Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Instituto de Lingüística

Buenos Aires, 21 al 23 de marzo de 2011

Instituto de Lingüística

Centro Cultural Paco Urondo

Buenos Aires - Argentina

Actas de las I Jornadas de Jóvenes Lingüistas / coordinado por Lucía Molina y María Elina Sánchez ; edición literaria a cargo de Mercedes Valeria Dolzani ... [et.al.]. - 1a ed. Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2012.
E-Book.

ISBN 978-987-1785-72-8

1. Lingüística. 2. Actas de Congresos. I. Molina, Lucía, coord. II. Sánchez, María Elina, coord. III. Dolzani, Mercedes Valeria, ed. lit.
CDD 410

Fecha de catalogación: 20/10/2012

Comité Organizador

Geraldine Borovinsky (UBA), Lucía de la Vega (UBA), Micaela Difalcis (UBA), Mercedes Dolzani (UBA), Gabriela Friese (UBA), Martín Fuchs (UBA), Julieta Fumagalli (UBA), Natalia Giollo (UBA, IESLV), Guadalupe Herrera (IESLV), Lucía Molina (UBA), Carlos Muñoz Pérez (UBA), Claudia Sánchez (UBA), María Elina Sánchez (UBA).

Comité Científico

Leonor Acuña (UBA), Andreína Adelstein (UBA, UNGS, Conicet), Hilda Albano (UBA, Conicet, USAL), Claudia Borzi (UBA, Conicet), Alicia Carrizo (UBA), Guiomar Ciapuscio (UBA, Conicet), Laura Ferrari (UBA, UNGS), María Marta García Negroni (UBA, Conicet), Mabel Giammatteo (UBA, USAL), Lucía Golluscio (UBA, Conicet), Virginia Jaichenco (UBA), Inés Kuguel (UBA, UNGS), Andrea Menegotto (UBA, UNMdP, Conicet), Salvio Martín Menéndez (UBA, UNMdP, Conicet), Cristina Messineo (UBA, Conicet), José Luis Moure (UBA, AAL, Conicet), Guillermo Ogilvie (UBA), Laura Pardo (UBA, Conicet), Alejandro Raiter (UBA), Graciana Vázquez Villanueva (UBA), Julia Zullo (UBA).

Comisión de prensa

Libertad Fructuoso (UBA), Mora Maldonado (UBA), Ana Primucci (UNCo), Miranda Trincheri (UBA), Gilda Zukerfeld (UBA).

Coordinadoras de las Actas de las I Jornadas de Jóvenes Lingüistas

Lucía Molina y María Elina Sánchez

Editores de las Actas de las I Jornadas de Jóvenes Lingüistas

Mercedes Dolzani, Martín Fuchs, Natalia Giollo,
Guadalupe Herrera y Claudia Sánchez.

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decano	Héctor Hugo Trinchero
Vicedecana:	Leonor Acuña
Secretario General:	Jorge Gugliotta
Secretaria académica:	Graciela Morgade
Secretario de posgrado:	Pablo Ciccolella
Secretaria deSupervisión Administrativa:	Marcela Lamelza
Secretario de Investigación: Secretario de Extensión Universitaria	Alejandro Valitutti
Subsecretarios de Publicaciones:	Rubén Mario Calmels Matías Cordo
Subsecretaria de Bibliotecas:	María Rosa Mostaccio
Instituto de Lingüística	
Director:	Salvio Martín Menéndez
Secretario Académico:	Guillermo Toscano y García

Índice

INTRODUCCIÓN 9

AVANCE DEL QUESUISMO SOBRE EL PRONOMBRE RELATIVO "CUYO" EN EL HABLA DE ADULTOS PROFESIONALES 11

Graciela Mabel Alabí, Carla Malacarne y Gabriela Gladys Palacios

EL TENOR DEL DISCURSO RECONSIDERADO: UN APORTE A LA DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO 16

Valeria Ali

DISCURSO E SUJEITO FALANTE: EXCLUSÕES SAUSSURIANAS? 22

Karen Alves da Silva

LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN EL CONTACTO LINGÜÍSTICO POR MIGRACIÓN: ASPECTOS METODOLÓGICOS 26

Rosana Ariolfo

ALGUNS ESTEREÓTIPOS DE INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA 33

Elizete Beatriz Azambuja

RECORDATORIOS DE DESAPARECIDOS: ENTRE EL RECUERDO Y EL PRESENTE 40

Carolina C. Bartalini

LA *GRAMÁTICA CASTELLANA* (1913) DE MANUEL DE MONTOLÍU. UN ANÁLISIS DE SU CONCEPCIÓN DE GRAMÁTICA/LENGUAJE 46

Emiliano Battista

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IDENTIDAD EN HISTORIAS DE VIDA DE ADOLESCENTES VARONES Y MUJERES EN SITUACIÓN DE POBREZA URBANA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE CASO 53

Martín Bisio, Ana Cravero, Dolores Curia, María Lucía de la Vega y Matías Soich

SOBRE LOS RASGOS ASOCIADOS A LOS ADJETIVOS: UNA PROPUESTA DESDE LA MORFOLOGÍA DISTRIBUIDA 61

Andrea Bohrn

EDUCACIÓN PÚBLICA VS. EDUCACIÓN PRIVADA: UNA MIRADA ACERCA DE LA REPRESENTACIÓN DISCURSIVA QUE CONSTRUYEN LOS MEDIOS 69

María del Pilar Bórquez y Gabriela Hochman

GÉNEROS TEXTUALES Y GÉNEROS MUSICALES: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LAS CANCIONES 78

Lucía Bregant

EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN MATERIALES DE ELSE DESTINADOS A ALUMNOS BRASILEÑOS DE ESCUELA MEDIA 86

Ana Brown y Florencia Sartori

***ETHOS* DISCURSIVO DO *RAP* CURITIBANO** 93

Tatiane Valéria Rogério de Carvalho

LOS TIEMPOS VERBALES COMO MARCADORES EVIDENCIALES: ALGUNOS USOS DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y DEL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO EN EL ESPAÑOL ANDINO **100**
Lidia Chang

JOVEN MATA LADRÓN: EL DISCURSO DEL PODER Y LAS REPRESENTACIONES DE LOS ROLES SOCIALES **107**
Julieta Del Prato

PROBLEMAS DE LOCALIDAD EN LA FACULTAD DEL LENGUAJE Y EN LOS SISTEMAS CENTRALES **114**
Mercedes Valeria Dolzani

O MEDO NO DISCURSO POLÍTICO: FORMAÇÃO DISCURSIVA E PRESENÇAS DA MEMÓRIA EM ENUNCIADOS POLÍTICOS PRESIDENCIAIS **121**
Daiane Ramon Fagundes Sakai

A INTERNET COMO ESPAÇO DE AUTORIA INDÍGENA: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE BLOGS **127**
Lucimar Luisa Ferreira

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL MILITAR ARGENTINO **133**
Rocío Flax

EL EFECTO DE LA COMPLEJIDAD ARGUMENTAL EN LA PRODUCCIÓN DE ORACIONES EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE **139**
Gabriela Friese y Leonor Kibrik

CONCIENCIA SILÁBICA Y CONCIENCIA FONÉMICA: EVALUACIÓN DE NIÑOS EN RIESGO SOCIAL **145**
Julieta Fumagalli y Paula Cuschnir

UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO **152**
María Soledad Funes

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS PIADAS DE JOÃOZINHO **158**
Fernanda Góes de Oliveira Ávila

A ESTRUTURA DE ARGUMENTOS E A ORDEM LINEAR EM SENTENÇAS BITRANSITIVAS DO PORTUGUÊS DO BRASIL **165**
Paula Roberta Gabbai Armelin

LA CARACTERIZACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LAS NARRATIVAS DE EXPERIENCIA PERSONAL: EL CASO DEL IMPERFECTO PERFECTIVO **173**
Sofía Gutiérrez Böhmer y Laura Mazzocchi

SOBRE LAS CONSTRUCCIONES COMITATIVAS **180**
María Mare

EL PAPEL DE LA VÍA DE CONVERSIÓN FONEMA-GRAFEMA EN EL LENGUAJE MEDIADO POR LA COMPUTACIÓN 188
Gisela Paola Martínez
***TOPOI* Y ARGUMENTACIÓN EN EL DISCURSO DE LA BIOÉTICA** 194
Sofía Merlino
SINTOMAS X HIPÓTESES DE ESCRITA: ANÁLISE DE DADOS DE SUJEITOS DIAGNOSTICADOS DE DISLEXIA ESPECÍFICA DE DESENVOLVIMIENTO 202
Laura Maria Mingotti Muller
ESTUDIO DE CASO SOBRE LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA DE UN CORPUS DE NOTICIAS 210
María Lucía Molina
ANÁLISIS DE LA METÁFORA *LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD* EN EL DISCURSO ECONÓMICO DE DIVULGACIÓN 220
Juliana Montarcé
HACIA UN CORPUS DE METÁFORAS DEL DISCURSO ECONÓMICO DE DIVULGACIÓN 231
Juliana Montarcé
***PORQUE*: ¿UN CONECTOR CAUSAL SUBORDINANTE?** 237
Mariana Morón Usandivaras
DISCURSO SOBRE A INSTIUIÇÃO ESCOLA: PRIMEIRAS ANÁLISES 243
Fernanda Moraes D'Olivo
EL MÉTODO CIENTÍFICO EN TEORÍA GRAMATICAL 248
Carlos Muñoz Pérez
A INFLUÊNCIA DA ALOMORFIA DE RAIZ NOS DERIVADOS PREFIXAIS DO JAPONÊS 253
Vitor Augusto Nóbrega y Ana Paula Scher
CASI FRASES HECHAS: EXPRESIONES DE BAHIENSES PARA REFERIRSE A INMIGRANTES DE PAÍSES LIMÍTROFES 261
Laura Orsi
COMPUESTOS SINTAGMÁTICOS DEL TIPO CARA DE NIÑO (N+DE+N) 265
Alejandra Itzel Ortiz Villegas
UN CASO PARTICULAR DE LA COMPRENSIÓN. SOBRE UN ASPECTO TEÓRICO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO A PARTIR DE UNA TEORÍA DE LO IRRISORIO 276
Cristian Palacios
LA CLÁUSULA TRANSITIVA (NO) PROTOTÍPICA: UNA PROBLEMATIZACIÓN DEL OD DESDE LA GRAMÁTICA COGNITIVA 281
Silvina Peri y María Cecilia Romero
AQUISIÇÃO DE PREPOSIÇÕES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO 288
Marcos Eroni Pires y Gustavo Andrade Nunes Freire

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO ORKUT: A SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PERMEADA PELO PODER NOS *LINKS TERMOS DE USO* E *PRIVACIDADE* **295**
Lícia Frezza Pisa

PIDIÉNDOLE PERAS AL OLMO ANÁLISIS DE UN BLOG ANARKOPERONISTA **301**
Paula Andrea Porciel

ANÁLISIS DE NARRACIONES DE EXPERIENCIA PERSONAL EN MUJERES CON CÁNCER **308**
Cristian Ignacio Rojas Inostroza

LA METÁFORA VISUAL Y EL CONTROL DEL CONTACTO INDICADORES DE COMPLEJIDAD SISTÉMICA EN LA FIJACIÓN DE PARTÍCULAS CONVERSACIONALES **315**
Edgardo Gustavo Rojas

MEMORIA DE TRABAJO EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA **321**
Claudia Mabel Sánchez

ERRORES DE CONCORDANCIA DE NÚMERO ENTRE EL SUJETO Y EL VERBO EN LA PRODUCCIÓN DE ORACIONES DEL ESPAÑOL. DISTANCIA LINEAL VS. DISTANCIA JERÁRQUICA **328**
María Elina Sánchez

LAS RELACIONES ENTRE GRAMÁTICA Y GÉNERO. LA TRANSITIVIDAD EN EL DISCURSO JURÍDICO **334**
Lucas Schiavón

AFECTO, JUICIO Y APRECIACIÓN EN EL GÉNERO LEGISLATIVO. ANÁLISIS DE CUATRO DOCUMENTOS **339**
Cecilia Serpa

"AGARRÓ Y DIJO": ALGUNAS CONSIDERACIONES GRAMATICALES SOBRE ESTAS CONSTRUCCIONES **350**
José Alfonso Silva Garcés

O DELINEAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE ESCRITA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONSTRUINDO UM LUGAR PARA A PESQUISA EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO BRASIL **356**
Flávia Danielle Sordi Silva

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA **364**
Mariela K. Starc

NEOLOGÍA SEMÁNTICA NOMINAL: PERSONIFICACIÓN Y COSIFICACIÓN EN EL ÁMBITO LABORAL **373**
Julieta Romina Straccia

CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES EN LA WEB: EL CASO DEL FOTOLOG **381**
Aniela Suray Ventura

CONSTRUCCIÓN DE CAUSALIDAD EN FRAGMENTOS DISCURSIVOS BREVES **394**
Gabriela Mariel Zunino

Introducción

El presente volumen reúne una selección de los trabajos presentados en las I Jornadas de Jóvenes Lingüistas (IJJL), realizadas del 21 al 23 marzo de 2011 en el Centro Cultural "Paco Urondo" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las I JJL surgieron a partir de la convocatoria por parte de las autoridades del Instituto de Lingüística (FFyL – UBA) a estudiantes y graduados no doctorados de la carrera de Letras para conformar una comisión que tuviera como objetivo la organización de un encuentro de jóvenes investigadores del campo de la lingüística. Como resultado, se conformó una Comisión Organizadora cuyos integrantes participan en diversas áreas de investigación de la disciplina.

Las I JJL contaron con el aval del Departamento de Letras y con el reconocimiento y financiamiento parcial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo de las I JJL fue generar un ámbito de intercambio en el que los jóvenes lingüistas pudieran compartir sus trabajos, dar a conocer sus investigaciones y generar lazos dentro de la comunidad científica. Con el propósito de reflejar la heterogeneidad propia del campo, se convocó a la presentación de comunicaciones en las siguientes áreas: Adquisición y Enseñanza del Español como Primera o Segunda Lengua; Análisis del Discurso; Dialectología; Etnolingüística y Lenguas Aborígenes; Fonética y Fonología; Historia de la Lengua; Historiografía Lingüística; Lexicología y Lexicografía; Lingüística Computacional; Morfología; Neurolingüística y Lingüística Clínica; Políticas Lingüísticas; Pragmática; Psicolingüística; Semántica; Sintaxis y Sociolingüística, entre otras. Asimismo, el Comité Científico estuvo integrado por profesores titulares, adjuntos y asociados de asignaturas de la orientación en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las conferencias plenarias, que abarcaron distintas temáticas y perspectivas teóricas, estuvieron a cargo de Claudia Borzi (UBA, Conicet), Cristina Messineo (UBA, Conicet), Alejandro Raiter (UBA), Yamila Sevilla (UBA, Conicet), Augusto Trombetta (UBA) y Virginia Unamuno (UBA, Conicet). Por otra parte, los cursos pre-jornadas fueron dictados por Fernando Balbachan (UBA), Virginia Jaichenco (UBA) y Silvia Prati (UBA).

En el marco de las I JJL, se presentaron más de 200 comunicaciones, tanto de expositores pertenecientes a universidades nacionales como de expositores de universidades de Brasil, Uruguay, Chile, Paraguay, Colombia, México, Alemania, Australia, Estados Unidos, Francia, Italia y Noruega, en alrededor de 50 comisiones de distintas áreas del campo de la Lingüística. A su vez, incluyendo los expositores, las I JJL contaron con más de 300 asistentes, quienes participaron activamente durante los tres días del encuentro. Las lenguas oficiales fueron el español y el portugués, por lo que los resúmenes y las comunicaciones fueron presentados en dichos idiomas.

Los trabajos reunidos en esta publicación han sido evaluados mediante referato. Representan una selección de trabajos que fueron evaluados positivamente, o que fueron ampliados, corregidos o revisados por los autores a partir de las sugerencias de los evaluadores. Cada trabajo ha sido examinado por miembros del Comité Científico junto con otros profesores de la Facultad de Filosofía y Letras que han oficiado como evaluadores: Valeria Abusamra, Leonor Acuña, Andreína Adelstein, Hilda Albano, Claudia Borzi, Alicia Carrizo, Guiomar Ciapuscio, Claudia Fernández, Laura Ferrari, María Marta García Negroni, Mabel Giammatteo, Lucía Golluscio, Virginia Jaichenco, Inés Kuguel, María Massone, Andrea Menegotto, Salvio Martín Menéndez, Cristina Messineo, Laura Miñones, Valentina Noblia, Laura Pardo, Alejandro Raiter, Yamila Sevilla, Guillermo Toscano y García, Augusto Trombetta, Graciana Vázquez Villanueva y Julia Zullo. Cada trabajo fue también revisado por un equipo de editores perteneciente al Comité Organizador, con el objetivo de uniformar los requisitos formales de la presente publicación.

Las I JJL cumplieron satisfactoriamente las expectativas de asistentes y organizadores al crear un nuevo ámbito de intercambio y difusión para los jóvenes investigadores de todas las áreas de la lingüística. Especialmente para los organizadores, estas jornadas fueron una experiencia de aprendizaje desde el primer hasta el último día. El primer paso fue inaugurar el espacio para los jóvenes investigadores, pero queda un largo camino por recorrer para hacer que este espacio crezca y se consolide. Por eso, con la publicación de las Actas, esperamos no solo reflejar el éxito de las I JJL sino también marcar una continuidad con la organización de las Segundas Jornadas de Jóvenes Lingüistas (II JJL), programadas para el año 2013.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que colaboraron para que las I JJL se llevaran a cabo. En primer lugar, a las autoridades del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires por la gran confianza que depositaron en nosotros. En especial, a Guillermo Toscano y García, quien nos aportó su punto de vista y su experiencia, y se encargó de coordinar todas las reuniones de la Comisión Organizadora.

Agradecemos también al Comité Científico, a los profesores que accedieron a dictar las conferencias plenarias y los cursos en el marco de las IJJL, y a los profesores que muy gentilmente aceptaron ser evaluadores de los trabajos publicados en las presentes Actas.

También les damos las gracias a Emiliano Battista, Temis Tacconi y Gabriela Zunino por la ayuda brindada durante el desarrollo de las actividades.

Además, queremos agradecer especialmente a las autoridades y al Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras y a la Junta Departamental de Letras, por brindarnos su aval, y al Centro Cultural "Paco Urondo" de la Facultad de Filosofía y Letras y al Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró", por habernos cedido amablemente sus espacios para la realización de las jornadas

Por último, agradecemos a todos los expositores y asistentes que contribuyeron al éxito de las I JJL, así como también a todos los autores que mandaron sus trabajos para su publicación en el presente volumen.

Comisión Organizadora

Buenos Aires, julio de 2012

AVANCE DEL QUESUISMO SOBRE EL PRONOMBRE RELATIVO "CUYO" EN EL HABLA DE ADULTOS PROFESIONALES

Graciela Mabel Alabí
Facultad de Lenguas- Universidad Nacional del Córdoba
gracielamalabi@hotmail.com

Carla Malacarne
Facultad de Lenguas- Universidad Nacional del Córdoba
carlita-malacarne@hotmail.com

Gabriela Gladys Palacios
Facultad de Lenguas- Universidad Nacional del Córdoba
gabpalacios@hotmail.com

1. Planteamiento del problema

En la lengua española se advierten con frecuencia distintas combinaciones, que constituyen desviaciones en el registro oral.

Actualmente se observa que, en la secuencia hablada, el pronombre "que" seguido del posesivo "su" prenominal está reemplazando al pronombre relativo "cuyo".

Esta concurrencia de los términos "que" y "su" denominada "quesuismo", término acuñado por Gómez Torrego (2000: 121), presenta un empleo cada vez más extendido en la lengua oral y se asocia con la lengua descuidada (RAE 2010). Sin embargo, hemos encontrado escasa información de estudios e investigaciones que profundicen el tema. Estos se limitan a valoraciones en términos de corrección-incorrección, propiedad-impropiedad para referirse al empleo de "cuyo" o su equivalente "que" seguido de "su".

Consecuentemente, cabe preguntarse:

¿Terminará el "quesuismo" por imponerse en el habla? ¿El pronombre "cuyo" está en peligro de extinción? ¿Ha caído en desuso en la lengua de los hablantes adultos? ¿Qué características comunes poseen los hablantes que sostienen el uso de "cuyo"?

Estos interrogantes nos impulsaron a plantear nuestro proyecto de investigación.

2. Objetivo general

El presente trabajo de investigación se propone como objetivo general describir el empleo de la secuencia "que" pronombre relativo seguido de "su" determinativo posesivo en el habla de adultos, en lugar del pronombre relativo "cuyo".

3. Objetivos específicos

En este contexto se intenta registrar el uso en la oralidad de las secuencias "que" pronombre relativo y "su" determinativo posesivo en lugar del pronombre relativo "cuyo", en adultos cultos de entre 40 y 60 años de edad cuya profesión se halla vinculada con la actividad lingüística.

4. Hipótesis

Consideramos que el empleo de la concurrencia de "que" y "su" cada vez es más frecuente en el habla de adultos de entre 40 y 60 años de edad y que el uso del pronombre "cuyo" solo se circunscribe a una minoría de adultos cuya profesión se halla vinculada con la actividad lingüística.

5. Variables consideradas

- Variable dependiente: Empleo de la secuencia "que" seguida de "su".
- Variables independientes: 1. Profesión vinculada con el uso específico de la lengua.
  2. Edad entre 40 y 60 años.

6. Marco teórico

"La Sociolingüística es una ciencia interdisciplinar que se ocupa de las relaciones existentes entre el lenguaje y la sociedad" (Hernández Campoy et al. 2005: 1). Se consideran cinco características propias de esta disciplina: I es una ciencia, II es una rama de la Lingüística, III mira al lenguaje como fenómeno social y cultural, IV estudia el lenguaje en su contexto social, en situaciones de la vida real, por medio de la investigación empírica y V está relacionada con la metodología y los contenidos de las ciencias sociales, principalmente la Antropología Social y la Sociología.

Un marco taxonómico para clasificar los estudios sociolingüísticos es el obtenido atendiendo a los micro- y macroconstructos. Para ello, nos remontamos a las bases de la Lingüística en las que se distinguían Pre-lingüística, Micro-lingüística y Macro-lingüística. Esta última, en la que se inscribe la Sociolingüística, centra su interés en la adquisición y uso de la lengua y en la interdependencia de la cultura, la sociedad y la lengua.

Fishman (1972 b 2005: 2), por su parte, con respecto a los estudios de lenguaje y sociedad, habla de dos paradigmas complementarios: la Macro - Sociolingüística y la Micro – Sociolingüística. La primera se centra en el estudio de la organización social del comportamiento lingüístico; la segunda, por el contrario, se ocupa del análisis de la organización lingüística del comportamiento social, es decir, se dedica a la descripción de la lengua y de las características de sus usuarios.

Paralelamente a esta doble distinción para el estudio del lenguaje existe la dicotomía formalismo – funcionalismo. El paradigma formalista encara aspectos de la estructura morfosintáctica prescindiendo de la actividad comunicativa; el paradigma funcionalista, en cambio, se relaciona con el habla de la gente y su uso de la lengua no solo para comunicar ideas, sino también para manifestar sus identidades sociales.

Finalmente, integrando estos conceptos, la Sociolingüística tiene en cuenta "aquellos aspectos y artefactos del comportamiento humano que inciden en la comunicación como son la clase social, género, edad, raza, etnia, redes sociales, grupos sociales, actitudes, identidad, política, ideología, etc." (Hernández Campoy et al. 2005: 10).

Durante los años cincuenta y sesenta la industrialización y la urbanización desencadenan un proceso de modernización de la sociedad occidental. Entre estas manifestaciones podemos citar: una acentuación de la diferenciación social en la división de las funciones laborales y sociales, un aumento de la movilidad social y geográfica, así como un crecimiento económico ligado a una expansión tecnológica. Estos desajustes produjeron una serie de problemas sociales en los grandes centros urbanos.

Surge, así, la Sociología que provocó el interés de lingüistas y educadores por todos aquellos aspec-

tos con contenido social, más precisamente por problemáticas relacionadas con el lenguaje y la sociedad.

Consecuentemente la mirada de las investigaciones se desplaza de la lengua al habla. Las lenguas ya no serán abordadas como sistemas autosuficientes, autónomos y coherentes sino como entidades sujetas a diversas variables.

Se verifica que la estructura social puede incidir en las variaciones del lenguaje. Por ende, hay una tendencia en los lingüistas a desestimar la variación libre y a admitir la variación social y/o contextualmente condicionada donde cada variante ha de describirse en términos de frecuencia de uso atendiendo a factores sociales y/o contextuales: hay hablantes que utilizan una variante predominantemente, otros que utilizan otra también predominantemente, y hay quienes pueden presentar una variación esporádica en la frecuencia de uso de ambas formas.

En este sentido, el mayor impulso para analizar la variabilidad vino de la mano del norteamericano William Labov quien, asumiendo que la inmensa mayoría de las comunidades de habla son heterogéneas - lingüística y socialmente - y que la variación lingüística está socialmente condicionada, aplicó una metodología sociológica a una comunidad lingüística heterogénea con resultados trascendentes para la lingüística. Labov desarrolló sus investigaciones empíricamente sobre la lengua tal y como esta es utilizada diaria- y realmente en su contexto sociocultural.

En consecuencia la Sociolingüística ha logrado constatar la variabilidad del lenguaje localizando y describiendo la simetría existente entre la variación social y la variación lingüística en términos de variación sociolingüística, esto es, formas alternativas de decir lo mismo aunque socialmente significativas.

Así, la lengua, mediante sus variables lingüísticas, se correlaciona significativamente con rasgos distintivos sociales como son: la clase social, el estatus, la edad, el sexo y la profesión.

De esta forma, en las relaciones entre sociedad y lenguaje, ya no cabe preguntarse si el lenguaje es un fiel reflejo de la sociedad o viceversa, sino afirmar que el lenguaje es la sociedad.

En el marco de nuestro trabajo es oportuno destacar la incidencia de estas características sociales, particularmente profesión y grupo generacional, en la elección de realizaciones lingüísticas por parte de los hablantes. Habida cuenta de que el habla de la gente no solo comunica ideas sino también que está impregnada de la identidad profesional del hablante, ya que la práctica habitual de una actividad profesional determina las elecciones de los enunciados lingüísticos. En el habla se plasma la identidad toda del ser humano; así en el uso de la lengua, la profesión y la edad, en tanto factores esenciales en la interacción social, parecen resultar determinantes en la realización de los actos de habla por parte de los usuarios de la lengua.

7. Metodología, instrumentos y análisis de datos

La metodología empleada fue predominantemente cualitativa aunque se recurrió también al análisis cuantitativo. Se utilizó la técnica de la descripción focalizada. Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario oral. Consistió en la descripción del habla de sesenta sujetos adultos a partir de pruebas orientadas a inducir el empleo de la secuencia “que” seguida de “su” o de “cuyo”. Para ello, se suministró a los informantes un cuestionario oral que constó de dos preguntas. La primera consistió en optar por una de las formas para relacionar dos enunciados; la segunda se orientó a la explicación por parte de los informantes de las razones por las cuales eligieron la secuencia “que su” en lugar de “cuyo”.

Los sujetos observados fueron sesenta adultos profesionales – entre 40 y 60 años de edad - vinculados o no con la actividad lingüística. En ambos casos se utilizó un número equitativo de encuestados: treinta profesionales relacionados con el área lengua y treinta profesionales de otras áreas, ingenieros, periodistas, contadores, investigadores, abogados y psicólogos.

Para la recolección de *datos*, se aplicó un cuestionario oral compuesto por dos preguntas. La primera estuvo dirigida a averiguar cuál de las formas “que su” o cuyo” emplearía el informante para unir dos enunciados dados. La segunda se orientó a conocer la causa por la cual se desestimó el empleo de “cuyo” en caso de que se haya optado por “que su”.

8. Encuesta

Responda a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál de estas opciones emplearía para completar la oración?
- Tengo un amigo…que su padre es médico.
  …cuyo padre es médico.

Si eligió la primera opción, ¿por qué desestimó la segunda que incluye el empleo de "cuyo"?
La desconoce.

- Teme no ser comprendido.
- Considera la expresión demasiado prestigiosa.
- Le parece incorrecta.
- La estima compleja.
- Otros.

Una vez realizadas las encuestas, la información resultante se organizó en dos matrices.

Matriz 1. Ocurrencia de "que su" o de "cuyo"

Expresiones	Profesionales	
	Vinculación con el uso específico de la lengua	No vinculación con el uso específico de la lengua
"Que su"	4	20
"Cuyo"	26	10

Sobre un total de sesenta encuestas se obtuvieron veinte formas "que su" y diez formas "cuyo" provenientes de profesionales no vinculados con el uso específico de la lengua; cuatro ocurrencias "que su" y veintiséis formas "cuyo" provenientes de profesionales vinculados con el uso específico de la lengua. Observamos así la frecuencia de empleo de la ocurrencia "que su" en hablantes adultos profesionales desvinculados de la actividad lingüística en detrimento de uso del pronombre relativo "cuyo" que forma parte del léxico de profesionales de la lengua.

Matriz 2. Causas del empleo de "que su"

Causas del empleo de "que su"	Profesionales no vinculados con el uso específico de la lengua
No la tiene incorporada en su léxico	1
Teme no ser comprendido	2
Considera la expresión demasiado prestigiosa y formal	10
La estima compleja	7
Otros	0

De los veinte sujetos que desestimaron la utilización de "cuyo", uno aduce no tener el pronombre incorporado a su léxico; dos manifiestan el temor de no ser comprendidos; diez consideran la expresión demasiado prestigiosa y formal y siete la juzgan compleja.

A partir de estos datos, constatamos que para la mayor parte de los informantes que no emplean el relativo "cuyo", este constituye una expresión de formalidad. Una minoría de encuestados evita su uso por temor a no ser comprendido y porque no lo tiene incorporado a su léxico.

8. Conclusión

Es posible afirmar que los resultados alcanzados en esta investigación, aunque limitados, nos permiten validar la hipótesis propuesta. En efecto, en la oralidad la frecuencia en el empleo de la forma "que su", según los datos recogidos, muestra un uso extendido del "quesuismo" y al mismo tiempo, la caída en desuso del pronombre "cuyo".

El avance del empleo del "quesuismo" se ha registrado, como demuestran los datos expuestos en las matrices, en el habla de adultos cuya profesión no se halla vinculada con la actividad lingüística. En contraposición, el empleo de "cuyo" resulta frecuente en profesionales relacionados con la actividad lingüística. Por ende, parece tener bastante asidero la implicancia de las características sociales, especialmente la profesión, en la elección de las realizaciones lingüísticas.

Podría pensarse, por ejemplo, que el avance del "quesuismo" es un indicio de la tendencia a la simplificación, de la búsqueda de la mayor trasparencia e intercomprensión en la comunicación.

9. Referencias bibliográficas

Gómez Torrego, L. 2000. *Manual de Español correcto* (2 tomos). Madrid: Arco/Libros, S. L.

Hernández Campoy, J. y M. Almeida 2005. *Metodología de la investigación sociolingüística.* Málaga: Comares.

Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual/* Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. 1° ed. Buenos Aires: Espasa.

EL TENOR DEL DISCURSO RECONSIDERADO: UN APORTE A LA DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Valeria Ali
Universidad Nacional de Mar del Plata
alivaleria@hotmail.com

1. Planteo del problema

La propuesta de trabajo que presentamos tiene como punto de partida una propiedad que la LSF (Halliday 1978, 1985, 2002, 2004; Poynton 1990; Eggins 2004; Hasan 2009) reconoce para la asignación de coherencia a los textos: la de ser consistentes en registro. Según este planteo, relevar la consistencia en registro de un texto consiste en considerar las relaciones de mutua determinación entre el texto y la situación contextual inmediata en la que tiene lugar.

La formulación clásica de Halliday (1978) brinda herramientas metodológicas para analizar tanto el texto como el contexto: provee una gramática textual y concibe el contexto en términos de tres dimensiones que será necesario describir: el campo (que alude a la acción social que involucra el lenguaje en uso, es decir, qué se está haciendo); el tenor (que involucra las relaciones sociales entre los participantes) y el modo (que refiere al medio y al rol que el lenguaje desempeña en esa situación concreta). A partir de esta propuesta, Hasan (1990, 2009) acuña la noción de *configuración contextual* (en adelante CC). La CC, en tanto constructo teórico, supone recortar aquellos aspectos del entorno situacional material que son significativos para el papel que juega el lenguaje en uso al servicio de una actividad social. Los contextos relevantes variarán de acuerdo a los valores que asuman las tres variables contextuales (campo, tenor y modo).

En esta línea, cada una de estas dimensiones contextuales se realiza concretamente en los textos, en una relación uno a uno, por medio de las tres funciones del lenguaje que se proyectan simultáneamente en la estructura de la cláusula:

- el campo tiene su realización textual por medio de la función ideativa, a partir de la cual los hablantes interpretan y organizan su experiencia del mundo**;**
- el tenor se realiza por medio de la función interpersonal que permite establecer y mantener las relaciones sociales en términos de roles comunicativos;
- el modo se realiza a partir de la función textual que brinda los medios para crear mensajes o textos coherentes. Esto es: consecuentes consigo mismos y con el contexto de situación.

La potencia explicativa de esta herramienta teórica residiría en relevar regularidades en conjuntos de textos producidos en condiciones situacionales recurrentes en una cultura particular.

2. Sobre el tenor del discurso

En la concepción del contexto que describimos brevemente arriba, se explicita que se deberá excluir del análisis la consideración de los sujetos concretos que participan de un intercambio, focalizando el interés en los roles sociales que esos sujetos encarnan en ese momento dado.

El hecho de considerar o no a los sujetos concretos de la interacción aparece como uno de los problemas teóricos a considerar a la hora de pensar el análisis del tenor del discurso. En su tesis doctoral, Cate Poynton (1990), a partir del análisis de los vocativos y las formas de tratamiento en inglés australiano, reformula el modo en que se considerará la dimensión interpersonal, proponiendo un modelo de tenor que avanza en pos de restituir el rol que juegan los sujetos concretos en los significados puestos en juego en una interacción. Poynton advierte la existencia de una cuestión problemática en la noción sistémico-funcional de "interpersonal", en tanto incorpora lo social y lo individual.

Su propuesta desplaza la noción de rol social a la dimensión contextual del campo entendiendo que, si tomamos por ejemplo la relación profesor/alumno o médico/paciente, estos pares no apuntan a la relación entre personas, sino a la acción social institucionalizada que está asociada, justamente, a la actividad que se está llevando a cabo, es decir al campo. La consecuencia más evidente en términos textuales estaría en las opciones de los hablantes en términos del léxico y en última instancia en términos del sistema de transitividad completo, aunque esta última manifestación sea menos evidente. La reformulación de Poynton considera entonces, para analizar el tenor, tres *continua* que dan cuenta de:

- el poder (cuyo extremos serían "de iguales" y "jerárquico");
- la asiduidad del contacto entre participantes (cuyos polos serían "frecuente" y "ocasional"); y
- el grado de afectividad involucrado (cuyos polos serían "alto grado de afectividad" y "bajo").

Al reformular la consideración sobre la dimensión contextual de tenor, señala:

El "yo" que habla es, sin embargo, un "yo" con una especificidad histórica; un "yo" que habla con, al menos, un género, una clase, una especificidad racial, étnica y generacional. Todos estos aspectos de la identidad social no son simplemente "dados", sino socialmente construidos en un complejo de (i) formas de interacción socialmente aprendidas, (ii) estructuras de pensamiento conformadas por las formas habituales de representación disponibles para y utilizadas por el hablante individual, y (iii) estructuras de sentimiento concernientes a esas estructuras de conocimiento e interacción. El "yo" que habla tiene, además, una historia personal única, de nuevo con consecuencias en las estructuras de sentimiento, pensamiento, conocimiento e interacción y en las relaciones entre ellas (la traducción es nuestra). (Poynton 1990:21).

Queremos enfatizar algunos aspectos de esta idea:

- las formas de interacción socialmente aprendidas,
- las disposiciones de representación que un hablante tiene disponibles
- y las estructuras de sentimiento que permiten valorar y poner en relación las representaciones de mundo y la formas de interacción adecuadas

constituyen, sin lugar a dudas, el capital cognitivo del hablante. Estos aspectos, mencionados por Poynton, no son más que representaciones mentales de los aspectos de la dimensión contextual que involucra a los sujetos concretos con, como señala Poynton, una historia personal única.

Coincidimos en pensar que la dimensión interpersonal tiene un dominio más amplio y más dinámico de lo que se ha considerado hasta el momento. Entendemos que la dimensión interpersonal se realiza global y no localizadamente, es decir, que atañe a la realización en los textos de los significado experienciales, interpersonales y textuales de las tres funciones del lenguaje.

Proponemos, entonces, considerar el contexto, en particular aquellos aspectos relacionados con lo interpersonal, no ya exclusivamente a partir de una observación directa de las condiciones situacionales, sino a partir de una reconstrucción hipotética de las representaciones mentales de aquellos aspectos contextuales relevantes para los miembros de una interacción, cuya prueba indirecta estaría presente en los textos.

3. La inclusión/consideración de una dimensión cognitiva

Cuando hablamos de dimensión cognitiva, seguimos parcialmente la propuesta de la Teoría de la Relevancia formulada por Sperber y Wilson (1986, ver también Wilson y Sperber 2004). Sostenemos que, para un hablante dispuesto a interactuar en cualquier situación comunicativa, habrá hechos o características del entorno, de la acción social en curso, de los roles implicados, del rol que el lenguaje jugará en esa situación, y otros que resulten relevantes y activen de su entorno cognitivo un conjunto de supuestos de naturaleza diversa de acuerdo con el Principio Cognitivo de Relevancia según el cual el conocimiento humano tiende a la maximización de la relevancia. (Wilson y Sperber 2004: 240). Con relevantes queremos decir que poseen "una propiedad que atañe a cualquier estímulo externo o representación interna que sirva como *input* de un proceso cognitivo" (Wilson y Sperber 2004: 239). Este conjunto de supuestos activados del Entorno Cognitivo del hablante operará sobre sus elecciones dentro del repertorio de recursos lingüísticos de los que dispone.

Dijimos que seguimos parcialmente los postulados de la teoría de la relevancia. Para Sperber y Wilson el contexto será considerado como un contexto de orden cognitivo, que se construye a partir de los actos *ostensivos* de los hablantes. Sin embargo, aún antes de empezar a interactuar, hay datos contextuales que resultan relevantes para los hablantes aunque no se trate de actos ostensivos. Si, por ejemplo, un hablante va a interactuar con una persona de edad avanzada seleccionará muy probablemente tratarla de *usted* aunque no haya ningún acto de ostensión por parte de su interlocutor que lo guíe hacia esa opción. Es decir, sin que esté en su intensión comunicativa ni en su intención informativa hacerle saber que tiene mucha edad. No es tampoco el hecho concreto de que sea mayor, sino los supuestos de orden interaccional que se activan o no y nos hacen conducir de esa manera.

4. Análisis de un caso

Actualmente estamos trabajando sobre un corpus de entrevistas radiales. Hemos seleccionado el fragmento inicial de una entrevista a Isabel Sarli, realizada en radio Metro por Ernestina Pais (en adelante EP) y Osvaldo Bazán (08 de septiembre de 2010, para el programa *Día perfecto* de Radio Metro 95.1) ¿Por qué el inicio? Creemos que en el turno de apertura de una conversación el hablante fija, aunque sea provisoriamente, la Configuración Contextual del aspecto interpersonal (que posteriormente podrá ser renegociada).

(Texto 1)

> EP: Se estrena *Mis días con Gloria* yyyy/ para hablar de la peli estamos comunicados con la Coca Sarli/ hola Coca!/ Contanos un poco la historia de la película y cómo es trabajar con tu hija[1]

---

1 Pautas de trascripción:
[ ] fenómenos no léxicos como tos, carraspeo, risas, suspiro
(xxxx) palabra ininteligible o dudosa
/ pausa breve
// pausa media
/// pausa más larga
<segs> para indicar pausas más largas
↑entonación ascendente
↓entonación desdendente
aaa – mmm alargamiento de sonido vocálico o consonántico
- interrupción
: > continuación de turno
Signos de interrogación ? Entonación interrogativa

Segmentación
1. Se estrena “Mis días con Gloria”
y
2. (para hablar de la peli) estamos comunicados con la Coca Sarli
3. <hola Coca>
4. Contanos un poco la historia de la película
5. <contanos> cómo es trabajar con tu hija

Descripción del contexto

Campo: entrevista radial telefónica cuyo tema central es el estreno de la película “Mis días con Gloria”, protagonizada por la entrevistada. Está en un punto intermedio en el *continuum* entre la situación cotidiana y la situación técnica. Tiene un léxico específico asociado, aunque no es técnico.

Tenor: Con respecto al tenor es necesario aclarar que podemos considerar un doble alcance. Los participantes (entrevistadores y entrevistada) construyen su discurso estratégicamente (Menéndez 2006, 2009) no solo en función de sus interlocutores, con quienes mantienen un *feedback* inmediato, sino también en función de la audiencia, cuyas intervenciones estarán diferidas (a través de llamados telefónicos, mails, mensajes de texto). El poder, en algún sentido, está del lado de los entrevistadores ya que son los que están en posición de preguntar y de los que depende la difusión del estreno de la película (o su posterior valoración), el contacto entre los interlocutores es solo ocasional (con la entrevistada, aunque no necesariamente con la audiencia, ya que muchas veces los programas radiales construyen pactos de fidelidad con su audiencia que, tal vez solo en forma virtual, implica un contacto frecuente) y el grado de afectividad con la entrevistada es bajo (con la audiencia se establece un grado medio de afectividad real, potencial o pretendida).

Modo: es oral, no hay contacto visual entre los participantes, sí contacto auditivo y feedback inmediato. El lenguaje no está acompañando una acción, sino que constituye la acción social central.

Pero, como señalábamos, ya antes de comenzar la interacción hay datos contextuales relevantes para el hablante que actualizan un conjunto de supuestos asociados al aspecto interpersonal, es decir, al tenor del discurso, en dos sentidos:

1. el primero relacionado a lo “personal”. Cada sujeto pone en juego su propio capital cognitivo, es decir, los hechos manifiestos que él acepta como verdaderos o probablemente verdaderos, que variarán, en mayor o menor medida, de un sujeto a otro.

2. el segundo relacionado con lo “inter”. El ECM que se construye a medida que avanza una interacción opera como marco de interpretación de los significados interpersonales intercambiados, dependiendo de la relación *entre* los sujetos.

En este caso vamos a ensayar una reconstrucción hipotética de los supuestos relacionados estrictamente con la construcción de la dimensión interpersonal:

Signos de exclamación ! Entonación exclamativa

Cuadro 1
Supuestos activados a partir del acto ostensivo del entrevistador

Nro. de cláusula	Evidencia lingüística	Supuestos relacionados con la dimensión interpersonal
Cláusulas 1 y 2 1.Se estrena “Mis días con Gloria” y 2.(para hablar de la peli) estamos comunicados con la Coca Sarli	Ausencia de cláusulas con procesos relacionales de identificación. Selección léxica del apodo para dirigirse a la entrevistada.	S1. La audiencia comparte más o menos los mismos conocimientos de mundo. S2. La audiencia conoce a la entrevistada. S3. Isabel Sarli no necesita ser presentada. S4. Isabel Sarli es un ícono del cine nacional. S5. Isabel Sarli hizo las primeras películas eróticas. S6. Isabel Sarli es un personaje que provoca cierta ternura. (y otros supuestos acerca de la entrevistada)
Cláusulas 4 y 5 4.Contanos un poco la historia de la película 5.<contanos> cómo es trabajar con tu hija	Uso del voseo. Modalidad de las cláusulas. Pedido de información que se realiza en modo Imperativo.	S7. H quiere hacer explícito ese grado de reconocimiento y de afecto. S8. H lo hará estableciendo una relación de simetría de poder y afectividad alta en el orden de lo interpersonal.

A partir del acto ostensivo del hablante, esos supuestos de orden interaccional serán relevantes también para el oyente formando parte del Entorno Cognitivo Mutuo. Tomando en cuenta dichos supuestos, podemos reformular algunos aspectos del análisis de la dimensión interpersonal del tenor. Afirmamos previamente que los entrevistadores estaban, en términos de poder, en una relación asimétrica respecto de su entrevistada y respecto de la audiencia. Sin embargo, a partir de los supuestos activados, el entrevistador da por supuesto que la audiencia conoce la carrera de de Isabel Sarli, con lo que, en este sentido, se posiciona en relación de iguales con la audiencia. Al mismo tiempo establece, estratégicamente, una relación de proximidad afectiva con la entrevistada.

5. Conclusiones

Si bien es posible pensar que se pierde poder explicativo en términos de recurrencias en situaciones similares, entendemos que, bajo la guía de otros objetivos, al restituir a los sujetos concretos de la interacción, es posible enriquecer los significados interpersonales.

Por otro lado es necesario afirmar que las dos concepciones de contexto no son mutuamente excluyentes, sino complementarias. Hasan define la CC parte de considerar un "contexto relevante" como abstracción teórica que recorta aquellos aspectos del entorno situacional material que son significativos para el papel que juega el lenguaje en uso al servicio de una actividad social. En este sentido, esos aspectos son relevantes para el analista. Nuestra propuesta permite interpretar aquellos aspectos relevantes para los participantes de la interacción. Podemos interpretar la relevancia como "… una propiedad que atañe a cualquier estímulo externo o representación interna que sirva como *input* de un proceso cognitivo" (Sperber y Wilson 2004: 239). En este caso –el proceso cognitivo de interpretación de los textos– relevar aquellos supuestos relacionados con la dimensión interpersonal permitirá interpretar la consistencia en registro y, por consiguiente, la adecuación de los textos tomando en cuenta también el punto de vista de los participantes.

6. Referencias bibliográficas

Eggins, S. 2004 *An Introduction to Systemic-Functional Linguistics*. London: Continuum.

Halliday, M.A.K. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1982.

Halliday, M.A.K. 1985. *Introduction to functional grammar*. London: E. Arnold, 2003 3rd ed.

Halliday, M.A.K. 2002. *Linguistic Analysis of Text and Discourse*. London: Continuum.

Halliday, M.A.K. 2004. *On language and linguistics*. London: Continuum.

Hasan, R. 2009. "The place of context in a systemic functional model". En Halliday, M.A.K, Webster, J. (editores) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.

Menéndez, S.M. 2006. *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Litterae.

Menéndez, S.M. 2009. "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia." en *Actas del IV Coloquio de ALEDar* http://www.fl.unc.edu.ar/aledar.

Poynton, C. 1990. *Address and the Semiotics of Social Relations. A systemic-functional account of address forms and practices in Australian English*. Ph.D. Thesis. University of Sydney. Recuperado el 14 de julio de 2010, de http://opac.library.usyd.edu.au/record=b3537422~S4 .

Sperber, D. y D. Wilson 1986. *Relevance. Communication and Cognition*. Harvard: Harvard University Press.

Wilson, D. y D. Sperber. 2004. La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación lingüística*. Vol. VII pp. 237-286.

DISCURSO E SUJEITO FALANTE: EXCLUSÕES SAUSSURIANAS?

Karen Alves da Silva
IEL – Universidade Estadual de Campinas
karenals@yahoo.com.br

1. As noções de discurso e sujeito falante e a teorização saussuriana

A proposta epistemológica de Ferdinand de Saussure foi, por algum tempo e por algumas leituras, acusada de afastar alguns temas de seu bojo. Assinala Silveira (2003: 22), "a crítica ao Estruturalismo-e, conseqüentemente, ao seu fundador Saussure, conhecido através do CLG– incidiu sobre as chamadas exclusões saussureanas. A saber: a exclusão do referente, da história e do sujeito falante". Nesse rol de supostas exclusões podemos incluir a problemática do discurso. Na epistemologia saussuriana, a preocupação residia em analisar estritamente a língua e, desse modo, as questões concernentes ao uso e, conseqüentemente, ao discurso não estariam abarcadas.

Procuramos, nesse trabalho, questionar a efetividade da suposta exclusão das noções de discurso e de sujeito falante no trabalho de Ferdinand de Saussure. Para tanto, devemos iniciar a nossa tarefa pela mais famosa exclusão saussuriana, a saber, a fala, para então reencontrarmos o discurso e o sujeito falante.

Segundo Saussure, o interesse do lingüista não poderia ser dirigido para a fala porque ela pertence ao âmbito do indivíduo. Desse modo, o único objeto científico possível de ser analisado pelo lingüista era a língua, já que é passível de observação cientifica por ter sua ordem própria. A língua então foi designada para posição de objeto da lingüística enquanto "um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções, necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (Saussure, 2001 [1916]: 17).

Diz De Lemos (s/d: 02) que essa dicotomia entre *língua* e *fala* se fez necessária, pois é por ela que "a lingüística é inaugurada ao definir seu objeto, ao separar a língua da fala, separação essa que veio a ser traduzida como fronteira entre o analisável e o não-analisável e que, por sua vez, passou a incidir sobre o normal e o patológico, o adulto e a criança".

Entretanto, mesmo que tenha sido necessária, a dicotomia língua e fala para que os estudos científicos da lingüística pudessem caminhar, diante da complexidade do fenômeno lingüístico nem sempre podemos estabelecer fronteiras tão estanques quanto, aparentemente, se criou entre esses dois universos.

Saussure, ao tratar dessa separação, especialmente nos *Escritos*, deixou transparecer dúvidas a respeito do corte que separou língua e fala. Descobrimos ao ler uma nota manuscrita de Constantin, aluno de Saussure durante o terceiro Curso de Lingüística Geral, que o próprio mestre reconhece a dificuldade em se estabelecer a fronteira entre o âmbito social e o individual, ou seja, entre o que é da língua e o que é da fala. Diz Saussure (1989: 284, trad. nossa): "Há na verdade aqui alguma coisa de delicado na fronteira entre os domínios. Questão difícil de destrinchar".[1]

A dicotomia entre língua e fala, que parecia bem determinada no Curso e necessária para estabelecer o que é analisável, tem sua estabilidade questionada. Nesse contexto, retomamos a nota de Constantin:

1 "C'est en effet ici qu'il y a quelque chose de délicat dans la frontière des domaines. Question difficile à trancher." (Saussure, 1989, nota de Constantin).

> *Os sintagmas, embora a constatar nas combinações que não são frases, têm por tipos muito evidentes as frases elas mesmas. Toda frase será um sintagma. Ou a frase pertence à fala e não à língua. Ou objeção: os sintagmas não pertencem à fala e não estaríamos misturando as duas esferas sintagma -associação?* (Saussure 1989: 283-284).

