 1992, (pp.43-64)

Bereiter, Carl Et Scardamalia, Marlene: *The psychology of written composition*; Hillsdale, NJ. L Erlbaum, 1987.

Chartier, Roger: *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, 2da ed.

Coiro, Julie. "Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies" [Exploring Literacy on the Internet department]. *The Reading Teacher*, 56(6). Documento en línea: [\[ex.asp?HREF=/electronic/RT/203_column/index.html\]\(http://www.readingonline.org/electronic/RT/203_column/index.html\), 2003, February.](http://www.readingonline.org/electronic/elec_ind</p></div><div data-bbox=)

Faztrez, Pierre: *Aspects sémio-cognitifs de la navigation hypertextuelle. Approche théorique, mémoire de DEA*, département de communication, UCL, juin 1999, ronéo.

Flower, Linda y Hayes, John R., "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en: *Los procesos de lectura y escritura 1*, Textos en contexto, Asociación Internacional de Lectura, 1997(1994).

Jonassen, David. H.: "Learning from, learning about, and learning with computing: a rationale for mindtools". *Computer in the classroom: mindtools for critical thinking* (pp.3-22) Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill Prentice- Hall, 1996

Kaplan, Nancy, "Polytexts, Hipertexts, and Other Cultural Formations. in the Late Age of Print", in. *Computer-Mediated Communication Magazine*, 2,3, March 1 (pp.3-35).

Litwin, Edith, 2005: *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu

Rueda Ortiz, Rocio: *Hipertexto, representación y aprendizaje*, Tecné, Bogotá, 1997.

Rueda Ortiz, Rocio: "Hipertexto, ambientes de aprendizaje y formación" Documento en línea: <http://mural.uv.es/apes2/HIPERT~1%5B3%5D.htm>. 1999, Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2004.

Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl: "Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media". *The Journal of the Learning Sciences*, 1 (1), 37-68, 1991.

Scardamalia, Marlene, Bereiter, Carl, McLean Robert, Swalow&Woodruff,E.: "Computer supported, intentional learning environments". *Journal of Educational Computing Research*, 5, 1998, 51-68.

Scolari, Carlos: *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*, Gedisa, Barcelona, 2004.

Stokinger, Peter: E-Semiotics. Semiotics, knowledge management and new information technologies. *Conférence à Helsinki* (Finland), 2001.

Stokinger, Peter.; Sémiotique et nouvelles technologies de l'information. Introduction à l'e-sémiotique. *Conférence à l'UQAM*, Montréal (Canada), 2001.





De traductores románticos, vanguardistas y clásicos

La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX,
de Patricia Willson, Buenos Aires, Siglo veintiuno, 2004

Sergio Montenegro • Det.



Martina Fernández Polcuch*



¿Qué puede llevar a Jorge Luis Borges a traducir la frase "among the rhododendros" por "en el pasto"? ¿Cómo pueden influir la recepción de un texto ficcional notas al pie como las de Victoria Ocampo? ¿Qué juicio estético sobre el texto fuente por parte de José Bianco revela la práctica de paráfrasis en sus traducciones? Estas y otras "marcas léxicas, sintácticas, pragmáti-

co-estilísticas" en los textos traducidos son analizadas por Patricia Willson en *La Constelación del Sur* e interpretadas como respuestas a debates propios del ámbito literario de la cultura receptora: la Argentina entre las décadas del 30 y del 50, en pleno auge de su industria editorial.

Habiendo planteado el supuesto teórico de que la literatura traducida, al cumplir funciones en la

literatura importadora, es analizable atendiendo a las normas y los debates estéticos que regulan esta última, el libro -fruto de la investigación doctoral de la autora- habla de la literatura argentina reflexionando sobre los criterios de selección de textos a traducir (las estrategias editoriales), así como analizando el cuerpo textual y paratextual de traducciones de literatura europea y norteamericana en la

Argentina (las estrategias de traducción). Esta concepción de la literatura traducida como parte integrante del sistema literario importador se complementa con un segundo supuesto, proveniente de uno de los representantes de la teoría del polisistema, Itamar Even-Zohar, de que una de las posibles funciones de la literatura traducida es la de ampliar y renovar los repertorios temático-formales exis-

tentes y aceptados en la literatura de la cultura receptora. Tal característica -según Willson- es atribuible a las traducciones del grupo *Sur*, que están en el centro de la investigación: si las traducciones de las primeras décadas del siglo XX se podían considerar conservadoras, es decir, orientadas a afianzar el canon existente, las analizadas aquí, de los tres traductores-escritores mencionados, pese a sus diferencias en las formas cumplen todas ellas una función innovadora. El tercer supuesto que sienta las bases de este estudio es la pertinencia de realizar una crítica literaria a partir de la traducción, y para esto la autora se apoya en textos que reflexionan sobre esta práctica desde diversas corrientes teóricas, vinculadas en su mayoría a los *Translation Studies*.

