

APUNTES PARA UN ANÁLISIS DE TEXTUALIZACIONES INFANTILES ESCRITAS

Norma B. Desinano

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Los textos ponen en evidencia distintos funcionamientos del hablante en el discurso. Esta afirmación crea la necesidad de replantearse la permanencia del conocimiento lingüístico en toda ocurrencia discursiva. En otros términos: sería necesario poder responder al interrogante acerca de si, una vez conocidas determinadas normas lingüísticas por parte de un hablante, todo texto de ese mismo hablante las respetará más o menos invariablemente. El análisis que se propone a continuación tiende a colocar esta problemática en relación con casos concretos dentro de textualizaciones infantiles escritas.

Las textualizaciones elegidas forman parte de un corpus de trabajos de sesenta niños de 3er. grado de una escuela pública de la ciudad de Rosario, en la Rca. Argentina. Los textos son descripciones de una imagen en la que aparecen distintas figuras geométricas en color y un lápiz y una goma de borrar distribuidos de manera arbitraria, pero guardando ciertas relaciones entre sí del tipo de “estar dentro de”, “estar arriba de”, “estar junto a”, además con las diferenciaciones específicas de los elementos incluidos por su color, definición como elemento geométrico o de uso, etc. Las textualizaciones infantiles serán sometidas¹ a diversos análisis, pero me ha parecido importante retomarlos desde el punto de vista de una teoría de adquisición que se centra especialmente en la

¹ El corpus forma parte de una investigación interdisciplinaria dirigida por el Dr. Ovide Menin y codirigido por la Lic. Brígida G. Lara y la autora de este artículo. que se realiza en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario.

posibilidad de textualizar/ no textualizar en relación directa con el funcionamiento de los sujetos en los discursos.

Antes de entrar en la discusión y el análisis de los trabajos convendría indicar dos factores que desde todo punto de vista tienen incidencia en relación con las textualizaciones. Por una parte la consigna dada para la realización del trabajo fue "Contame lo que ves". Esta consigna puede considerarse por una parte como "escolar", ya que responde a las que habitualmente el maestro propone en ese ámbito; pero desde otro punto de vista la propuesta para la textualización es ambigua. Es conveniente profundizar un poco en este aspecto.

Es necesario hacer notar en este sentido que nuestra experiencia escolar nos permite decir que es justamente en ese ámbito donde el término "contar" es utilizado como una sobreextensión que incluye a "decir" y a otros verbos que tienden a plantear la acción de manera menos connotada. A esto me refiero especialmente al hablar de la ambigüedad de la consigna. Sin embargo, también debe señalarse la circunstancia de que ese mismo verbo "contar", aplicado a "lo que ves", al mismo tiempo fragmenta el conjunto de la experiencia del niño frente a la imagen : en sentido estricto, bastaría una simple enumeración de los elementos para cumplir con esa consigna que es lo que, por otra parte, aparece en algunos casos. En este sentido es en el que podemos decir que la consigna misma resulta un impedimento para la textualización.

Hay un segundo problema, en este caso de tipo pragmático: la situación comunicativa propuesta es falsa - como muchas de las situaciones escolares -, en la medida en que ambos interlocutores , el que da la consigna y el que debe realizar lo pedido están viendo al mismo tiempo la imagen, por lo que la direccionalidad del texto hacia un interlocutor determinado resulta falsa aunque conste en la consigna. El niño es colocado en la posición de decir algo que sabe que su interlocutor ya sabe.

Por otra parte la situación general en la que se inserta el pedido de textualización no es sencilla en la medida en que la simple descripción resulta una forma textual bastante difícil de implementar, en la medida en que es el punto de vista del sujeto dentro del discurso el que puede permitir la continuidad discursiva y, tratándose de elementos geométricos, la descripción puede resultar compleja para el niño de 3er. grado.

Otro inconveniente serio para el trabajo solicitado es la frecuentación nula o muy incipiente, por parte del niño, de textos orales y / o escritos que incluyan descripciones de este tipo. En cierta medida se trata ya de un discurso disciplinar, en el que el sujeto debe funcionar a partir de sucesivos acercamientos. La simple denominación de las figuras geométricas constituye un paradigma que debe hacerse propio más allá de un simple uso referencial y eso solamente puede darse en relación con la interacción *con* y *dentro* de esos tipos de textos.