Assim, ao considerarmos a questão do encadeamento sintagmático, a antinomia *língua* e *fala* poderia ser colocada em xeque. No âmbito da língua, como lhe é próprio fazer laço com o mundo, ela o faz por sintagmas, que são junções lineares de valores (unidades) determinados nas relações associativas.

Contudo, esses mesmos sintagmas, cumprindo a função de portadores das unidades coordenadas pelo valor *in praesentia*, ou seja, aquele valor que estrutura as relações lineares e presenciais das unidades na cadeia sintagmática, pertenceriam também ao campo da fala, já que o *sujeito falante* o utilizaria para se expressar pela execução do ato de linguagem.

Nesse ponto encontramos uma possibilidade de inserção da questão discurso. Benveniste, em seu texto "Os níveis da análise lingüística", discute os níveis possíveis de análise e, segundo ele, o mais alto nível na cadeia passível de observação é o da frase. A frase aponta tanto para os níveis inferiores (hipofonemático, fonemático) quanto para o discurso, pois comporta as palavras e a composição delas que será utilizada para o discurso. Aqui também nos deparamos com a ligação entre língua e discurso: esse laço é justamente estabelecido entre ato e fato lingüísticos, pois o fato aponta para as análises dos acontecimentos de língua e, o ato, para a execução, para o discurso.

Assim, a distinção entre fato e ato nos remete justamente à dicotomia saussuriana: ao lingüista cabe analisar os fatos de língua, ou seja, aos acontecimentos lingüísticos. Já o ato nos direciona para a fala, para a execução da língua. Também aqui reencontramos o sintagma: é esse elemento que aponta para o que é fato e para o que é ato, ou seja, ele comporta os fatos e permite os atos. É a frase benvenistiana.

Para Saussure, a dificuldade residiu em estabelecer exatamente a fronteira entre o que é próprio da língua e o que é próprio da frase. O sintagma, nesse contexto, comporta justamente a tensão de apontar para os dos "lados" da linguagem. Nessa tensão, vemos aparecer o gérmen da problemática sobre o discurso levantada por Saussure em uma pequena nota sobre o discurso, presente nos Escritos de Lingüística Geral (2004). Nessa nota, o genebrino trabalha a ligação entre língua e discurso. Diz Saussure (2004: 237): "a língua só é criada em vista do discurso, mas o que separa o discurso da língua ou o que, em dado momento, permite dizer que a língua *entra em ação no discurso*?".

Nesse contexto, também Helena Hathsue Nagamine Brandão, em seu livro *Introdução à Análise do Discurso* (2004), tece uma interessante discussão a respeito dessa dicotomia língua e fala, tendo em vista em vista o discurso. Segundo a autora, a dualidade imposta pela dicotomia língua e fala, que se estabeleceu com Saussure, "impôs uma lingüística da língua". Todavia, com o passar do tempo, estudiosos buscaram não mais se ater apenas à língua e abarcaram fenômenos fora desta faceta da dicotomia saussuriana. É a instância do discurso que "possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente lingüístico e o extralingüístico".

Assim, diz Brandão (2004: 11), o discurso seria o ponto de articulação entre os fatos lingüísticos e os fenômenos extralingüísticos, tais como os processos ideológicos. Mais do que isso, "a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente, natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia".

Neste trabalho, não é de nosso interesse discutir os processos ideológicos nem a relação do discurso com a ideologia. Atemo-nos aqui a refletir sobre as articulações saussurianas a respeito do discurso e do sujeito falante. Para tal, re-visitamos a dicotomia língua e fala, pois, como visto, a ligação entre esses dois domínios, pelo sintagma, propicia a reconciliação da lingüística saussuriana com a questão do discurso.

Aliás, nesse contexto, supostamente as questões discursivas teriam sido deixadas de lado por Saussure em prol das análises do sistema lingüístico. Contudo, o discurso não teria sido efetivamente alvo das análises de Saussure? Vemos que a maior das preocupações do mestre genebrino foi justamente trabalhar o sistema lingüístico, com todos os seu conceitos e relações. Todavia, o fenômeno da linguagem,

como reconhece o próprio Saussure, é mais abrangente e sim engloba a fala. Portanto, para um lingüista preocupado com os fenômenos lingüísticos e com a ordem própria da língua, as questões de fala e, conseqüentemente, de discurso sempre compareceram enquanto interrogadoras da teoria.

Para dizer que a fala não era alvo da atenção naquele momento, Saussure teve que refletir sobre ela e, mais do que isso, reconhecer que uma língua sem falantes, ou seja, sem que estes a executem, de nada vale, é pura teoria. Nesse sentido, uma teorização absolutamente comprometida com os fatos lingüísticos não se furta à reflexão sobre os atos de execução.

Nesse ponto, retomamos a nota saussuriana sobre o discurso: "a língua só é criada em vista do discurso, mas o que separa o discurso da língua ou o que, em dado momento, permite dizer que a língua *entra em ação no discurso*?". Esse texto revela que, para o mestre, a ligação entre língua e discurso não passou despercebida. Se o foco recaiu sobre o estudo da língua, essa depende do discurso, pois, só é criada a partir deste e é por ele que ela entra em ação. A teorização saussuriana reconhece, portanto, a profunda ligação entre língua e discurso: a língua é criada pelo discurso. Mais do que isso, podemos dizer que a relação é de mão dupla: sem língua não há discurso e sem discurso não há língua. Nesse contexto, questão crucial para o mestre é quando os conceitos postos na língua entrarão em funcionamento no discurso. Diz Saussure:

> *Os vários conceitos estão ali, prontos na língua (ou seja, revestidos de uma forma lingüística) [...]. Em que momento ou em virtude de que operação, de que jogo que se estabelece entre eles, de que condições, esses conceitos formarão o DISCURSO?*
> *A seqüência dessas palavras, por mais rica que seja, pelas idéias que evoca, indicará nunca, para um indivíduo humano, que o outro indivíduo, ao pronunciá-las, quer lhe comunicar alguma coisa. O que é preciso para que tenhamos a idéia de que se quer comunicar alguma coisa usando termos que estão disponíveis na língua? É uma questão igual à de saber o que é o discurso, sendo que, à primeira vista, a resposta é simples: o discurso consiste, quer seja de maneira rudimentar e por vias que ignoramos, em afirmar uma ligação entre dois conceitos que se apresentam revestidos da forma lingüística, enquanto a língua realiza, anteriormente, apenas conceitos isolados, que esperam ser postos em relação entre si para que haja significação de pensamento.* (Saussure 2004: 237).

Portanto, teríamos de um lado os fatos lingüísticos e de outro o ato lingüístico que expressa o discurso. O mestre, nesse contexto, reconhece a existência das relações sistemáticas do língua, mas afirma que apenas a existência das unidades em sistema não garante que haja discurso. De que valeria os conceitos postos na língua sem que eles pudessem comunicar algo a um indivíduo humano?

A língua, enquanto mediação semiológica, atua para criar os signos e para os articular em sistema de relações de valor. Mas não é possível que sua atividade pare nesse ponto. É próprio da faculdade da linguagem firmar o que Saussure chama de "ligação entre dois conceitos que se apresentam revestidos da forma lingüística".

Acreditamos que aqui uma possível explicação para a passagem para o discurso resida justamente no valor *in praesentia*, ou seja, no valor constituído no sintagma. Se a língua possui conceitos revestidos da forma lingüística, conceitos esses que podem estar dispostos no eixo associativo, é no sintagma que o valor passa a depender do encadeamento das unidades. Esse encadeamento é oriundo da ordem própria da língua, já que as unidades não se compõem em frases aleatoriamente.

Todavia, como já vimos, a frase não aponta apenas para a língua, mas também para o discurso. É nesse apontar para o discurso que os valores permitem que haja significação: os conceitos revestidos da forma lingüística entram em funcionamento na execução. É o momento em que a língua propicia a fala através do sintagma. Em outras palavras, é o ponto em que o sintagma se volta para o discurso através do ato lingüístico.

Portanto, aventuramo-nos a dizer que, diante da teorização do mestre genebrino, faria sentido afirmar que o jogo que estabelece que os conceitos lingüísticos formarão o discurso está profundamente

ligado ao corte língua e fala e à existência da dupla face do sintagma: a língua realizaria conceitos isolados e o sintagma os colocaria em ação no discurso.

2. Considerações finais

Verificamos, ao longo desse trabalho, que a questão do discurso, apesar de ter sido enfrentada por Saussure em poucos momentos, tanto no *Curso de Lingüística Geral* quanto nos *Escritos*, trouxe para a teorização do mestre interrogações importantes quando está em questão a cisão língua e fala e o estatuto do sujeito falante. Mais do que isso, a questão do discurso permite refletir sobre a questão das mudanças analógica e fonética e dos "graus de consciência" envolvidos nessas mudanças.

Desse modo, encontramos, na teorização do genebrino, a questão do discurso não como uma pré-exclusão, como supostamente se deu com o referente, com o sujeito e com a história, mas como um ponto de interrogação que lança para a teoria a problemática da língua em ação, não apenas como um sistema autônomo descolado do sujeito, mas como um sistema que constitui esse sujeito e o torna falante.

3. Referencias bibliográficas

Benveniste, E. 1991. *Problemas de Lingüística Geral I.* Campinas: Pontes.

Saussure, F. 1968. *Cours de Linguistique Générale. Edição crítica por Rudolf Engler.* Vol 1, Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1989.

Saussure, F. 1916. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2001.

Silveira, E. M. 2003. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da Lingüística*. Tese de doutorado, IEL/Unicamp.

LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN EL CONTACTO LINGÜÍSTICO POR MIGRACIÓN: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Rosana Ariolfo
Universidad de Génova
rosanariolfo@yahoo.com

1. Introducción

El presente trabajo es fruto de una investigación llevada a cabo en varias etapas (Carpani 2010; Ariolfo 2009, 2010a, 2010b, 2011) en el marco de los proyectos *Ibridazione linguistica e lingue immigrate* y *Lingue, interazione e mediazione in ambito istituzionale* iniciados a raíz del aumento vertiginoso de la inmigración latinoamericana en Génova. Dichos proyectos cuentan con un sector dedicado al ámbito educativo, dado que la escuela, uno de los principales agentes de integración socio-lingüística, acoge un importante número de estudiantes nacidos en Ecuador y en menor medida de otros países de América Latina, como Perú, Argentina, Chile, Venezuela, etc. Esto trae consecuencias en la estructura escolar, y en el aprendizaje en general, debido al contacto entre lenguas y culturas distintas, así como también en los mismos migrantes, cuya experiencia migratoria genera un estado de shock cultural, en ciertos casos, muy difícil de superar.

En el presente trabajo, luego de haber esbozado las características generales del fenómeno migratorio en Génova, y de haber definido brevemente el concepto de actitud lingüística, propondré una reflexión sobre el problema metodológico que surge al estudiar las actitudes lingüísticas en este contexto de contacto inducido por la migración.

2. La inmigración latinoamericana en Génova

La inmigración latinoamericana en Génova comienza en los años noventa del siglo pasado, cuando muchos empezaron a abandonar sus países impulsados por los efectos negativos de la dolarización, por el desmedido aumento del costo de la vida y el alto índice de desempleo.

Esta situación llevó a una suerte de "éxodo", dirigido inicialmente hacia los Estados Unidos, que, luego, frente a la política restrictiva impuesta por los norteamericanos, se desvió hacia otras metas donde se hallaban mercados laborales abiertos y necesitados de mano de obra, tales como Italia y España. Este último país fue la meta privilegiada, en parte por obvias razones lingüísticas, pero también porque en aquellos años la ex-madrepatria aplicaba un acuerdo especialmente ventajoso para los latinoamericanos, quienes obtenían el permiso de residencia temporaria sin necesidad de visado. Luego, una vez saturado el mercado interno, otros alcanzaron Italia atraídos por la reducida distancia tipológica entre el español y el italiano, por la facilidad de ingreso en el país, pero, sobre todo, por la composición demográfica de la ciudad, caracterizada por un elevado porcentaje de población de la tercera edad (Génova es la ciudad más "anciana" de Italia), que ofrecía un seguro mercado de trabajo para colmar la demanda, cada vez más fuerte, de personal que se dedicara al cuidado de ancianos.

La concentración de esta población es evidente en algunas áreas metropolitanas como Génova, donde el 42% de los estudiantes extranjeros proviene de Ecuador y el 5% del Perú. Específicamente en la

escuela secundaria, los alumnos de nacionalidad ecuatoriana y peruana representan respectivamente el 45,64% y el 7% de los alumnos extranjeros, y los institutos técnicos y profesionales son las escuelas que este sector de la población tiende a elegir.

El carácter prevalentemente femenino de los flujos migratorios desde Ecuador y Perú conlleva el problema de las familias transnacionales (Ambrosini y Queirolo Palmas 2005: 18), cuyos componentes viven alejados, y deben recurrir a una organización alternativa, diferente de la tradicional. La enorme distancia que separa los dos continentes y los elevados costos del traslado dificultan aún más los vínculos de las mujeres con sus familias. Es así que se recurre a la ayuda de los abuelos u otras mujeres de la familia para suplir la falta de la madre.

Las consecuencias cualitativas de esta fase del proceso son de suma relevancia. Por un lado, asistimos a un proceso de recomposición del grupo familiar que, debido a los elevados costos de los alquileres, lleva a muchas familias, una vez reunidas, a vivir hacinadas compartiendo el espacio con otras familias para poder hacer frente a los gastos. Otras veces encuentran alojamiento en las casas donde trabajan, lo cual ayuda a acelerar el aprendizaje del italiano a costa de una escasa participación en la vida de la ciudad y por causa de las condiciones de aislamiento en que viven (Vietti 2005).

Otra de las consecuencias de la reagrupación familiar es el restablecimiento de relaciones interrumpidas a raíz de los primeros flujos migratorios femeninos: los padres de familia que han estado durante un largo tiempo ausentes no suelen adaptarse al nuevo contexto y tienen muchas dificultades para encontrar un empleo. La familia inmigrada presenta una clara alteración de los roles: la mujer es ahora la *bread-winner* del hogar y el hombre, que a menudo está desocupado o consigue trabajos ocasionales, pasa de ser mantenedor a mantenido de su mujer, lo cual atenta contra la estructura de la familia originaria, en la que el hombre era el principal sustento del hogar. Esta situación provoca consecuencias psicológicas que se manifiestan en la falta de adaptación al nuevo contexto, lo cual suele acarrear conductas desviadas, como violencia o alcoholismo (Ambrosini y Queirolo Palmas 2007: 20-25).

Todo esto hace muy difícil el proceso de adaptación de los jóvenes, quienes encuentran también el obstáculo de la lengua. Si bien la cercanía tipológica entre los códigos del español y del italiano los coloca en una situación privilegiada respecto de otros extranjeros, tal privilegio no está carente de consecuencias. Si no se opta por mantener la lengua materna, puede que el natural paso por la interlengua persista y conduzca a una condición de semilingüismo.[1]

Tanto el abandono de la lengua de origen, como su mantenimiento o la mayor o menor dificultad en el aprendizaje de la lengua de acogida, así como la adopción de una *variedad transnacional*, más o menos híbrida, según cada caso, son comportamientos que forman parte de una dimensión actitudinal propia y ajena, y son el reflejo de distintas formas de adaptación mutua, de las políticas lingüísticas y educativas, así como también de una ambigüedad identitaria, fruto del duro proceso de transnacionalización.

3. Un concepto en debate

Las actitudes lingüísticas revisten una gran importancia para la comprensión de numerosos aspectos de las comunidades de habla y constituyen una fuente de información fundamental, dado que la salud de una lengua depende en gran medida de si estas son favorables o desfavorables. A pesar de que no existe aún un acuerdo general en lo que respecta al propio concepto, así como tampoco en cuanto a su naturaleza y la estructura que las compone, se puede afirmar con total seguridad que las actitudes influyen en los procesos de variación y cambio lingüísticos, en la elección o predominio del uso de una lengua en detrimento de otra, y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general (Moreno Fernández 1998: 177).

Se suele reconocer la existencia de dos concepciones o aproximaciones diferentes al estudio de este tema. Por un lado, la perspectiva conductista analiza las actitudes a partir de las respuestas lingüísticas

1 Este término, introducido por Hansegard (1975), designa una forma de bilingüismo deficiente, caracterizado por la pobreza del léxico, de la morfosintaxis en ambas lenguas, por la dificultad para mantenerlas separadas y pasar fácilmente de una a otra, además de la incapacidad de adaptar el lenguaje a sus distintas funciones.

de los hablantes a un estímulo, es decir, a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas. Las actitudes se hallan, pues, en las respuestas de la gente en las distintas situaciones sociales (Moreno Fernández 1998: 181; Fasold 1996: 230).

Por otro lado, la perspectiva mentalista, de naturaleza psicosociológica, a la que adhieren la mayoría de los investigadores, considera, en cambio, que las actitudes son una disposición mental o un estado interno que, a partir de un estímulo, puede generar como respuesta distintas formas de comportamiento. Se trata, entonces, de una variable que hace de filtro entre un estímulo externo que afecta a la persona y su respuesta a él. Desde este punto de vista, la actitud de un individuo o de un grupo lo prepara para reaccionar de manera específica ante un estímulo dado (Fasold 1996: 229-230; López Morales 1989: 287).

La bibliografía especializada, además de ofrecer numerosas definiciones, propone también un rico debate acerca de la estructura de las actitudes. López Morales (1989) y Moreno Fernández (1998) presentan varios modelos basados sobre algunas de las principales aportaciones hechas desde la perspectiva mentalista. La discrepancia más honda entre todos los modelos propuestos radica fundamentalmente en la dinámica de interrelación de sus supuestos componentes: cognitivo, afectivo y conativo.

Ya a principios del siglo pasado, varios psicólogos habían afirmado que cuando el individuo se pone en relación con el propio ambiente (físico y social) y comienza a conocerlo, lo hace en principio sobre una base emotiva, antes que descriptiva. Según este enfoque, las preferencias, simples reacciones emotivas, pueden formarse sin tener conciencia de los estímulos, por lo cual la emoción precede a la cognición y no depende de ella. Aquellas intuiciones encuentran hoy una base científica en los numerosos estudios llevados a cabo en el campo de la neurobiología (Damasio 1994, 2000). Las investigaciones realizadas en este campo dan lugar a considerar el factor emocional un pilar de la dimensión actitudinal, ya que las emociones constituyen un filtro entre el mundo interno (el organismo) y el mundo externo. Por lo tanto, según el carácter individual y colectivo que encierra el concepto de actitud lingüística, la inserción de estos jóvenes en el nuevo entorno, su evolución en el aprendizaje y las elecciones o modificaciones en sus usos lingüísticos se verán condicionadas no solo por factores socio-culturales compartidos por la comunidad en cuestión, sino también por factores individuales relacionados con las experiencias adquiridas a lo largo de la vida.

4. Cuestiones metodológicas

Tal como hemos señalado antes, el estudio de las actitudes puede hacerse desde un enfoque conductista o mentalista. El primero suele utilizar la observación directa de las conductas objetivas. Desde un enfoque mentalista, en cambio, la medición de las actitudes representa uno de los principales problemas. Se debe recurrir a otras técnicas dado que lo que hay que descubrir es el estado interno y mental de los hablantes, que se manifiesta a través de la conducta y los datos que proporcionan los informantes de forma voluntaria o involuntaria (Moreno Fernández 1998: 184). El problema que plantea la medición de los estados mentales internos es que suele tener una validez muy cuestionable, cualquiera sea la técnica aplicada para la recogida de los datos, dado que no se pueden observar de forma directa sino que deben ser inferidos por el investigador. Nos encontramos, entonces, frente a un objeto de estudio que depende de los hablantes y que, como tal, es claramente subjetivo. Este término, a pesar de lo que comúnmente sugiere, encierra en este ámbito un doble significado: individual y social. Si bien es verdad que las actitudes empiezan a desarrollarse durante la socialización primaria, a partir de la niñez, en la relación afectiva con la figura materna y familiar en general y, por lo tanto, son de carácter individual, dado que cada individuo tiene su propia historia afectiva y cognoscitiva, también es cierto que la familia transmite un sistema de normas y de valores compartidos socialmente que, por lo tanto, son colectivos. Además, cuando el individuo entra en relación con sus pares, trasciende la esfera de lo individual, entra en la social y se une a quienes comparten su sistema de valores.

Analizar las actitudes de los hablantes, sobre todo en un contexto tan peculiar como es el de la migración impuesta, requiere una interpretación que no tome en cuenta solo los factores externos o sociales, sino también los que están relacionados con un trasfondo individual y emocional. Por otro lado, dado que

aún no hay acuerdo general sobre la naturaleza de las actitudes y teniendo en cuenta que estas son dinámicas y, por lo tanto, no tenemos garantía ni siquiera de que se mantendrán lo suficientemente constantes durante el tiempo de medición como para que sean fiables, habría que tomar muchas precauciones en su cuantificación. Por lo tanto, a partir de estas consideraciones y desde una perspectiva mentalista, lo más adecuado sería adoptar un doble enfoque metodológico, cuantitativo y cualitativo.

Si bien es cierto que el empleo de la técnica del cuestionario puede traducir la información en datos numéricos y permitir comparaciones y generalizaciones, no le permite al investigador entender el significado más complejo que se oculta detrás de lo que el entrevistado intenta expresar a través de sus respuestas en el cuestionario. Si el propósito de la investigación es analizar con detalle la experiencia subjetiva del individuo en relación con un objeto o en un determinado contexto, el enfoque de tipo cualitativo se hace imprescindible. Por otro lado, no es fácil obtener respuestas sinceras a preguntas que buscan indagar comportamientos o sentimientos discriminatorios, ya que las personas suelen responder de una determinada manera para ofrecer una auto-imagen positiva que se coloque dentro de las normas implícitas y compartidas socialmente.

Además, un enfoque cualitativo no pierde de vista aquellos casos tal vez menos frecuentes, aunque no por esto menos relevantes. Indudablemente, en los casos poco frecuentes hay un componente cualitativo, que no debe ser observable a través de métodos cuantitativos, pues se correría el riesgo de manipular los datos en el afán de uniformarlos, proporcionando así una imagen distorsionada de la realidad (Caravedo 2003: 553).

Observar realidades que no son directamente observables, cuya validez puede ser puesta en tela de juicio, obliga a los investigadores a hacer uso de cambios para llegar a resultados más fiables y a utilizar técnicas que permitan la inmersión en la realidad que es objeto de investigación, la interacción con los sujetos estudiados, la escucha de sus puntos de vista, de sus sensaciones, sentimientos, emociones.

Es evidente que este enfoque presenta límites. Por un lado, no permitirá la generalización de los datos obtenidos, dado que se centra exclusivamente en los casos bajo análisis. Por otro lado, será el reflejo de la subjetividad interpretativa del investigador. Por estos motivos, no se pretende utilizar procedimientos estandarizados universalmente aplicables sino, al contrario, marcar un recorrido de investigación singular.

En este sentido, gracias a las críticas despertadas hacia las distintas técnicas directas e indirectas para la medición de actitudes, que han alertado sobre sus defectos y virtudes, y, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, durante esta investigación hemos utilizado tres técnicas directas complementarias para la recogida de los datos que ayudan a sortear estas barreras: el cuestionario de estructura autobiográfica, la entrevista semi-dirigida y la observación participante.

El cuestionario adoptado contiene preguntas mixtas, es decir, cerradas y abiertas. Hemos optado por las respuestas combinadas porque las preguntas cerradas, aunque fáciles de medir, no son exhaustivas y son arbitrarias, ya que el encuestado está limitado en sus posibilidades de respuesta: no es en realidad la visión del informante la que se refleja a través de las respuestas elegidas sino la del entrevistador. Las preguntas abiertas, en cambio, dan al encuestado la máxima libertad a la hora de expresar sus creencias y emociones, dejando que conteste espontáneamente a las preguntas sin tener que tomar en consideración ningún tipo de sugerencia. Al investigador le permiten una mayor sutileza en el análisis de las respuestas y aportan gran cantidad de datos al ser información cualitativa, dado que el encuestado tiene una mayor libertad para exponer sus puntos de vista. Ahora bien, esto mismo genera la dificultad de tabular este tipo de comentarios adicionales, pues es necesario categorizar las respuestas abiertas tratando de no cometer errores de interpretación en el afán de uniformar los datos, soslayando excepciones que pueden ser significativas.

Dado que, como ya hemos dicho, es imposible separar lo emotivo de lo cognitivo pues ambos aspectos se entrecruzan, están estrechamente conectados y constituyen una unidad, hemos utilizado un cuestionario dividido en tres núcleos temáticos fundamentales: A) Mi vida en mi país, B) La noticia del viaje y C) Mi llegada a Italia. El cuestionario se basa en el marco del método autobiográfico y, como tal, toma en cuenta no solo factores que intervienen después de la migración, sino también la fase pre

migratoria. La autobiografía se convierte en un instrumento que pone la atención en la identidad controvertida y encubierta de los sujetos y recorre un camino a menudo lleno de contradicciones y conflictos, traumas y fracturas.

Las 95 preguntas no apuntan, entonces, a medir los supuestos componentes de las actitudes por separado. Lo que buscan es reconstruir los contextos de la vida en el país de origen: Las condiciones de vida familiar, el tiempo libre, la vida social, la escuela, el uso de las lenguas; analizar las dinámicas familiares y hacer aflorar emociones vinculadas a la experiencia migratoria y al proceso de adaptación socio-lingüística al nuevo contexto; observar dinámicas creadas en los distintos lugares de observación.

La entrevista semi-dirigida, posterior al cuestionario, ofrece la posibilidad de recoger un corpus de lengua oral que permita observar rasgos y usos lingüísticos peculiares interesantes para el posterior análisis de las actitudes, y otros datos para que el investigador comprenda con más claridad algunas cuestiones importantes venidas a la luz en los cuestionarios o que sería dificultoso hacer aflorar solo con dicha técnica.

La ausencia de un cuestionario para las entrevistas, es decir, de una excesiva estandarización, ha permitido que los entrevistados expresaran libremente las propias visiones sobre los temas de conversación propuestos por el entrevistador y orientaran las respuestas –y, en ocasiones, hasta la misma entrevista– hacia temas que respondían más y mejor a su personalidad y a la experiencia subjetiva.

La observación participada es la técnica más utilizada por los antropólogos o etnógrafos y es tal vez la menos agresiva y la que permite recoger datos más naturales, aunque haya recibido no pocas críticas por tratarse de una técnica demasiado subjetiva, pues, si un mentalista quisiera hacer uso de esta técnica en su investigación, debería inferir qué actitudes subyacen bajo la conducta observada. Por otra parte, el empleo exclusivo de esta técnica es sumamente dificultoso, porque el investigador debe recoger la información tomando nota de todas las actividades de las personas a medida que las observa (Fasold 1996: 237). Sin embargo, utilizada de manera complementaria, nos permite una interacción más intensa con los actores sociales estudiados y compartir con ellos, aunque parcialmente, su cotidianeidad, lo cual da la posibilidad de desarrollar con más profundidad la investigación a través del diálogo y de observar cómo los sujetos se interrelacionan de manera más espontánea. Los lugares y momentos que han sido y son objeto de observación son los siguientes: paseos, encuentros deportivos, discotecas, juegos, clases prácticas (clases de cocina, taller de técnica dental, mecánica, electricidad, mecánica naval), ritos religiosos, etc. Estos momentos compartidos son un instrumento fundamental que ayuda a acortar las distancias entre los sujetos estudiados y el investigador y permite acercarse a la visión que ellos tienen del mundo, principio fundamental para el proceso de comprensión.

Por estos motivos, y a pesar del engorroso trabajo que implica la categorización de las preguntas abiertas del cuestionario y del volumen de grabaciones necesario para la obtención de unos datos suficientemente representativos, hemos optado por emplear las tres técnicas combinadas con el fin de eludir el excesivo subjetivismo que se le asigna a la técnica de observación directa.

Además, dado que las actitudes pueden concebirse únicamente en relación con "el otro", los compañeros de curso también han contestado a un cuestionario dividido en tres partes fundamentales: A) Cómo se organiza la escuela; B) La percepción del otro; C) Actitudes hacia los compañeros de otras nacionalidades y hacia las otras lenguas.

Por último, hemos previsto realizar algunas entrevistas a operadores de la educación para tener un parámetro de comparación en el análisis cualitativo.

Muchos estudios de actitudes suelen complementarse con técnicas de medición indirectas, en las que el sujeto no conoce el fin del estudio, por lo que se espera que aparezcan las actitudes subyacentes del sujeto. Dentro de las técnicas indirectas aplicadas a la sociolingüística encontramos la llamada técnica de pares ocultos (matched-guise-technique), también conocida como técnica de las máscaras o pares falsos, elaborada por Wallace E. Lambert y sus colaboradores (Lambert et al. 1960). A pesar de que esta técnica ha sido una de las más utilizadas en el campo de las actitudes lingüísticas, hemos optado por no aplicarla, en parte por su artificialidad y falta de naturalidad, (Moreno Fernández 1998:188) así como también por su arbitrariedad, ya que no deja espacio a la libre expresión de los sujetos.

5. Conclusiones

El estudio de las actitudes lingüísticas no debe limitarse a una mera medición cuantitativa y numérica pues, si bien puede resultar importante poder contar con una amplia descripción de la situación, representaría un aporte necesario pero no suficiente, por superficial, para lograr cambios. Dado que las actitudes no son heredadas, sino que se adquieren y se aprehenden durante los procesos de socialización, son susceptibles de ser modificadas. Y este es un aspecto fundamental del fenómeno en cuestión, pues abre la posibilidad al cambio y a la superación de los problemas que los estudiantes encuentran en su camino. Uno de los retos es, entonces, conocer la realidad en profundidad, a través de un análisis cualitativo, que promueva estrategias de remedio, es decir, maneras de contrarrestar ideologías equivocadas, desarmar prejuicios y estereotipos, brindar nuevas herramientas a los docentes, sugerir políticas lingüísticas y educativas, desarrollar programas adecuados y acertados que sirvan para remediar los problemas no solo de los migrantes sino también de la sociedad receptora (Zimmerman y Morgenthaler García 2007: 15).

En esta circunstancia, la escuela representa un contexto estratégico para generar cambios de actitudes, no solo en docentes y familias que comparten esta realidad, sino también en lingüistas, mediadores, pedagogos, psicólogos que trabajan en este ámbito, pues es responsabilidad de todos intervenir en esta empresa y acompañar adecuadamente las transformaciones que nuestra sociedad está experimentando.

6. Referencias bibliográficas

Ambrosini, M., L. Queirolo Palmas. 2007. "Lecciones que nos da la inmigración latina a Europa", en Lagomarsino, F./Andrea Torre (cur.), *El éxodo ecuatoriano a Europa. Jóvenes y familias migrantes entre discriminación y nevos espacios de ciudadanía*. Quito: Abya-Yala, pp. 17-34.

Ambrosini, M., L. Queirolo Palmas (cur.) 2005. *I Latinos alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza*. Milano: Franco Angeli.

Ariolfo R. 2010a. "La dimensión socio-afectiva: un factor clave para el aprendizaje y la integración de los jóvenes provenientes de Latinoamérica en el contexto escolar genovés", en *Cultura y Política ¿Hacia una democracia cultural?* III Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Fundación CIDOB – Barcelona, pp. 95-105.

Ariolfo R. 2010b. "Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés", *XX Congreso ASELE*-Comillas, 2009, pp. 213-230.

Ariolfo, R.; L. Sanfelici; D. Carpani 2011. "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", *Revista Lengua y migración*. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 53-72

Caravedo, R. 2003. "Problemas conceptuales y metodológicos de la lingüística de la variación" en *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales* vol II. Madrid, Arco Libros. pp. 541-557.

Carpani, D. 2010. "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova.", en Calvi M. V. / Mapelli G. / Bonomi M. (eds.), *Lingue, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milano, Franco Angeli, pp. 119-131.

Damasio, A. 1994. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano, Adelphi Edizioni.

Damasio, A. 2000. *Emozione e coscienza*. Milano, Adelphi Edizioni.

Fasold, Ralph 1990. *Sociolingüística del lenguaje*. Editorial Docencia/Fundación a distancia Henandarias, Buenos Aires.

Fasold, R. 1996. *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid, Visor Libros.

Hansegard, N. E. 1975. *Twaprakighet eller halvprakighet?*, Estocolmo, Aldus Serie.

Hernández-Campoy, J. M. “El fenómeno de las actitudes lingüísticas y su medición en sociolingüística” (en línea) (fecha de consulta: 6 de agosto de 2010)

Lambert, W. F. et al. 1960. “Evaluation rections to spoken languages”, Journal of abnormal and Social Psychology”, 60, n. 1, pp. 44-51.

López Morales, H. 1989. *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.

Moreno Fernández, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Vietti, A. 2005. *Come gli immigrati cambiano l’italiano. L’italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: Franco Angeli.

Zimmerman, K. y L. Morgenthaler García 2007. “Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, V: 7-20.

ALGUNS ESTEREÓTIPOS DE INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Elizete Beatriz Azambuja[1]
Universidade Estadual de Goiás, Universidade Estadual de Campinas
liazambuja@ibest.com.br

1. Introdução

Este trabalho constitui-se por discussões realizadas ao longo do mestrado,[2] quando investigamos o imaginário de indígenas da etnia Karajá presentes na discursividade produzida por sujeitos moradores do município de Luciara, no Estado de Mato Grosso/BR.

Filiados à Análise de Discurso de linha francesa, teoria que propõe analisar processos de constituição dos sentidos, procuramos compreender sentidos que se fazem presentes no discurso sobre os indígenas da etnia Karajá. No entanto, enfatizamos que os enunciados constituem o imaginário de indígenas em geral, independente da etnia a que pertençam (cf. Ferreira 2000; Borges&Miranda 2008).[3]

Considerando o fato de haver uma relação constitutiva entre o dizer e sua exterioridade, levantamos estereótipos presentes em muitas seqüências discursivas. Desse modo, construimos um *corpus* heterogêneo tanto em relação à materialidade dos textos, quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dito de outro modo, trabalhamos com enunciados orais e escritos os sujeitos são de três gerações distintas de moradores do município supracitado: geração mais velha (GV); intermediária (GI) e geração mais jovem (GJ). Como o nosso intuito também era observar o funcionamento do discurso pedagógico presente nesses textos, nós os subdividimos em dois grupos: textos de alunos do período noturno (GJN) e aqueles produzidos por alunos do período matutino (GVM). Isso porque em cada turno atuava um grupo diferenciado de professores, e pretendiamos saber se havia diferença entre eles.

Assim, pontuamos os estereótipos de indígenas[4] enfatizando que os gestos de interpretação inscritos no material de análise são determinados por processos que fogem ao controle dos sujeitos e esses sentidos aparecem como evidentes.

2. Estereótipos de indígenas

Para nossa reflexão, ressaltamos o estudo sobre estereótipos que R. Amossy e A. H. Pierrot apresentam em *Stéréotypes et Clichês* (1997). Nessa obra, os autores relacionam o estereótipo à análise de discurso de linha francesa e aos pressupostos teóricos que concernem a essa noção. Dentre esses pressupostos, eles enfatizam o fato de o sujeito não ser a fonte do sentido que produz e o sentido das palavras não ser separável dos contextos em que se inserem, nem do lugar dos locutores no campo sócio-histórico e institucional.

---

1 Professora da Universidade Estadual de Goiás e aluna do Doutorado Interinstitucional em Linguística (Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

2 A dissertação "O índio [sic] Karajá no imaginário do povo de Luciara/MT" teve a orientação da Profª Drª Eni P. Orlandi (UNICAMP), e foi publicada pela Universidade do Estado de Mato Grosso com o título *Olhares, vozes e silêncios* que excluem: estereótipos de índios (2005).

3 Ferreira (2000) fez um estudo sobre a relação entre indígenas Umutina e não- indígenas e Borges e Miranda (2008) buscaram compreender a relação entre não-indígenas e indígenas Xavante. Como em nossa pesquisa, nesses trabalhos, também se observa que os não- indígenas, ao atribuírem sentidos para os indígenas, constituem um imaginário marcado pela estereotipia, pela pejoração.

4 Em nosso estudo, consideramos a noção de estereótipo citada por Amossy e Pierrot: "imagem coletiva congelada considerada sob o ângulo da pejoração" (1997: 69).

Nessa perspectiva, selecionamos algumas construções estereotipadas que constituem as práticas de linguagem dos enunciadores envolvidos na pesquisa. Elas são efeitos do já-dito sobre os indígenas. Dito de outro modo, há um imaginário constituído sócio-historica e ideologicamente em que se fazem presentes os seguintes sentidos para indígenas: *preguiçosos, animais, inferiores, traiçoeiros, sujos, criminosos impunes, usurpadores da terra, protegidos pelo governo, dignos de exclusão.* Este estudo contribui para a compreensão sobre o modo como estas gerações tecem o seu discurso sobre indígenas, possibilitando-nos observar o quanto se repetem e se impõem diferentes estereótipos nos enunciados produzidos ao longo das gerações.

Ao analisarmos os diferentes enunciados que constituem o *corpus*, registramos o funcionamento de duas formações discursivas (FDs). Referimo-nos à que inclui os indígenas como FD1 e à Formação Discursiva que exclui os indígenas como FD2.

2.1 Imagem de indígenas como "preguiçosos"

Para começar, trazemos uma seqüência produzida, em 1823, por José Bonifácio, a fim de nos remetermos à história e perceber que há muito tempo circula o sentido de indígenas preguiçosos, em nossa sociedade. Observemos:

o homem no estado selvático, e mormente o *índio*[5] *[sic] bravo* do Brasil deve ser *preguiçoso*; porque tem poucas, ou nenhumas necessidades; porque sendo *vagabundo*, na sua mão está arranchar-se sucessivamente em terrenos abundantes de caça ou de pesca, ou ainda mesmo de frutos silvestres. (*Apud* Cunha 1998:148-9) (Grifos nossos).

Partindo para os *enunciados*[6] produzidos pelas três gerações, objeto do nosso trabalho, percebemos esse mesmo sentido:

(1) GV: Os daqui primeiro trabalhava...Hoje eles não fazem nada...nada.
(2) GI: Estão civilizados, mas não têm responsabilidade, têm que trabalhar.
(3) GJN: É muito preguiçoso apossa de muitas terras e não pranta nada.

A partir da ideia de trabalho que possuem, os não- indígenas constroem a imagem de indígena preguiçoso pelo fato de os indígenas da etnia Karajá produzirem para viver, sem visar lucro. Mesmo sendo universal porque povo algum sobrevive sem ele, na sociedade capitalista, quem não trabalha com o objetivo de lucrar é, simplesmente, visto como "aquele que não trabalha".

Quando indígenas e não- indígenas falam em "trabalho" não estão falando da mesma coisa. Observa-se aí a *inter-incompreensão,* noção que E. Orlandi (1990: 237) coloca como sendo *necessária para a constituição dos discursos em suas distâncias relativas às diferentes formações discursivas.*

Vale dizer que o estereótipo de indígenas como preguiçosos não se faz presente nos enunciados dos alunos do período matutino.

2.2 Imagem de indígenas como "animais"

A posição etnocêntrica europeia ainda hoje ressoa na pretensa superioridade dos não- indígenas marcada, sobretudo, quando os indígenas são relacionados a animais. Posição que também foi sustentada pelo discurso científico:

O cientificismo do século XIX está preocupado em demarcar claramente os antropóides dos humanos, e a linha de demarcação é sujeita a muitas controvérsias. Blumenbach, um dos fundadores da antropologia física, por exemplo, analisa um crânio de Botocudo e o classifica a meio caminho entre o orangotango e o homem. (Cunha 1998; 134).

---

5 É importante ressaltar que mantivemos a denominação "índio[s]" presente nos trechos de entrevistas ao longo do texto e nas referências bibliográficas.
6 Os enunciados estão registrados da mesma forma em que foram produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Não alteramos a ortografia ou questões sintáticas presente no material, a fim de que possa ser utilizado por outros pesquisadores com objetivos diferentes dos nossos.

O enunciado abaixo produzido pelo ex-professor (GV) remete ao sentido de indígenas como não humanos. No momento em que ele coloca "tinham medo de gente", exclui os indígenas da categoria "gente":

(4) GV: *Os Karajá* nesse tempo tinham *medo de gente*.

Diferentemente do enunciado anterior, neste produzido pela geração intermediária, podemos perceber a referência a indígenas como *bichos* mesmos. São dois estereótipos simultaneamente: indígenas = animais e indígenas = traiçoeiros:

(5) GI: Não são trem da gente confiar, esses *bichos* aí.

Nessa seqüência, observamos que o sentido de que os indígenas *não são gente* está inscrito no modo como esse enunciador distingue os indígenas dos não- indígenas:

(6) GJN: Quando o *Homem* foi mostrado fuas armas *eles* ficaram com mendo

Na nossa história, a política de extermínio de povos indígenas sustentou-se fortemente no argumento de que não eram gente por serem culturalmente diferentes dos não-indígenas.

Esse estereótipo está estreitamente relacionado a outros dois: indígenas enquanto pessoas inferiores aos não- indígenas e indígenas como seres dignos de exclusão.

Chamamos a atenção, novamente, para o fato de esse sentido para indígenas não estar presente nos textos dos alunos do período matutino, visto que não encontramos paráfrases das formulações com tal sentido.

2.3 Imagem de indígenas como inferiores aos *tori*[7]

Para iniciarmos este ponto sobre o *estereótipo de indígena inferior ao não-índio*, remetemo-nos às idéias desenvolvidas por pensadores de renome em nossa sociedade como Freud e Piaget. Eles também contribuíram para a sedimentação desse sentido. Gomes (1988) coloca sobre o que Freud concluiu, quando estava desenvolvendo suas ideias sobre o complexo de Édipo. Baseando-se em análises parciais de alguns antropólogos sobre as sociedades indígenas, o pai da psicanálise moderna afirmou que "os povos primitivos, os selvagens, têm uma mentalidade equivalente à de uma criança civilizada, e suas religiões, de natureza animista, são baseadas em sentimentos psicológicos correspondentes aos de um neurótico." (Gomes 1988: 129).

Jean Piaget, nos seus vários livros sobre o desenvolvimento da inteligência, sugere com freqüência que o pensamento dos povos "primitivos" estaria no mesmo nível daquele de uma criança de 7-8 anos, ou melhor, esse pensamento corresponderia ao de "uma criança 'civilizada'" que ainda vive o estágio egocêntrico, "incapaz de distinguir o mundo exterior da sua subjetividade" (*Apud* Gomes 1980: 129-30).

Citamos Freud e Piaget, porque são bastante conhecidos e as suas ideias tem ampla circulação, sendo dificilmente questionadas. Lembramos que, na dimensão discursiva, o sujeito é afetado pelo pré-construído e que consideramos a determinação histórica do dizer. Além disso, afirmamos o caráter científico que termina por sustentar uma formação ideológica racista.

Vejamos um exemplar de linguagem produzido por um dos moradores de Luciara que é da geração mais velha:

(7) GV: Não eu não digo nada disso não, que o caboclo a vida dele é *aquela* mesmo. O ritmo deles é *aquele*. Nós achamos que hoje já *tá melhor*, porque hoje eles já veste roupa, *já* andam direitinho, até vereador já são. Mas o altruísmo do caboclo é *aquele* mesmo. Eles não têm jeito de *consertar* mais do que aquilo. É do Karajá mesmo.

---

7 Na língua Karajá, "tori" significa "não- indígena".

O ex-professor, o mesmo sujeito que afirmava serem os indígenas "iguais aos cristãos", tiliza uma série de dêiticos: *aquele, aquela, aquilo* que produzem um efeito de distanciamento nas predicações à cultura indígena. Recurso a que recorre para não comprometer a posição de sujeito que estava tentando preencher. Esses pronomes demonstrativos estão funcionando sustentados no interdiscurso. O sentido de cultura indígena inferior a não-indígena *já está lá*. Ou melhor, a referência à cultura Karajá se realiza a partir de uma série de indeterminações que funciona como efeito de pré-construído. Esse é um lugar de estabilização, é um lugar de naturalização dos sentidos e foi (é) a ideologia que fez (faz) com que o produto da história fosse (seja) naturalizado.

2.4 Imagem de indígenas como "traiçoeiros"

Outro estereótipo que se destaca em nosso material é o de indígenas "traiçoeiros":

(8) GV: Toda vida, desde pequena que eu vejo dizer que o índio [sic] é *traiçoeiro*. Pode ser amigo, mas não se fie nele.

Para quem se inscreve em uma formação discursiva que exclui os indígenas, é inconcebível que possa existir lealdade por parte dos indígenas, porque essa é uma virtude considerada dos não- indígenas. Nesse enunciado, também percebemos o funcionamento da memória discursiva que constitui o sujeito: "toda vida, desde pequena que eu vejo dizer que o índio [sic] é traiçoeiro...", mesmo que para a análise de discurso o que interessa não sejam as datas, mas "os modos como os sentidos são produzidos e circulam". (Orlandi 1996: 33).

Isso também ressoa nos enunciados das outras gerações, como vemos a seguir:

(9) GI: N*ã*o são trem da gente *confiar* [...]

(10) GJN: Eles são amigo mais são muito *traiçoeiro*.

Percebemos, nas sequências analisadas, o efeito homogeneizador produzido pela ideologia, funcionando como se todos os indígenas fossem assim.

Enfatizamos que, nos textos dos alunos do período matutino, não encontramos paráfrases com esse sentido para indígenas.

2.5 Imagem de indígenas como "sujos"

Mais uma vez, percebemos a diferença cultural ser tratada pejorativamente e, quando falamos sobre o tratamento dado a determinada cultura, referimo-nos ao tratamento dado aos sujeitos que nela se constituem.

(11) GV: Quando eles mora na praia o vento vem e limpa o *sujo*.

Lembramos que é o ex-professor que produz esse enunciado. O funcionamento das formações imaginárias: a imagem que tem do lugar social que ocupa, o que de seu(s) interlocutor(es) ocupa(m), a imagem do referente, etc. faz com que esse enunciador "ajuste" o seu dizer para não colocar abertamente que considera sujos os indígenas, mas fala que eles não limpam o lugar que ocupam. O efeito de evidência produzido pela ideologia determina que esse sujeito interprete dessa forma a prática de higiene dos indígenas.

(12) GI: Quando vi pela primeira vez, senti medo, um trem *fedorento*.

Os indígenas são considerados sujos em conseqüência da injunção ao padrão ocidental de higiene que nossa sociedade tem, mesmo com o cuidado de tomar banho, diariamente, com muita freqüência, conforme observamos na cultura Karajá.

(13) GVM: *Muitos* brasileiros acham que o índio [sic] é seboso. [...] Muitos brasileiros não gostam de índios [sic], porque eles passam óleo de tucum e ficam com *aquele* mau cheiro no cabelo.

Esse enunciado se constitui pelo desejo do sujeito de se excluir do grupo de brasileiros que considera os indígenas sujos. Na posição de aluno que ocupa, não gostaria de fazer parte do grupo que não gosta de indígenas. No entanto, quando determina o cheiro pelo dêitico "aquele" e o predica como sendo um "mau" cheiro, percebemos que o seu desejo foi em vão, pois se inclui no mesmo grupo. Compreendemos que a relação pedagógica, constitutiva das condições de produção desse enunciado, faz com que o discurso da higiene se textualize desse modo, considerando o fato de as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzirem sempre a censura, de tal modo que "há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc." (Orlandi 1999: 83).

2.6 Imagem de indígenas como "usurpadores de terra"

Na materialidade lingüística analisada, percebemos a trajetória dos processos históricos e sociais que engendram o sentido de *indígenas como usurpadores de terra*.

Como afirmamos em outros momentos, a questão da terra é um ponto de conflito fortemente presente na relação entre as comunidades indígena e não-indígena. O direito dos indígenas à terra que ocupam é constantemente questionado, geralmente fundamentado no argumento de que "nada produzem".

(14) GV: [...]não gosto dessa tiração de gente das terra que trabalha pra dar alimentação pra todo mundo, pra botar quem não corta um pau.

(15) GI: [...] não são donos de tudo, só por que enterram os defuntos na *terra* são donos da *terra*?

(16) GJN: [...] estas terras que os índios [sic] tomaran esta terras para nada estas terras que os indios [sic] tomara esta abandonadas sem nen um pé de plantação.

(17) GJM: [...] muitas vezes os índios [sic] caçam brigas por que eles toma *terras* que não são deles.

Observamos, nos enunciados acima, que não é negado apenas o direito original dos indígenas à terra, mas também o direito a resistir para que o seu território não seja reduzido ainda mais. Quando reagem à invasão de sua terra, são tratados como se eles é que estivessem invadindo.

A disputa pela terra, iniciada no processo de invasão europeia, constitui essa discursividade em que o discurso das descobertas continua a fazer sentido. Enfatizamos que sempre o discurso das descobertas desenvolve sentidos na direção do colonizador para o colonizado. Além disso, produz um processo discursivo em que "não é o que vem de fora que é o inimigo. Ele não é um invasor [...] nesse discurso não há lugar para resistência, já que o colonizador não é o agressor, é o descobridor, o que está em posição legítima". (Orlandi 1990: 48).

2.7 Imagem de indígenas como "criminosos impunes"

Outro estereótipo de indígenas bastante recorrente nos textos analisados é o de *criminosos impunes*. Observemos as sequências abaixo:

(18) GV: Gente, isso é uma coisa horrível. E o que eles fazem com os índio [sic]? Nada! Nada!

(19) GI: Os índios [sic] hoje têm mais valor do que os cristãos, porque fazem coisas erradas e nada acontece.

(20) GJN: Quando eles matam ou outras coizas assim Eles não sam punidos au contrario de nois branco.

Assim, a questão da impunidade inscrita nesses enunciados está dita em relação a um efeito de memória que é o de que os indígenas por serem considerados menores, perante a lei, são inimputáveis, não podendo ser julgados pela justiça comum.

O fato de eles terem o direito à terra é que incomoda os não- indígenas, fazendo com que deixem de considerar que, no funcionamento da justiça brasileira, a impunidade está diretamente ligada àqueles que não são indígenas e que detêm riquezas, logo, àqueles que têm meios para não cumprir a lei.

Assim, é apagada a razão de os índios serem impunes por serem tutorados, e a inimputabilidade aparece como sendo privilégio. Apaga-se o fato de que a tutoria não é um instrumento para assegurar privilégios aos indígenas, mas para submetê-los aos interesses do Estado.

Ressaltamos que, nos textos dos alunos do período matutino, também não percebemos esse estereótipo.