Luego de exponer los supuestos teóricos y fundamentar la elección de la metodología, Willson analiza tanto las particularidades individuales de los traductores y de sus traducciones como el proyecto compartido, lo cual se plasma en la metáfora del título del libro: las traducciones de Ocampo -la traductora romántica (cap. 2)-, Borges -el traductor vanguardista (cap. 3)- y Bianco -el traductor clásico (cap. 4)- representan puntos luminosos que en su vinculación en torno al proyecto *Sur* forman una

constelación. Pese a la pista levemente falsa a la que puede inducir el subtítulo al lector -el análisis sobrevuela las primeras tres décadas del siglo XX para centrarse luego en el período 1933-1960- las expectativas se ven cumplidas en este libro: toda aseveración se ve respaldada por un inteligente análisis puntual y datos consistentes. Tiene, además, la virtud de volver transparente lo complejo sin simplificar ni ocultar las múltiples preguntas que abre el texto.

En su significado para los estudios culturales y literarios, uno de los méritos del libro es echar una nueva luz sobre el grupo *Sur* desde la perspectiva de su emprendimiento traductor: a la remanida acusación de extranjerizante le enfrenta su lado democratizador, rasgo que caracteriza el acto traductor en sí mismo, al volver -

en palabras de Willson- "legible en la literatura receptora un texto antes inescrutable en su extranjeridad". Así, la nueva perspectiva de análisis, en lugar de complementar la interpretación del hecho cultural, ofrece un elemento de resistencia a la caracterización difundida.

Como aporte a la reflexión sobre la traducción pone a prueba -exitosamente- la difícil tarea de realizar una crítica de traducciones sin caer ni por asomo en el gesto normativo que suele caracterizar, voluntaria o involuntariamente, ese tipo de emprendimientos. Se trata de una concepción de la crítica que no antepone al texto una traducción modelo que servirá de parámetro, sino que realiza un análisis empírico organizado a partir de hipótesis de lectura. De este modo, no hay ya traducciones fieles, correctas, por un lado y acerca-

mientos imperfectos al original por el otro: sólo hay casos fácticos que proporcionan material para el ojo del crítico, que por definición es subjetivo.

Al mostrar cómo el análisis de, por ejemplo, *Las palmeras salvajes* puede decir más acerca de la cultura importadora -por intermedio del responsable de este texto castellano, Jorge Luis Borges- que acerca del autor de *The Wild Palms*, el norteamericano William Faulkner, también contribuye a la toma de conciencia del papel desempeñado por el traductor: puede proponerse desaparecer detrás de su labor pero aun así dejará huellas, en las que dará cuenta de sus concepciones en el campo de la estética.



Sergio Montenegro

Ampliar la mirada: una perspectiva sociológica sobre la traducción literaria

Actes de la Recherche en Sciences Sociales,
Nº 144, setiembre de 2002

Laura Fólica*

Sergio Montenegro • Det.



Cuáles son los aportes que puede hacer la sociología a los estudios de traducción? El número 144 de *Actes de la recherche en sciences sociales*,¹ titulado "Traductions: les échanges littéraires internationaux" ensaya respuestas posibles y da ejemplos concretos de investigaciones que toman por objeto la traducción literaria desde una perspectiva sociológica.

Si bien la introducción y los siete artículos abordan problemáticas variadas de un mismo objeto (desde el papel que juega la traducción en la formación de un catálogo editorial a la influencia de la traducción en la formación de la nación hebrea) y con técnicas distintas (desde el uso de la estadística a la entrevista o al análisis de corpus), todos siguen una misma línea teórica deudora del funda-

dor de la propia revista, Pierre Bourdieu, quien llevó adelante una sociología de la producción cultural de los bienes simbólicos, centrándose en el estudio de las prácticas culturales desde una perspectiva relacional. Así pues y a grandes líneas, la traducción literaria puede ser entendida como una práctica realizada por determinados agentes que ocupan una posición y disponen de un *habitus*

dentro de un campo artístico o literario relativamente autónomo de los otros, y en donde se pone en juego un capital específico, el literario, que goza, además, de un peso simbólico generador de distinción.