Esto que hemos desarrollado a manera de introducción, tiene como función hacer notar que la textualización solicitada constituía lo que podríamos llamar una actividad escolar compleja. Cabe hacer notar también que la consigna planteó un trabajo **escrito**, es decir una textualización en la cual el alumno no tuvo la posibilidad de la interacción con el adulto, en el sentido de que las interpretaciones de éste pudieran permitir que el niño viera en ellas las fallas y lagunas de su propia textualización.

Como punto de partida para el análisis creo conveniente proponer la discusión de dos conceptualizaciones que considero claves en relación con la textualización. El efecto de fragmentariedad que se observará en las textualizaciones permite establecer diferencias entre las mismas, que creo permiten hablar de *textos continuos* y *textos discontinuos*. En el texto continuo aparecen todas o muchas de las características gramaticales y textuales que "tejen" la trama del decir, más allá de las lagunas, fracturas y fallas de uno u otro tipo que son

inherentes a la textualización. Sin embargo, hay textualizaciones que muestran, de un modo u otro, un simple desarrollo paradigmático que no se realiza sintagmáticamente en ninguna instancia – la aparición de listados, por ejemplo – o bien existe una organización sintagmática de orden oracional, pero que no propone de ninguna manera la posibilidad de interrelaciones lingüísticas y textuales – ya sea, por ejemplo, a través de procedimientos anafóricos o de nexos – entre las oraciones resultantes.

Resultan importante estas precisiones en la medida en que, el hablar de continuidad / discontinuidad de los textos, puede resultar claro cuando se trata de palabras sueltas enfrentadas a entramados textuales, pero no suele ser lo mismo cuando la discontinuidad se manifiesta a través de oraciones sueltas, donde la conservación de ciertos rasgos gramaticales y especialmente de la notación propia del sistema de escritura – mayúscula y punto – hacen dudar acerca de esa no continuidad. El argumento que me parece importante sostener aquí es que la única posibilidad de considerar a estas oraciones como un continuum, es su relación con la imagen a las que la somete la consigna. De no existir la consigna y su alusión a la imagen, las oraciones cobrarían su carácter de tales – es decir configuraciones definidas por sus rasgos exclusivamente gramaticales – pero no el de texto, con todos los requisitos que le son propios. Al hablar de requisitos propios del texto parto del hecho de que en el caso mencionado es algo **externo** a la textualización – la imagen – lo que habilita la interacción del lector con esas oraciones como si fueran texto. Es esa interacción con el texto la que permite “interpretarlo”, dando sentido al conjunto de significantes, más allá de poder conjugarlos en un mismo paradigma.

Me parece interesante que comencemos a analizar algunos ejemplos. El trabajo de Alfredo propone un caso de listado:

(1) *cuadrado* → *rojo*
redondeles → *amarillos*
lápiz → *bordó (bourdeux)*
triángulo → *azul*²

Podemos considerar que se trata de dos listados paradigmáticos que se han puesto en correlación, pero que, justamente, no hacen texto³. No solamente hay un remplazo de las relaciones morfosintácticas por una marca gráfica – convencional en otros contextos –, que simplemente sirve para paliar el efecto de discontinuidad total, sino porque, además, solo la relación con la imagen haría que el listado fuera interpretable.

El trabajo de Jorge, otro de los niños, propone:

(2) *El círculo es amarillo.*
El cuadrado es rojo.
El lápiz es negro y la puntita es amarilla.
El triángulo es azul.

En todos los casos las oraciones aparecen con los rasgos gramaticales y escriturales que las definen, pero entre ellas tampoco se da ninguna relación, de modo tal que nos encontramos nuevamente ante una textualización discontinua, que escapa a las posibilidades de interpretación en la medida en que no se recurra al elemento gráfico aludido en la consigna.