2.8 Imagem de indígenas como "protegidos pelo governo"

Este estereótipo está bastante ligado ao anterior. A condição dos indígenas como tutelados aparece para os não- indígenas como protecionismo.

A ideologia, resultado da interpretação dos sentidos em uma dada direção, faz com que seja possível se falar em "proteção" dos indígenas pelo governo, apesar de não serem livres para decidir por si mesmos. Dito de outro modo, os indígenas são vistos por muitas pessoas como "protegidos pelo governo", embora vivam em condições precárias de alimentação, saúde e os seus territórios e culturas sejam desrespeitados:

(21) GV: O governo dá roupa, dá dinheiro, dá até motor, [...] é... máquina de costura só pra eles viver à toa, sem fazer nada.

(22) GI: O Karajá tem muito apoio do governo.

(23)GJN: O governo exerceu uma lei, os indios ojé vivem com muita mordomia.

A discursividade sobre o assistencialismo do governo em relação aos indígenas - "o governo é bonzinho com os - se indígenas" sobrepõe e, assim, apaga-se o fato de as reivindicações indígenas em relação à saúde, à educação e à terra não serem atendidas.

Observamos que esse é outro estereótipo que não constitui a prática de linguagem dos alunos do período matutino (GJM).

2.9 Imagem de indígenas como "dignos de serem excluidos"

Embora o estereótipo de indígenas dignos de exclusão não constitua os enunciados produzidos pela geração mais velha e pelos alunos do período matutino, apresentamos esse como mais um ponto de análise. Além de observarmos o discurso da exclusão em funcionamento nessa materialidade, contribui na nossa discussão anterior sobre a discursividade não se dar em blocos, visto que os sujeitos são interpelados diferentemente.

O genocídio a que os indígenas foram submetidos desde 1500 (95% dos 5 milhões de indígenas foram mortos), embora tenha sido reduzido, produz um efeito ideológico que possibilita enunciados como

(24) GI: Agora são poucos, graças a Deus. Eles não trazem nada de bom não.

(25) GJN: Não de veria e sinti na faze da terra po que ele são muito ruim para nois, etc.

A inscrição desses sujeitos na FD2 (que exclui o indígena) possibilita que falem sobre a eliminação dos indígenas como algo tão "natural". Nessa perspectiva, é preciso se levar em conta que o desejo de que os indígenas não existam é de natureza ideológica, histórico-socialmente contituido. Não nasce nesses sujeitos, eles nem ao menos têm consciência de como esse desejo genocida vem constituí-los e, quando enunciam, lançam mão do mais cruel dos estereótipos, o de que indígenas são dignos de exclusão.

3. À guisa de fecho...

Em nossa análise, observamos que o discurso sobre os indígenas foram constituídos por uma relação vertical, hierarquizada construida sócio-historicamente, característica da sociedade ocidental cristã.

Notamos, também, que na materialidade dos enunciados das três gerações envolvidas na pesquisa se revela a memória sobre os indígenas. Aquilo que Pêcheux (1997: 17) trata como *acontecimento discursivo:* ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.

Ao longo de nosso estudo, vimos que alguns estereótipos constituem diferentemente a discursividade presente nos enunciados dos sujeitos de gerações distintas, sendo possível observar o movimento e/ou a estabilidade dos sentidos negativos para indígenas. Nessa análise, percebemos que, em determinadas gerações, no caso, na geração mais velha e na geração intermediária, há sentidos que se mostram predominantes, mas isso não quer dizer que o sentido dominante apague (anule) os demais ou que ele(s, todos) não possa(m) vir a se modificar. Muitas vezes os sentidos 'esquecidos' funcionam como resíduos dentro do próprio sentido hegemônico. (Mariani 1998: 34-5).

Sabemos que a (re)produção de estereótipos sedimenta o preconceito em relação a quaisquer grupos e, na perspectiva discursiva, o preconceito é uma discursividade que "circula sem sustentação em condições reais e fortemente mantidas por relações imaginárias que silenciam sentidos e razões da própria maneira de significar" (Orlandi 2009: 223). Assim, não se trata *apenas* de negar o direito do sujeito de ser de uma forma ou de outra, de pertencer a esse ou àquele grupo étnico, mas se trata de "negar a própria existência do ser".

4. Referências bibliográficas

Azambuja, E., 2005. Olhares e vozes que excluem: estereótipos de índio [sic] Karajá. *In: Identidade Cultural & Linguagem*; Cáceres, MT, Unemat Editora (Universidade do Estado de Mato Grosso), Campinas, SP: Pontes.

Borges, Á. A. da C.; F. Miranda 2008. Uma travessia pela história: contribuições da Análise de Discurso para pensar o espaço escolar indígena, in *Estudos discursivos em Mato Grosso*: limiares, São Carlos: Pedro&João /Cuiabá, UFMT.

Cunha, M. (org.), 1998. *História dos Índios [sic] no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

Ferreira, L., 2000. O índio [sic] Umutina no discurso do contato: silenciamento e resistência, Campinas, SP, 106 p, (dissertação de Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem/IEL - Universidade Estadual de Campinas/Unicamp.

Gomes, M., 1988. *Os Índios [sic] e o Brasil*, Petrópolis, RJ, Vozes.

Mariani, B., 1998. *O PCB (Partido Comunista Brasileiro) e a imprensa:* os comunistas no imaginário dos jornais, Rio de Janeiro: Revan, Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.

Orlandi, E., 1990. *Terra à Vista:* discurso do confronto: velho e novo mundo, São Paulo, Cortez.

Orlandi, E., 1996. *A linguagem e seu funcionamento*, Campinas, Pontes Editores.

Orlandi, E., 1998. "Discurso e argumentação: um observatório do político", Fórum Lingüístico, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orlandi, E., 1999. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos, Campinas, SP, Pontes.

Orlandi, E., 2009."Espaço da violência: o sentido da deliquência", in: Cyrino (org.), *Cadernos de Estudos Lingüísticos:* nº 51(2), jul./dez, Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Pêcheux, M., 1997. *O discurso:* estrutura ou acontecimento, trad. Eni Puccinelli Orlandi, Campinas, Pontes

RECORDATORIOS DE DESAPARECIDOS: ENTRE EL RECUERDO Y EL PRESENTE

Carolina C. Bartalini
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires
capsuladelaironia@hotmail.com

1. Introducción

El 25 de agosto de 1988 apareció, en el periódico argentino *Página/12,* el primer recordatorio de familiares de los desaparecidos en la última dictadura militar. Este texto anunciaba no solo una nueva práctica discursiva en la prensa argentina sino también, el origen de un género textual inédito hasta el momento y estrechamente relacionado con las necesidades sociales de la comunidad en que surge. El primer recordatorio establece un patrón textual, que luego será continuado con mayor frecuencia de publicación a lo largo de los años. La intención más evidente, como su nombre lo anticipa, es la de recordar a un familiar o compañero/a desaparecido/a ilegalmente entre los años 1974 y 1983, pero además estos textos se configuran como actos de carácter social, cuyo objetivo no solo es el recuerdo activo sino también el pedido de justicia y la concientización o exhortación a la sociedad.

De acuerdo con la concepción de que los textos y, por lo tanto, las clases textuales, "están incluidos" en la interacción social "para la solución de tareas individuales o sociales" (Heinemann y Viehweger 1991), es claro que el surgimiento de un nuevo tipo de texto es consecuente con una necesidad individual o social, y que esta también puede o debe ser resuelta por vías lingüísticas. De esta manera, nos enfocamos en el estudio de una clase textual que se considera nueva pero que, a más de veinte años de la aparición del primer ejemplar, es actualmente reconocida por la comunidad que le dio origen como un medio discursivo de expresión, exhortación y comunicación dentro de nuestra comunidad.

Los temas, las funciones y las situaciones guardan una estrecha relación con la sociedad argentina y su realidad política, en el sentido amplio, posterior a la última dictadura militar 1976-1983, puesto que a partir de ese momento se han resignificado espacios lingüísticos, como la noción de "desaparecido" y también la de "recordar", signos cuyo significado es estrictamente especial en la comunidad argentina. La clase textual de los *recordatorios de desaparecidos*, entonces, debe ser analizada en su contexto y, creemos, solo es posible que sea producida y comprendida en dicha comunidad sobre la base de los conocimientos genéricos que los productores y receptores han ido acumulando a lo largo de la evolución del tiempo y por tanto, del género.

El presente escrito aborda dos aspectos complementarios del estudio que he realizado acerca los *Recordatorios de desaparecidos* como género textual. En primer lugar, la relación que este género entabla con otras clases textuales cercanas a él, como el obituario, la búsqueda de paradero, y el discurso periodístico informativo. A su vez, la paradójica relación que el *Recordatorio de Desaparecidos* plantea entre el ámbito de lo público y privado, entre el pasado y el presente. Estas observaciones se desprenden de las características específicas que este género plantea en sus distintas dimensiones constitutivas de estructuración y análisis.

2. Marco teórico

Considerando a cada uno de los recordatorios como textos individuales y a la vez como integrantes de una clase textual específica, partimos del enfoque teórico-metodológico de Heinemann y Viehweger

(1991) y Sandig (2000), reconociendo al texto como objeto complejo caracterizado por la propiedad de la textualidad, la variabilidad y la diversidad, cuya naturaleza es prototípica y que a su vez, presenta rasgos de naturaleza gradual que atañen a los distintos niveles o dimensiones constitutivas de los textos: la funcionalidad, la situacionalidad, la tematicidad y la forma lingüística y estructura, siendo que cada uno de los niveles involucra al resto.

Asimismo, los textos en su individualidad son siempre representantes de un género de textos que llamamos clase textual, puesto que remite a "las clasificaciones empíricas realizadas por los miembros de una comunidad lingüística" (Heinemann 2000). Una clase textual, en este caso los *Recodatorios de desaparecidos*, se describe como una agrupación de textos en base a rasgos de orden prototípico referidos a las distintas dimensiones constitutivas de cada ejemplar genérico y de la clase textual.

Los géneros se relacionan por parentesco cercano de rasgos sin orden jerárquico con otras clases textuales (Ciapuscio 2009). Según esta idea, formulada por Bergmann y Luckmann (1995), los géneros "deben entenderse y describirse en términos de "familias", orientadas a la solución de tareas sociales e individuales cuyos miembros –los géneros particulares– desempeñan papeles específicos de las subtareas o tareas del ámbito".

Consecuentemente, tanto los textos, como los géneros y las familias de géneros varían histórica y socialmente (Brinker 1988) determinados y determinando la realidad material de la comunidad.

3. Objetivos e hipótesis

A continuación se presentará una síntesis del análisis que se ha realizado con la idea de generar una descripción precisa y acabada de un corpus seleccionado de *recordatorios de desaparecidos* como muestra ejemplar del género. Fue el interés primario trabajar con los textos de manera individual y dar cuenta de sus características en cada una de las dimensiones a fin de lograr establecer algunos principios generales de formulación comunes a la clase –"máximas comunicativas específicas"– (Heinemman y Viehweger 1991). Con el propósito de dar cuenta de las relaciones de parentesco con otros géneros, comparamos los rasgos prototípicos, para reflexionar sobre la marcada complejidad que los recordatorios manifiestan.

Partimos de la hipótesis de que los *recordatorios de desaparecidos* incluyen en la acción de recordar diversas funciones de contacto con sus interlocutores. Estos receptores, al ser plurales –el recordado, el lector del diario y la sociedad– manifiestan, en el tipo de contacto establecido con ellos, diversas funciones textuales íntimamente relacionadas con el efecto que el productor quiere generar en cada uno de sus receptores.

Consideramos, de esta manera, que los *recordatorios* son objetos complejos pues presentan diversos tipos de interacción y se configuran en el terreno de la acción lingüística como textos principalmente performativos. La relación que se establece en este género entre el ámbito de lo público y lo privado y los vínculos con géneros cercanos expresan, asimismo, un carácter paradojal en cuanto a definición genérica y ámbito lingüístico-social.

4. Corpus y metodología

De acuerdo con esta perspectiva, se ha establecido una descripción precisa de un corpus compuesto por 40 recordatorios seleccionados aleatoria y cronológicamente desde el primero que se publicó, recordando a Laura Estela Carlotto, el 25 de agosto de 1988, hasta el año 2010. Todos ellos han sido publicados en el periódico porteño *Página/12* siendo este el único diario en el que aparecen.

El método utilizado fue el análisis de los textos en sus distintos niveles (las funciones, las situaciones, los temas y la forma lingüística), comenzando por una descripción de los rasgos externos y estructurales. Se ha tomando en consideración en el presente trabajo, a fin de dar cuenta de la paradoja "público-privado", el número de hablantes, sus roles sociales y el tipo de marco interaccional. Con respecto a las relaciones genéricas, se ha observado la estructura arquitectónica, las informaciones asociadas a cada parte textual, el léxico recurrente y los constituyentes textuales esteriotipados.

5. Análisis

5.1. Rasgos externos y estructura textual

Los *recordatorios de desaparecidos* presentan una configuración gráfica constante: un cuadrado o –en menor medida– un rectángulo, delimitado por líneas negras de corte que lo separan del resto de los textos de la página en la que se ubica; se localiza en la parte inferior de la hoja, mayoritariamente en el ángulo izquierdo y se publican aisladamente o encolumnados juntos en una misma página. Es en ese espacio donde el lector del diario de *Página/12* ubicará, reconocerá y leerá el recordatorio.

Se publica en blanco y negro con una escala de grises en sus distintos recuadros internos. Incluye siempre un título –el nombre del recordado– en mayúscula y con mayor tamaño; un copete, en el que suelen aparecer los datos de la detención/desaparición del recordado, en minúscula y negrita; el texto, en menor tamaño, en prosa o verso; una fórmula de cierre –un pedido de justicia o una exhortación a la sociedad– centrada y en negrita y la firma que, por lo general, se ubica en el ángulo inferior derecho, tanto en imprenta como en cursiva indistintamente. Estas partes textuales no necesariamente deben estar todas presentes, es posible que no haya fórmula de cierre o firma o incluso, ausencia de título. Del mismo modo, aparecen ejemplares textuales marginales que además de omitir partes, agregan otras, por ejemplo, el "pedido de información" con una dirección de e-mail al final.

Las fotografías son uno de los elementos más importantes en la configuración del recordatorio, y su presencia es casi absoluta (95%). Esas imágenes son primeros planos, recortes de fotografías que muestran los rostros de las personas recordadas ya sean individuales o grupales, pues los recordatorios pueden referir a un solo recordado o a varios.

En cuanto a variaciones diacrónicas, observamos que la más llamativa es el proceso de independencia genérica que aconteció en los primeros años de publicación. Mientras que en 1988 los seis recordatorios fueron publicados con la leyenda "solicitada" en el ángulo superior derecho o izquierdo, en la actualidad se han configurado como un género particular e independiente. De hecho, su publicación es gratuita e requiere el llenado de un formulario estereotipado.

5.2. Los recordatorios y el discurso periodístico

Aunque no presenten relación temática o funcional con el discurso periodístico, los *recordatorios de desaparecidos* circulan en la comunidad insertos en el diario *Página/12* y, por lo tanto, comparten ciertos rasgos con el discurso periodístico. Este tipo de discurso tiene por función dominante la transmisión de información, y sus temas, reunidos en secciones, son diversos y relativos a la actualidad. Los *recordatorios,* en cambio, no versan sobre un tema actual sino que se refieren a un hecho específico acontecido en el pasado, aunque sí establecen una línea temporal de continuidad, al tener por función la modificación de la realidad –la búsqueda de justicia– en su dimensión performativa. Ahora bien, esta realidad es más abstracta que la relativa a la fecha puntual y lo que se establece es un nexo entre la fecha de publicación y la fecha recordada –la desaparición, secuestro o muerte– (el 90% de los textos analizados presenta coincidencia en la fecha). Otro punto de encuentro entre pasado y presente es justamente el estado de "desaparición" en que se encuentra la persona recordada y la voluntad de los productores textuales de tenerlo presente trayéndolo a su memoria, y a la memoria colectiva, así como la exigencia de que en el presente o futuro cercano se esclarezca el paradero y se juzgue a los responsables de la muerte o desaparición.

Por otro lado, tampoco hay relación temática entre el *recordatorio* y la sección del diario en la que se inserta. El lugar de publicación es aleatorio, seguramente determinado por condiciones de espacio para la impresión y no hay determinación temática, funcional o léxica relativa al espacio de publicación.

Así como las diversas secciones del diario presentan un léxico en común relativo al tema específico, los *recordatorios* manifiestan llamativas recurrencias de términos repetidos con mayor o menos nivel de exactitud denominados *modelos de formulación* que agrupamos en torno al campo semántico al que refieren: los recordados, los que recuerdan y los culpables o responsables de la ausencia del recordado, así como las acciones relativas a cada grupo.

5.3. Partes textuales y participantes

En el título se invoca, resaltado, el nombre del recordado, se lo actualiza para incluirlo en el presente de la enunciación. Los atributos de la persona que parece ser la destinataria primaria del texto, aparecen en el copete e informan sobre dos aspectos: las características personales (*héroe, mártir, escritor, poeta, periodista, estudiante, embarazada*, y otros) y las acciones que padecieron enunciadas en verbos participios (*desaparecido/a, asesinado/a, secuestrado/a, detenido/a, muerto/a*) que manifiestan claramente un estado presente producido por una acción pasada, que en este caso, se vuelve difusa.

Consecuentemente con la realidad política y discursiva de nuestro país, los agentes también en los *Recordatorios* aparecen borrados en la estructura superficial, pero los productores textuales se encargan de recomponer el modelo accional en otras partes textuales, con diversos grados de especificación en función, creemos, del nivel de información obtenido a lo largo de tiempo y en cada caso particular. Así, predominan fórmulas de cierre con gran presencia de nominalizaciones (*no olvido, no perdón, justicia y castigo*), siendo que lejos de borrar a los agentes, las nominalizaciones son propias de discurso periodístico como recurso de economía textual en pos de la claridad y el impacto en el lector. Por tanto, la supuesta idea de cierre accional que toda nominalización genera, al aparecer negada pareciera proponer lo contrario: la actualización y confrontación.

Los responsables de las acciones que sufrieron los recordados se presentan en forma de colectivos no identificados: *asesinos, torturadores, culpables, represores, genocidas*, etcétera y de manera más individualizada: "los marinos de la ESMA que volaban tirando gente al mar", "los capellanes que reconfortaban" o "Jorge R. Videla".

Los productores textuales expresan en el núcleo textual sus sentimientos hacia el recordado, la injusticia, el dolor de extrañarlo, el deseo que tenerlo consigo, la reivindicación de los valores humanos y de lucha del recordado, el ejemplo en que esta persona se ha convertido para los familiares y compañeros, la necesidad de tenerlo presente. A su vez, de la misma manera que ejecutan tácticas para reforzar la imagen del recordado, con el fin de valorarse los mismos productores textuales y fortalecer su imagen, por cierto tan desprestigiada por los sectores contrarios a su búsqueda de justicia, los enunciadores recurren en mostrarse afectuosos, pacientes y perseverantes al esperar "tantos años" por la justicia y valorar la contención y el apoyo de sus propios familiares.

Por otro lado, los emisores se hacen explícitamente presentes en la firma, la cual se articula en una fórmula estereotipada, destinada, principalmente, a los recordados a través de pronombres posesivos –"tu madre", "tus padres", "tu esposa y compañera", y otros; o mediante los nombres de los firmantes al modo: "Tus sobrinas, Cristina y Leticia" o "Vuestra mamá Raquel". Las predicaciones están en presente y son de dos clases: el recuerdo y la exigencia/pedido de justicia, verdad y castigo o, en su forma negativa, la exhortación a revocar las leyes de indulto y punto final. En este punto, el destinatario no es el recordado sino el Estado o la justicia actual, es decir, aquellos que tienen el poder para responder la exhortación.

En cambio, la acción de recordar tiene como destinatario primario al recordado pero apela, también, a la memoria de la sociedad; se intenta activar la memoria, la expresión del recuerdo hecho acción. Así, la acción de recordar es la macroestructura (Van Dijk: 1978) del texto, y es, a su vez, un macro acto de habla (Searle: 1969) pues todo el recordatorio se postula como la acción del recuerdo como condición para la justicia y verdad.

5.4. Temas y funciones

Observamos en este punto, que los *Recordatorios de desaparecidos,* por el tema y las funciones dominantes ("expresarse", "contactar", "informar" y "comandar") manifiestan una relación bivalente que une el pasado con el presente, o en otras palabras, actualiza un espacio discursivo controversial en los medios masivos de comunicación, y por tanto, en la agenda pública. Los *recordatorios* se configuran como una actividad lingüística en función de otra actividad –recordar, traer al presente y exigir justicia–

pero, a la vez, son una actividad práctica concreta por su componente accional. Consideramos, por su parte, que estos textos intentan esclarecer las condiciones para la realización de una actividad, en los hechos, brindar información, hacer público un tema que se pretende silenciar y olvidar. La actividad sería el recuerdo, la memoria activa de la sociedad, el conocimiento del pasado para la modificación del presente.

La opinión pública, de acuerdo con Jürgen Habermas (1961) hace referencia a los temas o tópicos que están presentes en la discusión o charla diaria de los miembros de una comunidad lingüística, sobre los que la comunidad tiene interés y sobre los que debe decidir. Estos temas no están presentes por un problema casual, sino que se trata de temas sobre los que las evaluaciones colectivas tienen importancia sobre las decisiones individuales y, de un modo dialéctico, las evaluaciones individuales sobre las decisiones colectivas. Estas evaluaciones individuales y colectivas tienen influencia sobre las decisiones del Estado o gobierno de turno. Opinión pública se opone así a los temas o tópicos que se mantienen dentro de la evaluación y decisión exclusivamente privada, individual y familiar.

Los recordatorios se posicionan en un plano intermedio, pues incluyen una función informativa importante, esclarecer y brindar información a la comunidad sobre la desaparición de una persona, sus causas y estado actual de la investigación, pero además, intentan operar sobre la conciencia del lector del diario a través de la funciones de contacto y expresiva. Por otro lado, los recordatorios se posicionan, también, en una interacción con otro destinatario, el Estado o la Justicia, al que pretenden influenciar a través de la función exhortativa manifiesta en las fórmulas de cierre que denuncian o exigen –en términos amplios– justicia y verdad. Por lo cual estos textos definitivamente se presentan como modificadores de la opinión pública, no hay en ellos nada de privado, por más que la gran mayoría presente en su nivel de formulación una estructura de carta o mensaje hacia el recordado y la función consecuente de expresar los sentimientos de quienes lo recuerdan.

5.5. Relaciones genéricas

Finalmente, observamos que los *Recodatorios de desaparecidos*, como clase textual, no solo están emparentados con el discurso periodístico informativo y de opinión sino que además, en función del tema del recuerdo, la invocación a la persona desaparecida y la información acerca de las condiciones de ese evento, se asemejan al *Obituario.* Sin embargo, como el estado de la persona recordada es la desaparición, y su muerte y paradero, en general, aún no son precisas, los *Recordatorios,* como los *avisos de búsqueda de paradero*, plantean el contacto, la denuncia y la exigencia de justicia en términos materiales y legislativos.

La relación establecida con estos géneros nos enfoca a evaluar que, más allá de su estructura formulaica, muchas veces epistolar, el *recordatorio de desaparecido* se incluye en el ámbito de lo público en un tipo de comunicación destinada a un grupo numeroso y con la intención de poner en circulación, en debate, un tema no resuelto por la sociedad argentina que exige el recuerdo activo, la reflexión y la búsqueda de la justicia postergada.

6. Observaciones finales

El surgimiento de este género expresa una necesidad material configurada discursivamente para satisfacerla. Este origen nos plantea, al mismo tiempo, un cambio de esfera en la acción de recordar a los familiares desaparecidos por parte de los productores textuales, quienes llevan al terreno de lo público una práctica que había estado asociada a lo privado y, de esta manera, ponen en el terreno de la discusión y de la conciencia social lo que las instituciones del poder intentaron silenciar. Los recordatorios presentan una visión de mundo, es decir, construyen ideológicamente una realidad (Bajtín: [1979] 1995) incorporando otros discursos sociales, así la realidad semiótica se vuelve artística, en las poesías, canciones, versos y citas que componen su dimensión expresiva.

7. Referencias bibliográficas

Bajtín, M. [1979] 1995. *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

Bergmann, J. y Luckmann, T. 1995. Reconstructive Genres. U. *Aspects of Oral Communication*. Berlin: W. de Gruyter.

Brinker, K. 1988. *Linguistische textanalize:* Berlin: E. Schmidt.

Ciapuscio, G. 2009. "La noción de *familia de géneros* en el análisis de la comunicación de la ciencia". *Escritura y Comunicación*, Alejandro Parini y Alicia Zorrilla (eds.), Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Habermas J. 1961. *Historia y crítica de la opinión pública*. Madrid: Taurus, 1988.

Heinemann, W. & D. Viehweger 1991. *Textlinguistik. Eine Einfübrug*, Tübingen: Niemeyer.

Heinemann, W. 2000. "Clases textuales. Para la discusión sobre las clases de base del comunicar. Retrospectiva y panorama". K. Adamzik (ed.) *Textsorten. Reflexionen und Analizen*, Tübingen: Stauffenburg.

Sandig, B. 2000. Texto como noción prototípica. En: Mangasser-Wahl, M (ed.) *Prototypentheorie in der Linguistik*, Tübingen: Stauffenburg.

Searle, J. 1969. *Actos de habla*, Madrid: Cátedra, 1990.

Van Dijk, T. A. 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario.* Barcelona: Paidós, 1983.

LA *GRAMÁTICA CASTELLANA* (1913) DE MANUEL DE MONTOLÍU. UN ANÁLISIS DE SU CONCEPCIÓN DE GRAMÁTICA/LENGUAJE

Emiliano Battista
Universidad de Buenos Aires, Conicet
ironlingua@hotmail.com

1. Introducción

Manuel de Montolíu (1877-1961), oriundo de Barcelona y formado académicamente primero en Madrid y luego en Halle (Alemania), es a quien se debe la incorporación del paradigma de la lingüística idealista en la tradición argentina (Toscano y García 2009 y 2010) a partir de su actividad como Director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en 1925, es decir, dentro de un período que denominamos "etapa fundacional" (1923-1946) (Menéndez 1998) de este Instituto.

En su *Gramática castellana* (1913), procuraremos rastrear el punto de partida y el método de análisis gramatical que Montolíu establece, y, principalmente, la concepción de gramática que presenta. A su vez, procuraremos relevar el tratamiento que el autor realiza de las ideas provenientes de la gramática filosófica francesa del siglo XVIII, una tradición de notable influencia en el desarrollo de la gramática escolar española del siglo XIX y principios del XX (Calero Vaquera 1986 y 2009; García Folgado 2005; Gómez Asencio, 1981 y 1985; Lèpinette 2008; Sinner 2009). En este sentido, buscaremos demostrar que Montolíu establece en su obra una particular combinación, pues pone en contacto no solo el aporte de la Academia con ciertas ideas de la tradición filosófica y racionalista, sino también estas últimas con los modelos teóricos vigentes en la época.

2. Organización

La *Gramática* está compuesta por tres tomos, correspondientes al primer, segundo y tercer grado de la educación inicial.[1] Todos obedecen a la misma organización general: dos grandes partes, la primera destinada a "Las oraciones y su estructura" y la segunda destinada a "Las partes de la oración".[2] La única excepción en cuanto al formato general de la obra aparece en la *GCIII*, que incorpora una "Introducción"[3] que no había recibido espacio en los casos anteriores.

Si bien Montolíu se muestra conservador respecto de la denominación utilizada al mantener en el título de su obra una terminología que se remonta hasta Antonio de Nebrija (1492), no se ajusta, sin embargo, a la organización tradicional ofrecida por la Academia, según la cual la gramática se divide en cuatro partes, "las cuales corresponden a los cuatro indicados fines de conocer (ANALOGÍA), ordenar (SINTAXIS), pronunciar (PROSODIA) y escribir correctamente (ORTOGRAFÍA)" (*Gramática de la Real Academia Española*[4] 1911: 6).

1 De ahora en más GCI, GCII y GCIII.
2 En términos generales, los contenidos abordados en cada volumen son los mismos; sin embargo, de uno a otro se verifica un incremento en el nivel de complejidad y profundidad con que son tratados.
3 Aquí, ofrece una breve caracterización de la lengua castellana. De ella no nos ocuparemos específicamente en este trabajo.
4 De aquí en más *GRAE*. Específicamente, trabajamos con la *GRAE* de 1911, que es la que, dadas las fechas, entendemos que actúa como marco de referencia para la obra de Montoliú.

3. Preliminares

Antes de enfocar nuestra atención sobre "Las oraciones y su estructura", analizaremos los textos preliminares[5] con los que Montolíu da inicio a cada volumen, ya que a partir de ellos, entendemos, puede comenzar a delinearse su concepción de gramática.

Según indica en el "Prefacio" de la *GCI*, el propósito que guía la composición de la obra es "escribir un libro de enseñanza según las exigencias de la pedagogía moderna"; es así que lo presenta como "un libro absolutamente normal, sin ninguna originalidad personal del autor, dentro de la doctrina pedagógica que incontrastablemente reina en toda la Europa culta desde los comienzos del pasado siglo" (*GCI* 1913: v). Su objetivo, no obstante, es implantar "la enseñanza racional del lenguaje, tal como lo exigen las especiales condiciones psicológicas del niño" (*GCI* 1913: v). En este sentido, el autor considera que los métodos de enseñanza adoptados, de los cuales se muestra plenamente consciente, encuentran justificativo en el papel que desempeña la gramática en el desarrollo del lenguaje en el niño. Específicamente, Montolíu dice:

> La Gramática no puede enseñar a hablar, sino que presupone desarrollada ya en el niño la facultad del habla. Es el uso lo que enseña a hablar y a hablar bien. La Gramática tiene propiamente un fin científico, que es la investigación de la estructura del lenguaje, y de la relación entre la forma del pensamiento y la de su expresión hablada. […] La parte práctica de la Gramática no ha de diferir en nada del uso ordinario por medio del cual aprendemos a hablar y a hablar bien. Por eso la Gramática, para ser práctica, ha de acudir a un ejercicio continuo de la práctica del lenguaje ("Prefacio" GCI, 1913: v-vi).

Puede apreciarse que Montolíu tiene una *concepción descriptiva* (no prescriptiva) *de la gramática*, pues la entiende en términos de una *ciencia* cuyo fin es la *investigación* de la *estructura del lenguaje*. No adopta la definición brindada por la *GRAE* en el período desplegado entre 1870 y 1924, según la cual la gramática "es el arte de hablar y escribir correctamente" (Garrido Vílchez 2008: 147-154). [6] Su posición se identifica con la de los ideólogos[7], para quienes la gramática no es un arte, sino una ciencia fundamental.

A su vez, Montolíu es explícito respecto de los métodos de enseñanza que procura llevar a la práctica. Se declara crítico del *procedimiento sintético,*[8] y frente a este propone el *método analítico*[9]. En su justificación de esta perspectiva, parte de la base de que para el niño es más fácil comprender una oración que una palabra. Entiende la *gramática* como "pura teoría de un fenómeno vivo", donde "la abstracción imprescindible de su doctrina ha de sentarse sobre la base de la intuición personal del niño" (*GCI* 1913: vii). Así es como pretende, en términos didácticos, guiarlo de lo conocido a lo desconocido:

> Nuestro procedimiento pedagógico ha sido en todos los casos rigurosamente inductivo, yendo siempre de lo particular a lo general, formulando la teoría sobre los hechos. La definición en todo libro de buena pedagogía ha de aparecer a la mente del niño como una consecuencia desprendida automáticamente de una o varias premisas comprendidas por él intuitivamente ("Prefacio" *GCI*, 1913: vii).

---

5 Presenta un "Prefacio" en *GCI*, y una "Nota preliminar" tanto en *GCII* como en *GCIII*.
6 Con anterioridad, entre 1858 y 1867, la *gramática* era definida como "el arte de hablar con propiedad y escribir correctamente", y entre 1771 y 1854, como "el arte de hablar bien" (Garrido Vílchez 2008: 147-154).
7 Se denomina *ideólogos* a un grupo de intelectuales franceses herederos de la Ilustración, quienes a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, procuran introducir en las escuelas centrales el estudio de la gramática general. Según Chervel (1977: 72), para esos hombres, la *gramática* es más bien otra cosa que "el arte de hablar y escribir", es "una ciencia fundamental, una epistemología, que permite conducir el espíritu en búsqueda de la verdad".
8 El *procedimiento sintético* "consiste en empezar por el alfabeto, para después seguir con el estudio de las palabras y luego con el de las oraciones" (*GCI* 1913: vi).
9 El *método analítico* tiene sus inicios en Francia en el siglo XVIII, específicamente, en la corriente filosófico-gramatical: "supone partir de lo que en el discurso es inmediatamente perceptible hasta llegar a las unidades más pequeñas que lo componen" (Calero Vaquera 2009: 27).

4.1. La oración como punto de partida

A diferencia de lo que ocurría hasta el siglo XVIII, cuando la palabra era el elemento que ocupaba el foco de atención (Calero Vaquera 2007), Montolíu dirige la mirada hacia el grupo complejo (la *oración*) y otorga mayor importancia a la *sintaxis*. De esta manera, siguiendo los lineamientos de la gramática escolar española del siglo XIX,[10] convierte el *análisis* en el concepto clave de su obra, ya que va de lo complejo a lo simple: en este caso, descompone o divide un todo organizado en sus partes.

En la *GCIII*, Montolíu ofrece una definición muy clara de la *gramática*: es "el estudio de las relaciones que guardan las palabras unas con otras dentro de la oración" (*GCIII* 1913: 13). La *oración* aparece como el todo organizado a descomponer mediante el *análisis*. Explícitamente, la presenta como "la parte esencial de la Gramática", donde "las palabras solo se estudian en cuanto forman parte de esta [la oración]" (*GCIII* 1913: 14). Se distancia así nuevamente de la concepción tradicional de la *gramática* como "arte de hablar y escribir bien", de modo que en su obra puede relevarse no tanto una tarea rectora, sino más bien un "provechoso ejercicio mental" (*GCIII* 1913: 14).

En la lección inicial de todos los grados, Montolíu se encarga de definir la *oración*.[11] Para ello, sigue un paralelismo lógico-gramatical entre *ideas* y *frases*, por un lado, y entre *pensamientos* y *oraciones*, por otro. Así, una *idea* es una imagen mental que se expresa a través de una palabra o frase, y un *pensamiento* es el enlace entre dos ideas (en donde una es afirmación de la otra), que se expresa a través de una *oración*.

Las definiciones que Montolíu ofrece del concepto de *oración* son, según su diferente nivel de complejidad, las que listamos a continuación:

> Una *oración* es "el conjunto de todo cuanto decimos"; "un conjunto de palabras que expresan un pensamiento completo" (*GCI* 1913: 2). Es "un grupo de palabras que expresa un pensamiento completo" (1913: 8), un "grupo de palabras en que se afirma algo acerca de una cosa cualquiera" (*GCII* 1913: 9). Es "un grupo de palabras enlazadas que expresan un pensamiento completo" (*GCIII* 1913: 16).

4.2. Las partes esenciales de la oración

En todos los grados, aunque también con diferente nivel de complejidad, Montolíu presenta las *partes esenciales de la oración*, entre las que distingue dos elementos: *sujeto* y *predicado:*[12]

> *Sujeto* es "la cosa de la cual se dice algo"; predicado es "lo que se dice del sujeto de la oración" (*GCI* 1913: 12).
>
> S*ujeto* es "la parte de la oración de la cual se afirma o niega algo"; predicado es "la parte de la oración en que se dice algo que hace el sujeto" (*GCII* 1913: 17).
>
> S*ujeto o nombre* es "la parte de la oración en que se nombra algo relativo a aquello de que se dice algo" (*GCIII* 1913: 25); predicado o aserción es "la parte de la oración en que se dice algo acerca de lo que se ha nombrado" (*GCIII* 1913: 26).

Por lo tanto, la distinción que ofrece Montolíu no coincide con la de la *GRAE*, para la que "la *oración* gramatical consta unas veces de *sujeto, verbo* y *complemento*, y entonces se llama *primera",* mientras que *"*cuando solo consta de *sujeto* y de *verbo*, se llama *segunda*" (1911: 245). Por el contrario, la caracterización de Montolíu sí coincide con, por ejemplo, la de Bello (1847), al reconocer solamente –aunque no con los mismos términos– dos elementos para definir la estructura oracional.

Según Calero Vaquera, en el período conviven dos modos de definir el término *oración*: o bien como *expresión de un juicio*, o bien como *expresión de un pensamiento completo* (1986: 213). La gramática

---

10 La legislación escolar de este método en España tiene lugar en 1838 con el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria (García Folgado 2005).
11 La *GRAE* llama *oración* a "la palabra o reunión de palabras con que se expresa un concepto cabal" (1911: 8).
12 Según Calero Vaquera (1986: 226), "hay que esperar al comienzo del siglo XX para constatar cierta tendencia a distinguir en la oración dos partes primordiales", ya que hasta entonces, a excepción de Bello (1847), los autores reconocían en la oración un esquema tripartito, conformado por *sujeto*, *cópula* y *atributo*.

general[13] de los siglos XVII y XVIII trabaja en función del primero de ellos. Así, la definición de las *partes esenciales de la oración* que ofrece Montolíu encuentra antecedentes en la tradición racionalista, cuyo objetivo era enunciar ciertos principios universales a los que obedecerían todas las lenguas y que actuarían como una hipótesis sobre la naturaleza del lenguaje, siendo este concebido como un derivado de las leyes del pensamiento.

Lo anterior evidencia que Montolíu conjuga de manera complementaria los criterios semántico y lógico-sintáctico, y presenta entonces una concepción híbrida al definir la *oración* como "un grupo de palabras enlazadas que expresan un pensamiento completo" (*GCIII* 1913: 16); y al reconocer en ella, a su vez, "dos partes esenciales": el *sujeto* o *nombre* y el *predicado* o *aserción* (*GCIII* 1913: 25-26).

A continuación, en sus tres grados, Montolíu distingue dos clases de palabras fundamentales, *sustantivo* y *verbo*, que le permiten caracterizar cada una de las *partes esenciales de la oración –sujeto* y *predicado–*:

S*ustantivo* es "una palabra que denota objeto o persona", "una palabra fundamental del sujeto de una oración"; v*erbo* es "una palabra que indica lo que hace el sujeto", "una palabra fundamental del predicado de una oración" (*GCI* 1913: 20-21).

Sustantivo es "una palabra usada como sujeto de una oración y que indica un objeto, un animal o una persona de los que puede decirse algo"; *verbo* es "una palabra usada como predicado de una oración, indicando una acción" (*GCII* 1913: 29).

Sustantivo es "la palabra fundamental del sujeto de la oración", "denota siempre una persona o cosa, o algo en general, sobre lo que se puede afirmar algo"; *verbo* es "la palabra fundamental del predicado de la oración", "implica siempre una aserción referente al sustantivo que representa al sujeto" (*GCIII* 1913: 40-41).

En este caso, al trazar una correspondencia entre el *sustantivo* y el *sujeto*, por un lado, y el *verbo* y el *predicado*, por otro, Montolíu pretende fundamentar un *paralelismo lógico-gramatical* entre dos planos: *pensamiento* y *lenguaje*. En este punto también puede verse con claridad la influencia de la tradición racionalista, específicamente de los ideólogos, quienes en toda gramática reconocen dos ejes: uno que corresponde a las ideas (el *lógico*) y otro que corresponde a las palabras concretas que lo expresan (el *gramatical*). Así, cada entidad lingüística tiene una doble cara: la del *pensamiento* (abstracta) y la del *discurso* (concreta). Ambos planos entran en estrecha correspondencia, razón por la cual puede hablarse de la *lógica* como la gramática de las ideas, y de la *gramática* como la lógica de las palabras.

Esto se hace visible cuando en la *GCII* explicita en el marco oracional la correspondencia entre las *ideas* y las *palabras*:

> De la misma manera que, atendiendo a los conceptos, decimos que una oración ha de contener un sujeto y un predicado, así también, atendiendo a las palabras, diremos que toda oración ha de contener un sustantivo y un verbo (*GCII* 1913: 29).

Más claro es Montolíu cuando en la *GCIII* traza una distinción entre *lógica* y *gramática*. Allí define la primera como "la ciencia que trata de las ideas", y la segunda como "la ciencia que trata de las palabras" (*GCIII* 1913: 39). En ese marco, de inmediato agrega que "la distinción entre sujeto y predicado" es una "distinción de orden lógico", ya que "no es cuestión de las palabras sino de las ideas y del pensamiento", mientras que "la distinción entre sustantivo y verbo" es una "distinción de orden gramatical", ya que se trata efectivamente de palabras (*GCIII* 1913: 39-41). Y Montolíu concluye: "Así, pues, a los elementos *lógicos* de la oración, *sujeto* y *predicado*, corresponden dos elementos *gramaticales*: SUSTANTIVO y VERBO. Aquéllos son *ideas*; estos son *palabras* (*GCIII* 1913: 41).

---

13 La *gramática general*, de carácter descriptivo (no normativo), intenta hallar una explicación racional de los fenómenos lingüísticos, esto es, intenta hallar principios mínimos explicativos del uso de la lengua latina y francesa extensibles a otras lenguas.

Luego, el autor se detiene sobre la importancia del *análisis* como "procedimiento de dividir una oración en sus partes para estudiar su estructura", e indica que:

> Para hacer un análisis completo hay que distinguir las siguientes cosas: 1. La clase de oración; 2. El sujeto completo; 3. El predicado; 4. El sujeto simple; 5. El verbo; 6. El complemento, si lo hay, y de qué clase es; 7. Los modificadores del sujeto, del verbo y del complemento; 8. Los modificadores subalternos" (*GCIII* 1913: 78).

4.3. La sintaxis y las figuras de construcción

Montolíu cierra la primera parte de *GCIII* con una lección dedicada a las *figuras de construcción*. Define la *sintaxis* como "el estudio de la estructura de la oración" y su tarea como la de "estudiar las relaciones de las palabras entre sí dentro de la oración" (*GCIII* 1913: 107). Por lo tanto, no solo define la *sintaxis* en virtud de un enlace de elementos, sino que además incluye en su definición la resultante del enlace, o bien el marco en el que se produce dicha combinación: esto es, en ambos casos, la oración.

Luego, reconoce en la *sintaxis* o *construcción* dos especies: *regular* y *figurada*. Indica que la primera aparece cuando en la construcción de las palabras dentro de la oración "solo intervienen la lógica y el raciocinio", mientras que la segunda[14] aparece cuando ella "está alterada por el afecto o la pasión del que habla" (*GCIII* 1913: 108). Así, denomina *figuras de construcción* a "las alteraciones que sufre la oración en la construcción y orden de sus palabras" (*GCIII* 1913: 108), y entre ellas reconoce la elipsis, el pleonasmo y el hipérbaton.[15] Montolíu conserva, entonces, la terminología implementada por la *GRAE* para la caracterización de la *sintaxis* como "la acertada construcción de las oraciones gramaticales" (1911: 213).

Según Calero Vaquera, esta división entre sintaxis *regular* y *figurada* responde a "la necesidad en que se vieron los gramáticos de recoger en apartados distintos aquellos hechos gramaticales que se correspondían con el orden de los pensamientos y los que no observaban tal correspondencia" (1986: 198).

Hablar en estos términos supone concebir la *sintaxis* desde un punto de vista lógico, y eso lleva a postular una sección independiente (*sintaxis figurada*) para dar cuenta de los hechos de la lengua que no se atienen al orden de los pensamientos (*sintaxis regular*). Esta doctrina, que estaba "aceptada por la generalidad de los gramáticos de la época" (Calero Vaquera 1986: 200), podía ser incorporada de manera abierta o de manera tácita. El de Montolíu, entonces, al tomar las figuras de construcción en un capítulo aparte, es el caso de los que aceptan tácitamente la doctrina de la *sintaxis lógica*.

5. Consideraciones finales

Montolíu toma la oración como punto de partida para la enseñanza de la lengua (castellana), y ello está en absoluta relación tanto con el *método analítico* que implementa para su estudio como con la *concepción no prescriptiva acerca de la gramática* que la obra presupone.

Pone el foco de atención en la *sintaxis*, y no en la palabra. Dirige la mirada hacia la *oración* como grupo complejo, como todo organizado a descomponer en partes más simples, y en virtud de ello define la *gramática* como ciencia cuyo fin es la investigación de la estructura del lenguaje.

Su obra, entonces, no escapa al desarrollo de la gramática escolar española del siglo XIX y principios del XX, notablemente influenciada por la gramática filosófica francesa del siglo XVIII, cuya particularidad era trazar un *paralelismo lógico-gramatical* con el que establecía un estrecho vínculo entre

---

14 Según la *GRAE*, la "*sintaxis figurada* es aquella que para mayor energía o elegancia de las expresiones permite algunas licencias contrarias a la *sintaxis regular*, ya alterando el orden y colocación de las palabras, ya omitiendo unas, ya añadiendo otras, ya quebrantando las reglas de la concordancia" (1911: 259; las cursivas son del original).

15 La *GRAE* define las *figuras de construcción* como licencias, contrarias a la sintaxis regular, autorizadas por el uso (1911: 245); entre ellas reconoce cinco: hipérbaton, elipsis, pleonasmo, silepsis y traslación.

los órdenes del *pensamiento* y el *lenguaje*. Así, Montolíu produce una particular combinación, en la que, advertimos, pone en contacto el aporte de la Academia con las ideas provenientes de la tradición filosófica y racionalista.

Por último, aunque no hemos hecho hincapié sobre ello, hemos indicado al comienzo del trabajo que Montolíu confía al *uso* del lenguaje la tarea de *enseñar a hablar y a hablar bien* (*GCI* 1913: v-vi). Dicha afirmación va de la mano, entendemos, de una concepción del lenguaje que el autor desarrollará con el transcurso de los años, y que trabajará explícitamente, por ejemplo, en "El lenguaje como fenómeno estético" (1926). En este sentido, si bien expresa su acuerdo con la didáctica de tradición racionalista, caracteriza también la *gramática* como "pura teoría de un fenómeno vivo" (*GCI* 1913: vii). Por lo tanto, sin dejar de lado la doctrina pedagógica reinante en España durante el período, Montolíu, ya en 1913, comienza a mostrarse como un fiel representante del paradigma idealista, ofreciendo una concepción de *gramática* que no resulta incompatible con el incipiente modelo teórico de la Estilística, una perspectiva cuyo foco estará puesto sobre el *uso*, la actividad individual en la que los elementos lingüísticos cuentan como medios estilísticos de expresión.

6. Referencias bibliográficas

Bello, A. 1847. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: V. Espinal, 1859.

Calero Vaquera, M. L. 1986. *Historia de la gramática española. De A. Bello a R. Lenz (1847-1920)*. Madrid: Gredos.

Calero Vaquera, M. L. 2007. "Desarrollo de la sintaxis en la tradición gramatical hispánica". En J. Dorta, C. Corrales y D. Corbella (eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Madrid: Arco/Libros, 89-118.

Calero Vaquera, M. L. 2009. "Lo que la Sintaxis debe a la Filosofía". En M. Veyrat Rigat y E. Serra Alegre (eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. Madrid: Arco/Libros, I, 25-36.

Chervel, A. 1977. *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Payot.

García Folgado, M. J. 2005. *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX (1768-1813)*. Valencia: Facultad de Filología. (Tesis doctoral inédita.).

Garrido Vílchez, G. B. 2008. *Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Tesis doctoral).

Gómez Asencio, J. J. 1981. *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Gómez Asencio, J. J. 1985. *Subclases de palabras en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Gramática de la lengua castellana por la Real Academia Española. Nueva edición. Madrid: Perlado, Páez y Compañía (sucesores de Hernando) impresores y libreros de la Real Academia Española. 1911. (27.ª ed.).

Menéndez, S. M. 1998: "Las teorías lingüísticas en la Argentina a partir de su desarrollo en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas 'Doctor Amado Alonso'". *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Birmingham: Universidad de Birmingham, 247-254.

Montolíu, M. de 1913a. *Gramática de la lengua castellana. Primer grado*. Barcelona: Seix Barral Herms. (1914,1ra. ed.).

Montolíu, M. 1913b. *Gramática de la lengua castellana. Segundo grado*. Barcelona: Seix Barral Herms. (1935, 8va. ed.).

Montolíu, M. 1913c. *Gramática de la lengua castellana. Tercer grado*. Barcelona: Seix Barral Herms. (1921, 4ta. ed.).

Montolíu, M. 1926. "El lenguaje como fenómeno estético". *Cuaderno 7 del Instituto de Filología*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.

Sinner, C. 2009. “Las gramáticas francesas como fundamento, modelo e inspiración del análisis lógico y el análisis gramatical en España”. En *Revue de linguistique romane,* 73, 427-460.

Toscano y García, G. 2009. “Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires”. En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, VII, 13, 113-135.

Toscano y García, G. 2010. “La investigación lexicográfica en el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1923-1927)”. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 7, 185-205.

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IDENTIDAD EN HISTORIAS DE VIDA DE ADOLESCENTES VARONES Y MUJERES EN SITUACIÓN DE POBREZA URBANA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE CASO

Martín Bisio, Ana Cravero, Dolores Curia, María Lucía de la Vega y Matías Soich
Universidad de Buenos Aires
delavegalucia@gmail.com; matias.soich@gmail.com

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en la investigación que realizamos en el UBACyT F127: *"Análisis Crítico del discurso de la pobreza extrema urbana en la Argentina y América Latina en la Posmodernidad. Una aproximación a la Red Latinoamericana de análisis crítico del discurso de la pobreza"*, dirigido por María Laura Pardo.

En la década de los noventa la consolidación del neoliberalismo como modelo económico-político llevó a nuestra sociedad a una situación de pobreza en la que las familias se vieron fragmentadas y desarticuladas. En relación con las condiciones de posibilidad para proyectarse vitalmente los adolescentes en situación de pobreza, las diferencias son cada vez mayores. Por ello nos interesa investigar, a partir de las voces de los y las adolescentes, cómo en sus relatos se construyen discursivamente a sí mismos y a su entorno.

Tenemos en cuenta que el concepto de adolescencia es cultural y se afirma a partir de una sociedad industrial que condiciona laboralmente a los sujetos, determinándolos desde la lógica productiva (Adaszko 2005). Este período se caracteriza por vivenciar un estado de crisis y percibir como duelos todos los modelos de andamiaje psicosocial y biológico. Es además una etapa determinante para la construcción identitaria y la conformación de la adultez (Aberastury y Knobel 1971). Estas características son "normalizadoras", por lo que no conviene considerar a los adolescentes como un grupo homogéneo. En este sentido, nos interesa estudiar las creencias de los adolescentes en situación pobreza urbana a partir de sus representaciones discursivas, relevando las características particulares de las mujeres y los varones.