Como plantean J. Heilbron y G. Sapiro en la introducción, la mirada sociológica abocada a la traducción toma por objeto "el conjunto de relaciones pertinentes en el seno

* Traductora de francés, egresada del Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

de las cuales se producen y circulan las traducciones", y se aleja de un reduccionismo hermeneúico (que se centra en el texto) o economicista (que se ocupa del texto en tanto mercancía) y, se acerca al camino abierto por los Estudios de Traducción, los cuales empezaron a interesarse desde los años setenta en el funcionamiento de la traducción en los contextos de producción y recepción, y en los estudios de los procesos de "transfert cultural" dedicados al análisis de la instancia de circulación de las traducciones.

El pasaje de pensar la traducción como producto a pensar los procesos de producción, circulación y consumo de la traducción permite introducir una mirada sobre el funcionamiento de los campos literarios nacionales e internacionales.

La noción de campo literario fue elaborada por Bourdieu sobre la base de una nación liberal democrática y capitalista. Francia, en donde los campos funcionan con relativa autonomía y son autosuficientes, es decir, las instancias de legitimación se hallan en su interior. Ahora bien, P. Cassanova, en el primer artículo de la publicación, "Consécration et accumulation de capitale littéraire", no analiza el campo literario francés aisladamente, sino que se interesa en la relación de dicho campo con otros; y

es allí donde plantea desmontar el imaginario de una relación horizontal y armónica entre original y traducción, y hablar, por el contrario, de la tensión existente en el intercambio desigual entre lenguas dominantes y dominadas (el par dominante-dominado supone una estructura de dominación y de relaciones de fuerza, y se refiere al volumen de capital literario que posee cada lengua). En este contexto en donde la desigualdad estructural variará según la posición de las lenguas, el autor y el traductor, la traducción es vista como una operación que permite acumular capital literario. Éste es el caso de la traducción de un texto en lengua dominante hacia una lengua dominada; Cassanova da el ejemplo del programa de traducción de los románticos alemanes que, a través de la traducción al alemán de los clásicos griegos, buscó dar antigüedad a su lengua. La operación inversa, esto es, la traducción de un texto en una lengua dominada hacia una lengua dominante es una estrategia de consagración. Abundan los ejemplos de escritores del siglo XX que son traducidos o que directamente escriben en una lengua dominante y de este modo aceleran el proceso de su legitimación.

Francia parece ocupar un lugar central en la "República mundial de las letras"² ya que consagra a

quienes se expresen en la lengua francesa. Este "acto etnocéntrico de reconocimiento literario", como lo llama la propia Cassanova, puede verse situado históricamente en casos de importación cultural. Por ejemplo, el artículo de B. Willfert, "Cosmopolis et l'Homme invisible" estudia la importación de literatura extranjera en Francia entre 1885 y 1914, y encuentra que la traducción entendida en sentido amplio (esto es, incorporando otras estrategias de importación como el prefacio o el ensayo introductorio) acompañó en este período una profunda nacionalización de la cultura. Si bien esto puede parecer paradójico, la importación fue útil para marcar las fronteras con la otredad -con la cual se tenía una relación de desconfianza- y así otorgar mayor valor a lo nacional. Esta frontera dio legitimidad a la figura del "intelectual nacional", encarnada en escritores como Maurras o Barrès, que desde el campo literario -ya autonomizado y nacionalizado- podía tener injerencia en la vida pública.

La importación de literatura extranjera en Francia aparece como tema en otros dos artículos que analizan diferentes momentos históricos. Por un lado, H. Serry en "Constituer un catalogue littéraire" estudia el lugar central de la traducción como estrategia de rápida



Sergio Montenegro

acumulación de capital literario y simbólico en una empresa editorial: *Éditions du Seuil*, que nace por la década del treinta desprovista de toda herencia cultural. El autor señala que, en la editorial, la lengua mayoritaria de donde se traduce pasará del alemán en sus inicios al inglés en la actualidad; lo que da cuenta del flujo de intercambio cultural transnacional, en donde el inglés ocupa el lugar de lengua dominante por excelencia³.