En otros términos, pienso que esa ininterpretabilidad surge de un efecto de extrañamiento dentro de la textualización respecto del sujeto que enuncia. Lo escrito queda entonces a la deriva, sin que aparezcan explicitadas las relaciones entre los fragmentos, relaciones que constituirían la subjetivización del texto. Esto no implica la inexistencia de tal sujeto sino que la

² Cabe hacer la aclaración de que el original incluye las flechas indicadoras de relación entre los sustantivos y el adjetivo que indica color.

³ La expresión ha sido tomada de Ma. T. Lemos.

lacunaridad del texto marca justamente un funcionamiento discontinuo: la adición casual de fragmentos recuperados de otros discursos.

Alfredo propone una modificación importante en una segunda versión de su trabajo:

(3)¿ yo vi un cuadrado rojo y dos redondeles amarillos o también un triángulo azul y un lápiz

No queda claro el sentido de la interrogación inicial, aunque podamos juzgarla como marca de apertura del texto escrito, pero la aparición del deíctico y de la forma verbal apuntan a una textualización centrada en una relación interactiva que se explicita. Obviamente se sigue estando fuera de un discurso disciplinar del que Alfredo apenas recupera algunos rasgos, pero los fragmentos han entrado a formar parte de un decir diferente, interpretable por sí mismo, con independencia de la consigna y de la imagen.

Este decir propio puede quedar señalado aún a través de la impersonalidad. En el caso de Horacio:

(4)hay un redondel arriba de un cuadrado rojo, un redondel en el medio del cuadrado, un lápiz abajo es negro y tiene una goma atrás y en el costado hay un triángulo.

Tampoco en este caso encontramos demasiada precisión en cuanto al campo de la geometría, pero la textualización propone la existencia de relaciones que no son sino marcas del sujeto que hace el texto. La diferencia que me parece fundamental pasa justamente por ese funcionamiento del sujeto en el discurso que hace que éste mantenga una calidad de continuum, a pesar de la presencia de faltas e incorrecciones léxicas y gramaticales.

En el trabajo de Matías se muestra otra posibilidad de textualización; el hacer texto se plantea aquí mediante la recurrencia a una modalidad discursiva que quizás debemos

llamar escolar. Matías retoma las formas del discurso del maestro y de este modo logra “hacer texto”:

(5) Jonathan te voy a explicar el tema de geometría, por ejemplo, el cuadrado tiene cuatro puntas, el rectángulo tiene tres puntas son completamente distintos. Pero el círculo no tiene ninguna punta ¿por qué? porque es redondo y no está compuesto por rayas.

En este caso se advierte un empleo muchísimo más acertado de todos los elementos gramaticales y del sistema de escritura que hacen a la textualización escrita y me parece que es posible considerar estos hechos a la luz de un funcionamiento diferente del sujeto en el lenguaje. Hay un sujeto interlocutor plenamente asumido que “se deja llevar” por un tipo de discurso – que es el escolar– y dentro de él lo que aparecía como fragmento suelto en otros trabajos se traduce en un continuum. Esto no implica obviamente funcionar en un discurso disciplinar, pero es el acercamiento posible de Matías a una instancia también posible de ese discurso, más allá de que en él aparezcan errores. Sin embargo, este caso debe señalarse como único dentro del corpus y por eso mismo requeriría de un análisis más extenso, que no resulta imprescindible para este trabajo.

Los ejemplos que han sido analizados hasta aquí constituyen una muestra bastante representativa de los tipos de textualización que se presentan en el corpus, lo que permite establecer algunas tendencias generales relacionadas con la continuidad / discontinuidad de los textos. Las textualizaciones entonces pueden caracterizarse como:

❖ listado de elementos sueltos con o sin agregado de caracterización. En algunos casos la enumeración de elementos aparece acompañada en forma paralela por un listado de las características de los mismos, de modo tal que elemento y cualidad aparecen por pares, unidos por una flecha (Ejemplo 1). Este formato puede tener antecedentes escolares en otros tipos de listados – por ejemplo de palabras, con la separación en

sílabas al lado-, pero obviamente no permite establecer las relaciones de los elementos entre sí.

❖ listado de oraciones centradas en los distintos elementos, en la mayoría de los casos incluyendo solamente una o dos características. En muy pocos casos se indica relación de elementos por pares (Ejemplo 2).