Las "imágenes de género" son determinantes en la iniciación sexual ya que la conducta está influenciada por el contexto económico, sociocultural y los comportamientos familiares. En los sectores más pobres, los adolescentes se ubican en roles genéricos relacionados con estereotipos tradicionales (Checa 2005). Según Geldstein y Pantelides (2001), las jóvenes de los sectores más desfavorecidos presentan menos posibilidades para adoptar conductas de cuidado y prevención asociadas a su salud reproductiva. En relación con esto, los datos estadísticos relevan que el nivel de instrucción escolar y el embarazo están íntimamente relacionados (Gogna *et al.* 2008).

Las adolescentes en situación de pobreza urbana no responsabilizan a sus padres por no cumplir su rol de la misma manera que lo hacen con sus madres, quienes, a su vez, están mayormente presentes como sostén en sus familias (Cravero y de la Vega 2010). En este escenario, es común que los varones sean excluidos de los servicios de salud (Villa 2005: 325), cuando muchas veces son ellos los responsables y protagonistas de las decisiones sexuales y reproductivas de la pareja.

Se suma, además, la presión social para que el varón comience sus relaciones sexuales a temprana edad (Manzelli 2005). Sin embargo, el efecto que provocan los hombres como agentes de padecimiento para mujeres y niños, es producto, a su vez, del malestar que los mandatos culturales sobre el género provocan en ellos (Bonino 1998) principalmente por la imposibilidad de acceder al mercado laboral y cumplir la función de proveedor.

2. Metodología

La metodología es cualitativa y se enmarca en el paradigma interpretativista (Guba y Lincoln 1998). Adoptamos el enfoque del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk 1999; Pardo 2003), es decir que buscamos relevar e interpretar las representaciones discursivas presentes en los textos considerándolas *prácticas*, tanto a nivel textual como a nivel social. Las teorías que utilizamos como métodos de análisis son tres:

- **Teoría de la jerarquización de la información** (Pardo 1992): permite visualizar qué partes de un texto o de una emisión son jerarquizadas por el hablante. Tomamos específicamente las nociones de *tema y rema textuales* y de *foco de la emisión*.
- **Teoría de roles temáticos** (Halliday 2004): permite visualizar cómo el hablante categoriza el mundo en términos de los procesos verbales que aparecen en el discurso y los roles temáticos que estos asignan.
- **Análisis sincrónico-diacrónico de textos** (Pardo 2008): permite relevar las categorías gramaticales y las categorías semántico-discursivas que forman el discurso; a su vez estas últimas muestran cuáles son las representaciones sociales presentes en el texto, vinculando así práctica textual y práctica social.

3. Corpus

Está conformado por seis historias de vida (de aquí en más HV) de adolescentes en situación de pobreza urbana que han asistido al Hospital Municipal Larcade (San Miguel) o al Provincial Mercante (José C. Paz), por estar cursando un embarazo o haber sido padres recientemente. Para ejemplificar hemos tomado dos casos que denominamos como Tatiana y Eduardo.

4. Análisis lingüístico

A continuación presentamos la distribución de los focos en las HV. En ambas observamos que las categorías más focalizadas son Padre, Madre, el Hablante Protagonista y su Pareja. Por ello, nos concentraremos en analizar cómo se construyen las representaciones discursivas asociadas a estos actores.

Gráfico 1: Focos de Tatiana

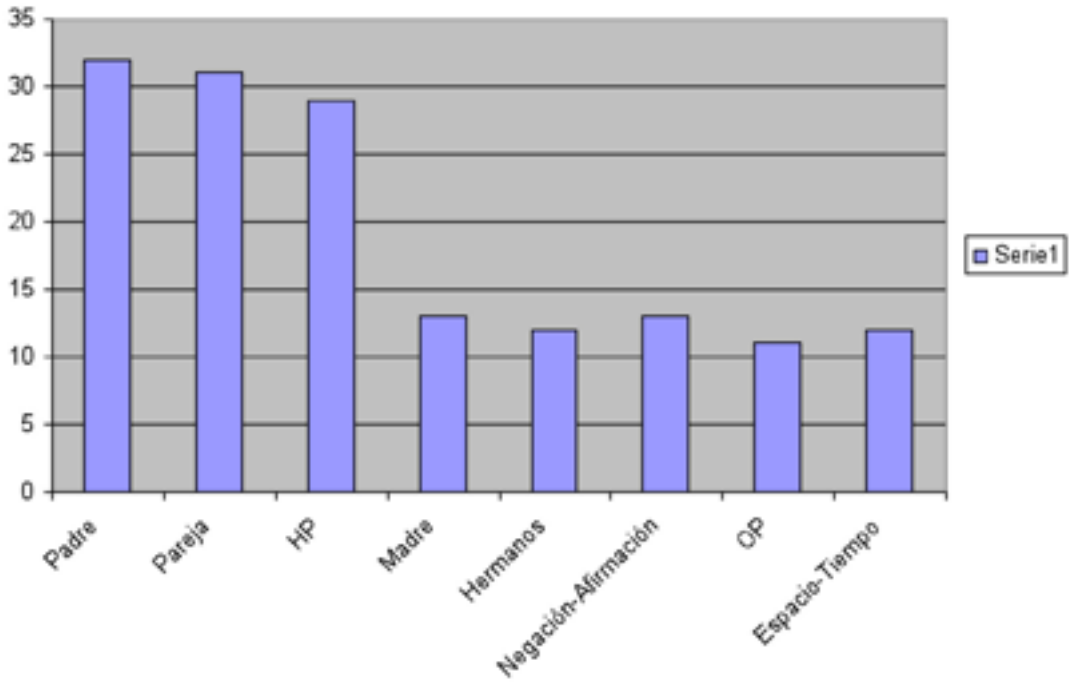
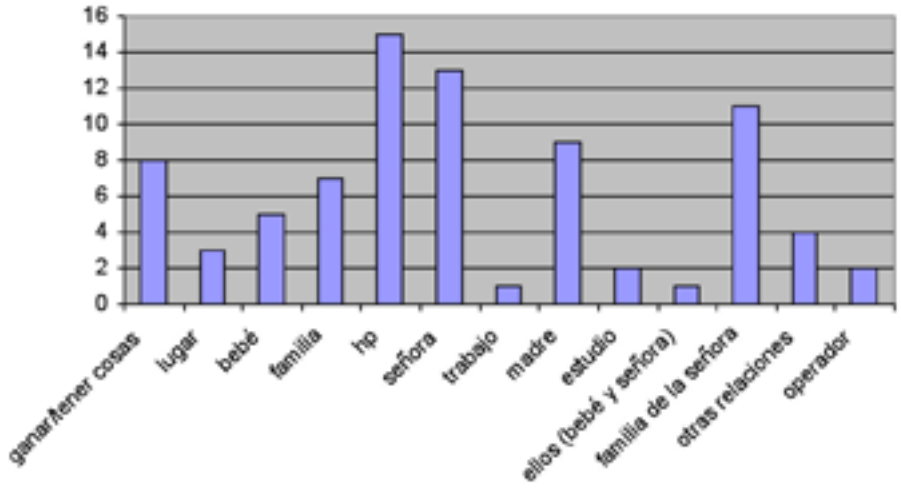


Gráfico 2: Focos de Eduardo



5. Representación del padre y de la madre

Respecto a la categoría semántico-discursiva Madre, en la HV de **Eduardo** sus apariciones en foco se realizan en procesos relacionales y verbales: "somos diferentes", "no hablo yo con ella", "ella la que está más conmigo", "mi vieja es otra cosa ya". A diferencia del padre, con quien asegura mantener una relación mejor, es la madre quien tiene mayor cantidad de focos.

En otros casos, en aquellas emisiones donde el proceso vinculado a la madre no está en foco, se usan procesos materiales vinculados a un léxico de actividades estereotípicamente femeninas como *criar y ayudar*:

Y soy papá y nada, y mi hijo, mi mamá me quiere criar el hijo y que yo siga estudiando, pero en realidad yo quiero trabajar y ganarme por mi cuenta, no quiero que mi mamá esté haciendo las cosas por mí y por mi señora (…) (e2)

La desfocalización de estas actividades maternas da cuenta del carácter dado que les asigna. En cambio, sí usa los focos para posicionar los procesos relacionales y verbales que describen a su madre y su vínculo con ella (ver tabla). Los padres aparecen como interlocutores de discusiones que implican procesos verbales y de conducta según la manifestación corporal de la discusión: *enojo o pelea* (ver tabla). Igualmente, las representaciones de ambos padres, así como la del Padre en particular, son minoritarias en su aparición focal en comparación con la Madre.

Tabla 1: Focos de emisiones

Focos de emisiones	
Madre	**Ambos padres**
□ siempre me peleo con mi mamá □ un montón de cosas siempre para bien □ somos diferentes □ no hablo yo con ella □ ella la que está más conmigo □ mi vieja es otra cosa ya	□ no me decían nada □ se enojaban por eso

Así, si bien la madre, única presente de los dos miembros parentales, es agente de la ayuda, la representación del padre es la valorada positivamente, pues además sus reportes de procesos verbales son calificados por el hablante como "consejos".

En la HV de **Tatiana**, la Madre es la categoría más focalizada después de las tres predominantes. Los focos en los que aparece asignado un verbo conjugado son pocos y no tienen relación directa con el HP; en los restantes, la Madre aparece como víctima (en términos de roles, como beneficiario negado) de la violencia ejercida por el padre. Este es el Actor con mayor cantidad de focos asignados, por encima incluso del HP. Posee además un fuerte rasgo de agentividad: de sus 32 focos, 22 tienen verbo conjugado. De los procesos materiales del Padre (11 en total) 9 corresponden al verbo "dar" o "ayudar" pero negados (*no me da, no nos da nada, no ayudaba*). Presenta además 2 procesos relacionales focalizados en relación a la vivienda y las posesiones (*tiene una casa, tenía dos mil pesos*), 1 en relación con sus características personales (*era bueno*) y 2 con el abuso sexual hacia la madre (*era eso*, *es así*). Observemos que en estos últimos, si bien aparece en foco, el abuso está mitigado; esta estrategia aparece también en otras HV. Finalmente, el Padre aparece focalizado 2 veces como procesador de procesos mentales (*no tiene problema*, *le sale por acá*) y otras 2 como fenómeno de procesos mentales relacionados con sentimientos negativos (*te da cosa*, *te pone mal*).

A partir de estos datos podemos decir que la representación del Padre se caracteriza por el *tener* y por el *tener que dar*; sin embargo ese rol de proveedor aparece negado: solo ayudaba cuando estaba efectivamente en pareja con la madre. Por otra parte, esta representación se complejiza, ya que a pesar de no cumplir como proveedor, su soledad actual produce en Tatiana sentimientos de lástima. Lo mismo observamos en Eduardo y la representación de su Padre. Es notable la asimetría entre lo que se exige a las madres que están presentes y cumplen sus roles y lo que se exige a los padres que no los cumplen, así como la diferente valoración de sus cumplimientos e incumplimientos.

6. Representación de la pareja

En el relato de **Eduardo** son relevantes los focos en que aparece el presente del indicativo; en ellos la voluntad o decisión de permanecer juntos aparece mitigada: *y bueno como que nos juntamos* (e67), *nos queremos por lo menos* (e44). A su vez, cuando se refiere a la pelea con la familia de ella, se la posiciona en procesos materiales que connotan una actividad pasiva (*iba a dormir*), o más cercanos a relaciones circunstanciales (*estar viviendo con ellos*, o *conmigo*). Con estos procesos se mitiga la voluntad de la mujer y se establece una oposición entre ambas casas, según ella vaya a una u otra vivienda. Es decir que la pareja es representada más como un intermediario entre ambos lugares que como una persona con decisión autónoma. Sin embargo se le asigna agentividad al momento de traer sus cosas; allí extrañamente aparece el HP como beneficiario: *me trajo casi todas las cosas* (e67).

Por otro lado, es interesante observar en la representación de la Pareja las elecciones "mi señora" y "ella" en sinonimia, que mitigan la referencialidad con respecto a la posibilidad paradigmática de decir su nombre efectivo, como ocurre en otras HV. En contraste, sí aparece de manera marcada el nombre de la hija. En las HV de las mujeres, estas se refieren a la pareja una vez que han quedado embarazadas como "mi marido". En el caso de Tatiana, como en otros en que no está presente el padre del hijo, ellas no utilizan este ítem léxico sino que los llaman por el pronombre personal.

En el relato de **Tatiana**, la Pareja es la segunda categoría más focalizada, con apenas un foco menos que el Padre; pero en comparación con este, hay pocos focos con verbo conjugado (solo 11 sobre 31 frente a los 22 sobre 32 del Padre). La representación de la Pareja no es construida pues desde un rol agentivo. Por otra parte, todos los verbos conjugados que le son atribuidos o bien tienen una connotación negativa, o bien están negados cuando la carga semántica del verbo es valorada positivamente, cualquiera sea el tipo de proceso.

Tabla 2: Procesos focalizados de la Pareja (Tatiana)

MATERIALES	me lastimó me dejás sola (DD) no estudia no vino
MENTALES	no sufrió no me quiere (DD) no le importa
RELACIONALES	no tenía más trabajo no estuvo que iba a ser así

7. Representación del hijo

En estas HV, los hijos/bebés no llegan a constituir una categoría separada, y en los casos en los que sí, esta no tiene alta frecuencia de focos. En los varones, el hijo se comporta siempre como meta de procesos materiales como "criar" o "hacerse cargo", y beneficiario de otros procesos como "comprar"; en el caso de las mujeres como rol inherente de procesos relacionales ("tener"). Es decir que no se lo trata discursivamente como un Actor, desarticulando el prejuicio (nuestro) según el cual las HV de padres y madres adolescentes se centrarían o al menos darían cierta relevancia a sus hijos recién nacidos.

En consonancia con la (no) responsabilidad asignada al Padre, observamos que en **Tatiana** la representación de la maternidad se construye sin recurrir en ningún momento al Actor Pareja: *me quedé embarazada y lo tuve a él* (e10), *yo no me cuidé un día y quedé* (e31).

8. Relaciones del hablante-protagonista con la escuela y el trabajo

En todas las HV aparecen en algún momento la escuela y el trabajo; sin embargo, no necesariamente emergen como categorías, y difícilmente son encontradas en los focos de las emisiones. Lo que sí aparece focalizado, en el caso de los varones, es el deseo de *ganar* o *comprar cosas* para cumplir su rol de proveedor, pero sin establecer discursivamente una posibilidad real de hacerlo. En el caso de **Eduardo**, vemos que se posiciona como beneficiario pronominal de la posibilidad de *ganar* y *tener cosas*. No solo su hija está en esa posición, sino también él, de modo que poder cumplir esa función de proveedor sería bueno tanto para él como para su entorno. Eduardo siempre se ubica en un rol agentivo, excepto en construcciones donde se borra el agente como:

Trabajar, me gustaría terminar el estudio también pero no, no se puede. (e54)

En casos como este, el rol agentivo es mitigado por procesos mentales en los que el hablante proyecta lo que quiere, pero no cómo lo hará. Los fenómenos son en general objetos del orden material vinculados a la subcategoría de Pertenencias ("casa", "cosas", "carrito"), cuya aparición como fenómenos mentales se lexicaliza en la palabra general "cosas". Estos focos también se vinculan con actividades como "trabajar",

"estudiar" y "vivir solo"; sin embargo son escasas las menciones del carácter material de comprar o trabajar incorporadas en construcciones con procesos mentales. Estos anhelos no son presentados como proyectos que puedan tener una realización posible, sino que, a través de la elección constante de procesos mentales para dar cuenta de la necesidad de cumplir el rol de proveedor, se representa una separación infranqueable con la posibilidad de llevarlos a cabo. También **Tatiana** utiliza esta estrategia (ver tabla).

Tabla 3: Mitigación de Escuela/Trabajo

	PROCESO MENTAL	FENÓMENO (Trabajar / Estudiar)	MITIGACIÓN (FOCO)
EDUARDO	Trabajar, me gustaría	terminar el estudio también	pero no, no se puede.
TATIANA	Yo sé	que algún día voy a trabajar y a terminar la escuela	y, y bueno.

En cuanto a los *temas y remas textuales*, se evidencian diferencias en torno a las representaciones del trabajo: mientras que para los varones es una preocupación poder acceder al mercado laboral, para las mujeres esto no es relevante, o cuando aparece es mitigado o desvalorizado. La comparación de los temas y remas textuales muestra la importancia asignada por los varones al trabajo como posibilidad de cumplir el rol de Proveedor, mientras que en el caso de las mujeres, los temas y remas textuales conciernen al entorno familiar o la posibilidad de realizar su propia familia.

Tabla 4: Temas y remas textuales

	EDUARDO	**TATIANA**
TEMA TEXTUAL	quiero ganarme las cosas solo. (e2)	desde los doce años que mi mamá y mi papá se separaron. (e2)
REMA TEXTUAL	quiero ganar mis cosas por mi cuenta como le dije ya, quiero ganar por mi cuenta. y criarme a mi hijo por mi cuenta, comprarme mis cosas comprarle las cosas de mi parte todo eso. (e120)	si mi mamá no está con él eh, si no tiene relaciones, él no nos da nada, ¿entendés? (e204)

Tabla 5: Cuadro resumen

PADRE Y MADRE	PAREJA	HIJO	ESCUELA Y TRABAJO
Rol estereotipado del Proveedor: incumplido, pero con diferentes valoraciones. Violencia de género: mitigada	Utilización de lexemas “señora”, “marido” a partir del momento del embarazo. Baja agentividad (E) / mitigación de la voluntad (T) Valoración negativa (T)	No es tratado discursivamente como Actor, y cuando lo es, es poco focalizado. La representación de la maternidad se construye sin el actor Pareja (T)	Introducidos por procesos mentales que mitigan la posibilidad de una realización concreta. Los varones asignan una importancia mayor a la representación del trabajo que las mujeres.

9. Conclusiones

En las HV analizadas advertimos que ***las representaciones que estas madres y padres adolescentes construyen sobre sí mismos son mayoritariamente relacionales***, esto es, se construyen siempre en relación con otros actores. Estos actores se encuentran siempre en el grupo familiar; a diferencia de lo que podría esperarse tratándose de adolescentes, las HV no presentan relaciones de ningún tipo con grupos de pares, en parte porque no aparecen otros espacios de socialización fuera de la familia. Esta ausencia de pares, así como la falta de asociación del desarrollo personal a una proyección laboral y educativa, se comprenden a la luz del rompimiento de los vínculos sociales producto del neoliberalismo.

- En lo que respecta a la comparación de las HV entre mujeres y varones, observamos que ***las representaciones asociadas a unos y otros reproducen los estereotipos tradicionales de cada género***: la mujer ligada al ámbito familiar, y el hombre al mundo de trabajo. Encontramos aquí la huella discursiva de una desigualdad social: mientras que por un lado los estereotipos sociales actúan como un elemento de presión sobre la subjetividad, por el otro la sociedad, con sus prejuicios y condiciones materiales, juzga negativamente a estos jóvenes. Por eso el embarazo –la maternidad/paternidad– no está focalizado, ya que no es experimentado como un problema por ellos.
- En relación con los estereotipos tradicionales, también observamos que ***las mujeres aparecen discursivamente situadas en roles pasivos y de sometimiento al varón***. En consonancia con esto, ***los padres solo asumen su rol de padre mientras están en relación con la madre de sus hijos***. En todas las historias, cuando la pareja se separa, el padre dejar de cumplir su rol de proveedor, que parece ser el único posible.
- Finalmente, sabemos que estas representaciones, construidas discursivamente, forman parte de, y por lo tanto afectan a, las prácticas sociales de los individuos involucrados. Por eso creemos que las acciones destinadas a erradicar la inequidad social y empoderar a los sectores relegados deberían tener en cuenta qué clase de representaciones construyen dichos sectores. En este sentido, por ejemplo, las representaciones y valoraciones estereotípicas en torno a rol proveedor de varones y mujeres, el papel de la familia, y la posibilidad concreta de acceder al sistema laboral y educativo, son puntos a tener en cuenta en el diseño de acciones y políticas públicas.

10. Referencias bibliográficas

Aberastury, A. y M. Knobel 1971. *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Adaszko, A. 2005. "Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo", en: Gogna, M. (coord.) *Embarazo y maternidad en adolescente. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES, 33-65.

Bonino Méndez, L. 1998. "Deconstruyendo la normalidad masculina. Apuntes para una psicopatología del género masculino". *Actualidad Psicológica*, XXIII, Nº 253.

Checa, S. 2005. "Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente". *Anales de la educación común*, 1, nº 1-2, 184-193.

Cravero, A. y M. L. de la Vega 2010. "La evidencia del vientre: la representación discursiva *madre* y la asignación de roles en el discurso de adolescentes que atravesaron un embarazo y se encuentran en situación de pobreza urbana", en: Montecino Soto, L. (comp.) *Discurso, pobreza y exclusión en América Latina*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 94-111.

Geldstein, R. y E. A. Pantelides 2001. "Riesgo reproductivo en la adolescencia. Desigualdad social y asimetría de género". *Cuadernos del UNICEF* Nº 8. Buenos Aires: UNICEF.

Gogna, M.; G. Binstock; S. Fernández; I. Ibarlucía y N. Zamberlin 2008. "Adolescent Pregnancy in Argentina: Evidence-Based Recommendations for Public Policies". *Reproductive Health Matters*, 16(31), 192-201.

Guba, E. y Y. Lincoln 1998. "Competing Paradigms in Qualitative Research", en: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Halliday, M. A. K. 2004.. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Hodder Headline.

Manzelli, H. 2005. "Como un juego. La coerción sexual vista por varones adolescentes", en: Pantélides, E. & Lopez, E. (comps.), *Varones Latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción*. Buenos Aires: Paidos, 115-144.

Pardo, M. L. 1992. *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras. Análisis lingüístico de sentencias judiciales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pardo, M. L. 2008. Metodología de la investigación lingüística: Análisis Crítico del Discurso, en: Pardo, M. L. (ed.), *El discurso de la pobreza en América Latina. Estudio de la Red Latinoamericana de Análisis Crítico del Discurso*. Santiago de Chile: Frasis.

Pardo, M. L. 2003. "La identidad personal y social de los indigentes en su discurso. Un análisis crítico del discurso neoliberal en la Argentina y sus consecuencias", en: Berardi, L., *Análisis Crítico del Discurso. Perspectivas latinoamericanas*. Santiago de Chile: Frasis, 131-151.

van Dijk, T. A. 1999.. El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-26.

Villa, A. 2005. "Presencias Masculinas en las decisiones reproductivas. Relaciones de género, regulación de la fecundidad y recursos cognitivos en mujeres y varones jóvenes de Buenos Aires", en: Pantélides, E. & Lopez, E. (comps.), *Varones Latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción*. Buenos Aires: Paidós.

SOBRE LOS RASGOS ASOCIADOS A LOS ADJETIVOS: UNA PROPUESTA DESDE LA MORFOLOGÍA DISTRIBUIDA

Andrea Bohrn
Universidad de Buenos Aires, Conicet
andletras@gmail.com

1. Introducción

El estudio de los adjetivos es tan antiguo como las historia de la gramática. A pesar de esto, existen ciertos fenómenos que no han sido concluyentemente analizados. En el presente trabajo, los adjetivos serán nuevamente objeto de estudio. Desde el modelo de la *Morfología Distribuida*, esbozaremos una propuesta de las propiedades estructurales de esta clase de palabra. En este sentido, no solo indagaremos los rasgos asociados al categorizador *a*° y sino también presentaremos una propuesta de modelización de los subtipos de adjetivos, i.e. calificativos, relacionales y adverbiales.

Asimismo, comentaremos brevemente los llamados casos de relexicalización o recategorización.

Nuestra hipótesis de partida sostiene que es posible identificar el rasgo [+/-delimitado] en el categorizador adjetival, de forma tal que los adjetivos calificativos tienen un categorizador [-delimitado], mientras que en los adjetivos relacionales y adverbiales participa un categorizador adjetival con el rasgo [+delimitado], y un Sn o una raíz, respectivamente.

En primer lugar, presentaremos el marco teórico. Luego, mencionaremos el comportamiento tradicional de las clases adjetivales mencionadas, para posteriormente, introducir nuestro análisis.

Finalmente, estudiaremos los casos de recategorización y enunciaremos algunas conclusiones de carácter preliminar.

2. Supuestos previos

Asumimos el modelo de la Morfología Distribuida (MD) (Halle & Marantz 1993, Embick y Noyer 2001, Embick 2010). Postula la existencia de una Estructura Morfológica (Halle & Marantz 1993), que funcionaría como un componente de a interfaz entre la sintaxis y la fonología, donde se producen operaciones particulares, previas a la inserción del léxico, y se insertan los rasgos fonológicos. El diseño propuesto implica que no hay isomorfismo entre la instancia de *Spell-out* y la Forma Fonológica. La sintaxis no puede alterar los rasgos morfofonológicos, tarea que le compete a la Estructura Morfológica. Al mismo tiempo, el componente morfológico no puede incorporar nuevos rasgos sintáctico-semánticos. Por ende, si los rasgos sintáctico-semánticos no pueden ser modificados por la Estructura Morfológica y la Sintaxis no accede a los rasgos morfofonológicos, la realización de la forma es independiente de la realización del significado, es decir, un conjunto de propiedades puede codificarse tanto en una palabra, en un afijo, en un clítico, etcétera.

Asimismo, la MD reformula el concepto de léxico, al establecer la existencia de tres listas, situada en un punto diferente de la derivación. La primera de las listas se corresponde con el subconjunto particular seleccionado del inventario de rasgos universales y se ubica al inicio de la derivación. Es posible distinguir, entre los elementos de la lista I, morfemas abstractos y raíces. Los primeros presentarían rasgos morfosintácticos y semánticos y las raíces tendrían rasgos fonéticos o diacríticos. La segunda lista se denomina Vocabulario y es allí donde se encontrarían los ítems de una lengua que se insertarán en la

Estructura Morfológica, junto con un conjunto de reglas de inserción. La tercera lista, la Enciclopedia, reúne los elementos idiosincrásicos de la lengua, es decir, no predecibles, al tiempo que se ubica luego de la Forma Fonológica y la Forma Lógica. El léxico inicial no se entiende, en consecuencia, como un conjunto de ítems sino como el conjunto de rasgos morfosintácticos abstractos y raíces, seleccionados por una lengua particular del inventario universal de rasgos sintáctico-semánticos disponibles en la Gramática Universal. En este sentido, los morfemas son los nodos terminales de la sintaxis, es decir, son los elementos que la sintaxis manipulará en el curso de una derivación.

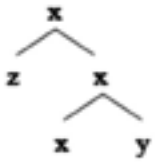
Siguiendo a Marantz (1997) y Harley & Noyer (1999), las palabras se forman a partir de la combinación sintáctica de una raíz léxica con una categoría funcional, de forma tal que las raíces establecen una relación estructural con un licenciador, esto es, con morfemas funcionales que presentan información de tipo categorial *(Categorization Assumption*, Embick y Marantz 2008). Estos licenciadores o categorizadores son las denominadas categorías chiquitas. En efecto, se consideran licenciadores *n°, a° y v°*. Esto permite afirmar, por ejemplo, que la raíz léxica de *destruir* y *destrucción* es la misma -por lo que compartirían cierta información de tipo léxico- y que la diferencia entre ambas unidades surge por el tipo de categorizador que selecciona la raíz en cada caso (verbal y nominal, respectivamente). Los categorizadores pueden tener ciertos *flavours* asociados (Folli y Harley 2002, para verbos y Kornfeld y Saab, 2005, Saab, 2004, Kornfeld, 2005, para nombres, entre otros). Jackendoff (1991), Bosque y Masullo (1997) y Morimoto (1998) señalan que la delimitación o bien el rasgo [+/-delimitado] es una propiedad transcategorial. Para Kornfeld (2008), este rasgo transcategorial permite la diferenciación de verbos télicos y atélicos, nombres contables y de masa y adjetivos relacionales y calificativos.

Por otro lado, Hale y Keyser (1993) definen la estructura argumental en términos de relaciones especificador-núcleo y núcleo-complemento, considerando como estructuras relevantes las que se presentan en (1)

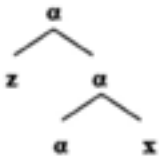
(1)

a. verbos

b. preposiciones



c. adjetivos



d. nombres

Estas estructuras constituirán nuestro punto de partida para la determinación de la configuración sintáctica asociada a los adjetivos como clase.

3. Los adjetivos

Tradicionalmente, se señala que la clase de los adjetivos denota propiedades o cualidades. Demonte (1999), entre muchos otros, reconoce dos tipos de adjetivos, los calificativos y los relacionales, que ejemplificamos en (2) y (3), respectivamente

(2) Grupo I: Adjetivos calificativos

a. niño *alto* /tela *suave*/ habitación *grande*

b. Adjetivos polares: *alto/bajo; grande/chico; rápido/lento; ancho/estrecho; profundo/superficial; viejo/joven; seco/húmedo; claro/oscuro; lleno/vacío; frío/caliente; lindo/feo; bueno/malo; triste/feliz; violento/calmo.* (Demonte 2010, apud Dixon 1982)

c. Adjetivos elativos: *abominable, atroz, brutal, delicioso, descomunal, divino, encantador, enorme, esencial, espantoso, espléndido, estupendo, excelente, excelso, exquisito, extraordinario, fabuloso, fantástico, fenomenal, perverso, precioso, sensacional, supremo, terrible, tórrido, tremendo.* (NGLE 2009)

(3) Grupo II: Adjetivo relacionales
a. vaca *lechera*/ puerto *marítimo*/ paseo *campestre*
Bosque & Picallo (1995) distinguen asimismo entre los miembros de esta clase dos posibilidades:
b. Adjetivos temáticos: pesca *ballenera*
c. Adjetivos clasificadores: parque *jurásico*

Los adjetivos calificativos suelen hacer referencia a un rasgo constitutivo de los nombres que modifican. En este sentido, expresan una sola propiedad, ligada a la forma, el tamaño u otras características constitutivas. Por el contrario, los adjetivos relacionales asignan un conjunto de propiedades, o bien, vinculan dos ámbitos: el del nombre modificado y el del nombre que sirve de base morfológica al adjetivo relacional. Dentro de la clase de los adjetivos calificativos, es posible asimismo distinguir los adjetivos polares, es decir, aquellos que son parte de un par antónimo y los elativos, que denotan el punto más alto de una propiedad, en una escala.

Un tercer grupo de adjetivos indican la manera en que como un concepto o intensión de un término se aplica a un determinado referente. Señalamos algunos miembros de esta clase en (4), donde Kornfeld (2005) reorganiza los tipos que reconoce Demonte (1999):

(4) Grupo III: Adjetivos adverbiales
a. Manera: *intenso, elegante, imperceptible, creciente, sincero, duro*
b. Aspecto: *continuo, repetido, constante, súbito, inmediato, frecuente, permanente, reiterado, habitual*
c. Tiempo: *antiguo, futuro, actual, reciente, próximo, anterior, posterior, temprano, tardío*
d. Modal: *posible, aparente, supuesto, presumible, presunto, necesario, seguro, evidente*

La distinción mencionada anteriormente no es solo una cuestión teórica. Por el contrario, se refleja en una serie de contextos sintácticos que permiten diferenciar los tipos de adjetivos. En primer lugar, los adjetivos calificativos pueden usarse predicativamente, a diferencia de los relacionales y los adverbiales, si bien debe mencionarse que, en algunos casos, los relacionales pueden participar en una predicación. Los ejemplos en torno a esta propiedad se mencionan en (5).

(5) Usos predicativos
a. El otoño es lindo.
b. *La pesca es ballenera. / El pacto es constitucional.
c. *El asesino es presunto.

La modificación por parte de adverbios de grado también permite oponer adjetivos calificativos y relacionales. Los primeros pueden ser cuantificables, a través de adverbios; los segundos, por el contrario, rechazan este tipo de elementos, tal como se ilustra en (6).

(6) Modificación por parte de adverbios de grado
a. un otoño muy lindo
b. la pesca *muy ballenera
c. un *muy presunto asesino

Derivada de la propiedad anterior, puede decirse que los adjetivos calificativos son suceptibles de participar en sistemas de polaridad, donde el adjetivo y su antónimo constituyen los dos extremos de la oposición. Los adjetivos relacionales, como es esperable, no participan de estas oposiciones.

(7) Posibilidad de participar en un sistema de polaridad
a. un lindo otoño/ un feo otoño
b. la política cultural/ *la política acultural

4. Análisis

En esta sección, mencionaremos algunos supuestos adicionales.

En primer lugar, nos referiremos a los adjetivos graduables y a los adjetivos no graduables.

Morimoto (1998), Demonte (1999 y 2010), Levin, Kennedy y Hay (1999), Kornfeld (2008 y 2010), entre otros, señalan la relevancia del la cuantificación adjetiva para diferenciar al grupo I de los grupos II y III.

Sobre la base de lo expuesto en la sección precedente, proponemos la asociación del rasgo [+/- delimitación] al categorizador a°. El rasgo [+/- delimitación] debe interpretarse como la posibilidad de aceptar la graduación, no como un punto exacto en una medida escalar. Luego, los adjetivos del grupo I, tanto los polares como los elativos, presentan el categorizador $a_{[-del]}$. En el caso de (9a), es decir, de un adjetivo calificativo, el categorizador *a°,* asociado al rasgo[-delimitado], se ensambla con una raíz.

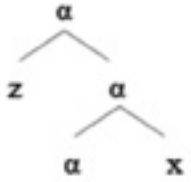
(9)

Los adjetivos relacionales y adverbiales tendrán también un categorizador *a°*, pero este estará asociado al rasgo [+delimitado]. Deberán tenerse en cuenta las configuraciones estructurales particulares para lograr identificar ambos grupos. En el caso del grupo II, es decir, en el caso de los adjetivos relacionales, el comportamiento es similar al del grupo I, tal como se muestra en (10).

(10)

Folli y Harley (2002) señalan que el categorizador *v°* puede o bien seleccionar un S√ o bien puede seleccionar otro Sv como su complemento. En consecuencia, dada la estructura (11) de Hale & Keyser, es posible pensar que el categorizador *a°* puede entrar en relación con diferentes Sx, en este caso, tanto con un S√ como con un Sn.

(11)

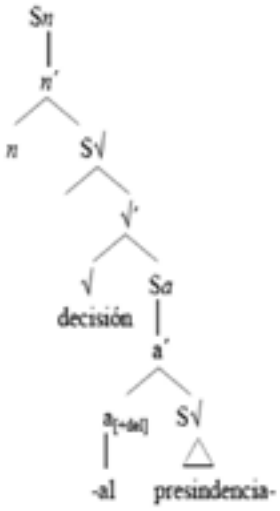


Esta capacidad de seleccionar diferentes elementos, nos permite captar la distinción entre adjetivos relacionales y adverbiales. Si el categorizador $a_{[+del]}$ interactúa con un *n*°, obtendremos un adjetivo relacional. Por el contrario, si el categorizador $a_{[+del]}$ interactúa con un Sn, esto es, con un sintagma en su totalidad, obtendremos adjetivos adverbiales.

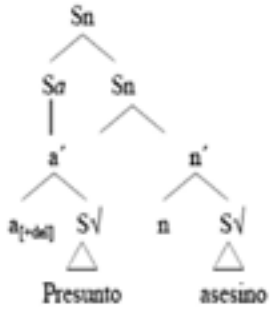
A modo de recapitulación a continuación, en (12), (13) y (14) ejemplificamos las estructuras asociadas a cada tipo de adjetivo:

(12) Adjetivos calificativos

(13) Adjetivos relacionales



(14) Adjetivos adverbiales



Relexicalizaciones

Por relexicalizaciones se entiende la posibilidad de usar un tipo de adjetivo como otro. Las posibilidades se ilustran en (14):

(14) Cuadro 1

	Calificativo	Relacional	Adverbial
Calificativo	———	(A) Calificativo a relacional	(B) Calificativo a adverbial
Relacional	(C) Relacional a calificativo	———	(D) Relacional a adverbial
Adverbial	(E) Adverbial a calificativo	(F) Adverbial a relacional	———

No obstante, no todas las opciones de (14) son igualmente productivas o gramaticales. Los casos existentes implican el pasaje de un adjetivo relacional a uno calificativo, y en menor medida el pasaje de un adjetivo adverbial a uno calificativo.

Las combinaciones restantes no son posibles en el español. Nuestra hipótesis de trabajo es que estas limitaciones obedecen a restricciones estructurales, tal como las hemos definido previamente. De esta forma, las relexicalizaciones entre los grupos I y II deberían ser más frecuentes porque presentan una estructura similar, mientras que por el contrario, las relexicalizaciones entre los grupos I y II y el III deberían ser menos frecuentes por las diferencias estructurales.

En la recategorización de un adjetivo relacional a calificativo, es posible anteponerlo al nombre, lo que resultaba imposible para un adjetivo estrictamente relacional, como se ve en (15). En los pares allí presentados, el primer ejemplo corresponde a la lectura relacional y el segundo a la lectura fruto de la recategorización, esto es, la calificativa.

(15)

a. Los usos amorosos en la España isabelina vs. los amorosos cuidados de una madre
b. El espectáculo teatral vs. mi teatral amiga
c. El acuerdo diplomático vs. su diplomático saludo
d. Una novela histórica vs. el histórico pacto

De acuerdo a nuestra propuesta, la distinción entre adjetivos calificativos y relacionales se fundamente en los rasgos asociados al categorizador *a*°, por un lado y en la configuración estructural por otro. Sobre esta base, la operación de recategorización se interpreta como la reasignación de un mismo categorizador pero asociado a un nuevo haz de rasgos. Este nuevo haz de rasgos motiva la configuración estructural específica y asociada a cada tipo de adjetivo. Veamos las estructuras de (16).

(16)

En (16a), el adjetivo calificativo se ensambla en la proyección intermedia. Por el contario, en (16b), el *Sa* se ensambla en la proyección intermedia pero del sintagma de raíz. Esta asimetría en la ubicación de ambos tipos de sintagmas se justifica, entre otras razones, por los diagnósticos de la elipsis en el sintagma nominal (cf. Saab 2004).

Las recategorizaciones de adjetivos calificativos a relacionales no son posibles. En principio, podríamos aventurar que las raíces podrían contener información adicional que evite estas relexicalizaciones.

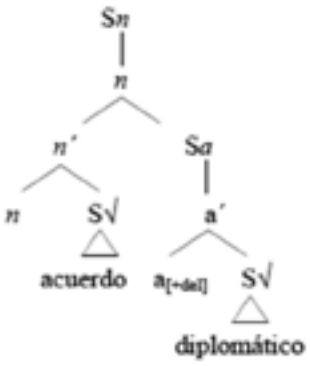
El panorama resulta especialmente complejo si se consideran las recategorizaciones que involucran adjetivos calificativos y adjetivos adverbiales, en tanto, el comportamiento es sumamente irregular. A modo ilustrativo, mencionaremos los casos de (17-20). En estos paradigmas, mostramos cómo un mismo adjetivo puede relacionarse con diferentes nombres y cómo dicha relación parece condicionar su posibilidad de recategorización.

(17) Modal

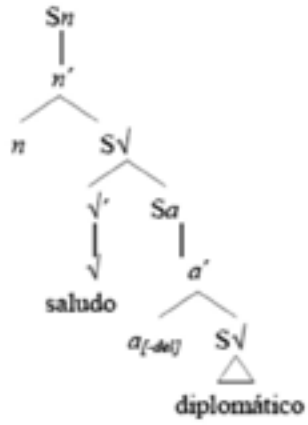
a. un aparente acuerdo/ un acuerdo aparente
b. un presunto asesino/ *un asesino presunto
c. un trabajo evidente/ *un evidente trabajo

(17)

a. Adjetivo calificativo



b. Adjetivo relacional



7

(18) Tiempo
a. una antigua casa/ una casa antigua
b. el trabajo reciente/ el reciente trabajo
b´. el marido reciente/ el reciente marido
el próximo encuentro/ el encuentro próximo
c´. *un próximo amigo/ un amigo próximo

(19) Manera
a. una respuesta elegante/ una elegante respuesta
a´. un hombre elegante/ un elegante hombre
b. una propuesta sincera/ una sincera propuesta
b´. un amigo sincero/ ??/*un sincero amigo

(20) Aspecto
a. un sonido constante/ un constante sonido
a´. una mujer constante/ *una constante mujer
b. una condición permanente/ ??una permanente condición
b´. un vecino permanente/ *un permanente vecino

De forma preliminar, nuestra hipotesis en torno a estos casos se relaciona con la complejidad de la estructura o bien con las propiedades del *Sn*, que podrían influir en las relexicalizaciones.

Finalmente, debemos señalar que no son posibles las recategorizaciones entre los adjetivos relacionales y los adverbiales.

En principio, de acuerdo a nuestra propuesta, comparten el rasgo $a_{[+del]}$, con lo cual es necesario que mantengan posiciones estructurales diferentes. En otras palabras, pareciera que las raíces que se vinculan con este categorizador estuvieran en distribución complementaria.

5. Conclusiones

En el presente trabajo, hemos mostrado un análisis preliminar y posible de la clase de los adjetivos desde el marco de la MD. En particular, hemos intentado postular un sistema que permita dar cuenta de los subtipos de adjetivos sobre la base de la estructura de Hale & Keyser y el rasgo [+/-delimitación] asociado al categorizador a°. Así, los adjetivos calificativos presentarían un categorizador a° asociado al rasgo [-delimitación], mientras que los adjetivos relacionales y adverbiales tendrían un categorizador a° asociado al rasgo [+delimitación]. Esta diferencia se fundamente en la posibilidad o imposibilidad de cuantificar el primer tipo de adjetivos, en oposición a los otros dos tipos mencionados. Por otro lado, los adjetivos relacionales se encuentran especialmente vinculados con el ámbito de la raíz nominal, mientras que los grupos I y III establecen relaciones o bien con proyecciones nominales mayores o con proyecciones intermedias. Sin duda, esta diferencia configuracional debe ser analizada a la hora de especificar los diversos contextos distribucionales. Además, debe considerarse la estructura seleccionada por los categorizadores adjetivos, es decir, si se trata de una raíz o bien de un clase mayor explicitada, i.e. un nombre.

Un análisis más profundo e integral de estos elementos, como así también de la estructura del Sn, permitirá dar cuenta de las particularidades mencionadas en los casos de relexicalización, de tal forma que pueda apreciarse la distribución e interacción de los adjetivos con el nombre.

6. Referencias bibliográficas

Bosque, I. y C. Picallo. 1996. "Postnominal adjectives in Spanish DPs". *Journal of Linguistics*, 32, Cambridge University Press, 349-385.

Demonte, V. 2010. "Adjectives", en C. Maienborn, K. von Heusinger y P. Portner, eds. *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning.* Berlín: Mouton de Gruyter.

Embick, D. 2010. *Localism versus Globalism in Morphology and Phonology*, Cambridge, Mass: MIT Press.

Embick, D. y R. Noyer. 2001. "Movement Operations after Syntax", *Linguistic Inquiry* 32: 555-595.

Embick, D. y A. Marantz. 2008. "Arquitecture and blocking", *Linguistic Inquiry* 39.1: 1-53.

Folli, R. y H. Harley. 2002. "Consuming Results in Italian and English: Flavours of v", en Kempchinsky, P. & R. Slabakova (eds.) *Aspects*, Holanda, Kluwer Academic Publisher.

Halle, M. y A. Marantz. 1993. "Distributed Morphology and the pieces of inflection", en: Hale, K. & S. Keyser (eds.) *The View from Building 20*. Cambridge: MIT Press, 111-176.

Harley, H. y R. Noyer. 1999. "Distributed Morphology", en *Glot International*, 4:4, pp. 3-9.

Jackendoff, R. 1991. "Parts and Boundaries", en *Cognition* 41: 9-45.

Kennedy, C. & L. McNally. 2005. "Scale structure and the semantic typology of gradable predicates". *Language* 81: 345-381.

Kennedy, C. 2007. "Vagueness and grammar: the semantics of relative and absolute gradable adjectives". *Linguistics and Philosophy* 30(1): 1-45.

Kornfeld, L. 2005. Adjetivos adverbiales y estructura del SD, trabajo presentado en el III Encuentro de Gramática Generativa, Neuquén, Argentina.

Kornfeld, L. 2008. "Aspecto y cuantificación: la herencia de la delimitación", trabajo presentado en el *XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* (SAL), Santa Fe, Argentina.

Kornfeld, L. y A. Saab. 2005. "Hacia una tipología de las anáforas nominales en español". Ponencia presentada en el *III Encuentro de Gramática Generativa*, Neuquén, 18-20 de agosto.

Levin, B., C. Kennedy, C. y J. Hay. 1999. "Scalar structure underlies telicity in Degree Achievements", *The Proceedings of SALT 9*.

Marantz, A. 1997. "No Escape from Syntax; Don't try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon", en: Dimitriadis, A., L. Siegel, C. Surek- Clark & A. Williams eds. *Proceedings of the 21st Penn Linguistics Colloquium, Philadelphia*: UPenn Working Papers in Linguistics, 201-225.

Morimoto, Y. 1998. *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco/Libros.

RAE. 2009. *NGLE Nueva Gramática de la Lengua Española.*

Saab, A. 2004. *El dominio de la elipsis nominal en español: identidad estricta e inserción tardía*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Comahue.

EDUCACIÓN PÚBLICA VS. EDUCACIÓN PRIVADA: UNA MIRADA ACERCA DE LA REPRESENTACIÓN DISCURSIVA QUE CONSTRUYEN LOS MEDIOS

María del Pilar Bórquez
Universidad de Buenos Aires
pilborquez@gmail.com

Gabriela Hochman
Universidad de Buenos Aires
elcorreodegaby@gmail.com

1. Introducción

Una representación discursiva está conformada por un conjunto de estrategias que a su vez son combinatorias de recursos recurrentes (Pardo 2008).

Los medios contribuyen a formar determinadas representaciones en el imaginario social en una comunidad (Raiter 2002). El objetivo de este trabajo es relevar las representaciones discursivas que se construyen alrededor de la educación pública y privada en determinados medios gráficos. Estas dos representaciones aparecen polarizadas en el corpus, respondiendo a dos paradigmas contrapuestos.

En los años '90 en la Argentina durante los diez años de menemismo se produjo una profunda modificación política y económica, por la cual la gestión privada pasó a ser garante de las reglas de juego, con la privatización de empresas públicas y la transferencia al mercado para conducir el modelo de desarrollo y la distribución de bienes (García Delgado 1994).

El objetivo general de este trabajo es explorar la dimensión argumentativa de las noticias; el objetivo específico, relevar las representaciones discursivas que se construyen alrededor de la educación pública y privada en determinados medios gráficos: *Clarín* y *La Nación*. Durante el período elegido – que se comprende entre enero de 2008 y septiembre de 2010– ha sido muy frecuente la aparición del debate acerca del futuro de la escuela pública, en los medios.

2. Metodología

La investigación que llevamos a cabo en este trabajo es cualitativa y sigue la línea del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 2000, Wodak 2000). En el análisis lingüístico de los textos aplicamos las nociones de jerarquización de la información, utilizando las nociones de tema, rema y foco (Pardo 1996, 2008) y las nociones de argumentación, utilizando los conceptos de cadena argumentativa, garantía y conclusión (Toulmin 1958). A partir del análisis de la jerarquización se puede relevar cuál es aquella información que el hablante expresa como más relevante para él. El análisis de la jerarquización nos permite observar cuáles son los sistemas de creencias que funcionan en cada texto.

3. Corpus

El corpus analizado está conformado por notas de opinión de los diarios *La Nación* y *Clarín* que refieren a las diferencias significativas que existen entre las escuelas públicas y privadas. Se realizó una búsqueda en estos medios acerca de la problemática en las escuelas públicas, y se incluyeron en el trabajo las crónicas que presentan el contenido más pertinente a los fines de este análisis.

Cuadro 1

Títulos de Clarín	Títulos de La Nación
Las escuelas públicas siguen perdiendo alumnos (19/12/09)	La educación pública y la privada, cada vez más lejos (20/09/09)
La grave crisis del sistema de educación pública (30/09/10)	Para el 65%, la escuela pública es mala (18/07/08)
El desafío de revertir el declive de la educación (30/12/09)	Cada vez más alumnos se pasan de escuelas públicas a privadas (13/01/2008)

4. Análisis lingüístico

Cuadro 2

Artículo 1	Artículo 2	Artículo 3
Las escuelas públicas siguen perdiendo alumnos	La grave crisis del sistema de educación pública	El desafío de revertir el declive de la educación

Si observamos los títulos de los tres artículos de *Clarín* notamos que en los tres casos aparecen reforzadores que contribuyen a hacer énfasis en el problema de la educación pública, que se plantea como una realidad de la que no se puede escapar. Así la frase verbal continuativa del título 1 "siguen perdiendo" se opone paradigmáticamente a otras opciones como "pierden" o "perderían". En el título 2, el adjetivo calificativo "grave" funciona como un reforzador de la palabra "crisis", que de por sí tiene una carga semántica negativa. Finalmente, en el título 3 observamos el término "desafío" que tiene implícita la idea de que existen fuerzas encontradas.

Cuadro 3

Artículo 1	Artículo 2	Artículo 3
La educación pública y la privada, cada vez más lejos	Para el 65%, la escuela pública es mala	Cada vez más alumnos se pasan de escuelas públicas a privadas

En estos tres títulos del diario *La Nación* podemos observar cómo se condensa esta idea de la amplia diferencia que presentan ambos tipos de educación. Así observamos cómo los dos primeros títulos enfatizan el hecho de lo que eligen las mayorías. En el título "Cada vez más alumnos se pasan de escuelas públicas a privadas" se hace hincapié en la elección de la mayoría a través del adverbio de cantidad "más" que funciona como un reforzador. En el caso del título "Para el 65%, la escuela pública es mala" advertimos además cómo se altera el orden no marcado de la emisión "La escuela es mala para el 65%", para dejar en foco el adjetivo calificativo "mala", que contiene una carga semántica negativa.

Por último, en el título "La educación pública y la privada, *cada vez más lejos*" se elide el verbo "estar". En *Metáforas de la vida cotidiana*, George Lakoff y Mark Johnson (1980) señalan que la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje sino también el pensamiento y la acción. Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, y el modo en que nos relacionamos con otras personas. El recurso utilizado da lugar a utilizar una metáfora espacial: "la diferencia de calidad es una distancia espacial" para enfatizar las diferencias entre ambos tipos de educación.