El otro artículo, "L'importation de la littérature hébraïque en France" de G. Sapiro, estudia los cambios que se dieron a lo largo de cincuenta años en el contexto de recepción francés de la literatura hebrea y las diferentes determinaciones en los criterios de selección de los textos a traducir: desde cuestiones vinculadas con el estatus del autor, el peso de la lengua, la especialización de los intermediarios, a la coyuntura política y políticas culturales del país exportador e importador, cruzadas por el peso de dos lógicas: la económica y la simbólica.

Como contrapartida de este último artículo, el texto de Z. Shavit, "Fabriquer une culture nationale", focaliza en la cultura hebrea, esto es, en el contexto de producción analizado por Sapiro. El autor estudia el lugar central que ocupó la traducción al hebreo de literatura extranjera en el

proceso de construcción de una cultura y de una identidad nacional judías en Palestina al principio del siglo XX y en el seno de la literatura hebrea. Según el autor, la traducción jugó una clara función política de creación acelerada de literatura en hebreo (sin hacer distinciones entre original y traducción) a la par que se programaba la creación de un público lector. Ahora bien, el autor señala que una vez normalizado el campo literario en Israel, y ya consolidada la creación en la lengua hebrea, la traducción pierde su función de construcción de la cultura hebrea y empieza a ser vista con mayor recelo y hostilidad por los escritores locales. La traducción se distingue, en este segundo momento, de los textos nacionales y es marca de la otredad, función que vimos también para la Francia nacionalista de principios del siglo XX.

La influencia política, ya no en la generación de una identidad nacional, sino centrada en el control de la circulación y exportación de los textos es el eje del artículo de I. Popa, "Un transfert littéraire politisé", quien estudia los circuitos permitidos y los prohibidos de la traducción al francés de literatura de Europa del Este entre la instauración de los regímenes comunistas en estos países y la caída del muro de Berlín. Este artículo se centra en la exportación de

literatura, en tanto que, en general, los anteriores daban cuenta del proceso de importación. Ahora bien, esta lógica binaria de exportación - importación se corresponde con una fuerte idea de lo nacional y de la autonomía de los campos, que hoy puede ser puesta en entredicho por lecturas que afirman la decadencia del Estado-Nación frente a lógicas globales que rediseñan nuevas fronteras.

Alejándose de Francia y pensando en países periféricos, el funcionamiento de los campos debe ser replanteado. C. Altamirano y B. Sarlo⁴ señalan que, en estos casos, la autonomía de los campos no es tal, la dependencia política del campo literario en la Europa del Este comunista es una prueba de ello; y agregan que la instancia de consagración superior no es interior al campo, sino externa. Tomando los ejemplos de los autores, la publicación de la obra de Borges en *Les Temps Modernes* de Sartre o la adscripción del primer Borges al ultraísmo dan cuenta de esta necesidad de los escritores de naciones periféricas de lograr la legitimación en las metrópolis europeas.

Hasáta aquí nos hemos ocupado del estudio, en sus diferentes modalidades, del campo literario. Ahora bien, Bourdieu advierte que al análisis estructural de los campos debe sumarse una segunda instancia

de análisis de los agentes, quienes ocupan una posición en la estructura relacionada con su clase social -he aquí el perfil objetivista-, pero quienes también poseen "esquemas de disposición, pensamiento y acción", esto es, un *habitus* que funciona como principio generador de prácticas -he aquí el subjetivismo como otra instancia necesaria para el análisis-.

Y es I. Kalinowski en "La vocation du travail de traduction" quien se dedica a estudiar el *habitus* del traductor literario. A partir de entrevistas en profundidad, la autora reconstruye las representaciones de los traductores y las distinciones existentes entre "traductores a tiempo completo" y "traductores académicos"; éstos últimos se distinguen de los otros porque traducen textos "nobles". Kalinowsky señala que el *habitus* del traductor se constituye en torno al principio del ascetismo como estilo de vida. Se trata de un agente que se ubica en la parte dominada del sector dominante (o intelectual) y que saca poco provecho material y simbólico de su práctica, es decir, no logra aumentar el volumen de su capital económico ni simbólico. Por el contrario, el traductor tendrá como ideal el ser un ente invisible por lo que no verá con buenos ojos agruparse en sindicatos o llevar adelante planteos colectivos. Su retirada o precariedad es vivida no

como una explotación, sino como una "vocación al trabajo", que se adecua fatalmente -según la autora- con la "vocación al rédito" de quienes comercializan el producto. Podríamos pensar que el traductor es un agente que actúa con las reglas del campo artístico (el cual posee una economía invertida cuya máxima es el "interés por el desinterés") y es, por ello, que no ve en su trabajo una tarea por la que merece ser pagado, sino una vocación que se realiza obsesiva y lentamente.