❖ textos continuos, predominantemente sin marcas de puntuación, en los que aparecen nombrados los elementos, sus características y sus relaciones. (Ejemplos 3 y 4).

Me interesa fundamentalmente hacer una diferenciación que creo muy relevante en relación con el análisis del discurso. Los **textos discontinuos**, por ejemplo, los listados de oraciones muestran en general un uso que podríamos llamar adecuado de las marcas de puntuación, sobre todo mayúscula y punto y aparte, pero además aparecen otras marcas indicadoras auxiliares que representan un conocimiento bastante acertado de los recursos que la escritura pone a disposición de los sujetos para organizar el texto.

Por el contrario los **textos continuos**, aquellos en que las relaciones están mejor establecidas y es reconocible de un modo u otro la subjetivización del discurso, no se utilizan las marcas de puntuación con la misma idoneidad con que lo hacen los listados de oraciones. El texto, en general ya que el ejemplo 5 constituye una excepción, se presenta como un fluir continuo.

Resulta interesante considerar estas dos formas generales predominantes, los textos discontinuos en que se presentan y /o respetan determinadas convenciones de la escritura y los textos continuos en que esto no ocurre. En los primeros no se marca la presencia del sujeto en el discurso a través del señalamiento de las relaciones, aunque aparentemente el niño cuente con "recursos técnicos" – léase conocimientos gramaticales y relacionados con el empleo del sistema de escritura – para hacerlo. Los textos continuos en los que el sujeto aparece en el discurso a partir del punto de vista impuesto al conjunto,

en cambio, no aparecen como logrados en la misma medida algunos recursos lingüísticos que empleaban los niños que propusieron listados de oraciones.

A partir de aquí podría pensarse en una cierta distorsión según la cual a mayor posibilidad de organización general de la textualización, menor conocimiento de las convenciones representadas por las marcas que deben pautar tales textos. Tal distorsión resultaría bastante imprevisible y hasta cierto punto paradójal desde el punto de vista de un proceso cognitivo en relación con los aprendizajes lingüísticos. Sin embargo, dentro del encuadre teórico de adquisición sustentado por la Dra. Claudia T. G. de Lemos, la paradoja se transforma en un argumento importante para desechar la problemática de la dificultad lingüística y para visualizar a los textos discontinuos como una evidencia de un no funcionamiento dentro de un discurso determinado. Los alumnos que realizaron textos discontinuos solamente pueden proponer elementos dispersos en que el uso de las marcas lingüísticas y escriturales más que apoyar la unidad del texto tienden a destruirla. Esa falta de texto representada por la simple sucesión de elementos sueltos marca una posición del sujeto en relación con el discurso en la cual solo es capaz de la recuperación de fragmentos cristalizados del discurso escolar. En cambio los niños del segundo grupo son sujetos que funcionan dentro del discurso y sus textualizaciones tienden a la continuidad; al mismo tiempo, los distintos tipos de “errores gramaticales y lingüísticos” que cometen representan un movimiento hacia otra posición del sujeto en el funcionamiento discursivo, aquella en la que no hay un empleo metafórico de aquellos fragmentos cristalizados sino una integración metonímica de los mismos en el discurso propio.

Es posible que esto pueda traducirse en una hipótesis de investigación: los niños que han llegado al continuum textual es probable que sepan lo mismo – en términos de normatividad aplicada al texto escrito – que lo que saben los niños que hicieron textos discontinuos; pero estos últimos no están funcionando en una instancia discursiva y el conocimiento de

esa normatividade aparentemente no los ayuda en ese funcionamiento. Es posible pensar que la investigación relacionada con esta hipótesis resultaría de interés para la Didáctica de la Lengua.

Bibliografía

- Lemos,C. (1992) Procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio.En *Sustratum I, 1, 121-129*.
- (1995) Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. En *Letras de Hoje, 30,4*. Porto Alegre: PUCRS.
- (1997) Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Texto presentado en The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy, organizado por el Instituto per la Ricerca Scientifca e Tecnologica. Trento. Junio.1997.
- Lier-de Vitto, M. F.(1995). Língua e discurso: à luz dos monólogos da criança. En *Letras de Hoje, 30,4*. Porto Alegre: PUCRS.