Cuadro 4. Cuadros de focos

Clarín	Escuela pública	Escuela privada
El desafío de revertir el declive de la educación (2)	Para contener a tantos chicos.	Hay mejor calidad educativa
	grupo de pares heterogéneo para sus niños	
	la situación de las escuelas públicas es crítica.	
	problemas sociales al interior de las escuelas.	el regio uniforme de "privada"
	no puede retener al alumnado.	Migraron a las privadas.
	sigue perdiendo alumnos	se acentuó en los últimos años.
La grave crisis del sistema de educación pública (1) 30/09/2010	por la conflictividad gremial.	(está) creciendo la matriculación de las escuelas privadas
	baja de exigencias disciplinarias y de calidad educativa.	
	una situación de vulnerabilidad	

Las escuelas públicas siguen perdiendo alumnos (3) 19 Dic 2009	espacios educacionales de menor valoración	
	los hogares más carenciados	
	amenaza al próximo año lectivo	
	(está) decayendo la calidad del servicio educativo público.	

Cuadro 5

La Nación	Educación pública	Educación privada
(Domingo 27 de septiembre de 2009)	brecha en el rendimiento de los alumnos	pasaje de alumnos de escuelas públicas a privadas
	tienen menor visibilidad y capacidad de lobby.	
(Viernes 18 de julio de 2008)	la escuela pública es mala para ellos también se transformó en un problema	
	sólo el 7,2% afirma que es muy buena	
	el 69,7%, al calificarla de bastante mala o mala	
	cada vez más deficiente	el paso de parte de los sectores medios a la educación privada
	es mejor que la privada (uno que lo cree)	
	la desconfianza de las familias en la escuela pública	se pasan de escuelas públicas a privadas a pesar del costo alto.
	en las privadas hay clases y en las públicas, no.	
	no harían el esfuerzo de pagar una escuela si la educación pública fuese igual de buena	un nivel de aprendizaje razonable.
		ponen lo poco que tienen en eso.

Como podemos ver a partir de la comparación de los focos de los dos diarios, ambos destacan la deficiencia de la escuela pública en relación con la privada. Se hace hincapié en que la escuela pública ofrece una educación de menor calidad.

En el caso de *Clarín* se considera que esto se debe a los problemas gremiales, a los paros, a la pérdida de horas de clase.

En las emisiones "no puede retener al alumnado" y "sigue perdiendo alumnos", referidas ambas a las escuelas públicas, aparecen elementos que permiten construir la idea de que la escuela atravesando un proceso imposible de revertir: el adverbio de negación "no" y la carga semántica negativa del verbo "retener" (impedir que algo salga), así como la frase verbal continuativa ("sigue perdiendo").

Los términos "baja" (de exigencias y de calidad educativa) y "(está) decayendo" (la calidad del servicio educativo público) contrastan sintagmáticamente con el término "(está) creciendo" (la matriculación de las escuelas privadas). En esta idea de que el valor de la escuela pública "baja", mientras que la cantidad de alumnado de la escuela privada "sube" aparece nuevamente la metáfora que vimos en el título de La Nación (la diferencia de calidad entre la escuela pública y privada es una distancia real, física, espacial, que se agranda cada vez más). Por otro lado, se ve cómo la calidad de la educación queda ligada a la cantidad de inscriptos.

Hay construcciones comparativas, en las que aparece solo uno de los elementos comparados (la escuela pública) y falta el otro (la escuela privada): "espacios educacionales de menor valoración", "los hogares más carenciados". Estas expresiones contrastan sintagmáticamente con las que se refieren a las escuelas privadas, como "mejor calidad educativa".

Los focos contribuyen a construir la representación discursiva de que la escuela pública es la menos valorada, y de que a ella concurren quienes están en peor situación económica; mientras que quienes están en condiciones de pagar por una buena educación eligen una escuela privada.

En el foco "grupo de pares heterogéneo para sus niños" encontramos una serie de reforzadores que tienen una carga semántica positiva vinculada a la diversidad cultural, y a la convivencia: "grupo", "pares", "heterogéneo", "niños". Sin embargo, estos elementos contrastan sintagmáticamente con la emisión "para contener a tantos chicos". Si la heterogeneidad aparece como un rasgo de la escuela pública valorado positivamente, el adjetivo "tantos" funciona como un mitigador de ese rasgo positivo, ya que agrega al sustantivo "chicos" la idea de "muy grande o tan grande" (cantidad). Así, la escuela pública cuenta con más cantidad de alumnos de los que puede tener.

Los focos de las noticias analizadas de *Clarín* se refieren a la deficiencia de la educación pública, a los problemas gremiales, al aumento de alumnos en escuelas privadas, a la elección que debe hacerse entre heterogeneidad cultural y calidad educativa.

Como pudimos observar en el caso del diario *La Nación* aparece un contraste entre la valoración que se hace de ambos tipos de educación. Existe una evidente preferencia por ubicar en posición de foco los problemas que presenta la educación pública que van de la mano de apreciaciones positivas que se hace de la educación privada, que funciona a lo largo de los textos como su contracara. Así encontramos focos como "brecha en el rendimiento de los alumnos", "en las privadas hay clases y en las públicas, no", "cada vez más deficiente", "no harían el esfuerzo de pagar una escuela si la educación pública fuese igual de buena", "la desconfianza de las familias en la escuela pública", entre otras. Estas emisiones contraponen sintagmáticamente a los siguientes focos "el paso de parte de los sectores medios a la educación privada", "se pasan de escuelas públicas a privadas a pesar del costo alto", "un nivel de aprendizaje razonable". Entonces tenemos una educación pública caracterizada como deficiente, como un lugar en donde no hay clases, donde los alumnos rinden mal, frente a una educación privada donde hay una buena educación, los chicos aprenden, rinden bien, a donde acuden los sectores medios y la cual es costosa pero valedera.

En el caso de *La Nación* se arguye que la baja calidad de la educación pública se debe a que ésta concentra a los chicos más pobres y en peores condiciones educativas, ya que se expresa que la gente de menores recursos "ponen lo poco que tienen en eso", y se dejan en foco sintagmas como "brecha en el rendimiento de los alumnos", "la escuela pública es mala", "cada vez más deficiente" si la educación. De este modo, aparece la escuela pública como poco efectiva o contraproducente.

Todos estos focos se hallan sostenidos a su vez por una tesis: La educación pública debe desaparecer. Los argumentos que sostienen esta tesis son las periódicas huelgas que realizan los maestros, la baja calidad educativa y la pobreza de recursos. Para sostener esta tesis los medios no sólo se valen de recursos como los del enfoque, es decir, dejar en foco las premisas ya consideradas, sino que además se presentan a lo largo del texto datos que se encuentran avalados por determinadas garantías.

Observemos: se sigue agrandando la brecha en el rendimiento de los alumnos (G: si los chicos de las privadas rinden mejor que los de las públicas, hay mejor enseñanza en aquellas).

Cuadro 6

Art.	Datos	Tesis_ C.	Garantía
1	La huelga de 48 hs. de los docentes de la Ciudad es una de de las consecuencias de la grave crisis de la educación pública.	La escuela pública presenta peor calidad educativa que la educación privada.	Las huelgas son la causa y la consecuencia de que la escuela pública ofrezca una peor calidad educativa.
	Bajan las exigencias. Baja la calidad educativa.	La escuela pública perdió su capacidad transformadora.	Si baja la calidad educativa de la escuela pública, la calidad de la escuela privada es mayor.
2	La pérdida de alumnos de las escuelas públicas provoca que haya menos diversidad.		Si cada vez más alumnos se cambian a una escuela privada, en la escuela pública quedan solamente los de las clases más bajas.

Cuadro 7

Art.	Datos	Tesis	Garantía
1	Se sigue agrandando la brecha entre escuelas públicas y privadas.	La educación pública debe desaparecer.	si los chicos de las privadas rinden mejor que los de las públicas, hay mejor enseñanza en las privadas.
	Estos resultados son consistentes con los números de pasaje de alumnos de escuelas públicas a privadas.		si uno puede elegir saca a su hijo de la pública
	Pasaje de los alumnos a las escuelas privadas.		
	La escuela pública concentra a los chicos más pobres y en peores condiciones educativas. Los que están adentro son los más pobres Para el 65%, la escuela pública es mala con el 69,7%, al calificarla de bastante mala o mala.		G: si a la escuela pública van los más pobres y los que rinden menos la escuela no puede ser buena si la mayoría piensa que es mala es porque es así
	la educación pública es cada vez más deficiente		si es cada vez más deficiente es algo progresivo y difícil de controlar
	Los que pueden tener voz en el sistema educativo público salen de él y los que quedan tienen una capacidad de demanda reducida.		si la gente más formada y con más recursos los manda a una privada es porque esa educación es superior
	La gente nota esto y ni bien puede pasa al chico. Incluso las familias de bajos recursos.		Si incluso la gente de bajos recursos está dispuesta a pagar por educación es porque la educación pública está en muy mala situación.
	las familias más pobres no harían el esfuerzo de pagar una escuela si la educación pública fuese igual de buena.		
	“Piensan que el esfuerzo vale la pena, y ponen lo poco que tienen en eso”.		

En el análisis de jerarquización de la información observamos que todos los focos direccionan al texto hacia una macro conclusión o tesis: La educación pública debe desaparecer. Para sostener esta hipótesis el medio no sólo se vale de recursos como los del enfoque, es decir, dejar en foco las premisas ya consideradas anteriormente sino que además presenta a lo largo del texto datos que se encuentran avalados por determinadas garantías como "si los chicos de las privadas rinden mejor que los de las públicas, hay mejor enseñanza en las privadas", "si uno puede elegir saca a su hijo de la pública", "si a la escuela publica van los mas pobres y los que rinden menos la escuela no puede ser buena", "si la mayoría piensa que es mala es porque es así", entre otras. De este modo vemos cómo estas garantías o creencias contribuyen junto con los datos que aporta el texto como "Pasaje de los alumnos a las escuelas privadas", "La gente nota esto y ni bien puede pasa al chico. Incluso las familias de bajos recursos", "La escuela pública concentra a los chicos más pobres y en peores condiciones educativas", entre otros, a concluir que si la educación pública está cada vez peor y es cada vez más deficiente, que si hasta los que poco tienen ponen todo para que su hijo pueda recibir una buena educación e ir a una privada, la educación pública debería desaparecer.

La tesis que se sostiene en el artículo 3 de los de *Clarín* es "Se define el futuro educativo de alguien cuando se lo envía a una escuela pública o a una privada". A lo largo del texto al tener en cuenta la articulación que se da entre los focos, podemos ver que la consideración de la mayor heterogeneidad de los alumnos tiene su contrapartida en la sobrepoblación de las aulas. Entonces la elección entre brindar una educación pública o una educación privada se reduce a la elección entre calidad educativa (se asume que mucha cantidad de alumnos no es productivo para la comprensión de los alumnos) y diversidad cultural. Aparece una gran brecha entre estas dos características, como si fueran excluyentes una de la otra.

En los artículos analizados vemos cómo la escuela pública por verse afectada por mayor cantidad de paros aparece como una escuela que puede ofrecer menor calidad educativa.

Así por ejemplo, dice en el artículo 1= "Los paros, especialmente al inicio de cada ciclo lectivo, se han naturalizado, al igual que la baja de exigencias disciplinarias y de calidad educativa."

Si tenemos en cuenta que la tesis a la que se arriba es: "La escuela pública ofrece peor calidad educativa que la escuela privada", podemos ver que la garantía que está funcionando es: si aumentan los paros, baja la calidad educativa. Si ponemos en relación la garantía con el foco (baja de exigencias disciplinarias y de calidad educativa), vemos que el acento está concentrado en el resultado que tienen los paros. Pareciera que se trata de una consecuencia lógica: los paros provocan baja en la calidad educativa inevitablemente. En la parte temática de la emisión queda la naturalización de los paros, que es un tema que en ninguno de los artículos se desarrolla con detalle.

Otra de las tesis que se construye en este artículo es: la escuela pública perdió su capacidad transformadora. Se parte del dato: (En el primer centenario) "ser maestro, profesor, y llevar el guardapolvo blanco eran emblemas de la democratización del acceso a la educación". Funciona entonces la garantía: hoy no hay democratización en el acceso a la educación. Entonces la brecha se establece en dos direcciones: la escuela pública no es como la misma que en el pasado porque perdió el prestigio social, y se encuentra lejos de la privada, que la aventaja en calidad educativa.

En el artículo 2 aparece la tesis: en las escuelas públicas hay mayor cantidad de chicos que desertan o repiten. La garantía que funciona en este caso es que si los chicos que van a escuelas públicas tienen más posibilidades de repetir que los que van a escuelas privadas la calidad educativa es peor en las públicas. No aparecen en este artículo focos que se refieran al problema de los jóvenes de las clases más bajas que están en situaciones difíciles para poder seguir sus estudios. La articulación de las tesis deja ver que la ilación de esta tesis con la problemática planteada es cómo se da la desvalorización de la escuela pública. Se perdió la valoración, la heterogeneidad, los chicos que van- de bajos recursos- desertan o repiten.

5. Conclusiones

A partir del análisis realizado pudimos observar que los focos se refieren a la educación pública con valoración negativa: "La escuela pública es mala", "La situación de la escuela pública es crítica", entre otros.

Con respecto al análisis de la argumentación pudimos ver que las tesis son: "La escuela pública debe desaparecer", "La escuela pública es de peor calidad que la privada" y "La escuela pública ha perdido la heterogeneidad".

El análisis argumentativo nos permite, a través de las garantías, conocer cuál es el sistema de creencias que está operando en los textos: Si los chicos de las escuelas privadas rinden mejor, entonces deben ser mejores esas escuelas. Las huelgas y los paros aparecen como la causa y la consecuencia del declive de la educación; la baja de la calidad educativa, como un hecho análogo a la baja en la cantidad de clases. El hecho de que cada vez más alumnos se cambien a una escuela privada aparece como un factor indiscutible de la brecha entre los dos tipos de educación.

El método lingüístico de la jerarquización de la información nos ha permitido ver que en todas estas noticias aparece una metáfora, que funciona como medio para concebir la situación: la escuela pública está lejos en el espacio de la escuela privada. Por otro lado, la escuela pública se representa a través del discurso en un contenedor del que los alumnos quieren irse, "huir" y que no puede retenerlos.

6. Referencias bibliográficas

Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change, Cambridge*: Polity Press, Blackwell Publisher.

García Delgado, D. 1994. *Estado y sociedad*, Buenos Aires: Norma.

Lakoff, G. y M. Johnson. 2003. *Metáforas de la vida cotidiana*. London: The University of Chicago Press. Primera Edición: 1980.

Pardo, M. L. 1996. "El texto judicial como texto argumentativo" en *Derecho y Lingüística: Cómo se juzga con palabras. Análisis lingüístico de sentencias judiciales.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.

Pardo, M. L. 2008. *La estatización y espectacularización de la pobreza: análisis crítico del discurso posmoderno televisivo en la Argentina*, Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA), Buenos Aires, AZ3.

Raiter, A. 2002. *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Toulmin, S. 1958. *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península, 2007.

Wodak, R. 2000. "¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el Análisis Crítico del Discurso" en *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, vol.2, n° 3, septiembre 2000, pp.123-147. Barcelona: Gedisa.

GÉNEROS TEXTUALES Y GÉNEROS MUSICALES: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DE LAS CANCIONES

Lucía Bregant
Universidad de Buenos Aires
lubregant@gmail.com

1. Introducción

El presente trabajo persigue un doble objetivo de carácter descriptivo y teórico. El primero es relevar algunos aspectos del conocimiento que tienen los hablantes sobre los géneros textuales a nivel conciente en una clase textual determinada —las canciones— y esbozar un conjunto de criterios de tipologización consistentes con este conocimiento. El segundo es poner en relación dos categorías teóricas: los géneros textuales y los géneros musicales.

La noción de *género* atraviesa las esferas de la música y los textos. En el caso de la lingüística, la preocupación por el establecimiento y la caracterización de *tipos textuales* adquiere preponderancia con la Lingüística del texto.[1] Dentro de esta corriente se establece la distinción terminológica entre *tipo textual*, concepto definido dentro del marco de una tipología textual, y *clase textual*, que designa, de manera deliberadamente vaga, un grupo de formas textuales cuyas características pueden describirse por medio de determinadas propiedades, no necesariamente válidas para todos los textos (Isenberg 1983). Este último término hace referencia a las clasificaciones cotidianas que realizan los hablantes y es equivalente al concepto de *género textual* que utilizaré en este trabajo. En cuanto al ámbito de la música, si bien no es un concepto habitual en la musicología tradicional, la noción de *género* resulta central en el estudio de la música popular, dado que, en palabras de Fabbri, (2006: 15) "la vida musical es un proceso continuo de categorización".

Según Rosch (1978), existen principios psicológicos que gobiernan esta actividad y le dan relevancia cognitiva. Así como la escucha de música, especialmente popular, remite a su ubicación en algún casillero de los "tipos" musicales, de la misma manera tanto la producción como la recepción de un texto[2] activa en los hablantes saberes específicos sobre clases textuales a los que Heinemann (2000) denomina *esquemas textuales*. Los esquemas textuales son modelos abstractos, ideales, de carácter cognitivo y no del todo accesibles a la conciencia, a los que los hablantes recurren para la producción o comprensión de textos concretos, agrupables en géneros a partir de ciertas cualidades prototípicas que tienen en común. Estas cualidades son organizadas por Heinemann y Viehweger (2002) en cuatro niveles de relevancia variable dependiendo del género: forma, tema, situación y función.

En el ámbito de la música, la pertenencia de una obra musical a un género musical también se asocia a la concurrencia de determinadas características agrupables en categorías. Fabbri (1981: 52) define un género musical como "un conjunto de eventos musicales (reales o posibles) cuyo curso está gobernado por un conjunto definido de reglas socialmente aceptadas". Estas reglas, que funcionan como rasgos que

1 No es la única corriente lingüística que ha desarrollado el estudio de los géneros. Bajtín (1979: 248) estudia los *géneros discursivos*, entendidos como "tipos relativamente estables de enunciados" ligados a una esfera dada de comunicación. Actualmente, tanto la Lingüística Sistémico Funcional como la lingüística de Análisis del discurso desarrollan investigaciones sobre este tema.

2 Me manejaré con una definición procedural-cognitiva de *texto*, elaborada por Heinemann y Viehweger (1991, en Ciapuscio 2003: 22) en los siguientes términos: "(...) el texto es una estructura multidimensional, en la cual se manifiestan los sistemas de conocimientos de los hablantes: el conocimiento lingüístico, el conocimiento enciclopédico, el conocimiento accional y el conocimiento sobre clases textuales".

pueden actualizarse en las obras musicales para determinar su pertenencia a un género, son agrupadas en cinco conjuntos: **las reglas formales y técnicas**, que incluyen las formas típicas y las relaciones música-texto, **las reglas semióticas**, que incluyen los códigos gestuales, la vestimenta y las iconografías, **las reglas de comportamiento**, **las reglas sociales e ideológicas**, y **las reglas económicas y jurídicas**, que garantizan la supervivencia del género.

Tanto los géneros textuales como los géneros musicales responden a clasificaciones que los miembros de una comunidad realizan espontáneamente para ordenar un conjunto de artefactos simbólicos que de otro modo podrían ser inabordables. Frith (1996) destaca la estrecha relación que se establece entre un género musical y su circulación comercial: este concepto organiza el consumo de música, a punto tal que definir un género musical es también individualizar su público como mercado. Pero el consumo no es pasivo. Frith (1987) resalta la importancia que tiene la música popular, a través de sus géneros, en la construcción (y no el reflejo) de identidades, especialmente en los adolescentes, en edad de conformación de personalidades.[3] El placer que produce la música popular es no solo estético sino también producto de la identificación con esta música, sus intérpretes y otras personas que la escuchan.

En este trabajo se eligieron dos géneros de gran popularidad en la Argentina actual: la cumbia y el rock nacional. Estos géneros tienen en común la predominancia de la forma *canción*, definida como un "evento musical de corta duración con letra (*lyrics*)" (Fabbri 1981: 63), estructurado en estrofas, con frases melódicas influenciadas por el lenguaje hablado, no polifónico[4] y concordante con un género musical. Si bien la anterior es una definición formal-musical de la canción, en este trabajo sostendré que, en tanto producción textual[5] es un género: un género *textual* cuyas variantes, a su vez, son dependientes del género *musical* en el que la canción se inscriba. Como todo género textual, la canción se caracteriza por una serie de cualidades prototípicas interrelacionadas, definidas en los distintos niveles textuales, una de las cuales es el acompañamiento musical. Así, no es "la letra" de la canción la que constituye un género sino su totalidad sonora y verbal.[6] Mi hipótesis sin embargo es que, dado su carácter altamente estereotipado y la estrecha correlación que se establece entre texto y melodía (Förmas, 1997), el material verbal es, en la mayoría de los casos, suficiente para establecer la pertenencia de una canción a un género musical.

2. Materiales y métodos

Para realizar este trabajo se seleccionaron 56 canciones, 28 de cumbia y 28 de rock, puestas en circulación a partir de 2008. Posteriormente se dividió el corpus en ocho grupos de siete canciones cada uno (tres o cuatro de cada género musical) con los cuales se realizaron las pruebas. Para tal efecto, se removieron el título y los intérpretes.

Dada la especial importancia que tienen los géneros musicales para los adolescentes (cfr. *supra*), la experiencia se realizó en un total de 160 sujetos de ambos sexos, de entre 13 y 16 años. Cada grupo de canciones fue repartido a 20 sujetos con la consigna oral de que lo leyeran atentamente, clasificaran cada una de las canciones en "cumbia" o "rock" e indicaran, marcando y explicando por escrito, el porqué de la clasificación elegida. Adicionalmente, se les solicitó que señalaran si alguna vez habían escuchado la canción cuya letra estaban leyendo, de manera tal que no se computaran estos casos en los porcentajes de reconocimiento del género musical a partir de su material verbal.

3. Resultados

A partir de la experiencia realizada, se puede dividir el corpus de canciones en tres grupos: 1) aquellas cuyo género musical fue reconocido por todos los sujetos; 2) aquellas cuyo género fue reconocido por al menos el 75% de los sujetos; 3) aquellas cuyo género fue reconocido por menos del 75% de los sujetos.

---

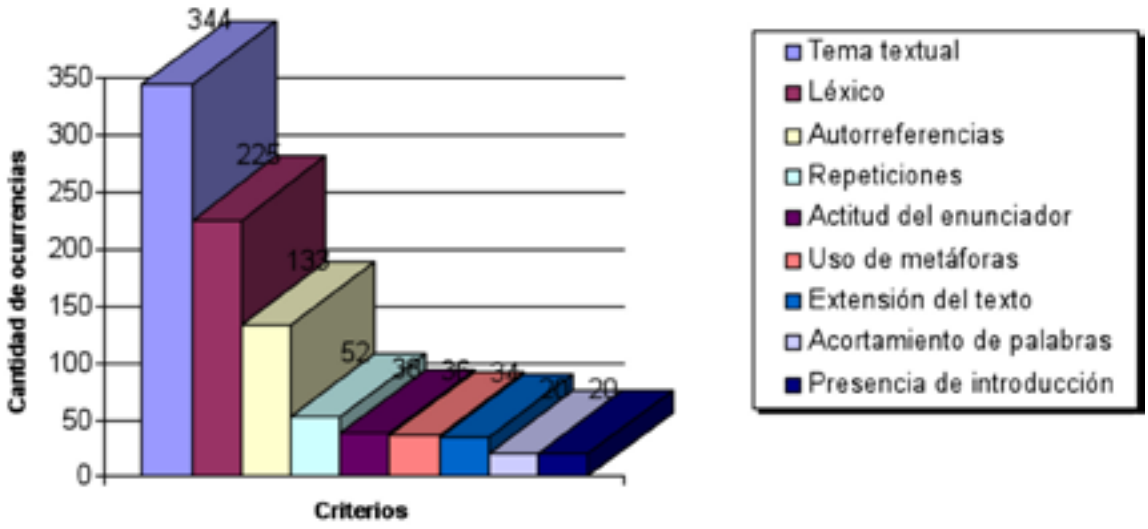
3 Por este motivo se realizó la presente experiencia con adolescentes.
4 La *polifonía* es una textura musical que se caracteriza por la equivalencia de las diferentes voces que realizan líneas melódicas simultáneas contrapuntísticas.
5 Uso este término es su sentido de "material verbal".
6 Por este motivo me referiré al corpus analizado como "canciones", aun cuando en este trabajo se haga foco en lo verbal antes que en lo musical, lo icónico o lo performativo, todos ellos elementos constitutivos de un género complejo.

La distribución porcentual de estos tres grupos puede verse en el siguiente gráfico: el grupo 1 asciende a la mitad del corpus; el grupo 2, le sigue con un 37,5% del total del corpus; finalmente, las canciones del grupo 3 son las menos numerosas, representando el 12,5% del total del corpus estudiado. Estos resultados permiten notar el alto grado de importancia que tiene el material verbal de las canciones para su adscripción a un género musical.[7]

Figura 1

En cuanto a los criterios que los hablantes utilizaron para la asignación del género musical a las canciones, es necesario aclarar que no siempre fueron verbalizados y que el grado de detalle con que los sujetos desarrollaron las fundamentaciones fue muy variable. La mayoría recurrió a una combinación de características para dar cuenta de la pertenencia genérica de cada canción. Sin embargo, no todos los criterios de diferenciación fueron evocados en igual medida, hecho que indica no solo su importancia relativa, sino también su disímil grado de acceso a la conciencia. En el siguiente gráfico se muestran los principales criterios de reconocimiento, representados según su cantidad de ocurrencias.

Figura 2



El recurso al que más sujetos recurrieron fue a la denominación del **tema textual** que, con algunas excepciones, es percibido como especializado en un género musical u otro. Así, por ejemplo, el tema político-social está asociado a las canciones de rock, mientras que la sexualidad fue vinculada a la cumbia. Las canciones que se apartaban de los temas considerados característicos de cada género cayeron en el grupo de menor porcentaje de reconocimiento.

7 Se deberá probar, posteriormente, hasta qué punto la inclusión de un mayor número de géneros puede incidir en los porcentajes finales.

El segundo de los criterios de identificación fue el **léxico**. En general, las canciones de cumbia se asocian al vocabulario "vulgar", a punto tal que, en los casos que presentaban un léxico estándar, el porcentaje de reconocimiento decayó notablemente. Fue en el marco de la descripción de las canciones de cumbia que se evocó el criterio léxico con mayor frecuencia, identificándose palabras calificadas de "cumbieras" (como *pibe/a, gato/a, loquear y piola*). Estas u otras palabras son, a veces, **acortadas** en su pronunciación, rasgo que también fue identificado como propio del género. En oposición a esto, las canciones de rock pasan a estar asociadas a un léxico estándar, pero complejo. Fueron pocos los sujetos que enumeraron palabras puntuales como características del rock; en cambio, los préstamos del inglés fueron reconocidos como propios de este género con mayor regularidad. A pesar de que no se detectó un vocabulario identificatorio del rock, los sujetos hicieron referencia a determinados modos de formulación característicos: primero, la **actitud del enunciador**, que es predominantemente de crítica o lamento; segundo, el **uso de metáforas**, estrechamente relacionadas con la idea de complejidad y oscuridad que este género musical parece despertar en los sujetos que realizaron la experiencia.

Un párrafo aparte merecen las "**autorreferencias**", entendidas como la aparición de las palabras *rock* o *cumbia* dentro de una canción de cada uno de estos géneros, así como sus derivados y los nombres de los intérpretes. En todos los casos analizados, la autorreferencia fue interpretada como un signo inequívoco de pertenencia genérica. Si bien en el rock es esporádica, en las canciones de cumbia parece ser una práctica regular. A su vez, este recurso se encuentra asociado muchas veces a otro rasgo que fue considerado característico de la cumbia: la **presencia de una introducción** o comentario hablado, mediante el cual la banda se presenta, saluda a los *fans* o dedica la canción.[8]

Otros dos criterios estructurales que fueron utilizados en la clasificación de canciones fueron su **extensión**, mayor en el rock, y la presencia de **repeticiones**, asociadas a la cumbia. Algunos de los criterios a los que se recurrió secundariamente fueron: el largo de las estrofas (menor en la cumbia), el voseo (predominante para el rock), la presencia de preguntas (asociada al rock), la métrica (en términos de "esto me lo imagino con ritmo de..."), las rimas, el orden de las palabras y el uso del artículo antes del nombre propio (relacionado con la cumbia).

4. Discusión

Los resultados obtenidos permiten demostrar que el material textual de las canciones es de gran importancia para determinar su pertenencia a un género musical. Por otra parte, los tres grupos de canciones obtenidos a partir de la prueba de clasificación muestran el carácter prototípico de estas en tanto representantes de un género musical. En palabras de Sandig (2000: 11): "hay ejemplares 'mejores' y 'peores' de una categoría". En este caso, los mejores ejemplares fueron los reconocidos por el 100% de los sujetos, mientras que el grupo 3 está conformado por los ejemplares marginales. Asimismo, y siguiendo con la teoría de los prototipos (Rosch 1978, Sandig 2000), los rasgos a partir de los cuales se definen las categorías analizadas son graduales, de centralidad variable y no son necesarios ni suficientes para la delimitación de las clases cuyas fronteras no están siempre claramente definidas.

Así, la descripción de un género textual se realizará a partir de cualidades multidimensionales de carácter prototípico: cuantas más características prototípicas reúna un ejemplar, mejor representante de este género será. Como se mencionó, Heinemann y Viehweger (2002, en Ciapuscio, 2005) proponen un modelo para la caracterización de textos que consta de cuatro dimensiones (función, situación, tema y forma), cada uno de las cuales agrupa determinada información que puede asumir uno u otro rasgo dependiendo del género textual que esté describiendo. En el cuadro que se encuentra a continuación puede verse una propuesta de tipologización para las canciones de diferentes géneros musicales, que toma como punto de partida este modelo y su adaptación en Ciapuscio y Kuguel (2002) y, a partir de los resultados obtenidos del análisis y las pruebas de clasificación realizadas, incorpora algunas categorías y detalla

8 Por ejemplo: "Y esta canción está dedicada para todos los papis que no ven a sus hijos por alguna causa o razón en esta vida, como yo." ("La calesita de San Miguel", de La Banda de Lechuga).

los rasgos comunes a los textos analizados. Los niveles de **tematicidad y estructura** y de **adecuación de la formulación** recogen y sistematizan la información acerca del saber sobre clases textuales de los hablantes obtenida mediante la experiencia de clasificación, y desarrollada en el punto anterior. En todos estos aspectos pueden establecerse contrastes entre las canciones de los dos géneros musicales estudiados (temáticas, introducción, metáforas, extensión, métricas, léxico, pronombres y pronunciación). El resto de los niveles fueron completados de manera provisoria (a partir del análisis realizado y la bibliografía expuesta) y, aunque requerirían de mayor profundización, muestran las características que las dos clases tienen en común.

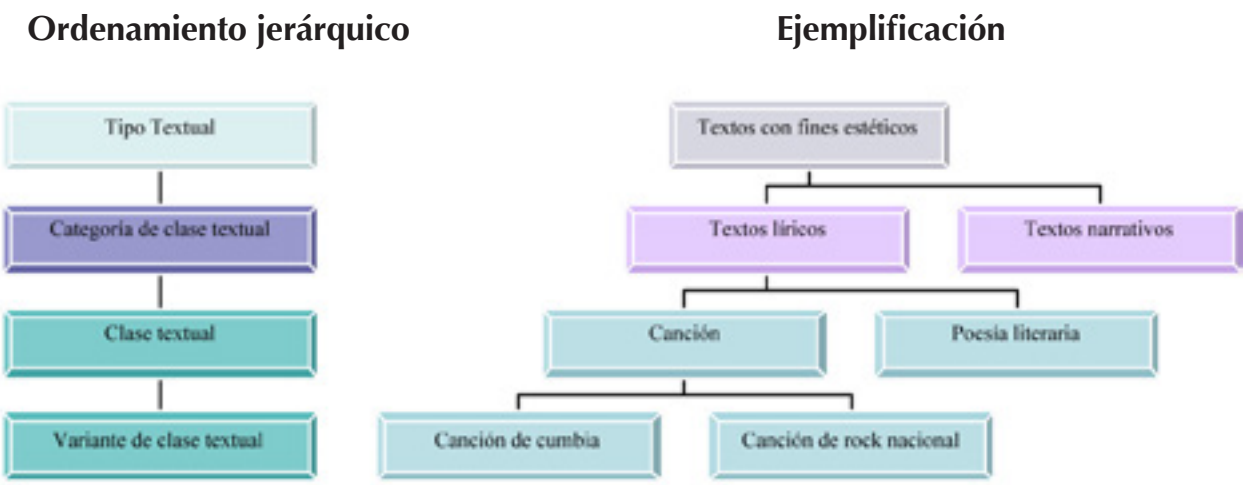
Figura 3: Propuesta de tipologización para canciones de cumbia y de rock

<table>
<tr><th>Nivel</th><th>Criterio</th><th>Valores prototípicos en cumbia</th><th>Valores prototípicos en rock</th></tr>
<tr><td rowspan="5">1) Funcionalidad</td><td>Expresarse</td><td>Alto</td><td>Medio-alto</td></tr>
<tr><td>Producir efectos estéticos</td><td>Medio-alto</td><td>Alto</td></tr>
<tr><td>Contactar</td><td colspan="2" rowspan="3">Bajo</td></tr>
<tr><td>Informar</td></tr>
<tr><td>Dirigir</td></tr>
<tr><td rowspan="4">2) Situación</td><td>Marco interaccional</td><td colspan="2">Actividad comunicativa independiente</td></tr>
<tr><td>Organización social de las actividades en ámbitos comunicativos</td><td colspan="2">Industria de la cultura y el entretenimiento</td></tr>
<tr><td>Medio/canal</td><td colspan="2">Predominantemente oral</td></tr>
<tr><td>Papeles sociales de los interactuantes</td><td colspan="2">Simétrico en cuanto a relaciones directas de poder, pero asimétrico en cuanto al grado de influencias relativas entre los interlocutores: los músicos suelen funcionar como modelos a seguir, ante los que su público siente admiración.</td></tr>
</table>

3)Tematicidad y estructura	Impronta temática (temas más mencionados)	*las drogas y el alcohol *el amor físico y el sexo *la delincuencia *las mujeres *el amor romántico *el boliche	*el país y la sociedad *el dolor y la soledad *el amor romántico *la naturaleza * la religión
	Tipos de despliegue temático	Predominan las secuencias descriptivas, narrativas y, en menor medida, directivas (cfr. Werlich 1975), dependiendo del tema textual.	
	Partes textuales	*Estandarizadas: estrofas (siempre), estribillos (muy frecuentemente) *Introducción hablada (a veces)	*Estandarizadas: estrofas (siempre), estribillos (muy frecuentemente)
	Información no verbal	Música e iconografía asociadas al género	
4) Adecuación de la formulación	Máximas retórico estilísticas	*Mayor brevedad	*Menor brevedad *Uso de metáforas
	Esquemas de formulación específicos del género	*estructuración en estrofa – estribillo *métrica estandarizada *uso de rimas *alta presencia de marcas autorreferenciales *frecuente presencia de comentarios y referencias a los receptores	*estructuración en estrofa – estribillo *métrica más variable *uso de rimas *menor presencia de marcas autorreferenciales * ausencia de comentarios y referencias a los receptores
	Recursos léxicos	*Palabras neológicas y no neológicas altamente asociadas al género musical.	*Préstamos y neologismos de autor. *Uso de palabras percibidas como menos frecuentes en el habla diaria. *Mayor incidencia del dialecto estándar.
	Recursos sintácticos	Uso preferencial del paradigma pronominal del tuteo	Uso preferencial del paradigma pronominal del voseo
	Recursos fonológicos	Acortamiento de palabras y caída de “s” final.	Ausencia de acortamiento de palabras y caída de “s” final.

El hecho de que pueda establecerse un tronco común de cualidades compartidas por las canciones de cumbia y rock, por un lado, y una serie de rasgos que las diferencian, por el otro, nos permite afirmar que estamos ante dos variantes de una misma clase textual. Como argumenté, la canción puede considerarse una clase textual a partir de los rasgos prototípicos que la definen: su funcionalidad predominantemente expresiva y estética,[9] su marco de situación específico —es una actividad comunicativa independiente, de transmisión principalmente oral, enmarcada dentro de la industria del entretenimiento, en la que se establece una relación especial entre el productor (generalmente admirado) y su público más o menos masivo—, su estructura —breve, distribuida generalmente en estrofa y estribillo— y su complejidad semiótica, que incluye información verbal, musical, gestual e icónica. Los géneros musicales, a su vez, funcionan, desde esta perspectiva, como marcos en los que las variantes de esta clase textual se inscriben, de manera tal que "canción *de rock*" y "canción *de cumbia*" son realizaciones más especificadas de esta clase textual, a partir de subdiferenciaciones adicionales. **Clase textual** y **variante de clase textual** son dos niveles, los de menor abstracción, del ordenamiento jerárquico que Heinemann (2000) propone y puede ejemplificarse de la siguiente manera:

Figura 4: Jerarquía textual y ejemplificación



Como señala Ciapuscio (2007), si bien el **tipo textual** debe representar el nivel más abstracto de la jerarquía, cuyo grado de abstracción disminuye a medida que se "desciende" de categoría, la elección del tipo y el establecimiento de las categorías posteriores son relativos y dependientes de la perspectiva de análisis. Lo mismo sucede, desde mi punto de vista, con los modelos de análisis sobre géneros musicales y géneros textuales. En este trabajo, que se inscribe en el marco de la Lingüística del Texto y cuyo material de estudio es textual, he terminado por incluir, para el análisis de canciones, el concepto de *género musical* en el de *género textual*, describiendo al primero en términos de variante del segundo. Encuentro que esta equiparación puede ser productiva para este tipo de trabajo, de carácter textualista, y que es posible a partir del alto grado de flexibilidad y potencia explicativa que han adquirido los modelos desarrollados en este marco, que incluyen dimensiones en las que se pueden contener los otros fenómenos (música, relación músicos-público, iconografía) que constituyen los géneros musicales. Sin embargo, un análisis detallado sobre estos últimos requeriría de otro tipo de modelo, pensado desde otra perspectiva, como el desarrollado por Fabbri (1981), anteriormente expuesto. Así, los diferentes modelos son complementarios, en tanto pueden adecuarse de diferente manera a las posibles perspectivas de análisis.

Para terminar, sintetizaré el recorrido realizado. La exposición de un grupo de sujetos a un corpus de textos conformado por canciones de diferentes géneros musicales con la consigna de que reconocieran

9 Dado que un mismo texto suele cumplir, simultáneamente, con varias funciones es aquella que predomina la que sirve como caracterizadora de una clase textual.

su género de procedencia y fundamentaran su respuesta permitió, en primer lugar, comprobar que existen ejemplares prototípicos y marginales dentro de esta categoría, pero que en la mayoría de las casos el material textual resultaba suficiente para la adscripción de los textos a un género musical. En segundo lugar, la experiencia posibilitó el acceso a parte de la información (la información conciente) que los sujetos poseen acerca de una clase textual (o variante de clase textual), a la que recurren a la hora de realizar una tarea comunicativa. A partir de esta información, se propusieron una serie de criterios de tipologización con el fin de dar cuenta de la clase textual "canción" y sus variantes, cuyos rasgos compartidos y diferenciales permitieron establecer una jerarquía.

6. Referencias bibliográficas

Ciapuscio, G. 2005. La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos,* 38, 31-48.

Ciapuscio, G. 2007. Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la competence generique dans le domaine academique. *Études de Linguistique Apliquée, 148*, 405-416.

Ciapuscio, G. y I. Kugel 2002. "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados" en: García Palacios, J. & Fuentes, M. T. *Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca: Almar, 37- 73.

Fabbri, F. 1981. "A theory of musical genres: two aplications", en: Horn, D. & Tagg, P. (eds.) *Popular music persoectives*. Göteborg & Exeter: IASPM, 52- 81.

Fabbri, F. 2006. "Tipos, categorías, géneros musicales. ¿Hace falta una teoría?", en: *Actas del VII Congreso IASPM-AL, "Música popular: cuerpo y escena en la América Latina"*.

Förmas, J. 1997. Text and music revisted. *Theory, culture and society, 14,* 109 – 123.

Frith, S. 1987. "Hacia una estética de la música popular", en: Cruces, F et al. (eds.), *Las culturas musicales. Lecturas en etnomusicología*. Madrid: Trotta, 2001, 423- 435.

Frith, S. 1996. *Performing rites*. Oxford: Oxford University Press.

Heinemann, W. 2000. "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick", en: Adamzik, K. (Ed.), *Textsorten. Reflexinen und Analysen.* Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Isenberg, H. 1983. "Cuestiones fundamentales de tipología textual, en: Bernárdez, E. (ed.), *Lingüística del texto.* Madrid: Arco Libros, 1987, 95- 129.

Rosch, E. 1978. "Principles of categorization", en: Rosch, e. & Lloyd, B. (eds.) *Cognition and categorization.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 27- 48.

Sandig, B. 2000. "Text als prototypisches Konzept", en: Mangasser-Wahl, M. (ed.) *Prototypentheorie in der Linguistik.* Tübingen: Stauffenburg, 93-112.

EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN MATERIALES DE ELSE DESTINADOS A ALUMNOS BRASILEÑOS DE ESCUELA MEDIA

Ana Brown
Universidad de Buenos Aires
analaura.brown@gmail.com

Florencia Sartori
Universidad de Buenos Aires
sartori.florencia@gmail.com

1. Introducción

La enseñanza de español en Brasil ha cobrado una importancia notable, especialmente a partir de la entrada en vigencia en 2010 de la ley 11.161 que establece la oferta obligatoria de español en la enseñanza fundamental y media de las escuelas brasileñas. En este marco, los materiales didácticos que se desarrollen deben estar en consonancia con los *Parámetros Curriculares Nacionais* (en adelante PCN), publicados por el Ministerio de Educación brasileño, que estipulan las directrices generales de cada una de las asignaturas para la enseñanza fundamental y media. En el área de lenguas extranjeras, el documento establece orientaciones generales para su enseñanza sin centrarse específicamente en ninguna de ellas.[1] El enfoque descripto es eminentemente comunicativo y tiene como objetivos que los alumnos puedan aproximarse a otras culturas en un mundo globalizado y que puedan utilizar sus conocimientos en el mundo laboral. El material didáctico utilizado en las clases tendría, entonces, que estar en consonancia con este enfoque.

Por su parte, la cercanía entre las formas lingüísticas del español y el portugués genera un efecto de transparencia que dificulta la incorporación de léxico en la otra lengua. Por esta razón, el léxico debería tener un lugar central a través de un trabajo sistemático que constituiría una vía para generar conciencia de la distancia lingüística.

En este trabajo, nos proponemos analizar de qué manera se sistematiza la enseñanza del léxico en tres manuales brasileños de enseñanza de español en la escuela media: *Nueva Expansión*, *Listo* y *Esencial*. Para realizar el análisis, seguiremos a Lewis (1993) que propone la enseñanza de los ítems léxicos a través de sus relaciones, ya que son estas las que pueden favorecer la incorporación de nuevos ítems en la otra lengua.

2. Marco teórico

En Lewis (1993) se desarrolla el enfoque de la enseñanza cualitativa del léxico que postula que aprender palabras no es solamente aprender sus significados sino ampliar el conocimiento que se tiene

1 La elección de la lengua extranjera está supeditada, según la ley, a las posibilidades de cada institución. La ley 9.394 del 20 de diciembre de 1996 establece para la enseñanza media: "*Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição*" (art. 35, inciso III). La ley está disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (consultada el 5/11/10).

sobre ellas, es decir, conocer sus contextos de situación, colocación, registro y posibles cambios en su significado en los diferentes contextos. El enfoque léxico enfatiza también la necesidad del reconocimiento y memorización de expresiones idiomáticas y colocaciones (Higueras, 2004).

Para aprender ítems léxicos es útil, por un lado, vincularlos y agruparlos en contextos mayores que permitan relacionarlos con una situación o género discursivo. Pero, al mismo tiempo, es necesario generar conocimiento léxico sobre las relaciones que existen entre las palabras.

Para apoyar este desarrollo metodológico, acudiremos a nociones de la semántica. El concepto de redes léxicas implica la idea de conjunto de elementos interrelacionados y de procesos combinatorios: con los conocimientos de mundo del hablante (referencia, connotación) y con las relaciones semánticas entre las palabras (Baralo 2007). En cuanto a las relaciones léxicas, Cruse (1990) describe diferentes tipos. Consideraremos para este análisis la sinonimia, la oposición, la meronimia y la hiponimia. La sinonimia,[2] definida en un sentido amplio, se produce cuando en dos palabras los aspectos centrales del significado son idénticos, aunque difieran en aspectos periféricos. Las relaciones de oposición incluyen: términos complementarios (un término excluye a otro, por ejemplo *muerto* - *vivo*); antónimos (en los que la negación de un término no implica la aseveración del contrario, por ejemplo *no es duro* no implica *blando*); reversos (cambios de estado reversibles: *entrar* y *salir*) y finalmente, conversos (expresan la misma relación desde dos puntos de vista diferentes: *comprar* y *vender*). Las relaciones de meronimia, por su parte, expresan la relación parte-todo, por ejemplo *volante-auto*. Finalmente, las relaciones de hiponimia expresan la relación entre términos ordinados y superordinados: *gato- felino.*

Como hemos visto hasta ahora, las relaciones que se establecen entre los ítems léxicos dentro de una misma lengua son complejas. El enfoque para abordar esta complejidad variará según el objetivo de la enseñanza. En el caso de los PCN, se propone que los alumnos desarrollen habilidades comunicativas. Una de las condiciones necesarias para desarrollar estas habilidades será consolidar la conciencia de la distancia entre el español y el portugués, que favorece el desarrollo de las estrategias de autocorrección en el caso de que se produzcan transferencias.[3] Las estrategias pueden enseñarse con el objetivo de generar autonomía en el aprendizaje.[4]

Por último, es relevante señalar uno de los problemas más frecuentes en el aprendizaje de lenguas próximas: la existencia de cognados. Los cognados son formas lingüísticas derivadas, históricamente, de la misma fuente habiendo por lo tanto entre ambas lenguas identidad total o parcial (González Pellizari Alonso 2006). Uno de los problemas que presentan es que la frecuencia de una palabra puede diferir de una lengua a otra, por lo que su uso en la lengua meta puede resultar extraño o anticuado. En algunos casos, la historia de la lengua produjo variaciones que dieron como resultado lo que se conoce como "falsos cognados". Los más comunes son los heterosemánticos, los heterogenéricos y los heterotónicos. En los primeros, la misma forma dio como resultado significados diferentes en portugués y en español; un ejemplo sería *copo* en portugués que significa *vaso* en español. Los heterogenéricos son aquellas palabras cuya morfología y semántica es igual entre ambas lenguas pero difieren en la concordancia que establecen con otras palabras; por ejemplo *la costumbre* (femenino) y *o costume* (masculino). Finalmente, los heterotónicos son palabras que entre las dos lenguas poseen variación fonética; por ejemplo *psicoterapia* y *psicoterapía*.

Analizaremos tres manuales de enseñanza de español a partir de la propuesta de Fernández López (2004) para el análisis de materiales didácticos. Además, relevaremos cuáles son los ejercicios propuestos para el trabajo con el léxico a partir del enfoque léxico (Lewis 1993).

---

2 Cruse distingue tres tipos de sinonimia: absoluta, descriptiva y próxima. Tomamos esta última definición ya que resulta la más productiva para la discusión, debido a que es la más extendida por ejemplo, en la confección de diccionarios de sinónimos (Cruse, 1990).

3 En la década del 70, muchos lingüistas comenzaron a hablar de transferencia positiva o negativa desde la L1 y a analizar este proceso como parte natural de la adquisición de una L2. El concepto de interlengua (Selinker, 1972) designa un estadío en el aprendizaje en el que el aprendiz construye un sistema provisorio de reglas que va confirmando o descartando. Cuanto más parecidas son su L1 y su L2, más complejo será identificar estas diferencias.

4 Entendemos por estrategia "Specific actions, behaviours, stress or techniques that learners use (often deliberately) to improve their progress in development of the competence in the target language. Strategies are tools for self directed participation in learning, necesary for development of communicative competence (Oxford, 1990 citado en Pavičić Takač, 2008).

3. Análisis del corpus

Los tres manuales analizados comparten algunas características: todos están organizados en un volumen único con veinticuatro unidades (ocho por año de enseñanza) y contienen ejercicios orientados a la práctica para el "examen vestibular" (ingreso universitario). En cuanto al léxico, los tres manuales presentan una sección específica de vocabulario en cada unidad y abordan los mismos campos léxicos.

Del análisis surge que *Esencial* es, de los tres manuales, el que incluye mayor variedad de ejercicios para el trabajo con los ítems léxicos y el que más explora las relaciones entre ellos. Por esta razón, consideramos pertinente realizar un análisis más detallado de este manual.

3.1. *Esencial*

En el manual *Esencial para ensino médio* cada lección incluye el trabajo con un género discursivo, un tema transversal y secciones de comprensión lectora, gramática, comunicación (funciones y actos de habla) y ampliación de vocabulario.

El manual para el profesor explica que el objetivo es desarrollar las cuatro destrezas,[5] teniendo en cuenta el contexto formal de aprendizaje de los alumnos brasileños y los temas transversales propuestos por los PCN. Como objetivo para la sección de léxico propone actividades que amplíen y consoliden el vocabulario que surge del texto, proporcionen contacto con antónimos, sinónimos y promuevan la deducción de significados del contexto. En la sección "Ampliación de vocabulario", ofrece un glosario visual con ejercicios de consolidación.

Al final del manual se incluyen imágenes con números que se corresponden con la palabra que denomina esos objetos y luego un glosario español- portugués con una lista en español y al lado, su equivalente en portugués. A continuación se presenta la misma lista de palabras en portugués con su traducción al español.

A continuación, analizaremos en detalle la sección de léxico. Los campos léxicos presentados se asocian al género del texto *input* y a la consigna de escritura, por lo que el alumno tiene, en general, la posibilidad de ver las palabras contextualizadas, hacer ejercicios con ellas y luego, poder escribirlas en el género propuesto.