Creemos que los artículos presentes en este número de *Actes* dan prueba suficiente del enriqueci-

miento de la disciplina de la traductología al incorporar una perspectiva sociológica. Repensar la práctica de la traducción y las relaciones en las que se encuentra inserta dentro del espacio social, nos incita a formularnos preguntas sobre el peso de la lógica política, económica y de intercambio internacional en la conformación del campo literario local.

Notas

1 AAVV, *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 144, septiembre 2002. Se trata de una publicación trimestral de investigación en ciencias sociales fundada en 1975 por P. Bourdieu.

2 Cf. P. Cassanova, *La République mondiale des lettres*, Paris, Le Seuil, 1999.

3 Cf. J. Heilbron, "Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World System", *European Journal of Social Theory*, 2 (4), 1999, p.429-444.

4 C. Altamirano, y B. Sarlo, capítulo 4: "Del campo intelectual y las instituciones literarias", en *Literatura / Sociedad*, Edicial, Buenos Aires, 1993, pp.83-100.

5 Cf. Bourdieu, P., *Las reglas del arte*, Anagrama, Madrid, 1995.

Sergio Montenegro





Leer como un escritor

Lecturas de la memoria: Encuentros con escritores,
de Horacio Salas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005

Carlos Dámaso Martínez



En un espacio literario sobredimensionado por la publicación de libros intrascendentes, que responden a la dinámica dominante del actual mercado editorial, la aparición de *Lecturas de la memoria. Encuentros con escritores* de Horacio Salas es una excepción que merece ser destacada especialmente por su visión crítica y personal de la literatura latinoameri-

cana contemporánea. Y en este sentido, se asemeja a dos libros no menos importantes que se publicaron recientemente: *El último lector* de Ricardo Piglia y *Cartografía personal* de Jorge Lafforgue. En las tres obras lo autobiográfico atraviesa sus páginas. Las lecturas de Salas tienen la libertad propia del escritor, del poeta que es. Interpretación crítica en la que prevalece el interés por indagar en la

producción estética y en la figura vital del autor abordado. Dentro de esta perspectiva, está más cerca de la modalidad del libro de Piglia. Y en cuanto a su experiencia como periodista cultural la consonancia se establece con el de Lafforgue.

El abordaje histórico es el eje de su estudio sobre la gravitación de la revista *Martín Fierro* en el proceso que la vanguardia literaria argenti-

na protagoniza hacia la década de 1920 en la construcción de la modernidad. Salas, en este ensayo que abre el libro, describe y analiza los signos estéticos de los principales colaboradores de esta publicación, las propuestas poéticas de los jóvenes escritores de esos años, se detiene en el contexto sociohistórico, en las actitudes, en las elecciones políticas y en las complejas relaciones entre estética e ideología política. Es el ensayo más extenso y quizás el que más revela su fascinación por la tradición vanguardista en la literatura argentina.

En los textos sobre la poesía de Pablo Neruda, Octavio Paz, Raúl González Tuñón, Nicolás Olivari, Alberto Girri y Alfredo Veiravé, el autor despliega su amplitud de lecturas, su comprensión de poéticas diferentes y una impronta evocativa donde la memoria de lo leído y valorado se enuncia -sin melancolía- como un rescate de experiencia de vida. Lo autobiográfico está presente en este sentido y en tanto Salas poeta puede encontrar en los autores analizados reflejos identificatorios de sus propias elecciones estéticas. Se destaca, a su vez, en los ensayos sobre Paz y Girri el análisis perspicaz de dos concepciones de la poesía: el exceso, "la desmesura" en el primero, y ese estilo de "la levedad", como diría Calvino, en el segundo.

La mezcla de géneros diversos como la entrevista periodística, el retrato intelectual y artístico del escritor que es objeto de su estudio, como así también la lectura de los textos y la interpretación de otras lecturas de la crítica insinúa en este libro la búsqueda de rescatar en la figura literaria elegida la unidad entre vida y obra.