Se proponen una variedad de ejercicios con el léxico: buscar y redefinir según el contexto, elegir una traducción, sinónimo o definición, categorizar en función de una clase (tachar el elemento que no corresponde), relacionar con opuestos, asociar un sustantivo con un adjetivo (por ejemplo *micrófono, microfonista*). Hay varios ejercicios en el manual que exploran este último procedimiento. Predominan los ejercicios de completamiento de blancos (en forma libre o con un conjunto limitado de opciones) y la unión de imagen con palabra. En las lecciones para el primer año, los ejercicios están ordenados según el campo léxico.

En las dos series de lecciones siguientes, el texto transversal va cobrando mayor importancia relativa y el léxico asociado a este *input* se vuelve más abstracto, en consonancia con la temática de los textos. Por ejemplo, se presenta un artículo sobre ética ciudadana y los ítems léxicos se agrupan en torno a esta temática. El foco del trabajo con el léxico se desplaza de los ítems a las expresiones idiomáticas y las palabras funcionales.

Es interesante señalar la presencia de textos que trabajan la reflexión metalingüística en el manual: en la lección catorce hay un breve texto sobre tecnicismos con ejercicios para identificar a qué disciplina pueden corresponder un grupo de palabras. En la lección dieciocho, en la que se trabajan diferentes tipos de comidas hay una consigna que indica que a partir de un campo léxico se pueden generar expresiones idiomáticas (como por ejemplo *me importa un pimiento*). En la unidad diecinueve hay un texto sobre extranjerismos con un breve ejercicio de clasificación. Finalmente, en la lección veintitrés hay un texto breve sobre el *argot* (vinculado a los hábitos lingüísticos de los jóvenes en Internet).

---

5 Las cuatro destrezas son comprensión lectora, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita.

Las lecciones planificadas para el segundo y el tercer año retoman campos léxicos abordados en las anteriores y los amplían: por ejemplo, en la primera serie se estudian los alimentos y en la tercera, recetas de comidas. Los ejercicios están ordenados: siempre aparecen en la sección "vocabulario" y "ampliación del vocabulario". Con respecto a esta última, a partir de la lección catorce se modifica su formato: antes se proponían ejercicios de correspondencia imagen-palabra y a partir de esa lección se ofrecen glosarios visuales, o esquemas de las partes de un texto (por ejemplo, denominación de las partes de una historieta o un esquema con la organización de un *curriculum*). A partir de la lección diez, las consignas comienzan a parecerse a las de los exámenes vestibulares.[6] Si bien se trabaja con definiciones, sólo en la lección doce hay una consigna de trabajo con el diccionario.

En cuanto a los falsos cognados, en la lección uno hay una breve mención a palabras parecidas al portugués en español. En la lección seis se introduce una breve lista en la sección de "gramática" (heterosemánticos y heterogénericos). De la lista de ejemplos ofrecidos (dieciocho), sólo seis palabras están vinculadas al campo léxico trabajado en la unidad (alimentos y hábitos saludables). Hay un ejercicio de práctica que consiste en elegir por el contexto entre un falso cognado y la palabra correspondiente.

En síntesis, la propuesta de este manual para el trabajo con el léxico presenta una visión integradora, en la que los ítems se vinculan con los *input*s y, a su vez, se vinculan entre sí favoreciendo el establecimiento de relaciones léxicas.

3.2. *Listo*

Cada lección del manual *Listo* tiene varias secciones. En la primera aparece un texto inicial con ejercicios de comprensión textual. La segunda sección tiene como título *"*Cajón lexical*"* y se centra fundamentalmente en el trabajo con los ítems léxicos. La tercera consiste en una sección de gramática. La cuarta consiste en un segundo texto, sobre el que se proponen ejercicios de comprensión lectora o de léxico. Finalmente, la quinta sección se denomina "Entretenimiento" y se destina al trabajo con viñetas, más ejercicios de comprensión textual o consignas de escritura. Al final del manual, hay un glosario español-portugués.

Las consignas se parecen a las del vestibular casi desde el comienzo. No tiene una sección dedicada a este examen, pero en la parte de comprensión lectora se incorporan ese tipo de ejercicio sin graduación ni explicitación de estrategias de lectura.

Dentro de la sección "Cajón lexical" se abordan campos léxicos pero con una tendencia a confundirlos con nociones funcionales y géneros. Por ejemplo, se presenta como vocabulario temático el tema "correspondencia". Desde la lección doce esta sección pasa a ser un glosario visual (imágenes de un objeto y su nombre) con consignas de escritura asociadas. La proporción de ejercicios sobre léxico se reduce notablemente.

Se proponen una variedad de ejercicios con el léxico similar a la observada en *Esencial*. La diferencia radica en que hay un predominio de los ejercicios de selección de sinónimos, a partir de un texto o selección múltiple con opciones.

Más allá de la sección específica, en las lecciones para el segundo año, comienzan a aparecer ejercicios de léxico en la parte de lectura, con consignas idénticas a las de los exámenes vestibulares y la sección "Entretenimiento" pasa a contener un texto con consignas de escritura. El eje comienza a centrarse cada vez más en los ejercicios de comprensión textual.

En cuanto a los falsos cognados, en la unidad once aparece un ejercicio de selección múltiple para identificar heterotónicos, tema que no se desarrolla antes ni después en el manual. En la sección de gramática de la lección veintitrés se da una lista de heterosemánticos (no vinculados al vocabulario temático de la unidad) y se proponen los siguientes ejercicios: elegir de un grupo de palabras y completar oraciones, elegir diez heterosemánticos y usarlos en frases.

---

6 Por ejemplo: "Completa el texto con las palabras del recuadro que sean adecuadas" (lección 6, vocabulario) frente a "Escoge dentro del recuadro la opción que reemplaza lo señalado en las frases, sin perjuicio de su sentido" (lección 10, vocabulario). Esta última consigna es idéntica a la que se presenta en algunos exámenes vestibulares (de ingreso universitario).

En síntesis, la propuesta de este manual para el trabajo con el léxico presenta una visión que en las primeras unidades es integradora, pero luego tiende a la descontextualización, dado que en muchos casos los ítems léxicos no se vinculan con el *input* ni entre sí.

3.3. *Nueva expansión*

El manual *Nueva Expansión* presenta una sección dedicada al léxico y un apartado en el que se trabaja con expresiones. Cada cuatro unidades hay ejercicios de repaso que pertenecen a exámenes vestibulares de diferentes universidades brasileñas.

Dividiremos la exposición en dos partes: por un lado, lo que se trabaja en la sección llamada "Léxico" y, por otro, lo que se enseña con las expresiones. Una diferencia importante entre ambas es que en la primera hay fotos con nombres y en la segunda, hay un texto (no auténtico) y se le pide al alumno una reflexión sobre lo que leyó y el significado de esa frase en ese texto. Otra diferencia es que el apartado "Léxico" deja de formar parte de la estructura de la unidad después de la unidad veinte.

Todos los campos léxicos son desarrollados de la misma manera: un glosario visual (imágenes de un objeto y su nombre), sin consignas ni ejercitación. La única excepción la constituye la unidad cuatro en la que los alumnos deben unir el nombre con la imagen; paradójicamente, esta unidad no está organizada como un campo léxico sino temáticamente. En general, después hay una ejercitación en la que los alumnos deben utilizar el vocabulario para escribir un texto o para conversar entre ellos. Por ejemplo, en la unidad quince se enseñan las partes del auto y los alumnos después tienen la siguiente actividad:

> *En tu cuaderno o en un papel separado, escribe un texto publicitario que subraye las cualidades de un automóvil. Como soporte de vocabulario, puedes emplear algunas de las palabras del léxico.*

Vemos que este ejercicio, al igual que la mayoría, no implica necesariamente el uso del vocabulario enseñado.

Cada unidad toma una expresión popular, explica su significado y muestra su uso. Como se dijo antes, el uso es explicado a partir de un texto, normalmente, un diálogo. La mayoría de las veces este diálogo suena artificial para un hablante nativo. El siguiente es un ejemplo extraído de la unidad siete:

> *-Teresa, mira, ya viene el anticomunista fanático.*
> *- De verdad que es muy fanático. Siempre que me ve* ***me da la lata****, intentando convencerme de sus verdades.*

Estas expresiones se enseñan de manera descontextualizada en relación al tema que se está trabajando en la unidad (gramatical y temáticamente). Por otro lado, no se específica en qué regiones o países se usa: la mayoría de las expresiones que se enseñan no son utilizadas en la variedad de habla rioplatense.[7]

Finalmente, y en relación con los falsos cognados, el tratamiento no es muy exhaustivo. Tanto para los heterosemánticos, como para los heterotónicos y heterogenéricos el trato es el mismo: una lista de palabras. Ninguno de ellos forma parte de la sección "Léxico" sino de la que se llama "Lengua en foco". Los heterosemánticos se trabajan en la unidad uno. Hay un breve ejercicio en el que los alumnos deben elegir "del recuadro el verdadero significado de las palabras destacadas"; el verdadero significado es la traducción al portugués de la palabra en español. En cuanto a los heterogenéricos hay una lista y después un ejercicio en el que los alumnos deben escribir en portugués la misma palabra que en español. Para los heterotónicos, los alumnos escuchan un CD con la acentuación en español de una lista de palabras.

En síntesis, la propuesta de este manual para el trabajo con el léxico presenta una visión atomística en la que los ítems se ejercitan en forma aislada y descontextualizada, es decir, independiente al *input*. Al introducir los ítems a través de glosarios visuales sin consignas de práctica, se promueve un rol pasivo del alumno que no favorece el desarrollo de estrategias.

---

7 Dada la extensión de este trabajo no desarrollaremos aquí el tratamiento de las variedades del español en estos manuales.

4. Conclusión

En cuanto al enfoque, ninguno de los tres manuales es eminentemente comunicativo. Por un lado, *Nueva expansión* y *Listo* se plantean como comunicativos, aunque no presentan una variedad de actividades que habiliten el trabajo con ese enfoque. Por otro lado, *Esencial,* al realizar un abordaje a partir de géneros, se acerca más a lo requerido por los PCN.

En los tres manuales hay una sección dedicada al léxico que desaparece hacia las últimas lecciones. Cada manual presenta una situación diferente en cuanto al tipo de ejercitación. *Nueva expansión* trabaja a partir de los ejemplos y las imágenes. No propone un trabajo activo con las palabras y las expresiones. *Listo* ofrece una variedad de ejercicios amplia, pero concentrada en las primeras lecciones. Según su planificación en el segundo y tercer año de la enseñanza, el trabajo con el léxico es prácticamente inexistente o confuso (por ejemplo, en los casos en los que se abordan nociones funcionales como si fueran campos léxicos). En cuanto a *Esencial*, observamos que ofrece una muy amplia variedad de ejercicios con el léxico, tal como enumeramos más arriba. Estos ejercicios están siempre relacionados con el género transversal de la unidad aunque, al igual que los otros manuales, el trabajo sistemático con el léxico es dejado de lado hacia las lecciones finales. De los tres manuales es el único que incluye reflexión metalingüística sobre el conocimiento léxico.

El tipo de relación entre palabras que más se trabaja en *Listo* y *Esencial* es la sinonimia. *Esencial*, por su parte agrega a las anteriores las relaciones de oposición. En ninguno de los dos manuales se distingue entre clases de oposición: cuando aparece un ejercicio la consigna pide simplemente "relacionar con el opuesto". Por su parte, *Nueva Expansión* no trabaja con las relaciones que se establecen entre las palabras.

No encontramos en ninguno de los tres textos enseñanza explícita de estrategias para ampliar, fijar y aprender autónomamente vocabulario. De los tres manuales, el que más podría ser aprovechado por el docente en ese sentido es *Esencial,* ya que explota las relaciones de redes léxicas y las relaciones entre palabras a través de diferentes tipos de ejercicios.

Los falsos cognados no son trabajados ni frecuente ni sistemáticamente. La ejercitación que se propone después de presentarlos es mecanicista. Aparecen una única vez en cada uno de los manuales, es decir, se trabajan en una sola lección en el curso de los tres años. En ninguno de los tres se los presenta agrupados en un campo léxico, pero sí alrededor de un fenómeno fonético, semántico o sintáctico. Al respecto cabría preguntarnos si es posible un agrupamiento diferente. Consideramos que lo más rentable sería ir retomando este tema en cada una de las lecciones, ya que hay falsos cognados en cada uno de los campos léxicos que trabajan estos manuales.

A partir del análisis podemos observar un *continuum* en la concepción del trabajo con el léxico: desde una visión más atomística y descontextualizada como la de *Nueva Expansión* a una visión integradora como la que presenta *Esencial*. Consideramos que sería necesario un enfoque más sistemático del léxico que atraviese toda la enseñanza, y que sistematice, a través del desarrollo de redes léxicas, las asociaciones y relaciones entre palabras, en consonancia con la propuesta de Lewis (1993). Este trabajo debe ir acompañado de una reflexión metalingüística que le permita al alumno generar estrategias para poder ser independiente a la hora de desenvolverse en la segunda lengua y aprenderla autónomamente.

5. Referencias bibliográficas

Baralo, M. 2007. "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico.* Recuperado el 22-02-2011 de http://www.cervantes muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf

Cruse, D.A. 1990. "Language, meaning and sense: semantics", en Collinge, N. (ed), *An enciclopaedia of language*. Londres, Routledge, capítulo 5, 139-172. Traducción M. P. Bonorino y R. Schmidt para la cátedra de Teoría Léxica (FFyL, UBA). Revisión técnica de L. Kornfeld.

Fernández López, M. 2004. “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” en AA VV; *Vademecum para la formación de profesores de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid, SGEL.

González Pellizari Alonso, M. C. 2006. Corpus lingüístico e a aquisiçao de falsos cognatos em espanhol como lengua estrangeira, Tesis de maestría, PUC, Sao Paulo. Recuperada el 11-03-2011 de http://www.pucsp.br/pos/lael/laelinf/teses/maria_cibele_alonso.pdf

Higueras, M. 2004. “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, *Carabela*, n° 56.

Lewis, M. 1993. *The lexical approach*, London, Language Teaching Publications

Manuales analizados

Radis, L. (org.) 2008. *Español, esencial: volume único: ensino médio*, São Paulo, Moderna.

Milani, M. E. (coord.) 2005. *Listo: español a través de textos*, São Paulo, Moderna

Romanos, H. y J. Paes de Carvalho. 2010. *Nueva expansión: volumen único*, São Paulo, FTD.

ETHOS DISCURSIVO DO *RAP* CURITIBANO

Tatiane Valéria Rogério de Carvalho
Universidade Federal do Paraná
tatiane_valeria@bol.com.br

1. Introdução

A presença de imigrantes europeus e os efeitos da modernização em Curitiba-Paraná, na virada do séc. XIX para o XX, interferiram na construção da identidade cultural dessa capital.

A teoria do branqueamento e o Movimento Paranista criaram a ideia de Curitiba de cultura europeia. Já o planejamento urbano e a caracterização do espaço curitibano europeizado contribuíram para um urbanismo utópico. É nesse contexto, que o discurso oficial disseminado criou a ideia de Curitiba sendo uma cidade de Primeiro Mundo, onde há uma ordem urbana e harmonia racial. E foi essa ideia que persistiu ao longo da segunda metade do século XX, e ajudou a construir um discurso bastante idealizado sobre a cidade.

Em oposição a essa imagem, surge o Movimento *Hip-Hop*, que, desde 1990, vem tentando, em Curitiba e Região Metropolitana, mostrar a realidade social por meio, principalmente, do *rap*, considerado porta-voz da periferia, ou seja, da população excluída das representações e imagens positivas da cidade.

Portanto, a partir da análise do discurso de três letras de música de *raps* curitibanos (*Lágrimas de Sangue, De frente com o inimigo*[1] e *CIC*[2]), pretende-se verificar se os *rappers* apreenderam, ou não, o discurso construído da representação e imagem da cidade de Curitiba e se isso interferiu no *ethos* do *rap* curitibano.

2. Construção *versus* desconstrução da imagem curitibana

A construção da identidade paranaense ocorreu apenas na última metade do século XIX, quando o Paraná deixou de ser parte da Capitania de São Paulo, em agosto de 1853, e passou a existir como unidade política e cultural.

Ela é marcada pelo Movimento Paranista que, a partir da reunião de artistas e intelectuais, tentou forjar uma identidade regional para uma cidade cujas terras não tinham fronteiras, servindo apenas para passagem de tropeiros, cuja população era heterogênea, sem características comuns.

Segundo Camargo (2007), com o anúncio do final da escravidão, por volta da década de 1870, inicia-se uma política de imigração que muda o panorama da ocupação geográfica e racial do Paraná. É nesse contexto que um pequeno grupo de artistas e intelectuais percebe a necessidade de se criar uma identidade cultural própria para esse Estado.

Surge, primeiramente, no Brasil, e consequentemente no Paraná, a teoria do branqueamento, que pretendia 'clarear' a população do estado através da nova imigração. No entanto, essa teoria não obteve sucesso. Com a chegada dos imigrantes, o que ocorreu, de fato, foi um choque com a realidade das diferenças culturais.

Inicia-se, então, nova busca de uma identidade, porém esta reconhece a diversidade étnica e tem como ideia o progresso e o desenvolvimento social. Surge, então, por volta do final do século XIX, o

1 Faixas 17 e 07do CD Em tempo de morte, as lágrimas são de sangue, do grupo Facínora MC's, de 2008.
2 Faixa 03 do CD O preço da vitória... é a eterna tentativa, do grupo J.A.C – Juri de atitude consciente, de 2009.

Movimento Paranista, que busca criar uma imagem para Curitiba-Paraná constituída por uma cultura e novas tradições regionais; de uma realidade simbólica e diferenciada, tanto política como socialmente, das outras regiões do Brasil, que englobasse os grupos étnicos presentes nesse estado.

Ser *paranista* abrangeria todas as culturas e grupos. O diferencial de Curitiba-Paraná é ser cosmopolita, com vários grupos étnicos, heterogêneo; um povo que tem uma harmonia social e racial.

No começo do século XX, o Movimento Paranista cria uma identidade cultural baseada no desenvolvimento industrial e tecnológico e uma identidade regional que enaltece a natureza, com mitos indígenas e a promoção de heróis para servirem de exemplos para a população.

É, também, nessa época que o historiador Romário Martins, com seu livro *História do Paraná*, funda a história regional paranaense. A partir dessa obra, inicia-se a criação de uma história factual cheia de mitos e lendas da origem da sociedade paranaense e de heróis; bem como, a construção de símbolos oficiais para o Estado (brasão, bandeira), a fim de que a população heterogênea se identificasse com a história e abraçasse as tradições paranaenses.

Na década de 1920, os aspectos climáticos e urbanos de Curitiba começam a servir de propagandas para a divulgação da cidade. Entre 1960 e 1970 foi iniciado um projeto urbanístico que visava um modelo de desenvolvimento planejado e a modernização de Curitiba.

Entre 1988-1992, se tem a concretização de ações com enfoque para a ordem estética e uma política setorial voltada para o meio ambiente (construção de parques, das estações tubulares e do visual futurista dos ônibus). Verifica-se que esses dois focos foram os que causaram maior impacto nacional e internacionalmente.

Assim, foi a partir de 1990 que a cidade de Curitiba conseguiu destaque no Brasil e em outros países e se consolidou como a "Cidade que deu certo", "Capital ecológica", "Cidade modelo", que possui ordem urbana harmoniosa, sem conflitos sociais e raciais e um projeto urbanístico a ser seguido.

Indiretamente é possível verificar, ainda hoje, que as modificações urbanísticas realizadas estão relacionadas ao Movimento Paranista e à valorização do elemento europeu, isto é, os ideais paranistas foram materializados no planejamento urbano (centro *versus* periferia) e no espaço urbano de Curitiba (arquitetura, parques, bosques, portais, todos baseados na cultura europeia).

Segundo Almeida (2006: 149), a partir do século XX esse imaginário passou a ser questionado, divulgado e discutido sob outros olhares. O discurso e a imagem criada não conseguiram resistir à realidade curitibana: problemas sociais, o crescimento desordenado da periferia e das áreas metropolitanas.

Dentre esses questionadores estão os integrantes do Movimento *Hip-Hop*, mais especificamente, os *rappers*, que, na maioria, fazem parte da população da periferia. Esse Movimento, assim como outras manifestações culturais, é um indício da necessidade de uma política cultural cuja ênfase recaia sobre a diferença, e não na diversidade, muito tratada pelos paranistas.

Em Curitiba, esse Movimento surgiu em 1980 por meio do *break* (dança) - grupos se encontravam e faziam apresentações na marquise do Shopping Itália.

Somente a partir de 1994 o Movimento *Hip-Hop* ganha destaque na cena curitibana; e, em 1997, ele ganha raiz e começa a crescer anualmente em Curitiba e Região Metropolitana.

O Movimento *Hip-Hop* possui quatro elementos artísticos: o *rap* (Rhythm and poetry), constituído pelo MC, que é o cérebro; o DJ, que é a alma, a raiz da expressão musical-verbal da cultura; o *graffiti*, que representa a arte; e o *break*, que se constitui na dança.

Recentemente, verificamos que no Brasil, segundo Motta (2009: 2), fala-se de um quinto elemento: a Consciência, que estaria relacionada à atuação social e seria a ideologia, o que sustentaria os outros elementos.

Segundo Souza (2003), o *rap* possui alguns estilos: o *gospel*; o *gangsta,* que, em Curitiba, é denominado como rap *realista* ou *protesto*; o *hardcore,* que fala de mensagens políticas dirigidas à comunidade negra; o *freestyle,* que é caracterizado pela improvisação de acordo com o tema escolhido na hora; e o *underground,* que é caracterizado por ser uma analise da realidade social, não focada apenas na periferia, mas em questões sobre todo o espaço geográfico.

Além de letras questionadoras e, dependendo do estilo, agressivas, o *rap* possui uma linguagem própria, certo código interno, em que são utilizadas, muitas vezes, gírias para falar da realidade.

Além disso, segundo Fonseca (2008: 195), os *raps* nacionais seguem, na maioria, uma estrutura típica: i) uma introdução, em que é lançado o *leitmotiv*; ii) vinhetas, como, por exemplo, sons de tiros, sirenes, etc., que reafirmam ou dão continuidade ao *leitmotiv*; iii) e o salve final, composto geralmente por agradecimentos e homenagens.

Outra característica, que parece ser global, tem relação ao fato de o *rap* se empenhar em ser local, buscando sempre falar dos interesses da comunidade de origem dos *rappers*.

Cabe, também, destacar que o *rap* se caracteriza de acordo com o ambiente em que o *rapper* vive. Assim, o *rap* curitibano tem uma identidade própria que também foi/é influenciada por questões da história paranaense.

Por meio do *rap,* busca-se revelar o "microespaço" da cidade, cujo poder público e os meios de comunicação ignoram ou estigmatizam. Portanto, numa perspectiva da Análise do Discurso, o *rap* seria uma das expressões do discurso do Movimento *Hip-Hop*. E é por meio do discurso das letras de *raps* que os representantes curitibanos desse movimento tentam se constituir como sujeitos sociais e históricos e criar uma nova identidade.

3. *Ethos* do *rap* curitibano

Segundo Maingueneau (1993), a Análise do Discurso relaciona-se com textos produzidos nos quadros das instituições que têm a enunciação fortemente marcada; onde se tem marcas de conflitos históricos, sociais, etc.; e onde se delimita um espaço no exterior de um interdiscurso limitado.

Essa teoria se interessa pelas formações discursivas (FDs), que conforme Focault, retomada pelo próprio Maingueneau (1993: 14), constituem-se de "regras anônimas determinadas no tempo e no espaço de uma época e relacionadas com as condições sociais, econômicas, geográficas ou linguísticas apresentadas no enunciado".

Assim, podemos identificar o Movimento *Hip-Hop* como uma Formação Discursiva (FD) dominada por um interdiscurso (discurso pré-construído), visto que seus integrantes possuem uma ideologia, interesses comuns e cultuam valores semelhantes que são transmitidos pelo *rap.*

Ainda segundo Maingueneau (2005: 75), o discurso pressupõe uma cena de enunciação para poder ser enunciado, que é validado por sua própria enunciação.

Essa cena da enunciação constitui-se de três cenas: cena englobante, que corresponde aos tipos de discurso (o Movimento *Hip-Hop*); cena genérica, referente aos gêneros de discursos (o *rap*); e cenografia, que é a cena de fala, construída pelo discurso.

A partir de uma situação da enunciação de um discurso, a cenografia se constrói apresentando um enunciador, um interlocutor, um lugar e o momento da enunciação. Essa cenografia implica certo uso da linguagem a fim de impor um posicionamento e elaborar uma representação da própria situação de enunciação. Portanto, ao analisar um discurso, além do lugar e da cena, deve-se levar em conta a maneira de dizer e de ser do enunciador, ou seja, deve-se analisar o *ethos* do discurso do enunciador.

O *ethos* corresponde à construção da imagem do enunciador (física e psíquica) por meio do discurso. Essa imagem é de um autor discursivo, que é denominado por Maingueneau (2008) como "fiador".

Assim, a partir das análises do discurso dos *raps* curitibanos é possível verificar qual a identidade dos *rappers* curitibanos, ou seja, qual a imagem que os *rappers* buscam transmitir e criaram para si.

Para tal identificação, utilizamos conceitos que Maingueneau empresta da retórica aristotélica: *phrónesis, areté, eunóia*. Essas três qualidades são utilizadas pelo enunciador para produzir uma imagem positiva de si mesmo. Portanto, um discurso inspira confiança se os enunciados são sábios, razoáveis e prudentes (*phrónesis*), se são honestos, sinceros e buscam justiça (*areté*) e se são solidários e amáveis (*eunóia*).

Assim, no *rap Lágrimas de Sangue,* do grupo Facínora MCs*,* observa-se que o enunciador, que se apresenta como ladrão, reflete sobre sua vida e pede ajuda a Deus.

Nesse *rap*, como temos uma alternância de cenografia, ora de reflexão ora oração, verifica-se que o discurso é dirigido a dois enunciatários a serem atingidos: o igual, também envolvido na criminalidade, e

Deus. Portanto, para convencer os enunciatários de seu discurso, de sua identidade, o fiador qualifica-se como *areté*. Ou seja, o *ethos* do enunciador busca passar a imagem de um sujeito discursivo sincero, destemido, corajoso.

Sincero, pois o fiador lamenta a sua situação (ser ladrão), mas busca mostrar que a culpa é do sistema. Assim, pede forças para enfrentar as dificuldades impostas pela sociedade, não se responsabilizando pelos seus atos.

> ...Homem não chora, Senhor. Cuida de mim
> Me guia, me guarde, não me deixa sozinho
> Que afaste a ambição do meu olhar
> E se algum filho da puta aqui se atravessar
> Segura o meu dedo pra não puxar o gatilho
> Segura o meu dedo pra não meter tiro...

Destemido, porque ele mostra que o ladrão está programado para morrer e que mesmo tentando mudar, recomeçar, não tem chance na sociedade, pois esta não o ajuda.

> ...Recomecei, e tem gente que quer meu fim
> Dispenso os elementos que se encontram nesse estado
> Dispenso a falsidade, correndo lado a lado
> E finge ser irmão de confiança e PÁ
> Espera um vacilo pro meu tapete puxar...

E corajoso, pois critica o sistema, o *establishment* e o prejulgamento feito pelas pessoas que não moram na favela; discurso, este, que condiz com a ideia de que os curitibanos são tolerantes com a imagem criada e divulgada de Curitiba: cidade de primeiro mundo, com harmonia social.

> ...Que pena que em Curitiba o *rap* realista
> pra uma par de boy é letra fictícia
> Não mora no Holandês, mina; nem no Ipê
> Não mora na favela, e me julga sem conhecer...

Além disso, verifica-se que esse *ethos* discursivo do fiador possui um tom de quem busca sair da vida do crime, consequentemente precisa de proteção divina. Fato que nos leva a supor que, interiormente, esse fiador é uma pessoa que sente medo, sofre angústias, características que se contrapõem à imagem do corpo desse fiador: a de um sujeito (ladrão) forte e corajoso.

Em *De frente com o inimigo,* também do grupo Facínora MC's,[3] observa-se que é possível encontrar uma das características comuns da cena genérica: o *leitmotiv*. Assim, esse *rap*, de estilo realista, inicia com uma introdução que busca situar o enunciatário sobre o que o *rap* irá abordar.

> Salve monstros
> Realidade Cruel, Facínora MCs
> Interior de São Paulo - Curitiba, Paraná
> Envolvidos nos mesmos bang, envolvidos nas mesmas fita
> E a cena continua, daquele jeito vagabundo
> Som de rua...

3 Música escrita em parceria com o grupo de rap paulista Realidade Cruel.

O discurso realista constrói uma cenografia que relata os problemas sociais da periferia de Curitiba -PR (violência, crime), igualando esses problemas aos de São Paulo-SP.

Percebe-se que o fiador desse *rap* é alguém que conhece e vive os problemas sociais relatados, que busca denunciar o aumento da violência na periferia, bem como a atitude da polícia.

> ...A cena tá sinistra, tá cada vez pior
> Pra hora da ação, não tem Deus, não tem dó
> Fuzil, metralhadora, CPA Ponto 50, fuzil de mira laser
> Matraques, escopeta, míssil teleguiado, pistola, blindado
> É tática de guerra do crime conquistador
> [...]
> O inimigo vem de *blazer*, cara encapuçada
> Te põe de cara na parede, saca de traca
> E faz sua mãe chorar, e faz sua mãe chorar...

Assim, se considerarmos a distinção aristotélica, o *ethos* do fiador busca convencer a partir do traço *areté*, ou seja, a partir de um fiador corajoso, sincero, que possui senso justiça.

> ...Tá tudo errado, armadilha eficiente
> Te jogam no meio do crime, te põe sem colete
> Pra tomar de A. R.
> Pra ver sua mãe chorando
> Na autópsia do IML...

O tom desse fiador é de crítica ao sistema, à sociedade. E para validar esse discurso, o fiador, por meio de recursos linguísticos comuns da cena englobante (linguagem direta, com algumas poucas gírias típicas - bang, fita, boy, manos), apresenta-se com um corpo de um jovem da periferia revoltado.

Além disso, verifica-se que o discurso do fiador dirige-se a um enunciatário que não é consciente dos problemas, da desigualdade e das injustiças que o povo da periferia sofre, razão pela qual o *ethos* do enunciador se apresenta como a voz da denúncia dessa situação.

Observa-se, também, que além da crítica ao sistema e às injustiças que ocorrem na periferia, o fiador culpa o desinteresse da sociedade, frente à realidade curitibana, pelos problemas sociais da favela (violência, crime).

> ...Violência sanguinária, no crime é só maldade
> Lado a lado com a favela, sem boi para a sociedade
> Que ignora, maltrata, despreza, machuca
> Uma pá de sangue bom, que não se segura, se afunda
> No crime organizado, temido, destemido...

Portanto, neste *rap*, verifica-se uma cena da enunciação em que o discurso do fiador vai de encontro à ideia criada para Curitiba, de cidade modelo, com harmonia social e, de fato, a contradiz; além disso, simultaneamente, vai ao encontro da ideia de que a maioria dos curitibanos são passivos frente à imagem transmitida pelo poder local.

Por fim, temos o *rap CIC,* do grupo J.C.A. – Júri de atitude consciente, também de estilo realista. Este *rap*, de cenografia da violência, tem como principal objetivo apresentar a realidade da região de origem do grupo: a Cidade Industrial (CIC).

Verifica-se que a CIC, construída como estratégia de desenvolvimento, pois visava atrair investidores para capital, atualmente é um bairro periférico considerado violento. No entanto, ainda hoje é transmitida uma imagem falsa e positiva dessa região.

...Lei dos verdadeiros marginais
Engravatados, patrões de nossos pais
Vem, vem. Vem para conferir
Cidade Industrial, o pobre mora aqui
Cercado de empresas multinacionais
Que não dão chance para o pobre, o chamam de marginais
Nos canais da TV só beleza que se vê
Saia da poltrona e venha conhecer
As barbaridades que assombram nosso lado
Traficantes, homicidas e muitos viciados
Atrás da grande Bosh, uma grande favela
Quem conhece a Vila Verde, nunca se esquece dela...

Esse *rap* apresenta um discurso de um fiador que viveu no bairro, que conhece a realidade. Assim, para desmascarar esse microespaço, esse fiador se mostra com a qualidade de *areté,* transmitindo uma imagem de alguém corajoso e sincero. Além disso, para efetivar essa imagem, esse discurso tem um tom de denúncia, em que se apresenta a realidade de Curitiba por meio de uma linguagem clara, objetiva e direta.

A partir dessa imagem, o fiador busca atingir um enunciatário que não é morador da CIC e que não é consciente da realidade desse bairro. Ou seja, o fiador busca atingir o sujeito que acredita na imagem que é transmitida nos meios de comunicação.

...Cidade Industrial, realidade é muito triste
Por trás da falsa mídia, o povo ainda resiste
Com força de vontade, querendo sobreviver
Numa cidade, sem ter o que temer
O nosso Juri tem a responsabilidade
De mandar informação pros quatro cantos da cidade
R.A.P essa é a nossa proposta
Chegando e relatando o que a TV não mostra
A cada esquina que se passa o medo vai aumentando
Sentido Zona Oeste na CIC, tamo chegando...

Como a imagem desse fiador é de alguém corajoso, verifica-se que o discurso desse *rap* traz uma critica direta à cidade de Curitiba, a fim de conscientizar o enunciador sobre a falsa imagem criada: capital ecológica, cidade modelo.

...É Curitiba distorcida pela mídia
E na favela o nosso povo vive à míngua
Pra quem não conhece é dita como modelo
Mas o que prevalece é uma vida de desespero
Indignação, sofrimento noite e dia
Curitiba também tem periferia...

4. Considerações finais

A partir da análise realizada, foi verificado que o *Ethos* do *rap* curitibano, presente nos três *raps,* é o *areté*, mas este se apresenta com características diferentes, devido às cenografias, que são variadas. No primeiro *rap*, *Lágrimas de Sangue*, o fiador se apresenta como um ladrão sincero, destemido e corajoso.

No segundo *rap*, *De frente com o inimigo*, o fiador tem como qualidade principal a busca pela justiça. Já o *rap CIC*, possui um fiador corajoso, que busca mostrar a realidade do bairro Cidade Industrial.

Em relação à apreensão da imagem positiva criada para Curitiba, verifica-se que esta dificilmente recebe critica velada. Talvez uma forma dos *rappers* se preservarem e/ou não destruírem a imagem já disseminada.

Portanto, temos *rappers* que condizem com a imagem dos integrantes do Movimento *Hip-Hop* (corajosos, sinceros, que buscam justiça - *areté*), porém que pertencem a uma cenografia que é validada e condizente com a imagem criada para Curitiba.

5. Referências bibliográficas

Almeida, C. 2006. **"**Um cronista da cidade*:* Curitiba no jornal sob o olhar de Jamil Snege 1997-2003, Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Camargo, G. 2007. "Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná. 1853–1953", Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Fonseca, A. 2008. "*Rap* na escola: possível revelação de vozes e identidades", in XIII SETA - Seminário de Teses em Andamento, IEL – Unicamp. Campinas, SP, *Anais*... v. 2, 2008, p. 193-199.

Maingueneau, D. 1993. Novas tendências em Análise do Discurso, 2. ed, Tradução de F. Indursky, Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Maingueneau, D. 2005. "Ethos, cenografia, incorporação", in Amossy, R. (Org.), *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*, São Paulo, Contexto.

Maingueneau, D. 2008. *Cenas da Enunciação*, Organizado por S. Possenti e M. C. Pérez de Souza-e-Silva, São Paulo, Parábola Editorial. (Lingua[gem]; 28).

Motta, A. 2009. "Heterogeneidade e aforização: uma análise do discurso dos Racionais MC", Tese (Doutorado em Liguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

Souza, M. 2003. "Juventude negra e racismo: o movimento hip hop em Curitiba e a apreensão da imagem de "Capital Européia" em uma "harmonia racial", Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LOS TIEMPOS VERBALES COMO MARCADORES EVIDENCIALES: ALGUNOS USOS DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y DEL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO EN EL ESPAÑOL ANDINO

Lidia Chang
Universidad de Buenos Aires
changlidia@yahoo.com.ar

1. Marco teórico

Tradicionalmente se ha definido a la modalidad epistémica como aquella que hace referencia a la opinión o actitud del hablante hacia aquello que el enunciado expresa. Esta modalidad incluiría dos subsistemas: uno de juicios y otro de evidenciales. Para algunos autores, los marcadores evidenciales se refieren al origen o fuente de información que transmite el hablante respecto a sí mismo: si ha obtenido la información por observación, por inferencia, por medio de terceros, por rumores, o por otras fuentes (Escobar 2000). Para otros, entre ellos Palmer (1986), los evidenciales no solo codifican la fuente de información, sino que además indican el grado de compromiso del hablante respecto de lo que este enuncia. Según el autor, más que marcadores de evidencia, estos mecanismos son marcadores de actitud epistémica: el hablante ofrece una determinada información pero califica la validez que tal información tiene para sí sobre la base de la evidencia que posee. Así, el hablante codificaría su grado de confianza respecto de lo dicho, tanto por medio de expresiones que directamente expresan certeza o duda (elementos modales), como por medio de marcadores que codifican el modo en el que el hablante accedió a tal información (elementos evidenciales) (Bermúdez 2005b: 27-28).

Sin embargo, la propuesta de Palmer es discutible, dado que la indicación de la fuente de información puede implicar grado de fiabilidad, aunque no necesariamente (Bermúdez 2005b: 19-20), como se puede ver en (3):

(1) **Sin duda**, Pablo vendrá a la fiesta

(2) **Probablemente**, Pablo vendrá a la fiesta.

(3) María prometió que la próxima semana me pagará el dinero que me debe.

Los ejemplos (1) y (2) muestran claramente que la relación entre el marcador modal epistémico y el grado de compromiso es fija (la relación depende directamente del significado y del elemento modal, expresión de la subjetividad del hablante). Por otro lado, en (3) el hablante puede estar expresando tanto un alto como un bajo grado de compromiso con la validez de la proposición, dependiendo de la confiabilidad que se le otorgue a María (la relación entre el marcador evidencial y el grado de compromiso no es fija). Como podemos observar, los marcadores evidenciales están relacionados con la situación comunicativa en su totalidad (y en especial con el oyente y su capacidad de evaluación[1]) y, por lo tanto, son de carácter inherentemente intersubjetivo (Bermúdez 2005b: 29).

1 La evidencialidad requiere del oyente para la negociación o inter-construcción del significado.

En su tesis doctoral (Universidad de Estocolmo, 2006), Fernando Bermúdez, actual profesor de español de la Universidad de Uppsala (Suecia), hace hincapié en que las distintas clasificaciones que se han realizado acerca de los tipos de evidencia (directa frente a indirecta, referida frente a inferida, y otros) han dado lugar a la tendencia de simplificar el fenómeno a una clasificación entre lenguas que marcan léxica o gramaticalmente la evidencialidad.

Como el propio Bermúdez expresa, luego de casi una década de investigación en el ámbito de la Gramática Generativa, su creciente interés en los aspectos pragmáticos de la lengua lo llevó a buscar una teoría que combinara la rigurosidad de la Gramática científica Generativa y la capacidad de integrar explicaciones semánticas y pragmáticas de la estructura de la lengua. Es así que, dentro del marco teórico de la Gramática Cognitiva, destaca que la evidencialidad es un fenómeno natural de todas las lenguas. No solo es un dominio separado de la modalidad epistémica, sino, ante todo, un fenómeno deíctico. Esto es posible, según el autor, dado que los marcadores evidenciales son índices que apuntan a elementos del contexto extralingüístico: la fuente de información y el participante (típicamente el hablante) que tiene acceso a la fuente.

Para Bermúdez, el dominio de la evidencialidad[2] está constituido de tres parámetros independientes, de carácter gradual: por un lado, *el modo de acceso a la información* (un continuo entre lo sensorial y lo cognitivo) que respondería al modo de adquisición, es decir, el cómo del acceso a la información; por otro lado, *la fuente de información* (el continuo entre información personal y ajena), es decir, el dónde del acceso a la información; y, finalmente, *el acceso a la información* (el continuo entre el acceso universal y privativo de la información), en otras palabras, el quiénes del acceso a la información.

La deixis espacial, por su parte, también puede describirse en términos de tres magnitudes: los *puntos de referencia* (de los cuales el centro deíctico, que típicamente corresponde al hablante, es desde donde se concibe la perspectiva), la *distancia* (lejos/cerca) y la *dirección*. Este esquema con tres magnitudes puede, a su vez, transponerse metafóricamente al ámbito cronológico, en el que los puntos de referencia serían *momentos* o lapsos (el centro deíctico es prototípicamente el momento de la enunciación), las *direcciones* serían *hacia el futuro* o *el pasado* y la *distancia* podría verse en la diferencia entre *pasado remoto* y *pasado reciente*, y así sucesivamente.

De lo anterior, el autor propone describir la deixis evidencial a partir de estos tres conceptos: *puntos de referencia*, *distancia* y *dirección*. Esto es posible si describimos el dominio evidencial (descrito en líneas anteriores) en términos de tres magnitudes continuas. Por un lado, *los puntos de referencia* serían los *participantes* con (o sin) acceso a la fuente (es decir, el *acceso a la información*). Por otro lado, la *distancia* a la fuente de información estaría representada por el continuo entre información personal e información ajena (*fuente de información*). Finalmente, la *dirección* (de acceso) a la información sería el continuo entre lo sensorial y lo cognitivo en la que se llega a la información (*modo de acceso a la información*) (Bermúdez 2005b: 36-37).

Así pues, entendemos la evidencialidad no simplemente como la referencia a la fuente de información, sino como un fenómeno deíctico, de naturaleza no discreta. Se trata, en otras palabras, de la expresión del punto de vista del hablante, fundamentado en el contexto de la enunciación y en la relación del hablante con el oyente y con la escena que conceptualiza (Bermúdez 2005b: 48).

2. Ciertos usos del pretérito perfecto compuesto del español

Los tiempos verbales se definen como formas de conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales (Real Academia Española 2010: 428); es decir, su significado central es una deixis temporal específica. Sin embargo, tal como resalta Bermúdez (2005a), el uso concreto de estos morfemas temporales muchas veces contradice este supuesto significado central: usamos el presente para situar un evento en el pasado o en el futuro, usamos el pretérito para hablar de eventos presentes, y otros casos. A continuación presentamos ejemplos

2 Para una explicación más detallada, véase Bermúdez (2005b) cap. 2.

(4) **Entro** a mi oficina y lo **encuentro** revisando mis cosas. Yo no lo **podía** creer.

(5) Yo **corto** el pasto y ustedes **levantan** las hojas, ¿les parece bien?

Según el autor, este fenómeno se debe a que los tiempos verbales en el español (y, en general, en todas las lenguas) no poseen la función esencial de expresar tiempo, sino que la deixis temporal surge como una inferencia o una consecuencia de una función básica: un significado modal y/o evidencial. Un ejemplo interesante es el caso del pretérito perfecto compuesto (de ahora en adelante, PPC). Tradicionalmente este ha sido definido como el tiempo verbal que expresa la *anterioridad* de la situación denotada con respecto al punto de referencia situado en el *presente,*[3] aunque también se reconocen distintas posibilidades de uso del PPC: para referirse a hechos futuros (interpretación prospectiva), para denotar hechos reiterados, y otros (Real Academia Española 2010: 438-439).

Bermúdez (2005a) considera, en cambio, que el significado básico del PPC podría parafrasearse como "*de acuerdo con/ a partir de la evidencia disponible, concluyo que*...", a partir del cual se inferirían otros significados (deícticos, temporales, y otros). Veamos algunos ejemplos del autor:

(6) Ahí en la esquina hay muchos policías. Algo **ha pasado**.

(7) Es un momento más oportuno, la hacienda **ha bajado** y a uno le conviene comprar.

(8) P: Hablemos ahora con el doctor Marcos Aguinis, médico psiquiatra y escritor. ¡Buenas tardes doctor Aguinis! ¿Cómo está usted?

A: Buenas tardes, Pinky. Muy bien, gracias.

P: ¡Así que **ha rechazado** un homenaje en el honorable Senado de la Nación!

(9) Todo esto es muy grave porque la Argentina, en estos quince años de democracia imperfecta, **no ha conseguido** consolidar sus instituciones.

(10) Y algunas veces que **he tenido** que hacer así, por ejemplo, en mi profesión cada vez que me **he puesto** a resolver un pleito muy difícil, en el que necesito estudiar mucho, **he superado** le diría bastante bien, la prueba. **He podido** resolver el pleito y **he podido** estudiar y entregarle todas las horas que hacía falta al estudio de ese caso concreto. (Bermúdez 2005a:181-186).

Según el autor, a partir del significado (básico) evidencial, las diferencias que pueden hallarse en los usos del PPC se deben a una cuestión de grados. En (6), el hablante construye un significado evidencial que podría parafrasearse como "a partir de la presencia inusual de la policía (*fuente de información personal*), concluyo que ocurrió algo fuera de lo normal (*modo de acceso cognitivo*)". En (7), encontramos un PPC normalmente clasificado como resultativo.[4] Como en el caso anterior, estamos ante un significado evidencial, aunque, en este caso, la evidencia disponible es menos circunstancial, más ligada a la relación causa/efecto. Por lo tanto, puede hablarse de un continuo entre lo evidencial y lo resultativo, con casos que serían de dudosa clasificación (como ocurre en todas las categorías).

Si, como se ha propuesto, el significado básico del PPC es "a partir de la evidencia disponible afirmo/ concluyo X", puede ocurrir que la evidencia encontrada y la conclusión/afirmación consecuente puedan ser contrarias a las expectativas. Así pues, el significado contextual admirativo del ejemplo (8) se deriva directamente del significado básico del PPC.

Finalmente, pueden darse casos en que, al verificar la evidencia disponible para una afirmación, no

3 Se considera, además, que este tiempo verbal admite una segunda interpretación, denominada interpretación perfectiva o de aoristo, como en Han muerto hace dos meses (donde *Han muerto* adquiere el significado que corresponde a murió). Entre los distintos lugares donde se registra este uso, se encuentra la costa peruana, la zona andina boliviana y colombiana y el noroeste argentino.

4 El pretérito perfecto resultativo es el que permite inferir como actual el estado resultante de la acción denotada por el verbo. Se refiere a un proceso cuyos resultados se constatan en el momento del habla, como en ¿Viste que *los precios han bajado*? (que implica *Los precios están bajos*) (Real Academia Española, 2010:441).

se encuentre evidencia alguna, lo cual es análogo a tener evidencia parcial para una afirmación negativa (como en (9)) o, que al revisar la ocurrencia de un evento, se encuentre más de una ocurrencia (como en (10)). Estos casos, comúnmente denominados iterativos,[5] son una extensión del significado básico del PPC, operando, esta vez, en el mundo de los datos no sensoriales de la memoria. Según el autor, ciertos factores contextuales como las locuciones "toda mi vida", "cada vez que" en (10) o la referencia a la presencia policial en (6), determinarán si el PPC está operando en el mundo de la memoria o no. A su vez, esto determinará una lectura iterativa o resultativo-evidencial (Bermúdez 2005a: 185-186).

3. Algunos usos del pretérito perfecto compuesto y del pretérito pluscuamperfecto en el español andino

El español andino[6] es una variedad de español caracterizada por una diferencia estructural en los diferentes niveles de análisis (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático). Se trata de una variedad lingüística que no solo se define por una variación del sintagma español debido a una reducción de categorías y omisión de nexos (por ejemplo, la ausencia de artículos o la neutralización de la categoría gramatical de género), sino también por una reinterpretación y ampliación de funciones y categorías del español a partir de las nociones del quechua.

El quechua, que se caracteriza por ser una lengua aglutinante,[7] posee en su sistema morfológico un grupo de sufijos independientes que relacionan al emisor con su propio enunciado: los *validadores.* Según Cerrón-Palomino, se trata de sufijos que indican cierto conocimiento de causa, así como el grado de certidumbre respecto de lo que se predica. De este modo, *-mi* indica 'información de primera mano', *-š(h)i* 'información de oídas' y *-ĉ(h)i* 'información conjetural' (Cerrón-Palomino 2003: 287-288) .

El sufijo *-š(h)i*, denominado *marcador reportativo*, indica que la información del enunciado ha sido reportada al hablante por una tercera persona (el hablante no tiene evidencia directa de la información). Pero este marcador no aparece solo, sino que comparte su función con el morfema flexivo *-sqa (-ñaq)*, denominado sufijo *narrativo* o *delegatorio.* Este último indica que la acción fue realizada o bien sin la presencia del hablante o cuando este no tenía control en la ejecución de la misma (aparece, por ejemplo, en el relato de los sueños). El siguiente es un ejemplo extraído de Escobar (2000):

Pay-***si***	sachasacha-p	puri -chka-	***sqa***-Ø.	Qunqay-ta	machaqway-	ta		
3ªs rep	bosque loc	caminar prog-	pasrep-3ªs	De repente-adv	Serpiente obj			
saru-ru-	***sqa***-	Ø.	Machaqway	chanka-n- pi	kachu- ru-	***sqa***-	Ø.	
pisar -perf-	pas rep-3ªs		Serpiente	pierna	3ªs pos-loc	morder perf-pas rep-3ªs		

'(Me dijo/contó que) él estaba caminando en el bosque. De repente, pisó una serpiente. La serpiente le mordió la pierna' (Escobar 2000: 214-215).

Para la mayoría de los autores, el español andino ha incorporado a su estructura lingüística los mecanismos validadores del quechua mediante dos procedimientos de calco funcional (De Granda 2001: 152). En primer lugar, se atribuye a ciertas formas del verbo *decir* (como dice, diciendo, digamos) la función del *marcador reportativo* -s*(h)i,* como se puede ver en (12):

(12) …y no solo eso sino que la costumbre **dicen** de que el año que hay muertos es un buen año (Escobar 2000: 218-220).

---

5 El término iterativo hace referencia a una acción que se repite de un modo más o menos continuo (Di Tullio, 2007:230)
6 También denominado por algunos autores (entre ellos Cerrón-Palomino) "castellano andino"
7 Para una explicación más detallada, véase Argente Giralt (1996), pp. 365-367.

En segundo lugar, se considera que el uso del pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo (de ahora en adelante, PPL), que indicaría el conocimiento indirecto (no personal) del hablante acerca de lo que se expresa, se debe a un calco funcional del *pasado narrativo* o *delegatorio* del quechua (De Granda 2001: 152-153). Véase el ejemplo a continuación:

(13) El cóndor con el zorro se **habían encontrado** en el cerro.

Por su parte, el PPC habría "heredado" el valor del *pasado asertivo* o *pasado experimentado* del sufijo de pasado *-rqa* del quechua (Cerrón-Palomino 2003: 194).

Cabe destacar que, respecto de la variedad de español andino del noroeste argentino (NOA), De Granda afirma que, si bien pueden encontrarse registros claros del uso del pluscuamperfecto en el pasado, en el siglo XX se ha generado un fenómeno evolutivo: la neutralización semántica entre el PPC y el PPL en relación con los contenidos epistémicos asertivo[8] y reportativo respectivamente, y, como consecuencia de ello, la oposición semántica ha sido eliminada. De este modo, quedaría anulada la posibilidad de diferenciar acciones o hechos disímiles en cuanto a la modalidad epistémica de base (Fernández Lávaque y Valle de Rodas 2003:73-74).

Por su parte, en investigaciones realizadas sobre el español andino en el Perú, Zavala (1999) encuentra que los hablantes utilizan el PPC (como, 'han dormido', han agarrado', 'han echado' y 'han seguido') y no el PPL para narrar un cuento en el que el hablante no ha tenido experiencia directa. A partir de ello, se pregunta si el PPC habrá adquirido cierta función evidencial parecida a la del PPL.

Todo parece indicar que los distintos usos del PPC y del PPL en el español andino no pueden ser fácilmente clasificados. Esto nos lleva a preguntarnos si es posible hablar de categorías discretas. Parece ser que "el sistema verbal del español andino constituye uno de los aspectos más complejos de esta variedad y que la influencia del quechua a veces no se da de una manera directa" (Zavala 1999:58).

Dado que nuestro objetivo es tratar de responder por qué y para qué el hablante de español andino usa estas formas verbales, nuestro punto de partida deberá ser el discurso (el contexto de uso) y el camino a seguir será el de la estructura del lenguaje en su totalidad (y no solo los niveles sintáctico y morfológico). En este sentido, creemos que la propuesta de Bermúdez acerca de la evidencialidad (descrita en los apartados anteriores), enmarcada dentro de la Gramática Cognitiva, sirve a nuestros fines.

A continuación, nos propondremos analizar los siguientes ejemplos:

(14) Ahí vamos a festejar lo que **hemos terminado** nuestra casa, eso vamos a festejar (Zavala 1999: 59).

(15) *Tu mamá* **ha venido dice**. 'La gente comenta que tu mamá vino, yo no lo he comprobado' (Acuña 2004: 130)

(16) Mi hija ayer nació, **había sido** mujercita (fue una sorpresa para mí que sea mujercita) (Zavala 1999: 55).

(17) ¡Pero mire! Todos los chanchos se **habían empantanao.** (Fernández Lávaque y Del Valle Rodas 2003: 75).

(18) **Dice** que ahí sobre unas rocas estaba sentadito triste estaba **dice** el zorrito estaba sentadito y allí **había venido** el cóndor "hola zorrito cómo estás, qué estás haciendo, por qué estás triste" le **había dicho**. "No estoy triste sino que estoy solo y me estoy soleando" le dijo el zorro.

8 Indican cierto conocimiento de causa, así como el grado de certidumbre respecto de lo que se predica.

(19) Yo la **he agarrao** a la chiquita cuando **han empezao** a poné este… pavimento. Se **han ocupao** quinientos hombre para… **han tráido** de Tucumán, una empresa. Y de ahí han… se **han extendío** todo esto par' allá y yo **he agarrao** cincuenta hombre para come y ocupao dos mujeres, y la una era que se **había separao** del marido y se **había venido** no sé de dónde… pero yo ya la conocía de antes; así que se **ha venío** y se **ha apegao** a mí. (Fernández Lávaque y Del Valle Rodas 2003: 79).[9]

Como podemos observar, (14) es un caso resultativo: un significado evidencial, ligado a la relación causa/efecto. Se trata de un uso general del español. En (15), estamos ante un caso evidencial. Sin embargo, se trata de un caso particular, pues, como pudimos ver en el ejemplo (7), el uso del verbo decir como marcador reportativo, le permite al hablante indicarle a su interlocutor que la evidencia (la *fuente de información*) es ajena. Será tarea del oyente interpretar si la evidencia es fiable o no (a partir de lo dicho por el hablante y de los demás elementos contextuales).

Por otro lado, en (16) y (17) podemos ver, a diferencia del español estándar, el uso del PPL en el contexto admirativo o de sorpresa. Cabe resaltar que no existe discrepancia entre los especialistas respecto del uso estable del PPL en el español andino en estos contextos.

En (18), encontramos un ejemplo de lo que Bermúdez denomina *acceso a la información* universal. Las leyendas, las tradiciones, los mitos, forman parte de lo que denominamos *folklore* o *saber común*. Se trata de un tipo de información a la que toda la comunidad tiene acceso. En este caso, podemos ver claramente el uso reiterado del PPL.

Finalmente, el caso (19) presenta ambos usos (tanto del PPC como del PPL). Cuando el hablante hace uso del PPC, deja en claro que esos enunciados son presentados como afirmaciones/conclusiones propias (*fuente de información personal*). Por lo tanto, se trata de un uso claramente evidencial de PPC. Sin embargo, cuando quiere dejar claro que presenta el evento como totalmente ajeno a él (evento del que no participó), es decir, cuando la *fuente de información es ajena*, entonces hace uso del PPL.

4. Conclusiones

Muchos de los fenómenos lingüísticos generalmente considerados como pertenecientes únicamente al español andino parecen ser, en realidad, propios del español general.

Por otro lado, sí existen usos del PPL en la variedad el español andino que deberemos estudiar con mayor detalle y profundidad: los usos del PPL en el contexto admirativo (o sorpresa) y en narraciones propias del folklore (o saber común). Los resultados de este primer análisis de los casos nos hacen creer que el uso del PPL está relacionado con el énfasis puesto en el *acceso a la información*.

Los casos presentados en estas líneas, así como los resultados e interrogantes que arrojan las investigaciones de distintos autores, como Germán De Granda y Virginia Zavala, nos hace pensar que la evidencialidad en el español andino está latente en sus formas verbales, esperando a que vayamos a encontrarla.

5. Referencias bibliográficas

Acuña, L. 2004. "Lenguas y dialectos en Antofagasta de la Sierra", en: García, S. & Rolandi, D. (comps.) *¿Quiénes somos? Entretejiendo identidades en la puna catamarqueña*. Buenos Aires: Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología, 107-144.

Bermúdez, F. 2005a. "Los tiempos verbales como marcadores evidenciales. El caso del pretérito perfecto compuesto", en: *Estudios Filológicos,* 40. 165-188.

Bermúdez, F. 2005b. *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Recuperado el 27 de setiembre de 2010 de http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199511/FULLTEXT01

9 Ciertos elementos de la escritura (que representan aspectos de la fonética propia de la variedad lingüística) han sido modificados para resaltar los usos de las formas verbales compuestas.

Cerrón Palomino, R. 2003. *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Andino Bartolomé de las Casas.

Escobar, A.M. 2000. *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fernández Lávaque, A. y J. Del Valle Rodas (comps.) 2003. *Historia y sociolingüística del español en el noroeste argentino. Nuevas investigaciones*. Salta: Universidad de Salta.

Granda, G. de. 2001. *Estudios de lingüística andina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Real Academia Española de la Lengua y Asociación de Academias de la lengua española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.

Zavala, V. 1999. "Reconsideraciones en torno al español andino", en: *Lexis,* vol. XXIII. n°1, 25-85.

JOVEN MATA LADRÓN: EL DISCURSO DEL PODER Y LAS REPRESENTACIONES DE LOS ROLES SOCIALES

Julieta Del Prato
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
julietadelprato@yahoo.com.ar

1. Punto de partida: marco general y objetivos

Alguien dijo alguna vez que la próxima guerra mundial no se daría en un campo de batalla, sino en los medios de comunicación. Y es que la lucha por quién cuenta la realidad y cómo se la muestra es una lucha ideológica por la hegemonía de la construcción de esa realidad.

El objetivo de esta ponencia es analizar cuáles son las *representaciones sociales* (Raiter 2002) presentes en un corpus de noticias que tratan un hecho policial ocurrido en marzo de 2010 en la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut), y cómo esas representaciones activan una red discursiva coherente con (y funcional a) la visión hegemónica.

El hecho mencionado puede resumirse de la siguiente manera: un joven de 18 años (en adelante lo nombraremos por sus iniciales S.D.B.) regresa a su casa y advierte que otro chico, de 16 años (J.D.G), está dentro de la vivienda, con la intención de robarle. Pelean, se lastiman con cuchillos, y el menor huye en un auto que lo estaba esperando. Media hora más tarde es encontrado muerto, desangrado, en el asiento trasero del auto, que había sido abandonado por el conductor.

El diario local *El Patagónico* presenta, al día siguiente del hecho, una noticia cubriendo el caso. Ésta y la serie que conforman las notas que, sobre el mismo tema, se publican los días posteriores, genera repercusiones en los lectores, que realizan comentarios en la versión digital del diario.

En concreto, se estudiará aquí la relación que existe entre la asignación de roles que *El Patagónico* realiza sobre los participantes del suceso, y los límites y alcances de la formación discursiva consecuente (Pêcheux 1969), generada por los comentarios de los lectores.

2. Selección del corpus

El corpus está conformado por dos series:

La primera, es una serie de tres noticias aparecidas en la versión digital del diario *El Patagónico* de Comodoro Rivadavia, entre el 10 y 12 de marzo de 2010. Se transcriben a continuación los títulos de las noticias seleccionadas:

> → UN JOVEN INGRESÓ A UNA CASA DEL BARRIO COVICUP E HIRIÓ CON UN CUCHILLO AL CHICO QUE LO DESCUBRIÓ, PERO ESTE SE DEFENDIÓ (Miércoles, 10 de Marzo de 2010)

> → LO IMPUTARON POR HOMICIDIO SIMPLE Y AHORA SU ABOGADO DEFENSOR DEBERÁ PROBAR QUE ACTUÓ EN DEFENSA PROPIA. POR AHORA TIENE PROTECCIÓN POLICIAL. Recuperó la libertad el joven que mató al ladrón. (Jueves, 11 de Marzo de 2010)

→ MÁS DE UN CENTENAR DE PERSONAS DEJARON SU OPINIÓN SOBRE EL CASO EN LA EDICIÓN DIGITAL DE DIARIO PATAGÓNICO. Los lectores se solidarizan con el joven que mató al ladrón (Viernes, 12 de Marzo de 2010)

Resulta importante notar que las dos primeras notas hacen referencia a los hechos directamente. Sin embargo, la última nota presentada tiene como base la repercusión que el caso tuvo entre los lectores.

La segunda serie que conforma el corpus de este trabajo es el conjunto de comentarios que los lectores de la edición digital del diario realizaron a partir de las noticias presentadas arriba.

3. Perspectiva teórico-metodológica

El presente trabajo está enmarcado en el Análisis Crítico del Discurso, disciplina que parte del supuesto de que el lenguaje no es transparente, por lo que es necesario analizar qué representaciones sociales son construidas en los enunciados que se producen, para así desnaturalizar la relación de retroalimentación entre lenguaje y cambio o reproducción social (Fairclough 1993).

El análisis de las dos series del corpus está organizado sobre las tres dimensiones que Fairclough (1993) plantea en relación al discurso. Sostiene este autor que el discurso, en tanto práctica social, es un modo de acción, una forma a través de la cual es posible actuar sobre el mundo y constituirlo. Desde este punto de vista es posible pensar que el lenguaje permite tanto sostener como cambiar las relaciones de poder existentes en la sociedad.

El discurso también puede ser entendido como práctica discursiva si se tienen en cuenta las condiciones de producción, circulación e interpretación de los textos. En esta dimensión se pueden analizar los fenómenos de intertextualidad, coherencia textual y fuerza ilocucionaria.

El tercer nivel de análisis es el texto, definido como la manifestación lingüística de la práctica discursiva. Este microanálisis posibilita interpretar los recursos utilizados, como opciones ideológicas que realizan los enunciadores (Halliday 1978). Aquí, seguiremos los lineamientos de la Lingüística Crítica de Hodge y Kress (1979) y su estudio de los modelos sintagmáticos, cuyo planteo se centra en considerar que el lenguaje es un conjunto relacionado de categorías y procesos. Este esquema nos permite ver cómo los enunciadores clasifican los eventos del mundo.

4. El análisis de las noticias

4.1 Las noticias como prácticas discursivas

Desde esta dimensión, focalizaremos el análisis en las relaciones interdiscursivas que establece la serie seleccionada.

Por un lado, es posible advertir que – ya desde la primera noticia – se instaura el hecho como "(…) uno de los tantos robos en viviendas que se repiten a lo largo y ancho de Comodoro Rivadavia". Se ubica la serie noticiosa dentro de una serie mayor, cuyo tema común es el robo. De esta manera, el enunciador desplaza la atención de la muerte de J.D.G, que pasa a ser un hecho secundario; y por lo tanto, clausura la discusión sobre quién es la víctima y quién el victimario.[1]

Por otro lado, la última nota de la serie – que se constituye sobre una base intertextual – legitima la importancia de los comentarios que realizan los lectores. De esta manera, se complejiza la red discursiva, en tanto el diario *El Patagónico* valida su existencia.

1 Es necesario hacer la salvedad de que en este trabajo prestamos atención a las representaciones discursivas sobre el hecho en cuestión, y no nos detenemos en el aspecto jurídico, que contempla la figura de la legítima defensa.

4.2 Las noticias como textos: la violencia y la agencialidad

En este apartado mostraremos el análisis realizado sobre la base de los modelos sintagmáticos que plantean Hodge y Kress (1979).

En todas las cláusulas en las que J.D.G. es agente, las acciones que realiza son violentas, y por lo general afectan a S.D.B.

Por ejemplo:

Tabla 1

Modelo Transactivo		
Agente	Proceso	Afectado
J.D.G	Atacó, hirió, provocó una herida a	S.D.B.

Por el contrario, S.D.B. realiza dos acciones violentas únicamente: la primera se da cuando toma un cuchillo. Esta acción está justificada en el discurso por una serie de cláusulas relacionales que indican su estado emocional. Por ejemplo: Estaba desesperado; estaba enceguecido (atributo momentáneo, producto de la situación).

La segunda, que es la más violenta de todas, no afecta a una persona, sino que el afectado es una entidad inanimada.

Tabla 2

Modelo Transactivo		
Agente	Proceso	Afectado
S.D.B	Tiró puñaladas	Al aire

Por otra parte, no se dejan en claro las causas de la muerte de J.D.G. No hay agentes. Simplemente aparece muerto y desangrado. Esto se puede ver más claramente si pensamos en las transformaciones que realiza el enunciador para contar el hecho. Las transformaciones son las operaciones que el hablante puede realizar sobre la forma básica: nominalizaciones, despersonalizaciones y pasivizaciones. Según Hodge y Kress, cumplen dos funciones: economía y distorsión. Un ejemplo de esta operación es la despersonalización cuando se habla de la muerte de J.D.G.

Tabla 3

Modelo no transactivo	
Participante	Proceso
J.D.G.	Murió desangrado
J.D.G.	Terminó muerto

También se utiliza una nominalización para mostrar el acto concreto en que S.D.B. apuñala a J.D.G., elidiendo el agente: "El pibe (…) tiró puñaladas al aire. Al menos dos de esas puñaladas recibió el ladrón".

Las transformaciones, tal como lo plantean Hodge y Kress, tienen un valor ideológico. "No hay transformaciones inocentes porque de la estructura profunda a la estructura superficial hay un significado que se altera. Las estructuras profundas son imposibles de recuperar en la mayoría de los casos. Siempre hay distorsión, supresión o confusión" (1979).

Vale la pena notar que S.D.B en sus declaraciones transcriptas en la noticia, no se enuncia a sí mismo como agente violento. Un ejemplo de esta afirmación podría ser cuando enuncia que se da cuenta de la herida de J.D.G por una mancha de sangre en la ventana, y no porque lo había acuchillado.

Tabla 4

Modelo no transactivo	
Participante	Proceso
Yo - S.D.B	Me di cuenta de que él también estaba herido porque cuando se escapó por la ventana dejó la mancha de sangre.

Continuando con el análisis a nivel textual, es posible observar también las opciones léxicas que el enunciador de las noticias utilizó (Halliday 1978): para nombrar a J.D.G se utiliza principalmente la palabra ladrón; y para hacer referencia a S.D.B se lo nombra como chico, en primer lugar, y como víctima en segundo lugar.

Resulta llamativo el adjetivo "justiciero" que utiliza El *Patagónico* para caracterizar a S.D.B. Se trata de un posicionamiento del enunciador en relación al caso. La frase en la que se encuentra este calificativo pertenece a la última noticia, en la que, si bien se hace referencia a las opiniones de los lectores, sólo es posible adjudicar esta opción léxica al enunciador: "El común denominador de los mensajes es de solidaridad hacia el joven bautizado como *"*justiciero*"*, aunque también existen opiniones donde se considera al delincuente fallecido como una víctima del sistema"

Si tomamos el sintagma *el joven bautizado como "justiciero"*, podemos ver que hay una transformación. Y si la re-convertimos a la forma básica, obtenemos el siguiente resultado:

Tabla 5

Modelo Transactivo		
Agente	Proceso	Afectado
Alguien	Bautiza como "justiciero"	S.D.B

No aparece mencionado el agente de este proceso de re-lexicalización. Sin embargo, considerando todas las noticias anteriores presentadas por el diario (incluyendo los testimonios y los comentarios de los lectores), este adjetivo es utilizado por primera vez por el enunciador de la noticia. Como ya dijimos anteriormente, hubo allí una toma de postura. Sin embargo, en esta noticia vemos que la trasformación semántica que produce la despersonalización no es ingenua: trae consigo una des-responsabilización por parte del diario.

4.3 ¿Quién es quién?: La borrosa frontera entre víctima y victimario. La noticia como práctica social

A modo de conclusión parcial, podemos relacionar lo analizado hasta el momento con el concepto de *Representaciones Sociales* planteado por Raiter. Las representaciones son las imágenes que construyen los medios de difusión sobre los temas que conforman la agenda pública (2002).

Si tenemos en cuenta que la mayoría de las acciones violentas presentadas en las noticias estudiadas recaen sobre uno solo de los participantes; si consideramos, también, que se intentan justificar y borrar las acciones negativas del otro participante; y si además advertimos que todas estas prácticas discursivas se han realizado sobre la base del testimonio del único sobreviviente de la contienda, es posible proponer que todas estas operaciones son funcionales a la construcción de una representación que realizan los medios y que luego será naturalizada.

Hablamos aquí de la imagen de una víctima y un victimario que se erigen en contraposición a lo que plantean los hechos concretos: el victimario sería el chico muerto, y la víctima el asesino.

Consideramos, a partir de lo desarrollado, que las representaciones sociales concebidas en estas noticias habilitarían, desplegarían y expandirían la posibilidad de otros discursos coherentes con este discurso dominante. Analizaremos a continuación los numerosos comentarios que resultaron de la repercusión del caso presentado en los lectores de *El Patagónico*, en su edición digital.

5. Los comentarios de los lectores

La mayoría de los enunciadores de los comentarios se identifica como gente trabajadora y honrada. Se nombran a sí mismos como: "la gente trabajadora", "todos", "los buenos", "ciudadanos que quieren vivir honradamente", "sociedad", "somos víctimas", "el pueblo trabajador", "nosotros (quienes trabajamos y nos cuesta tanto sacrificio tener nuestras cosas)".

Estas formas de autodenominación demostrarían que los enunciadores se consideran a sí mismos como integrantes de lo que identifican como "la sociedad", marcando la oposición a un sector de la población que califican como no trabajadores, y ladrones. El resultado es la exclusión de los "otros", quienes quedarían fuera de este conjunto.

Incluso podemos ver que en la caracterización que se hace de esos otros, la acción de robar se convierte en una característica existencial de los sujetos: no importa si roban; son ladrones. Son objeto de un proceso de estigmatización (Goffman 1963) que los marca para siempre, los expulsa, y les niega la posibilidad de "dejar de ser ladrones".

A través del análisis de la fuerza ilocutiva de algunos comentarios, podemos ver ejemplos de lo afirmado:

Fuerza ilocutiva

(1) Aprobación y manifestación de festejo: "PERFECTO!!! ESTO YA ES CUESTION DE SUPERVIVENCIA....O NOSOTROS O LOS CHORROS! QUE C**** N LOS CHORROS! ESTA PERFECTO LO QUE HIZO EL MUCHACHO." rodrigo (10/03/2010- 8:26)[2]

(2) Expresión de deseo:

"espero que al chico no lo metan preso ni nada por haberse defendido, porque aca todo es al reves..." neko (10/03/2010- 5:24)

"Tambien espero que no salga la madre del chorro pidiendo justicia o derechos humanos, ya que los derechos humanos son aplicables solo a los delincuentes, no a la gente normal." Eduardo (10/03/2010- 9:40)

2 El asterisco indica que el moderador del foro ha eliminado una palabra o frase por inapropiada (agravios, injurias y discriminación de cualquier tipo). Resulta llamativa la cantidad de términos ofensivos sobre los que el moderador no ha reparado. Podría ser una prueba más de la relación de afinidad ideológica que estamos planteando en este trabajo.

(3) Amenaza: "UN CHORRO MENOS!!! POR FAVOR MANO DURA CON LOS DELINCUENTES SI LOS POLICIAS TIENEN MIEDO A LOS CHORROS SALDREMOS LOS CIVILES A LAS CALLES Y TAMBIEN A ESCRACHAR A LOS JUECES!!!" negro (10/03/2010-10:14)

(4) Acusación: "La culpa la tienen esos jueces garantistas, a los que le preocupan más los derechos de los delincuentes que los derechos de los que les pagan los sueldos. esto tiene que ser visto por los políticos y se deben dictar códigos de procedimientos judiciales que no permitan la salida por la puerta giratoria de las comisarías. Pero, ¿alguno tendrá las bol... para hacerlo?" madrynense (10/03/2010-11:15)

(5) Aseveración (ironía y sarcasmo): "AL SEÑOR QUE PREGUNTA SI EL CHORRO NO ERA UN SER HUMANO, SE VE QUE NO ERA SU CASA A LA QUE ENTRARON A ROBAR" ALE (12/03/2010- 2:35)

Uno de los propósitos de este trabajo está orientado al análisis de la relación que se establece entre la información que presenta el diario *El Patagónico* sobre el caso (y la forma en que la presenta) y la reacción e interpretación de los lectores.

Podemos decir, entonces, que la formación discursiva la que pertenece el conjunto de notas presentadas, es la expresión material de una formación ideológica (Pêcheux, 1969). Los lectores del diario se reconocen en esta interpretación de la realidad, se ven a sí mismos como parte de ese mundo representado, y actúan – participan, escriben – consecuentemente.

Otro punto importante para analizar, son las opciones léxicas utilizadas por los lectores para nombrar a los participantes del suceso. Son las siguientes:

Tabla 6

Lexicalizaciones		
Carga Semántica	Positiva / Neutra	Negativa
S.D.B.	adolescente dueño de casa, pobre chico, víctima, chico, pibe, persona trabajadora, muchacho, joven que defendió a su familia, hijo de una buena familia, hijo de una familia de clase media, pobre chico que solo quiso defender lo suyo, el chico que defendió sus bienes y vida, un chico sano, este muchachito, pobre niño	
J.D.G.	Pobre pibe de 16 años, esas personas (los que roban), (señores…dejemos de embromar! "16 años" delincuente o no, 16 años)	delincuente (chorro, mal viviente, y todos los adjetivos calificativos no alcanzan...), chorros de porquería, delincuente muerto, malnacidos, malparido, ratero, inadaptado, delicuentes que no tienen límites, el caco, pibes chorros, malhechores

Sostiene Halliday que "mediante sus actos cotidianos de significación, la gente representa la estructura social, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y de conocimiento" (1978:10). A través de los términos presentados en el cuadro anterior es posible ver que las opciones léxicas elegidas por la mayoría de los enunciadores de los comentarios configuran un mapa discursivo que representa una sociedad fracturada: "los que tienen", identificados con los trabajadores de buena familia y "los que no tienen y roban" acusados de "malnacidos".

En definitiva, los comentarios estudiados, en tanto práctica social, contribuyen a que este quiebre discursivo profundice las prácticas discriminatorias ya establecidas en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

6. Conclusiones. Los nadies de siempre

A lo largo de este trabajo demostramos que *El Patagónico* construyó una versión del hecho presentado, coherente con una serie de representaciones sociales dominantes. Y que esta formación discursiva habilitó y validó las prácticas discursivas de los lectores, cuya orientación ideológica era coincidente.

Y los resultados están a la vista: la mayoría de los lectores que comentaron las noticias no dudan en afirmar quién es la víctima y quién el victimario. El discurso del poder asigna roles fijos que acompañan y justifican la exclusión social. Este discurso forma parte del mundo, en tanto presenta una polarización de los seres humanos a partir de la cual se segrega a un grupo y no se lo considera digno de justicia. Por eso es posible decir que un joven mató a un ladrón… Porque es un nadie. Recordemos un fragmento del texto de Eduardo Galeano: "Los nadies", que aparece en *El Libro de los Abrazos*:

"Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos […]

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata".

La intención de este trabajo, como tantos otros en Análisis del Discurso, es contribuir - como práctica social – a la desnaturalización de estas representaciones, para que no haya más nadies y todos seamos personas.

7. Referencias bibliográficas

Fairclough, N. 1993. *Discurso y cambio social*. Buenos Aires: Serie Fichas de cátedra: Sociolingüística. Facultad de Filosofía y letras - UBA-, 1998.

Goffman, E. 1963. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Halliday, M.A.K. 1978. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

Hodge, R. y G. Kress. 1979. *El lenguaje como ideología*. Buenos Aires: Serie Fichas de cátedra: Sociolingüística. Facultad de Filosofía y letras - UBA-, 2001.

Pêcheux, M. 1969. "Formación social, lengua, discurso" en *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, 1978.

Raiter, A. 2002. "Representaciones sociales" en: *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

PROBLEMAS DE LOCALIDAD EN LA FACULTAD DEL LENGUAJE Y EN LOS SISTEMAS CENTRALES

Mercedes Valeria Dolzani
Universidad de Buenos Aires
mdolzani@filo.uba.ar

1. Introducción

El presente trabajo traza un arco entre los sistemas centrales de la mente humana y uno de los módulos: la facultad del lenguaje. Se observan las respuestas dadas a los problemas de localidad postulados en los sistemas centrales, para hacer una propuesta acerca de cómo podría abordar la Gramática Generativa el problema de las colocaciones léxicas. Se evalúan qué aspectos de esta propuesta son incompatibles con el formalismo, lo que requeriría el planteo de un sistema híbrido entre modelos probabilísticos y simbólicos.

El fenómeno de las colocaciones léxicas resulta problemático en el estudio del lenguaje, porque parecería no poder ser sistematizable. En el marco de la Gramática Generativa (en adelante GG), ha sido escasamente tratado, puesto que esta teoría inicialmente no se propuso diseñar recursos para explicarlas. Efectivamente, en los fenómenos de combinación léxica aparentemente idiosincrásica, parecerían estar involucrados a tal punto fenómenos semánticos no formalizables, que la GG parecería no poder hacer un aporte valioso en este sentido.

Es por esto que trazaremos un paralelismo con los sistemas centrales de la cognición. Puntualmente, nos referiremos a los problemas llamados de *localidad* que presentan estos sistemas. A ese nivel, estos problemas se motivan en el procesamiento en principio ilimitado que puede producirse con los símbolos mentales. En el marco de una arquitectura cognitiva modular y de la Teoría Representacional (o Computacional) de la Mente (TRM) (Fodor 1975), los sistemas centrales (SSCC), son los encargados de los procesos superiores, que implican manipulación de representaciones de distinto orden perceptivo y su articulación consciente. Estos sistemas son los responsables de la toma de decisiones y la fijación de creencias.

A su vez, la Facultad del Lenguaje (FL) postulada en el marco de la Gramática Generativa (GG), es también modular, y opera con una sintaxis recursiva, regulada por rasgos. Aunque las diferencias entre estos sistemas saltan a la vista, ambos aspectos de la cognición, por razones de economía, deberían ser capaces de compartir recursos y modos de procesamiento. La busca de rasgos comunes en el procesamiento central y modular de la mente se enmarca en la pregunta por el "tercer factor" en el diseño del lenguaje (Chomsky 2005), es decir, propiedades de diseño no exclusivas a la FL, sino, en general, al manejo de datos por parte de sistemas biológicos.

Entonces, en un marco que se propone explicar la FL instanciada en las mentes humanas, nos preguntamos qué posibilidades teóricas tenemos de explicar la capacidad humana de manejar las diferencias combinatorias de los ítemes léxicos (IILL), es decir, qué tipo de dispositivo es el que nos permite interiorizar las colocaciones correspondientes a nuestra lengua. Para esto, resulta esclarecedor conocer el abordaje de la localidad en los SSCC. Tal como se plantea en las soluciones dadas a este problema, intentamos analizar qué mecanismos dejó de lado la GG, para evaluar si en este caso son pertinentes. En particular, consideraremos el aporte de los modelos estadísticos a un abordaje de las colocaciones léxicas, y damos cuenta de qué debilidades presentan a su vez.

La exposición comienza con una presentación de los fenómenos de colocación léxica. Luego se delinean los aspectos teóricos de la TRM para los SSCC, seguidos de la presentación de los problemas de globalidad y relevancia a ese nivel. Después de una revisión de los presupuestos de la GG, presentaremos el problema del tratamiento teórico de las colocaciones léxicas, seguido de una propuesta de solución. Finalmente, damos cuenta de las conclusiones.

2. Las colocaciones léxicas

Como vemos, los mecanismos recursivos que permitieron explicar la infinitud discreta, no pueden decir nada de las "preferencias" impredecibles que muestran muchos IILL.

(1)

a. Sembrar la duda
b. ¿? Dar la duda
c. Bajar la guardia
d. ¿? Descender la guardia

Aunque estas colocaciones están cerca de ser frases idiomáticas, por lo que podrían estar listadas en el léxico, otras alternancias no vuelven agramaticales las construcciones que no las siguen.

(2)

e. Ana es una mujer de edad avanzada.
f. ¿? Ana es una mujer de edad crecida.
g. Son niños de temprana edad.
h. ¿? Son niños de pequeña edad.

Suele hacerse notar (Manning y Schütze 1999) que las colocaciones presentan diferentes grados de obligatoriedad: desde distinciones como do/make en inglés, hasta preferencias dependientes del estilo, tales como:

(3)

i. Albergar esperanzas
j. Tener esperanzas.

El fenómeno de las colocaciones léxicas, lejos de ser marginal, es parte de la producción habitual de lenguaje. El desarrollo de diccionarios combinatorios, y la insistencia en el estudio de las colocaciones léxicas en enseñanza de idiomas y en lingüística computacional, muestran que las combinaciones entre las palabras son muy difíciles de comprender. Podemos atribuir estos fenómenos a la selección-s, semántica, opuesta a la selección-c, categorial, tal como lo propone Bosque (2004a). Efectivamente, en muchos casos las colocaciones se explican por razones semánticas, tanto de conocimiento de mundo como por los matices del significado de los IILL, que hacen que no existan sinónimos o antónimos exactos. El problema semántico no podrá ser abordado aquí. Consideremos provisoriamente lo que los estudios lexicográficos y nuestra propia intuición de hablantes nos muestran: que las restricciones semánticas no son suficientes para explicar por qué las palabras se combinan del modo en que lo hacen.

No se trata aquí de frases idiomáticas, cuyo contenido no es composicional, y que pueden estar listadas de manera completa en el léxico. Aunque toda frase en lenguaje natural tiene cierto grado de significación no composicional, lo que aquí nos ocupa es por qué se utilizan ciertas palabras en lugar de otras para generar, composicionalmente, el mismo significado.

Por otra parte, es de notar que las colocaciones léxicas se definen de manera local, pero también dependen de una elección estilística global, realizada en función de cada texto. Las elecciones combinatorias de los hablantes dependen del registro, nivel de lengua o dialecto que estén utilizando. Los trabajos lexicográficos sobre colocaciones –diccionarios combinatorios como REDES (Bosque 2004b) y Oxford Dictionary (Runcie 2002) – se producen en variedades lingüísticas estandarizadas. Sin embargo, los

fenómenos combinatorios no son exclusivos de ninguna variedad lingüística. Si la expresión "un niño de corta edad" es propia del registro formal, en Buenos Aires, al variar el registro, vamos a cambiar la expresión completa, tal vez a "un chico chiquito". Esta es una evidencia más de que las colocaciones operan en un dominio local, y que están desligadas de las cuestiones semánticas de fondo. Al parecer, y esto es corroborado por los procedimientos que suelen utilizarse para estudiarlas, la aparición de una palabra favorece la aparición de otra. Esto mismo subyace a la idea de "colocación", que suele entenderse como "frecuencia de coaparición", idea que, según la afirmación de Bosque (2004a: 15) no explica el hecho de que combinaciones como "[...] *desviar un camino, celebrar un cumpleaños, encender la televisión, sustraerse a una influencia, atravesar una crisis, analizar profundamente un asunto)* […] son SISTEMÁTICAS (es decir 'pertenecientes al sistema'), no RUTINARIAS" [subrayado en el original].

Aunque los fenómenos de colocación léxica podrían considerarse de actuación, no de competencia lingüística, el hecho de que puedan observarse, en principio, en cualquier lengua, hace que sea necesario explicar la capacidad humana de manejar estas propiedades combinatorias. El hecho de que las oraciones que no las respetan suenen anómalas, al borde de la agramaticalidad, es otra evidencia de que la facultad humana del lenguaje tiene la capacidad de procesar de diferente manera las emisiones que respetan las colocaciones léxicas que las que no lo hacen.

3. La arquitectura modular de la mente y la dinámica de los sistemas centrales

La llamada "arquitectura cognitiva clásica" (Fodor 1983) postula una estructura modular para las facultades mentales, con áreas de la cognición destinadas específicamente a una tarea, para la que están sumamente especializadas. En el planteo original, que es el que consideraremos aquí, estos módulos cognitivos están a cargo del procesamiento perceptivo y del lenguaje. Se caracterizan por el encapsulamiento informativo, la especificidad de dominio, y la automaticidad (*id*., 37-71). Los SSCC tendrían las propiedades opuestas, puesto que son los encargados de la fijación de creencias, intencionalidad y decisión.

Por otra parte, se postula que todos los procesos mentales operan a través de la manipulación sintáctica de símbolos del "lenguaje del pensamiento", un sistema formal de representaciones que corresponden a los contenidos mentales, con los que se realizan procesos lógicos en función de sus propiedades sintácticas y semánticas. Esta es la Teoría Representacional (o Computacional) de la Mente (TRM) (Fodor 1975).

Elaboraciones posteriores de esta propuesta problematizaron, entre otros aspectos, lo que en Fodor (2008: 101-126) se llama *problema de localidad* de los SSCC. Dado el tipo de procesos que realizan, los SSCC no pueden ser modulares, y deben tener todas las representaciones que formen parte del sistema de creencias a su disposición. Sin embargo, la velocidad a la que operan hace evidente que estos procesos no recorren exhaustivamente todas las representaciones.

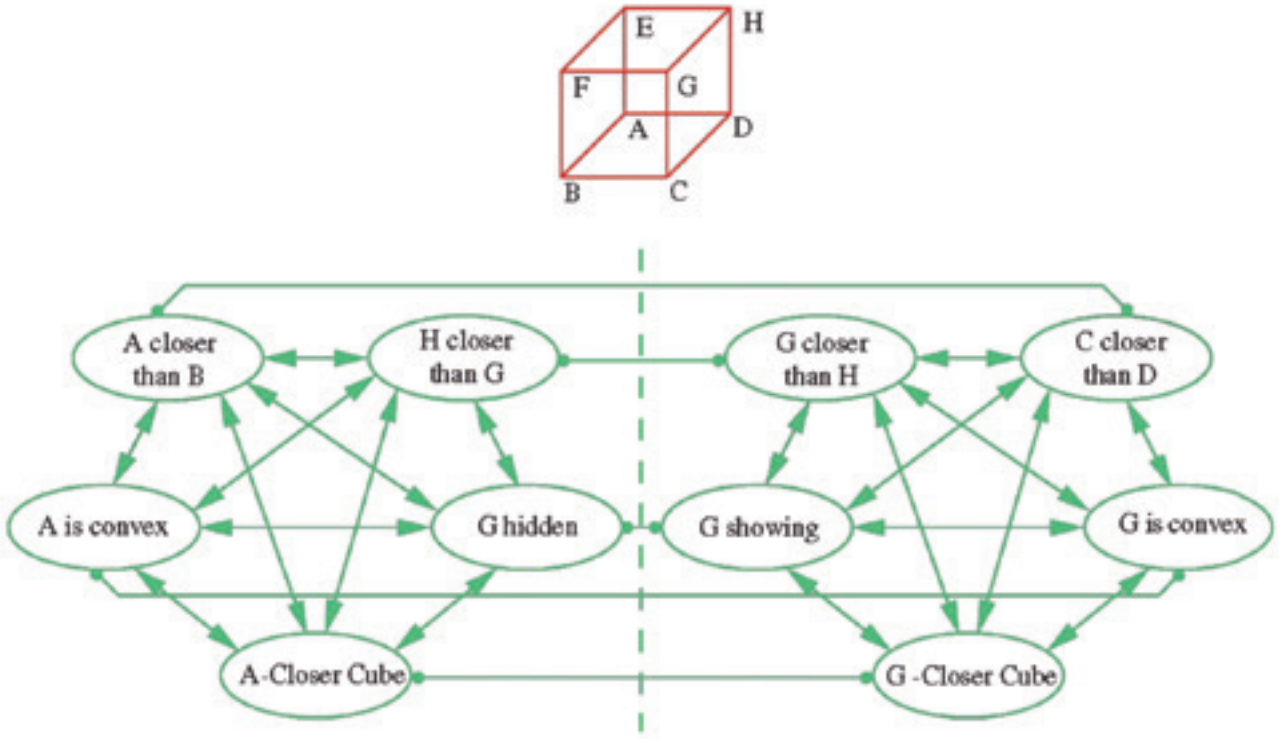
Este problema tiene tres aspectos: por un lado, ¿de qué modo se excluyen las representaciones que no vienen al caso en ese momento?, es decir, la *relevancia* de las representaciones. Por otro, la evaluación de las consecuencias que tendría cada decisión que podemos tomar (*problema de marco*). Finalmente, también es problemático cómo una representación deriva simultáneamente de un conjunto de representaciones, lo que se llama problema de *globalidad*[1]. Fodor concluye al respecto "I take the moral to be that there is quite possibly something deeply wrong with the cognitive psychology that we have currently available; just as there was something deeply wrong with a cognitive psychology that couldn't acknowledge recursion […]" (Fodor 2008: 124).

Varios trabajos (Pinker 2005, Schneider 2007), realizados en la línea de la Teoría Representacional de la Mente, responden a este planteo con el argumento de que estos fenómenos de restricción del marco de procesamiento pueden explicarse sin renunciar a la TRM. Pinker (2005) plantea la existencia de condicionales probabilísticos, lo que vuelve a su enfoque un híbrido entre la TRM y el conexionismo. Para esto, ejemplifica su hipótesis con un modelo de procesamiento perceptivo.

---

1 1. El espacio disponible no permite más que un esquema de estos problemas. Véanse por ejemplo Shanahan (2009) y Pylyshyn (1987).

Figura 1. Cubo de Necker. Modelo de procesamiento del cubo de Necker postulado por Feldman et al. (1982). Reproducido de Pinker (2005: 12)



Tal como se observa en la Figura 1, el cubo de Necker es un gráfico bidimensional que permite dos lecturas tridimensionales. Según este modelo, la decisión sobre la posición de uno de los vértices del cubo produce condicionalmente la decisión sobre la posición de los restantes vértices.

A su vez, Fodor y Pylyshyn (1988: 64-66) ya habían evaluado como plausibles este tipo de sistemas, que implementan una dinámica de procesamiento simbólica, en una arquitectura conexionista. Se trata de mantener el supuesto básico de la TRM: las computaciones operan con elementos simbólicos que son sensibles a operaciones lógicas. Lo que hacen es ampliar el concepto de "computación" a otras dinámicas que LOT originalmente no consideraba.

4. Arquitectura de la facultad del lenguaje

Ya desde hace mucho tiempo, para la lingüística es evidente que las relaciones de contigüidad, que son las más notorias en una primera mirada sobre el lenguaje humano, no son suficientes para comprender la relación entre forma y significado. Esto fue elaborado por Chomsky (1956) en relación a los posibles modelos formales del lenguaje natural. Los autómatas regulares, que operan por contigüidad, no son suficientes para generar oraciones de lenguaje natural de un modo que remede el desempeño humano. Un dispositivo que pueda producir las oraciones de un lenguaje humano requiere, al menos, una sintaxis recursiva con reglas de transformaciones.

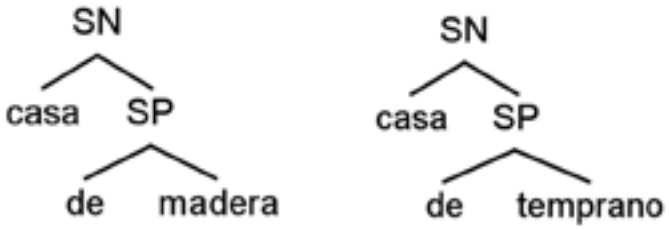
Así como el lenguaje es un módulo dentro del sistema cognitivo humano, la arquitectura de la FL en el marco de la GG también es modular: léxico, sintaxis, e interfaces semántica y fonológica, en el llamado modelo-y, formulado originalmente en Chomsky *et al.* (1977) y reelaborado en Chomsky (1995). Si la sintaxis si es el componente generativo,[2] tiene que tener la posibilidad de realizar

2 La existencia de operaciones sintácticas en el léxico hoy en día está en discusión. Para simplificar la exposición, consideraremos que el léxico no presenta esta dinámica. Sería interesante considerar las posibilidades de explicar el fenómeno de las colocaciones en una arquitectura de la FL que plantee una inserción léxica tardía, como la que propone la Morfología Distribuida.

operaciones recursivas con los símbolos. Esto permite explicar la propiedad de infinitud discreta, es decir, el hecho de que podamos componer infinitas oraciones gramaticales del lenguaje, con recursos finitos.

Con *merge* y *agree* como operaciones básicas, el sistema de rasgos es el aspecto de la teoría donde permanecen los factores restrictivos indispensables para que el dispositivo productivo sea plausible, puesto que especifican los requisitos de gramaticalidad. Por ejemplo, el especificador del núcleo F (Inflexión) tiene que tener rasgos φ, por lo que debe ser un SD (Chomsky *et al* .1993: 526). Retomando el concepto de selección-c (Chomsky 1965: 123 *et seq.*), es categorialmente que se satisfacen los requisitos relativos a la posibilidad de combinación entre grandes conjuntos de palabras, tales como las categorías sintácticas. En esta esfera entran las restricciones que hacen gramatical "casa de madera" pero no "*casa de temprano" (preposición más sustantivo, pero no más adverbio).

Figura 2. Requerimientos categoriales de las preposiciones.



Por otra parte, "El atleta corre por la pista" pero no "El libro corre por la pista" (necesidad de un agente animado para el verbo "correr"), es materia de la selección-s. Estas diferencias entre los IILL son formalizadas a través de rasgos, que se plantean como elementos que simbolizan características discretas, o categorías (Adger *et al.* 2009). Sin embargo, este sistema no puede explicar las colocaciones. Un rasgo puede tener un valor positivo o negativo, pero no hay una manera de indicar una asociación entre dos IILL más favorecida en el sistema. Por ejemplo:

(3)

k. Pedro se recibió. Le dio una alegría loca.

l. ¿? Descubrieron que Pedro había hecho trampa en sus exámenes. Le dio una vergüenza loca.

¿Podría esta diferencia ser explicada en términos de rasgos? Ejemplos como la asociación de "loca" a "alegría" pero no a "vergüenza", muestran que una teoría de rasgos que intentara recoger estas diferencias sería implausible, porque implica una progresión al infinito de la información mutua de los IILL. Y, además, hay una diferencia cualitativa: no se trata de categorías discretas, sino de frecuencia de aparición. En verdad, *b* no es agramatical, sino implausible. Esto podría ser explicado en términos de frecuencia de combinación de esos IILL. Pero dado que las primeras propuestas de la Gramática Generativa buscaban explicar la "infinitud discreta" que presenta el lenguaje humano, esto llevó a descartar por principio la información estadística como posible estructuración de un dispositivo generador de lenguaje. Ya sabemos, "Las ideas verdes incoloras duermen furiosamente" (Chomsky 1956: 116).

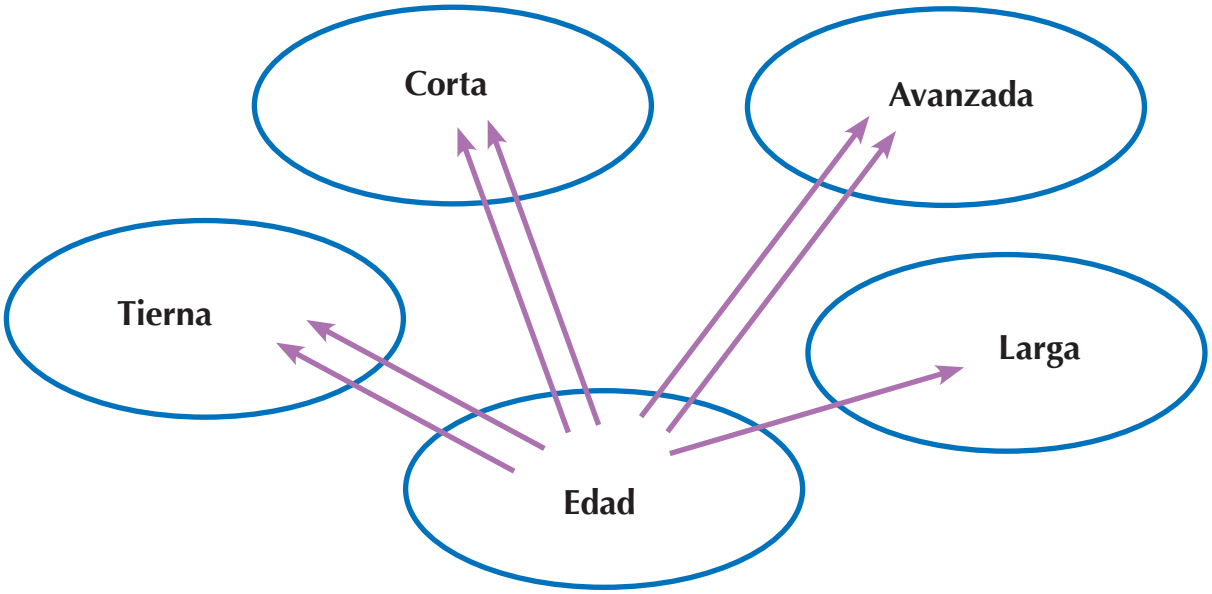
5. Intentando explicar las colocaciones léxicas

Röngvaldsson (2005) trabaja, desde la GG, las colocaciones léxicas observadas en un corpus de islandés antiguo. Para explicarlas, propone que las "preferencias de combinación" de un ítem léxico son parte de su información de entrada. Pero esta propuesta, que apela a listas de colocaciones en el léxico, supone una enorme carga de memoria, que además es redundante dada la referencia cruzada que presentarían los IILL. Además, trata a las colocaciones léxicas como si fueran frases idiomáticas (exceptuando el que no necesitarían un significado no composicional asociado). Este modelo, por otra parte, no refleja

el hecho de que las colocaciones léxicas consisten en restricciones de frecuencia en los IILL, y no en información discreta, tal como son los rasgos categoriales y semánticos.

Apartándonos del marco teórico generativo, podríamos apelar a las soluciones a los problemas de localidad para los SSCC que revisamos en la sección 1. Allí también se trata de una decisión entre opciones que, a primera vista, podrían ser equivalentes, pero que en la práctica se definen con mucha mayor frecuencia en una dirección que en otra. Del mismo modo, los fenómenos de colocación léxica no pueden ser explicados en términos de *bare syntax*. Si consideramos que en el léxico puede haber asociaciones probabilísticas entre los IILL, tal como proponen los modelos conexionistas (Mc.Clelland y Rumelhart 1981) podemos pensar que los fenómenos combinatorios pueden ser explicados sin afectar la recursividad en la sintaxis. El sistema puede mantendría la teoría de rasgos, y algunos de ellos incorporarían información probabilística. De este modo, se estaría más cerca de explicar las colocaciones sintácticas que con una teoría que, como la actual, organiza el sistema en términos discretos. Esta configuración complementaría, o complejizaría, el sistema de rasgos.

Figura 3. Propuesta esquemática de asociaciones entre los IILL. Las flechas dobles representan una probabilidad mayor.



6. Conclusiones

En este trabajo nos propusimos comparar ciertos aspectos del procesamiento de dos áreas distintas de la cognición, y abordar a partir de allí un tema problemático para la teoría lingüística. Por lo tanto, quedan numerosas tareas pendientes. Es necesario continuar la indagación sobre las ventajas teóricas que tiene una aproximación probabilística a la combinación léxica. Es posible que este enfoque sea útil para modelar la estructura de los sistemas de significación de las diferentes variedades lingüísticas. También podrían reconsiderarse las restricciones de selección argumental desde un enfoque probabilístico, lo que seguramente sería un aporte para los fenómenos de recategorización y la alteración de la estructura de valencias de los IILL.

En cuanto al estudio de la mente, podría ayudarnos a comprender de qué modo producimos y comprendemos las alternancias entre colocaciones más o menos habituales.

También es pertinente preguntarse por la utilidad evolutiva de las colocaciones, es decir, evaluarlas en términos de economía de diseño.

Queda por investigar en qué medida las colocaciones están definidas estructuralmente, o si tienen algún rasgo de frecuencia de coaparición. Para esto, un estudio estadístico de corpus etiquetado sería muy útil.

En el análisis de los problemas de localidad de los SSCC, revisamos cómo se propone resolverlos apelando a heurísticas que, sin dejar de ser simbólicas, no utilizan el aparato habitual en ciencia cognitiva. En definitiva, lo que implementan es, de uno u otro modo, frecuencias de asociación, además de postular una arquitectura en paralelo. Esta propuesta es coherente con la desarrollada en otras disciplinas dedicadas al estudio de la mente (adquisición del lenguaje, percepción visual, lexicografía), en las que son muy habituales los enfoques mixtos, entre lo probabilístico y lo simbólico.