En "Borges político", Salas explora este aspecto poco investigado del célebre escritor rioplatense. Logra así dar cuenta de un itinerario coherente y a veces contradictorio, quizá paradójico, de las elecciones políticas de Borges y desmiente en ese sentido a esa crítica tan difundida que ha tratado de mostrar la ausencia del compromiso político a lo largo de la vida y la obra de este escritor.

En otro artículo, titulado "Borges y el tango", relea todos los textos ensayísticos, narrativos y poéticos de Borges donde el interés por esta música tan popular y argentina está presente. Salas no sólo revela de este modo otra faceta, otra dimensión importante de las coordenadas creativas borgeanas, sino que muestra en su escritura precisa y eficaz -como lo hizo en su biografía sobre Borges- el conocimiento de la existencia y la obra de un escritor que admira y valora.

Las semblanzas de Victoria Ocampo y Ernesto

Sábato, casi como una constancia de todos los ensayos reunidos en *Lecturas de la memoria*, trazan los rasgos biográficos de estos escritores, entrelazando con aguda intención las relaciones entre literatura y posiciones o elecciones políticas. A su vez, Salas trata en su análisis de correr los velos prejuiciosos que han condicionado la recepción de la crítica en distintos momentos históricos.

Aparte del meritorio rescate de un escritor olvidado como Santiago Dabove, de las páginas que más que un ensayo es un homenaje a la narrativa de Pedro Orgambide, o de la original interpretación de la obra y del lugar en la historia literaria argentina -no siempre reconocida- de Leopoldo Marechal, se destaca el artículo sobre Cortázar. Quizá más que los otros trabajos que lo componen, este estudio se centra en aspectos como la memoria, la actitud política, el viaje iniciático y el del exilio, voluntario o no, que más allá de la obra y la vida de Cortázar son substanciales a la cultura, a la literatura y a la experiencia intelectual de nuestro país.

Si como señala Salas, en la poética de Cortázar escribir contra el olvido es un modo de establecer la memoria, y las operaciones básicas del autor de *Rayuela* en ese sentido son la nominación, la búsqueda de testimonios

y la reconstrucción del recuerdo, *Lecturas de la memoria* se arma sobre esos mismos mecanismos y logra de un modo conmovedor, reflexivo y lúcido rescatar una zona fundamental de la historia de la literatura argentina y latinoamericana del siglo XX.



Sergio Montenegro



Estudios de traducción: un mapa del territorio

Translation Studies. Susan Bassnett. Londres: Routledge, 2002 (tercera edición)

Leonel Livchits*

Sergio Montenegro • Det.



La autonomía de los estudios de traducción está atravesada por su resistencia a conformar una rama especializada de la lingüística o un apéndice de los estudios de literatura comparada. Los ecos de esta disputa se pueden apreciar en "Nombre y naturaleza de los estudios de traducción"¹, donde el estadounidense James Holmes plantea la necesidad de una escisión de los

estudios de traducción como parte de un proceso más amplio que caracteriza el desarrollo mismo del conocimiento. En el artículo, la traducción se presenta como un nuevo problema o conjunto de problemas que los paradigmas o modelos de las disciplinas existentes no permiten describir, analizar ni explicar adecuadamente, lo que genera la "utopía de una disciplina nueva" que pueda dar

cuenta del fenómeno. Si bien la idea pertenece a *La estructura de las revoluciones científicas* de Kuhn, Holmes prefiere mantener el término ciencia a una distancia prudencial y propone para la disciplina una nueva denominación. Ésta alcanzará un rápido consenso dentro de la escuela angloamericana y dio título al clásico ensayo de Susan Bassnett, publicado originalmente en 1980.

Se trata de un libro breve, reimpresso en numerosas ocasiones, que basa su popularidad en su carácter introductorio y acaso también en su capacidad para contagiar el entusiasmo que caracteriza a los grupos emergentes. El libro está acompañado de una bibliografía actualizada que incluye breves comentarios sobre los textos fundamentales de la disciplina y un nuevo prólogo que descu-

bre en escuelas e investigaciones posteriores avanzadas que continúan y amplían el campo.

El libro de Bassnett está dividido en tres partes: "Tópicos principales", "Historia de la teoría de la traducción" y "Problemas específicos de la traducción literaria". Se ocupan, respectivamente, de describir el proceso de traducción desde una perspectiva teórica; de hacer un repaso cronológico por las distintas formas de traducir en la historia de Occidente; y de analizar ejemplos de traducciones literarias. La organización responde a una lógica que subyace al objetivo de los estudios de traducción según Bassnett: "producir una teoría global que a su vez establezca pautas para la producción de traducciones". Esta proposición, que pertenece a André Lefevere -con quien Bassnett editará sendas antologías críticas en la década del noventa sobre los vínculos entre historia, cultura y traducción literaria- supone una continuidad entre la teoría y la praxis. Lo ilustra con una comparación pedestre: "El traductor que no hace ningún intento por comprender los mecanismos del proceso de traducción es como el conductor de un Rolls Royce que no tiene idea de qué impulsa al auto. Del mismo modo, el mecánico que pasa una vida desarmando motores pero nunca sale a dar una vuelta actúa como el aca-

démico reseco que estudia los mecanismos a expensas del contenido".

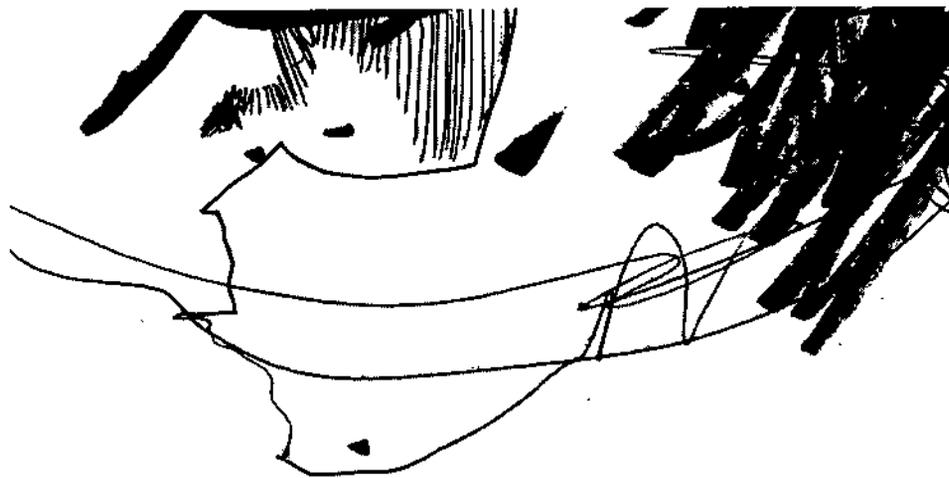
En la primera sección, Bassnett repasa brevemente los aportes de lingüistas y teóricos del siglo XX que considera esenciales para comprender el proceso de traducción. Basándose en el formalismo ruso y la teoría de los signos de Peirce, desplaza el análisis de la traducción del eje lingüístico hasta entonces dominante. Como la traducción involucra conocimientos extralingüísticos, considera que corresponde a la semiótica encargarse de comprender sus procesos de significación. Bassnett enfatiza el hecho de que toda traducción está inscrita en un contexto cultural amplio y plantea la noción de "equivalencia semiótica" en traducción privilegiando los componentes pragmático y semántico en la interpretación.

De la necesidad de la escisión disciplinar planteada por Holmes se deduce

que el acceso a un estatus de legitimidad por parte de los estudios de traducción requeriría de una genealogía de su desarrollo y del aporte de sus precursores, tema que ocupa la segunda sección del libro. Aquí Bassnett se enfrenta al problema de la periodización de un sistema dinámico como el de la cultura y a una relativa ausencia de estudios previos significativos sobre la materia. Por esta razón, en vez de dividir la historia en compartimientos definidos elige un procedimiento de combinación heteróclita que denomina "vías de acceso" no necesariamente localizables en un contexto temporal determinado. En un primer momento, la sucesión de los títulos puede resultar un tanto desconcertante -los romanos, la traducción de la Biblia, el siglo XVII, el romanticismo, etc.- pero le permiten ofrecer un recorrido por las distintas formas de entender la traducción dentro de cada con-

texto cultural. El grueso del trayecto lo ocupa la tradición inglesa de traducción literaria, con apenas breves excursiones a Francia y a Alemania cuando así lo exigen la importancia de un movimiento, como el romanticismo, o una figura relevante, como Étienne Dolet (1509-46).

Para Bassnett existe una serie de principios generales aplicables a todo proceso de traducción más allá de las lenguas utilizadas que permite conformar un ciclo continuo entre la teoría y la práctica. En la tercera sección del libro, en consecuencia, se ocupa de analizar ejemplos concretos para demostrar cómo los "problemas específicos de la traducción pueden surgir de las decisiones y criterios de los traductores individuales". Su intención principal es deconstruir las concepciones normativas de la traducción inscribiéndolas en un contexto histórico más amplio. Así, la primera



parte, que se ocupa de la traducción de poesía, toma como ejemplos el poema anglosajón *The Seafarer* y poemas de Catulo y Petrarca traducidos en distintas épocas para defender una idea de la traducción que considera el poema original como punto de partida para un metatexto, un poema nuevo, lectura y traducción a la vez, al que no corresponde juzgar por su "fidelidad" al original sino por su capacidad de operar en términos de amplitud de niveles de significación. El análisis de los textos de prosa resulta menos interesante: todas las traducciones citadas son "malas" traducciones porque funcionan por transferencia negativa -no respetan el ritmo de la puntuación, domestican la extrañeza sin prestar atención a la función de los dispositivos estilísticos del texto en tanto sistema. La débil hipótesis de Bassnett en este caso es que se trata de un "déficit de lectura" de los traductores.

La principal objeción que se le puede hacer al libro, anticipada por el artículo de Holmes, es que una teoría general de la traducción, "si es que puede ser formulable, será necesariamente muy formalizada y, por más que quienes la formulen persigan la economía, también será muy compleja". Bassnett, que proviene de los estudios literarios, llama teoría de la traducción

a aquello que Holmes denomina teorías parciales restringidas a tipos textuales porque reserva el concepto de teoría a otro tipo de formalización, todavía desconocida y tal vez más cercana a la representación de la lógica o las matemáticas.

Holmes también era mucho más cuidadoso al hacer referencia al término "ciencia", al aclarar que los estudios literarios no lo son en sentido estricto, y que no corresponde referirse así a la investigación o especulación en torno a la traducción. Bassnett incurre en una petición de principio al considerar anticuado este debate y determinar que "esa ciencia existe" y tiene el nombre que eligió como título del libro. En este punto se puede reponer un debate con otro texto cercano en el tiempo y antitético en su abordaje, *Después de Babel* (1975) de George Steiner². Bassnett construyó un libro portátil, que propone la creación de un "discurso científico y colaborativo" para todos aquellos que quieran escapar de una posición empírica (la de los automovilistas de la traducción). Steiner, en cambio, se presenta como un aristócrata literario, condena la mayor parte de la producción académica contemporánea por su pretensión espuria de cientificismo y declara sin rodeos que no tiene sentido hablar de teorías en las humanidades.

Steiner se pregunta cuál es la metodología que utilizan las teorías de la traducción y, acaso con un sesgo positivista anticuado, si éstas permiten hacer predicciones o son falsables. Concluye que no y construye un libro cuyo lector ideal es un poeta erudito imaginario. Sus interrogantes son más sustanciosos, pero como él mismo afirma, su búsqueda sin discípulos parece "el afán irritante y anárquico de un forastero".

La idea que tiene Bassnett sobre la colaboración académica, en cambio, es la de una especie de lento trabajo conjunto: los aportes de personas que provienen de distintas disciplinas permitirán crear una disciplina que, en consonancia con el aumento del flujo de los intercambios lingüísticos internacionales, permita proveer una base para producir traducciones, así como para enseñar, comprender, y evaluarlas. Steiner, del que Bassnett se sirve pero cuyas posturas considera "idiosincrásicas" y "pragmáticas", valora las intrepideces del genio, plantea que la obra de un sólo autor puede transformar para siempre una lengua y subraya las paradojas del proceso de traducción, el potencial que surge de su aparente imposibilidad. La intención de Bassnett es más modesta y acaso menos desinteresada: sentar las bases de una disciplina

académica. El eje del debate soterrado es nada menos que la epistemología de las humanidades.

Notas

1 James Holmes. "Name and Nature of Translation Studies" (1972) en Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*, Londres, Routledge, 2000.

2 *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, (trad. A. Castañón y A. Major), México, Fondo de Cultura Económica, 1995.