Sin embargo, son muchos los problemas que este tipo de síntesis plantea teóricamente. En gramática generativa, probablemente sea aún más difícil defender la pertinencia teórica de una teoría probabilística de rasgos. Tal vez, teniendo en cuenta la naturaleza modular de la gramática, se podría postular un léxico conexionista y una sintaxis recursiva. El problema sigue siendo si se puede combinar lo estadístico con lo estructural.

7. Referencias bibliográficas

Adger, D., y P. Svenonius. 2009. Features in Minimalist Syntax. Manuscrito. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de http://ling.auf.net/lingBuzz/000825.

Bosque, I. 2001. Sobre el concepto de 'lugar común' desde el punto de vista gramatical. *Pandora. Revue d'Études Hispaniques*, 1, 31-45.

Bosque, I. 2004a. La direccionalidad en los diccionarios combinatorios y el problema de la selección léxica. *Lingüística teòrica: anàlisi i perspectives,* I, 13-58.

Bosque, I. (coord.) 2004b. *Redes: diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM Ediciones.

Carruthers, P. 2006. *The Architecture of the Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, N. 1956. Three Models for the Description of Language. *IRE Transactions on Information Theory.* Vol: 2 N°3. Pp. 113 – 124.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: The MIT Press.

Chomsky, N. 2005. "Three factors in language design," *Linguistic Inquiry* 36: 1-22.

Chomsky, N. y H. Lasnik. 1993. "The theory of principles and Parameters", en: *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research* (ed. J. Jacobs, A. von Stechow, W. Sternefeld, and T. Vennemann), Mouton: Berlin, 506-569.

Feldman, J. y D. Ballard. 1982. Connectionist models and their properties. *Cognitive Science*, 6, 205–254.

Fodor, J. 1975. *The Language of Thought*, Nueva York, Harper & Row. [Trad. de J.F. Zulaica, *El lenguaje del pensamiento*, Madrid: Alianza 1984].

Fodor, J. 1983. *The Modularity of Mind: An Essay in Faculty Psychology*, Cambridge (Mass.): MIT Press.

Fodor, J. 2008. *LOT 2. The Language of Tought Revisited*, Oxford: Oxford University Press.

Fodor, J.A. y Z.W. Pylyshyn. 1988. "Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis", en: Pinker, S. y J. Mehler, *Connections and Symbols*, 3-71.

Manning, C.D. y H. Schütze. 1999. "Collocations", en: *Foundations of Statistical Natural Language Processing*, MIT Press.

Pinker, S. 2005. So How Does The Mind Work. *Mind & Language*, Vol. 20, N° 1, 1–24.

Pylyshyn, Z.W. (ed.) 1987. *The Robot's dilemma: the frame problem in artificial intelligence,* Norwood (NJ, EE.UU.): Ablex Publishing Corporation.

Runcie, M., (coord.) 2002. *Oxford collocations dictionary for students of English.* Oxford, R.U.: Oxford University Press

Schneider, S. 2007. Yes, It Does: a Diatribe on Jerry Fodor's *The Mind Doesn't Work that Way. Psyche*, vol. 13, N° 1.

Shanahan, M. 2009. "The Frame Problem", en: Zalta, E.N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2009 Edition). Edición estática 2009: http://plato.stanford.edu/archives/win2009/entries/frame-problem/.

O MEDO NO DISCURSO POLÍTICO: FORMAÇÃO DISCURSIVA E PRESENÇAS DA MEMÓRIA EM ENUNCIADOS POLÍTICOS PRESIDENCIAIS

Daiane Ramon Fagundes Sakai
Universidade Federal de São Carlos
daianerfsakai@gmail.com

1. Introdução

Neste artigo tenho o objetivo de fazer um aporte histórico sobre o conceito de formação discursiva, que é uma das questões mais relevantes para a Análise do Discurso. As primeiras formulações de Pêcheux sobre formações discursivas aparecem no texto que Pêcheux escreveu com C. Funchs. Para alcançar esse objetivo, discorrerei sobre as noções de direita e esquerda no campo político; valendo-me dos conceitos de Bobbio, em seguida, tratarei de aspectos da teoria pecheutiana segundo os quais se podem compreender a noção de formação discursiva, e depois abordarei o conceito de memória discursiva de Courtine, que está diretamente ligado aos conceitos de F.D de Pêcheux e também abordarei alguns conceitos sobre o medo. Para depois analisar esse fenômeno em alguns enunciados presidenciais. Finalmente justificarei qual a relevância dessas teorias para o meu corpus, que busca analisar um fenômeno que parece se produzir frequentemente no interior do discurso político, qual seja, uma constante presença do medo na política e a conseqüente produção de diversos sentidos, conforme as orientações ideológicas que se apropriam desse sentimento e difundem-no, particularmente por ocasião de pleitos eleitorais, associando-o aos adversários, nos Horários Gratuitos de Propaganda Eleitoral (HGPE) das campanhas presidenciais brasileira.

2. Esquerda e direita no campo discursivo político

Em princípio, poderíamos pensar que o medo historicamente no interior desse discurso foi nutrido em relação à esquerda. Bobbio nos explica essas noções de esquerda e direita.

Os termos: "Direita e Esquerda" são opostos e utilizados para apontar a oposição presente entre duas ideologias e entre os movimentos que dividem o mundo, extremamente conflitual, do pensamento e das ações políticas. Segundo Bobbio, os termos opostos são excludentes e conjuntamente exaustivos. Eles são excludentes no sentido de que nenhuma doutrina ou nenhum movimento pode ser simultaneamente de direita e de esquerda. E são exaustivos, porque uma doutrina ou movimento pode ser somente de esquerda ou de direita.

(1)[...] da dupla de termos antitéticos direita e esquerda pode-se fazer um uso descritivo, um uso axiológico, um uso histórico: descritivo, para dar uma representação sintética de duas partes em conflito: axiológico, para exprimir um juízo de valor positivo ou negativo sobre uma ou outra das partes: histórico, para assinalar a passagem de uma fase a outra da vida política de uma nação. O uso histórico, por sua vez, pode ser descritivo ou valorativo. (Bobbio 1994: 49).

Para Bobbio, o critério mais constante adotado para distinguir a direita da esquerda são as diversas posturas que os homens organizados em sociedade assumem diante do ideal da igualdade, que assim como o ideal da liberdade e o ideal da paz, um dos fins que os homens se propõem a alcançar e pelos quais estão dispostos a lutar.

(2)A igualdade como ideal supremo, ou até mesmo último, de uma comunidade ordenada, justa e feliz, e portanto, de um lado, como aspiração perene dos homens conviventes, e de outro, como tema constante das teorias e ideologias políticas, está habitualmente acoplada ao ideal da liberdade, considerado, também ele, supremo ou último.(Bobbio 1994: 127).

A distinção entre direita - esquerda, por dois séculos depois da Revolução Francesa, serviu apenas para separar o mundo político em duas partes opostas. Uma das razões para que essa distinção tenha perdido força deveu-se ao fato de que as ideologias não estão mortas, contudo estão se (re) significando a cada momento.

Conforme Bobbio, as ideologias estão em crise, porque esquerda e direita não se referem apenas à ideologia, por isso, há problemas contrários com relação às ações políticas, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e de valores, com relação a qual ideologia seguir, sem se esquecer das diferenças entre as classes sociais.

Em uma sociedade moderna e democrática fica difícil separar claramente as duas partes, pressupondo que em sociedades democráticas há vários grupos de opinião e de interesse em disputam entre si; tais grupos se contrapõem, às vezes se superpõem, em certos casos se integram para depois se separarem; ora se aproximam, ora se dão as costas. Bobbio afirma que, em uma sociedade democrática tão diversa, as convergências e as divergências possibilitam as várias combinações de umas com as outras, não podendo mais colocar os problemas como opostos, de esquerda ou de direita.

No entanto, a distinção entre os dois lados permanece, já que quem faz esse dualismo não é mais o sistema político, porém, o princípio de maioria. No qual**,** um dos dois termos é sempre positivo o outro negativo, em que ambos os termos podem ter conotações otimistas ou pessimistas dependendo da ideologia ou movimento que ela representa.

(3) O juízo de valor positivo ou negativo que conforme as circunstâncias se dá à direita ou à esquerda é parte integrante da própria luta política, na qual a metáfora espacial perdeu completamente o significado originário e representa apenas dois lugares não axiologicamente conotados, pois o sentar-se à direita ou à esquerda tem como ponto de referência não o pai comum, mas unicamente o presidente de uma assembléia, neutro por definição.(Bobbio 1994: 92).

Podemos concluir que a esquerda vem sendo vista como uma ameaça à sociedade, já que ela luta pela igualdade de direitos: como aumento de renda, emprego, saúde, educação, moradia e lazer. Logo à direita, luta por liberdade e paz, fatores que o homem busca alcançar a tempos.

3. Formação Discursiva e Memória

O sentido da palavra é determinado pelas posições ideológicas presente no contexto sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Segundo Orlandi, as palavras mudam de sentido dependendo das posições daqueles que as empregam. Elas ganham sentidos através dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Os sentidos não estão predeterminados, logo ele depende de relações constituídas pela formação discursiva, que são heterogêneas e estão sempre se resignificando.

(4) Se em uma FD é o que, em uma dada FI e em uma conjuntura, determina "o que pode e deve ser dito" (o que equivale dizer que as palavras, expressões, proposições recebem seu sentido da FD na qual são produzidas); convém acrescentar que essa característica não é isolada das relações contraditórias que uma FD estabelece com outra FD. (Courtine 1981: 73).

O discurso adquire sentidos porque o que está sendo dito se inscreve em uma formação discursiva e não em outra. Dessa forma, podemos notar que as palavras não têm um único significado, fixo a elas, no entanto esse sentido vai mudar dependendo da formação discursiva em que se inscreve. As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Portanto, os sentidos são definidos ideologicamente.

As palavras constituem o discurso e todo discurso está em relação com outros discursos, que estão guardados na memória.

(5) As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinados, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. (Orlandi 2000: 44).

Em Pêcheux, a FD está, pelo menos em seu início, intimamente relacionada com a noção de formação ideológica, decorrente da leitura que ele fez dos "Aparelhos Ideológicos do Estado" de L. Althusser, o que, por conseguinte, explica o seu estreito laço com o marxismo. Eles estabelecem uma relação entre discurso e ideologia. Se, por um lado, esses autores afirmam que é impossível identificar ideologia e discurso, por outro, entendem que:

(6) se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico (Pêcheux & Fuchs 1990: 166-7).

Podemos notar que desde o princípio a noção de formação discursiva já trazia consigo a noção de ideologia na perspectiva althusserianas, como o assujeitamento ou interpelação do sujeito, como sujeito ideológico que a instancia ideológica contribui para a reprodução das relações sociais. É pela existência de aparelhos ideológicos de Estado que essa reprodução está materialmente assegurada, determinada pelas relações de classe.

(7) posições políticas e ideológicas que não se devem aos indivíduos, mas que se organizam em formações mantendo entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada a outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social num dado momento: cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relações às outras. (Haroche 1971:102).

Segundo Haroche (1971), as formações ideológicas apresentam um caráter regional ou específico e abarcam posições de classes. O que permite que a partir de uma formação ideológica antagônica se possa falar de um mesmo objeto, fazendo-o de forma distinta, já que as palavras mudam de sentido em função da posição daqueles que as empregam. As palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra. Por exemplo, a palavra medo não significa o mesmo em um contexto político de esquerda e de direita. Ela vai significar para um sujeito que teme a esquerda, o medo da instabilidade, da inflação, do desconhecido; já com relação ao medo da direita ele pode significar a privatização e também poderá ser definido como uma possibilidade de retrocesso em alguns setores, especialmente na área social.

Esses enunciados carregam consigo uma memória discursiva que enfatizam o medo seja para afirmar ou para negar esse medo. A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursiva regradas por aparelhos ideológicos.

Foucault afirma que os "discursos que reproduzem um certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer".

Um acontecimento passado circula no presente trazendo consigo através de uma lembrança, um efeito de memória na atualidade de um acontecimento, no decurso da contradição nas formas do diálogo.

Segundo Courtine, toda formulação apresenta em seu "domínio associado" outras formulações que ela repete, refuta, transforma e denega.

Por isso, a memória tem que estar sempre sendo ativada, para rememorar os acontecimentos, que ocorreram ao longo da história. Para que dessa forma produza no interior de um processo discursivo (efeitos de lembranças, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já dito).

4. A cultura do medo

Conforme Descartes, na concepção cartesiana o medo é o oposto da ousadia, um frio na alma que entorpece o corpo, uma espécie de covardia, de espanto e de receio.

Na cultura do medo ocorre simultaneamente a cultura da culpa. Visto que, ela se inicia como inimigo externo, o mal vai tomando conta sorrateiramente da gente. Nossos mais secretos sonhos e desejos dividem nosso corpo e espírito. No entanto, a cultura do medo estabelecida sobre a plebe não opera somente sobre o seu contrário à coragem, mas aparece do lado dos grandes e poderosos um novo desejo, o de segurança capaz de destruí-la internamente. Com a plebe surge o medo do inimigo interno, fantasma da inconfessada percepção da divergência de opiniões interna à própria sociedade.

O medo não se opõe à valentia, mas à prudência, porque o medo trás a incerteza e não a covardia.

Conforme Marilena Chauí, a esperança é uma alegria instável nascida da ideia de uma coisa futura ou passada de cujo desenlace duvidamos em certa medida; o medo é uma tristeza instável nascida da ideia de uma coisa futura ou passada de cujo desenlace duvidamos em certa medida; a segurança é a alegria nascida de uma coisa passada ou futura sobre a qual já não existe dúvida. Mais do que em qualquer outro afeto, no medo ficamos expostos à imagem de nossa impotência.

Na instituição da política, o confronto entre o medo e a esperança é definitivo, pois se a política nasce do medo da morte, ao mesmo tempo nascerá da impossibilidade e da falta de resistência de seus fundadores e exprimirá essa condição para sempre; ao contrário, se nascer da esperança de vida, nascerá da potência e da força de seus fundadores, mostrando sua instituição em suas instituições.

Hobbes afirma que, o medo é o princípio natural da sociedade, hábil e grosseiramente usado pelo poder em busca da obediência civil. Se, no passado, o medo vinha, sobretudo, da natureza e do sobrenatural, hoje o principal perigo para a humanidade vem do próprio homem e das incertezas.

Podemos notar que o homem tem medo do futuro e de possíveis mudanças que esse futuro incerto pode trazer para sua vida, segundo Hobbes, o homem é um ser curioso, já que mesmo sabendo que tudo o que existe, está acontecendo por uma causa e nesse saber permanece consciente e racional, inclina-se a procurar as causas de todos os acontecimentos, especificamente os de sua boa ou má sorte. Isso demonstra a ansiedade, pois, ao mesmo tempo em que sabe que há uma razão para sua boa ou má sorte, raramente consegue separar, do que resulta uma constante inquietude pelo futuro, uma ansiedade, um medo permanente.

(8) Essa ansiedade é uma condição humana. Dizemos condição e não natureza humana na medida em que o medo de que falamos não define a essência do homem, como se na falta dele o homem perdesse sua humanidade. (Limongi 2007: 143).

O medo é uma disposição circunstancial, e se ele está sempre presente na vida do homem por certos momentos, geralmente acompanham a curiosidade e a ignorância das causas. Por isso tem um papel de extrema importância, visto que o medo acaba influenciando em muitos aspectos na vida dos seres humanos. Ele nos faz pensar na vida e agir com prudência porque, ainda que invisíveis temos sempre alguém nos vigiando que nos faz agir com conduta, sendo dessa forma um sentimento vital que nos protege dos riscos da morte.

(9) O sentimento mais estimulante é o medo; é impensável o pouco que seríamos se não tivéssemos sentido medo. É peculiar ao homem a tendência de sempre se expor ao medo. Nenhum sentimento de medo se perde, mas seus esconderijos são misteriosos. (Kehl 2007: 90).

De todos os sentimentos o medo é o que menos transforma, já que faz com que as pessoas sejam mais cautelosas, que se escondam atrás desse medo e que não arrisquem mudar, mas sim escondê-los.

5. O medo nos enunciados políticos eleitorais

Na medida em que as campanhas eleitorais projetam ações e decisões futuras, em seu interior abre-se espaço para a presença do medo no discurso político. A tática do medo parece estar quase sempre presente de modo explícito nas campanhas eleitorais brasileiras para a Presidência da República do pe-

ríodo posterior à Ditadura Militar. Sua utilização é uma forma privilegiada de o candidato aproximar-se do eleitor, suscitando-lhe esperança, e afastá-lo de seu adversário, impingindo o medo no eleitorado. Uma forma de desestabilizar e ao mesmo tempo sensibilizar o eleitor. Por isso, o medo aparece como forma de controle.

Os candidatos atribuem uns aos outros riscos quanto ao futuro, de forma a promover a insegurança nos eleitores, por meio do sentimento de medo do desconhecido ou do conhecido indesejado. Desde 1989, Lula responde a seus adversários para tentar convencer o eleitor de que ele não representava um candidato a ser temido com o enunciado; "Lula-lá, sem medo de ser feliz"; "Lula-lá, cresce a esperança". O enunciado apresentado na campanha presidencial traz consigo uma memória. Se observarmos pelo viés político, já que as eleições de 1989 foram as primeiras desde 1960 em que os cidadãos brasileiros aptos a votarem escolheram seu presidente da república.

As palavras "sem medo" podem significar a suspeita sobre o candidato de direita, que poderia ser uma ameaça ao futuro promissor que o candidato de esquerda está oferecendo, que pretendia romper com as políticas das elites tradicionais brasileiras.

Outro efeito de sentido atribuído seria a posição que o eleitor assume contra o outro candidato. Logo o eleitor deixa de ter neutralidade e passa a assumir uma responsabilidade, uma vez que, votou em determinado candidato e não em outro.

O *jingle* "Sem medo de ser feliz" pode significar na formação discursiva do PT, sinceridade, preocupação com o próximo, emprego, aumento de renda, educação, moradia e lazer.

A atriz Regina Duarte na campanha presidencial de 2002 faz o seguinte depoimento em favor do PSDB, levando em consideração todo o contexto histórico do Fernando Henrique Cardoso, que foi presidente do Brasil entre 1995 e 2003. Suas principais conquistas foram à consolidação do Plano Real, a introdução do programa de transferência de renda como o Bolsa Escola, além de reformas econômicas que produzem efeitos até hoje.

(10) Estou com medo. O Brasil corre o risco de perder a estabilidade. Não dá para jogar tudo na lata do lixo. O Serra eu conheço, sei o que vai fazer. O outro (Lula) eu achava que conhecia. Isso dá medo na gente. Medo da inflação desenfreada de 80% ao mês.

Podemos notar que a atriz utiliza o nome *Serra* para estabelecer uma diferença entre o candidato de direita que ela apóia, no qual confia e com o qual se identifica, e seu adversário. Já quando se trata do candidato de esquerda, ela se refere a ele como *O outro* dando a impressão de que se trata de uma pessoa qualquer, um desconhecido**.** E, ao utilizar a primeira pessoa do singular (sei e estou), valendo-se de verbos como saber e conhecer torna o seu discurso mais credível. Temos ainda a reiteração do vocábulo medo. Para reforçar sua declaração ela utiliza dados estatísticos, dando mais legitimidade.

O candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT), diz logo após ser eleito presidente, nas eleições de 2002, –A esperança venceu o medo–, e que o Brasil está mudando como país e, mais importante, a esperança venceu o medo e hoje eu posso dizer para vocês que o Brasil mudou sem medo de ser feliz. Fazendo referência ao jingle da campanha de 1989.

O slogan "Não troque o certo pelo duvidoso, quero Lula de novo", dito pela esquerda na campanha de 2006 demonstra como o candidato de direita Alckmin era visto, perante o candidato de esquerda, que estavam na situação. Ele será definido como uma possibilidade de retrocesso em alguns setores, especialmente na área social, numa provável volta ao poder do PSDB e do PFL**.** Podemos notar que nesse enunciado**,** o medo do futuro é com relação a uma situação que está boa e que pode mudar, caso o candidato de direita vença as eleições, por isso**,** notamos a mudança como algo ruim.

Lula sempre foi visto como uma ameaça, uma pessoa que trazia uma memória que remetia a algo ruim, pela forma como se apresentava em comícios e passeatas, vestido de camiseta e jeans, de barba comprida e expressão fechada. Que fizeram com que a população olhasse para o líder operário com preconceito. Foi três derrotas, até Lula mudar seu perfil, porém até hoje carrega essa memória.

6. Considerações finais

O que tentamos com esse contexto histórico foi demonstrar que o medo está presente na vida do homem, e que essa palavra também está presente nos enunciados políticos, num jogo bastante esquemático, no campo político, o enunciador apresenta-se como única opção legítima, justa, viável e promissora, em detrimento de seus concorrentes, que representam a insegurança de um futuro incerto ou de um amanhã conhecido, mas igualmente indesejado. Produzindo diferentes sentidos, conforme sua inscrição numa ou noutra formação discursiva.

7. Referências bibliográficas

Achard, P. 2007. *Papel da Memória.* Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes..

Bobbio, N. 2001. *Direita e Esquerda*: razões e significados de uma distinção política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP,.

Chauí, M. 1987. "Sobre o medo". In: *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 35-75.

Courtine, J-J. (1981) *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

Haroche, C.; P. Henry; M. Pêcheux. 1971. "A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso". In: Baronas, R. L.. (Org.) *Análise do discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

Orlandi, E.P. 2000. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos/ Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes.

Pêcheux, M.; C. Fuchs. 1997. "A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas". In: GADET, F.; T. Hak (Org.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 163-252.

Páginas web

http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u41584.shtml.

http://eleicoes.uol.com.br/2006/campanha/biografias/lula.jhtm

A INTERNET COMO ESPAÇO DE AUTORIA INDÍGENA: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE BLOGS

Lucimar Luisa Ferreira
Universidade Estadual de Campinas
lucimarluisa@uol.com.br

1. Introdução

O início do século XXI está sendo marcado por um acelerado desenvolvimento tecnológico e crescente uso das mídias digitais. Esse fato modifica em vários sentidos a vida das pessoas, alterando os paradigmas e as formas de interação dos sujeitos com a informação e o conhecimento. Falando especificamente da internet, não é fácil quantificar e qualificar a sua influência na vida das pessoas, mas sabemos que ela já está provocando mudanças em praticamente todos os setores. Conforme Castells (2003), o uso da internet como sistema de comunicação e forma de organização explodiu no final do segundo milênio e, com pouco tempo de uso, a maioria das atividades econômicas, sociais, políticas e culturais por todo o planeta estão sendo estruturadas pela internet e/ou em torno dela.

No Brasil, a popularização da internet é bem recente, mas já aponta para mudanças sociais importantes. O aparecimento dos blogs contribui significativamente com a propagação do uso da internet, pois esse espaço propicia às pessoas com pouco conhecimento técnico na área da informática, a possibilidade de levar para a rede os seus conteúdos sem a intermediação de um programador. Além disso, proporciona um espaço de interlocução na rede, no qual diferentes assuntos podem ser abordados por pessoas com interesses comuns.

No caso dos índios, por mais que a internet ainda esteja longe da grande maioria das aldeias do nosso país, ela já é usada e significada. Muitos blogs são criados e mantidos pelos índios, nos quais escrevem sobre diferentes assuntos relacionados à especificidades culturais, cotidiano nas aldeias, luta pela conquista de direitos e muitos outros, demonstrando uma realidade indígena muito pouco conhecida pela maioria da população não-indígena. Assim, os índios nas suas experiências de uso da internet, constroem espaços de significação e discursos que circulam, formando uma rede de sentidos no ciberespaço. Nessa perspectiva, lideranças indígenas consideram que o acesso às novas tecnologias da informação, em especial a internet, possibilitará a conquista de espaço de dizer e fazer reivindicações de direitos.

Ao usar a internet, na qual a escrita é um dispositivo fundamental, o sujeito se coloca em uma posição específica de significar e discursivizar na sociedade letrada das novas tecnologias e essas condições de produção não são indiferentes à produção dos sentidos. Nesse caso, tendo em vista que a produção e a circulação de sentidos na rede tem relação com as condições de produção e a memória, procuro compreender a constituição do sujeito na posição de autoria nos blogs, cujos autores se autodenominam índios. Sendo assim, o trabalho tem como enfoque teórico a Análise de Discurso de linha francesa e um *corpus* formado por recortes de materiais variados em circulação na rede, especificamente em dois blogs pessoais: Blog Baniwaonline e Blog M. Marcos Terena. Como base teórica, tomo noções da análise de discurso como: sujeito, formações imaginárias, memória e condições de produção, formuladas e discutidas por autores como Pêcheux, Orlandi e autores que discutem algumas dessas noções no âmbito da internet como: Romão, Dias, Galli e outros.

2. Os blogs na rede

Os blogs na perspectiva que adoto, são espaços de enunciação (Dias 2004) na internet, em constituição e desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2002: 21 apud Heine, 2008: 150), na década de 90 do século XX, época que a internet começa a se popularizar, surge um fenômeno conhecido como "primeira onda da *web* escriturável", na qual as pessoas poderiam, através de ferramentas simples, postar diários *online*. Nesse período, as ferramentas utilizadas para a construção de páginas pessoais não propiciavam rapidez e nem possibilitavam o armazenamento de muitas imagens.

Com a "segunda onda da *web* escriturável", que se iniciou por volta de 1999, o uso da internet aumentou, pois essa inovação trouxe mais velocidade para a publicação das páginas pessoais, possibilitando o envio de *e-mail*, dentre outras possibilidades. Com o surgimento dessas ferramentas, qualquer pessoa passou a poder postar virtualmente uma página na internet, atualizando-a conforme os conteúdos e a regularidade de sua preferência.

Apesar de ter uma origem relativamente recente, na atualidade, em diferentes partes do mundo, os blogs estão se multiplicando aceleradamente. Eles são usados por artistas, políticos, representantes de empresas, organizações sociais, pessoas comuns e etc.

De acordo com Orihuela (2007: 2) os blogs estão entre os meios que mais cresce no uso pessoal da internet e isso está relacionado ao fato de ser "uma publicação *on-line* centralizada no usuário e nos conteúdos, e não na programação e no design gráfico". Por esse motivo os índios estão usando cada vez mais os blogs para fazer suas postagens *online*.

3. Constituição de sujeito e autoria nos blogs

Como o blog é um espaço da rede relativamente formatado, no perfil e em alguns outros espaços o sujeito escreve sobre si e são essas textualidades que proponho analisar, buscando problematizar o funcionamento da "escrita de si" (Schettine 2004) e a "plublicização de si" (Komesu 2005) no discurso dos blogs. Partimos das questões suscitadas e do material, elaboramos as análises, considerando algumas regularidades do processo discursivo dos blogs.

A primeira sequência é um recorte retirado do perfil de um blog pessoal, criado em 2009, cujo autor se autodenomina índio. O blog, embora pessoal, não tem cunho individual e nem intimista. Os assuntos postados são, na maioria, de interesse coletivo do povo.

Sequência Discursiva (*SD) A - Este é um blog pessoa*[1] *da minha pessoa*[2]*, e gosto de ser chamado de apenas [...], um cidadão indigena da etnia Baniwa, um dos povos que habita o Alto rio Negro localizados no Noroeste do estado do Amazonas, no município de São Gabriel da Cachoeira (Blog* Baniwaonline, 12 de fevereiro, 2011).

Na sequência discursiva A, na sua apresentação inicial no blog, o sujeito se localiza no espaço físico, habita uma região do Brasil, no espaço jurídico, é cidadão e num espaço de afirmação da diferença, indígena da etnia Baniwa. Ou seja, o sujeito é um cidadão indígena que faz parte de uma etnia específica e que habita uma região do Brasil. A partir da oração explicativa "um dos povos que habita [...]", o sujeito filia o seu dizer a uma discursividade para a qual o Brasil é país habitado por vários povos indígenas. A afirmação de que os índios são sujeitos que fazem parte na nação brasileira e habitam o estado do Amazonas funciona em relação ao não-dito que desconsidera a existência dos índios no país. O dito funciona imaginariamente em contraposição às discursividades que significam os índios no Brasil como sujeitos do passado.

No discurso, há um deslizamento de sentidos de pessoa a cidadão indígena da etnia Baniwa. E esse deslizamento funciona mostrando que o sujeito autor do blog, imaginariamente, faz parte de uma individualidade, mas também pertence a um lugar de direito (a cidadania) e a uma coletividade, a etnia. Com

1 A ortografia da escrita do blog foi mantida.
2 Nome próprio omitido por questão de privacidade do sujeito.

relação a sua definição como "cidadão", imaginariamente o sujeito se considera fazendo parte de um sistema social dividido, no qual a individuação (Orlandi 2011) do sujeito pelo Estado se faz em diferentes níveis: social e político. Com a designação "cidadão", o sujeito circunscreve o seu dizer numa discursividade jurídica (Lagazzi-Rodrigues 2010), para a qual todos são iguais perante a lei. Entretanto, ao se denominar "indígena da etnia Baniwa", o sujeito se representa no espaço da diferença étnica constitutiva do país. Sendo assim, discursivamente o Brasil aparece simbolizado por uma contradição na qual todos são iguais perante a lei, mas com especificidades culturais diferentes.

A sequência B, retirada do perfil de outro blog pessoal, mostra um pouco deste funcionamento. Nesse blog, embora o autor não use a palavra cidadão, ele enuncia nessa posição.

SD B – [...][3] Terra Indígena de Taunay, Pantanal - Mato Grosso do Sul, Brazil

Índio do Brasil, Comunicador, Escritor e Aviador (Blog M. Marcos Terrena, 22 de fevereiro, 2011).

Nessa sequência B, também a posição sujeito a partir da qual se enuncia é a do sujeito individuado, dono de uma terra, que faz parte de uma região, de um estado do país. Juridicamente, o sujeito pertence a uma sociedade, a brasileira, a um estado, Mato Grosso do Sul, a uma região, Pantanal, a uma terra, Terra Indígena de Taunay, mas, além disso, se autodenomina "índio do Brasil", comunicador, escritor e aviador. Em termos de efeito de sentido, o sujeito é um brasileiro índio dono de uma terra, com as qualificações (comunicador, escritor e aviador).

Nesse caso, imaginariamente ser índio do Brasil é fazer parte de um povo localizado em um espaço físico, no caso, Terra indígena de Taunay, e ter qualificações. Esse é um efeito de sentido produzido a partir de já ditos constitutivos da memória discursiva. O dizer que localiza o sujeito produz um efeito de afirmação da identidade indígena, através da comprovação de sua existência física (Terra de Taunay) e o de qualificação, mostra que o sujeito, embora seja diferente, pode possuir qualificações como qualquer outro sujeito. Assim, a expressão "índio do Brasil" traz subentendido os reconhecimentos legais dos direitos indígenas. Isso pode ser explicado porque os sentidos não estão colados às palavras e o dizer significa a partir de processo discursivo mais amplo, pela formulação "índio do Brasil" uma rede significativa é posta em funcionamento na cadeia significante. Isso porque ser índio pode ser manter as especificidades, mas também gozar dos direitos de cidadão como qualquer outro sujeito no país.

Na sequência C, a seguir, retirada do mesmo blog, observamos mais detalhadamente o funcionamento do discurso no que se refere aos efeitos de sentidos produzidos na relação do sujeito com o seu povo, com a sua etnia:

SD C - Nós Povos Indígenas amamos muito essa terra e respeitamos o grande Criador das águas, do vento, do sol e da vida. E assim nos sentimos fortalecidos. E assim assumimos o compromisso com a Mãe Terra e a Humanidade (Blog M. Marcos Terena, 11 de fevereiro de 2011).

Nessa sequência C, o sujeito enuncia a partir de uma posição coletiva específica "nós povos indígenas", fazendo menção a uma dimensão espiritual que considera comum aos povos indígenas. Com as sequências "amamos essa terra" e "respeitamos o grande Criador das águas, do vento, do sol e da vida", o sujeito se coloca como porta-voz (Zoppi-Fontana 1997) de uma forma específica indígena de conceber a vida e a natureza. O sujeito fala em nome de uma coletividade que tem "compromisso" com a natureza e com a humanidade. A expressão "Mãe Terra" grafada com inicial maiúscula, assim como "Criador" e "Humanidade" mostra um gesto de interpretação específico a respeito da terra. Nessa direção de sentidos, Criador, Mãe Terra e Humanidade fazem parte de um mesmo encadeamento de valor. Mas esse encadeamento, não quer dizer que todos os povos indígenas tenham uma única concepção a respeito da relação sagrado/homem/ natureza. Esse dizer marca oposição a uma concepção aos sentidos de uma formação discursiva dominante dessa relação sagrado/natureza/humanidade.

Pelo que foi possível observar, considero importante pensar que apesar do blog se popularizar em forma de diário, ele também pode não se constituir nessa forma. Tomando como base os estudos sobre blogs enquanto espaço do diário íntimo (Schittine 2004), acredito não ser possível considerar os blogs de

---

3 Omissão do nome próprio para manter a privacidade do sujeito.

autores indígenas a partir desta classificação, já que, nesses blogs, a exposição da intimidade, apesar de aparecer de alguma forma, não constitui foco principal. Embora mantenha o cunho de diário e a "escrita de si" também apareça, o que é mais relevante nesses blogs é a legitimação de um espaço para a afirmação étnica, sendo o exercício da cidadania um espaço que simboliza a conquista de direitos.

Nesse caso, a posição-sujeito indígena a partir da qual se enuncia é a que se identifica fazendo parte da sociedade brasileira, na qual é cidadão indígena, que pertence a uma etnia específica e um espaço físico, uma terra. Imaginariamente o sujeito é jurídico individuado, mas com suas especificidades étnicas, de região e de estado. Nesse caso, o sujeito enuncia a partir de uma posição-sujeito moderno, negando pressupostos do discurso biológico. Ao se apresentar como cidadão com todas as outras atribuições, o sujeito se afirma e nega o pré-construído depreciativo, no qual os índios são parte do meio natural. E esse discurso do sujeito jurídico em circulação nos blogs funciona numa relação de oposição ao discurso natural/biológico, tendo em vista que os sentidos funcionam a partir dos pré-construídos, numa relação com memória discursiva, com o arquivo.

O sentido de pertencimento funciona em várias dimensões, sendo a de ser índio de uma etnia específica, aquela que pressupõe as outras, funcionando como espaço simbólico de afirmação identitária e de resistência. Orlandi (2011: 23) afirma que na perspectiva discursiva, o efeito de pertencer ao grupo é uma das ilusões que liga o indivíduo a suas condições sociais de existência. Nesse imaginário, ser índio é manter com a sua etnia uma relação de pertencimento e discursivizar-se como cidadão. Imaginariamente o sujeito aparece constituído nessas diferentes esferas: o "eu" sujeito moderno individuado, também é o "nós" indígena, que carrega suas especificidades. Assim, nos discurso em circulação nos blogs, ser índio pode ser gozar dos direitos de cidadão como qualquer outro sujeito no país, mas também manter as especificidades culturais. Nesse caso, o sujeito enuncia a partir de uma posição coletiva específica "nós povos indígenas", e, nessa posição, o sujeito se coloca como porta-voz de uma forma específica indígena de conceber a vida, o sagrado e a natureza, falando em nome de uma coletividade.

A amarração entre os efeitos de cidadão e de coletividade é uma regularidade nos recortes analisados e esse funcionamento indicia um modo de subjetivação do sujeito-índio. E a discursivisação aparece assim produzida porque os blogs, na sua textualidade, são espaços de discurso, no qual a relação da língua com a sua exterioridade constitutiva e faz-se por intermédio de diferentes mecanismos, cujo efeito coloca em jogo o dizer e a memória.

Nessa perspectiva, os blogs de autores indígenas funcionam como espaço de constituição de sujeito e de circulação de sentidos sobre os índios, trazendo interdiscursivamente outras vozes. Ao postar no blog, o sujeito escreve sobre si, a partir das projeções imaginárias que faz de si, dos outros, do objeto do discurso e do meio no qual escreve, a partir de uma memória discursiva. E, nesse caso, o "si" não é singular apenas, ele é singular em um momento e, em outro, ampliado, plural. E esse dizer marca um espaço simbólico de resistência, no qual o sujeito índio plural de uma etnia específica se destaca.

Sendo assim, ao se identificar como índio o sujeito se coloca como parte de um grande sistema, subdivido, mas com uma concepção específica sobre a espiritualidade, sobre a humanidade e sobre a natureza. Nesse sentido, considero, d**e acordo com Galli (2008: 31), ao citar Deleuze, que "o mundo** *ciber* **faz que o sujeito (re)crie outras formas de (sobre)vivência e, com ela, outros espaços de produção de discursos e de construção de sentidos".** Nos blogs, o discurso funciona numa direção em que os gestos de interpretação indígena sobre a relação espiritualidade/natureza/humanidade encontra espaço de legitimação. Assim, se levarmos em consideração "que o sujeito só se constitui autor de seu texto a partir do momento que legitimar o seu discurso" (Barronas 2005: 178), a internet para os índios pode ser considerada um espaço de autoria.

4. Considerações finais

De acordo com as análises, os blogs com os quais trabalhei se apresentam como espaços que, além de trazer questões a respeito da subjetividade indígena e de sua relação com o seu grupo, tratam de questões discursivas da esfera jurídica, legitimando um espaço de dizer. Nos blogs, a posição-sujeito a

partir da qual se enuncia é a de índio, que ora faz parte de um grande grupo, ora de uma etnia específica, sendo a cidadania um espaço simbólico que representa a conquista de direitos. Nesses blogs, na maioria dos casos, o enunciador é plural, ou seja, o sujeito enuncia como parte e porta-voz de uma coletividade. Mas o sujeito, mesmo fazendo parte de um povo indígena com toda a especificidade cultural é cidadão brasileiro, com todos os desdobramentos na esfera dos direitos.

Esse funcionamento pode ser explicado pelo jogo do imaginário, do qual participa o sujeito na produção do discurso. Ao produzir o seu discurso, o sujeito indígena ressalta positivamente as suas especificidades culturais e qualificações, num movimento de negar pré-construídos de uma formação discursiva oposta. O movimento de afirmação nega um não-dito que funciona constitutivamente na memória discursiva em uma posição ideológica contrária. Isso é possível porque os discursos estão duplamente determinados: de um lado, pelas formações ideológicas que relacionam os discursos a formações discursivas definidas e, de outro, pela autonomia relativa da língua. Isso porque o funcionamento da língua tem relação com a história e a ideologia e os sentidos podem ser considerados como trajetos simbólicos e históricos não terminados.

Nesse processo, **os sentidos de constituição da identidade nos blogs funcionam a partir de uma ampliação da posição discursiva indígena, que engloba a esfera dos direitos através do exercício da cidadania. E é nesse funcionamento interpretativo do nível simbólico que vejo funcionar a resistência indígena e a** relação constitutiva entre identidade e alteridade. **O blog é um espaço de exercer a função-autor, colocando em circulação na rede uma forma indígena de significar. O sujeito se significa como índio, enunciando na forma plural, se localizando no espaço, em uma terra indígena e/ou numa região do país, e exercendo um direito conquistado que é a cidadania.**

Isso acontece porque o funcionamento dos sentidos nos blog faz parte de outras relações estabelecidas na exterioridade constitutiva da língua na rede. Nos blogs o sujeito indígena mais do que falar de si e publicizar as suas intimidades, encontra um espaço legitimado para produzir interpretações e textos, filiando o seu dizer a uma discursividade da escrita de cunho político (militante) na rede, sendo este um movimento de assunção da autoria (Orlandi 1999). Dessa forma, embora a rede seja um espaço, em grande parte dos casos excludente, no caso dos índios que usam os blogs, ela funciona como espaço de legitimação do dizer. O sujeito índio, num constante movimento interpretativo filia o seu dizer a uma formação discursiva militante, e, nesse gesto, coloca em circulação sentidos próprios silenciados ao longo da história.

5. Referências bibliográficas

Castells, M. 2003. *A Galáxia da Internet*: *reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges.

Dias, C. 2004. *A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv*, Campinas , Unicamp – IEL, 176, tese (Doutorado em Linguística).

Galli, F. 2008. *(Ciber)espaço e leitura*: *o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" práticas contemporâneas*, Campinas, Unicamp/IEL, 204, tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)

Heine, P. 2008. "Considerações sobre a cena enunciativa: a construção do *ethos* nos blogs", *Linguagem em (Dis) curso- LemD*, v. 8, n. 1, p. 149-174. Recuperado em 19 de abril de 2011, de http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0801/080106.pdf.

Komesu, F. 2005. *Entre o público e o privado*: um jogo enunciativo na construção do escrevente de blogs da internet. Campinas, Unicamp IEL, tese (Doutorado em Linguística).

Lagazzi – Rodrigues, S. 2006. "Texto e autoria", in: Orlandi, E. *Introdução à ciência da linguagem*: *Discurso e textualidade*, Campinas: Pontes Editores.

Orihuela, J. 2007. "Blogs e blogosfera: o meio e a comunidade", in Orduña, O. I. R [*et al.*]. *Blogs*: *revolucionando os meios de comunicação,* São Paulo: Thomon Learning, 1-20. Traduzido por Vertice Translate.

Orlandi, E. 2011. “Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade pousoalegrense”, *Discurso, espaço, memória*: *caminhos da identidade no sul de Minas*, Campinas: Editora RG, 13- 34.

Orlandi, E. 1999. *Análise de Discurso*: *princípios e procedimentos,* Campinas: Pontes.

Schittine, D. 2004. *Blog*: *comunicação e escrita íntima na internet*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Blogs analisados

Blog Baniwaonline. (2011, 5 de janeiro). Disponível em http://baniwaonline.wordpress.com/about/.

Blog M. Marco Terena. (2010, 11 de outubro). Disponível em: http://www.marcosterena.blogspot.com/.

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DEL MILITAR ARGENTINO

Rocío Flax
Universidad de Buenos Aires
rocioflax@hotmail.com

1. Introducción

En trabajos anteriores (Flax 2010a, 2010b), analicé la forma en que Antonio Baseotto, ex Obispo Castrense, construye a sus destinatarios en dos cartas dirigidas a miembros del poder ejecutivo, los ministros de la nación Dres. Gustavo Béliz y Ginés Mario González García.

En esta presentación, analizo la forma en que Baseotto construye a su destinatario, pero dentro de un género discursivo diferente: la carta pastoral. Los destinatarios son miembros de las Fuerzas Armadas y de Seguridad y, en tanto católicos, forman parte del mismo colectivo de identificación (Verón 1987) que el ex Obispo. Para la consecución del análisis, tomo en consideración tres cartas pastorales escritas durante el año 2003. Las cartas en cuestión se titulan "Fidelidad a la palabra dada", "Camaradería – Espíritu de cuerpo – Comunión" y "Constructores de la Paz". Y serán analizadas desde los sistemas de modo y modalidad propuestos por Halliday (1975, 1982) para dar cuenta de:

1. La relación que el autor de las cartas establece con sus destinatarios.
2. Las representaciones sociales que construye.

Para el análisis del corpus me apoyo en la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk 1997, 2003; Fairclough 2003a, 2003b), corriente que busca dar cuenta de las formas en que se construye y mantiene el poder a través de la creación de representaciones discursivas. En tanto el discurso es parte del proceso social (Fowler *et al.* 1983) constituye significaciones sociales y, por ende, prácticas sociales. Si el discurso articula significaciones sociales, entonces el acto de articulación en contexto afecta a las situaciones y a las relaciones que formaron inicialmente esas significaciones. Muy a menudo, el efecto consiste en reafirmar y consolidar las estructuras sociales existentes. De esta forma el ACD se centra en las estrategias de manipulación, legitimación y creación de consenso y otros mecanismos discursivos que influyen en el pensamiento y en la acción en beneficio de las estructuras de poder.

2. La carta pastoral

Una carta pastoral es aquella que el obispo de una determinada diócesis redacta para que sea leída en todas las parroquias que estén bajo su potestad. Su función consiste en brindar instrucciones sobre cómo ser un buen cristiano y sus temas giran en torno a cuestiones relativas a la fe y la moral. Las primeras cartas pastorales fueron escritas por el apóstol Pablo en los últimos años de su vida. En ellas, el apóstol quería animar a sus compañeros de ministerio a cuidar de la doctrina y la vida de la iglesia. Es decir que, desde sus inicios, el objetivo de las cartas pastorales consiste en insistir en la observancia por parte de los fieles, de ciertas conductas consideradas apropiadas, para de ese modo conservar la correcta doctrina cristiana.

La estructura de una carta pastoral no es homogénea. Como cualquier carta, debería comenzar con algún tipo de introducción que interpele al interlocutor y le presente el motivo de la carta, así como debería cerrarse con alguna fórmula de saludo. Sin embargo, como se advierte en los ejemplos aquí analizados, puede carecer de estas partes. Esto se debe, en parte, a que el género es una mezcla de escritura y oralidad: cartas pensadas para ser leídas en misa. Por otra parte, la estructura de las cartas es muy variada, en tanto algunas tratan temas doctrinarios o disciplinarios de forma muy sencilla, mientras que otras se asemejan a verdaderos tratados teológicos.

Las cartas pastorales tienen como principal objetivo orientar y formar la conciencia de los fieles en todos los problemas relacionados con la salvación eterna de sus almas. Parece recomendable que, además de una base doctrinal segura y clara, busquen la concisión, de tal suerte que puedan ser leídas de una sola vez y en un tiempo relativamente breve, puesto que lo más necesario suelen ser ideas claras, orientaciones precisas, concretas, capaces de edificar la Iglesia de Dios (Gran Enciclopedia Rialp 1991).

3. Análisis del corpus

En la carta "Fidelidad a la palabra dada" (Baseotto 2003a), se observa un solo caso de primera persona plural exclusiva, es decir, que incluye al hablante dentro del colectivo de la Iglesia Católica pero lo separa de sus interlocutores militares. El pronombre "nos" remite, al igual que el verbo "creemos", a la comunidad eclesiástica, que decide qué temas es conveniente que sean tratados con su rebaño:

(1) Al comenzar las reflexiones de este año del Rosario para el ámbito castrense, **nos** ha parecido oportuno reflexionar a partir de los misterios del Rosario sobre un tema que **creemos** de actualidad: la fidelidad a la palabra dada. (mi subrayado)

El resto de las primeras personas plurales —ocho en total— son inclusivas y tienen por función postular la uniformidad de creencias y compromisos morales entre los interlocutores:

Cláusula	Rol inherente1 (agente)	Proceso	Rol inherente2
8	<1ra plural (inclusiva)>	Recordamos	La hombría de nuestro criollo
42	<1ra plural (inclusiva)>	Podremos ver	Este valor
43	<1ra plural (inclusiva)>	contemplamos	Los <misterios>
44	<1ra plural (inclusiva)>	contemplemos	Los misterios del Rosario
45	<1ra plural (inclusiva)>	pidamos	
50	nosotros	seamos	leales
51	<nosotros>	cumplamos	La palabra empeñada
52	<nosotros>	vivamos	En la verdad
53	<nosotros>	<vivamos>	En la libertad

De este modo, Baseotto, en conjunto con su auditorio, repasan la fidelidad del criollo, contemplan los misterios del Rosario, son leales y viven en la verdad y la libertad. En tanto la función de la carta es crear una comunidad de valores, no solo no existe diferencia entre el *yo* y el *ustedes*, sino que no es necesario apelar a una tercera persona específica que funcione como contra-destinatario del que sería necesario diferenciarse. En cambio, se hace alusión a dos estereotipos generales y abstractos: el hombre de palabra, y su contrapartida. Los miembros de las Fuerzas Armadas a los que Baseotto interpela deben asimilarse al primero ("la fidelidad a la palabra dada: una virtud que debe distinguir a quien se debe por su vocación al bien de la comunidad", "La fidelidad a la palabra, el amor a la verdad han sido una característica que ha distinguido a nuestros hombres de armas"), mientras que el ex Obispo amenaza con las

consecuencias que tiene para el militar asemejarse al segundo, al que no mantiene su palabra ("¿no es un hecho que, en la práctica, debía despedirse de su carrera el cadete que intentaba copiar en un examen?").

En la carta "Camaradería – espíritu de cuerpo – comunión" (Baseotto 2003c) se nombra a un tercero del cual el interlocutor se quiere alejar, pero este tercero queda indefinido, es decir, no se vincula con ningún grupo social. Esto se debe a que no intenta construir un enemigo, sino simplemente mostrar las características que la comunidad de hombres a la que se dirige no debe poseer. Es posible afirmar que esa tercera persona incluye a la humanidad toda que carece de ciertas virtudes, con excepción de los miembros de las Fuerzas Armadas:

(2) **Cada uno piensa** en su interés, en su ventaja, en su progreso. No **piensa** para nada en qué puede suceder con los demás: no los **tiene** en cuenta. El individualismo exacerbado, el narcisismo lo lleva a idolatrar su persona a la que **constituye** en centro. **Sube** "pisando cabezas" (mi subrayado).

Ese "uno" representa a todos y cada uno de los seres humanos, y por lo tanto, será necesario excluir con posterioridad a los militares de ese conjunto de seres individualistas.

A continuación, Baseotto utiliza una serie de recursos para definir los valores que quiere reforzar: define qué es la camaradería, utiliza la primera persona singular con un sentido general y por último vuelve a una tercera persona indefinida. En tanto la tercera persona busca generalidad, la primera sirve para acercar al interlocutor: ese **yo** representa al que lo profiere pero también puede ser cualquiera de los soldados por separado que se sienta identificado con lo que se predica:

(3) **La camaradería** en el ámbito castrense **es** tan necesaria como el aire para respirar. Al quitar la camaradería, el espíritu de cuerpo, el sentido de pertenencia a una institución en la que **vivo** y por la que **debo estar dispuesto a dar** la vida, **destruyo** la institución misma.

Quien usa la institución como medio para logros personales, la **vacía**, la **envilece** y **traiciona** a la misma y a sus camaradas (mi subrayado).

Este uso del *yo* es el que Beatriz Lavandera (1984) denomina "indefinido" o "generalizador".

La segunda persona plural inclusiva también aparece en esta carta, pero recién al final, cuando ya se construyó una base común de acuerdo sobre qué es la camaradería y sobre lo deseable que es poseerla.

(4) Si **contemplamos** los misterios en clave de unidad, de crear comunidad **entendemos** qué significa camaradería en lenguaje cristiano (mi subrayado).

Sin embargo, la carta se cierra con una primera persona singular que separa a Baseotto de sus interlocutores y lo coloca en una posición de mayor conocimiento y sabiduría que el de estos, y por lo tanto, también lo coloca como aquel que posee la autoridad moral para pedir por mayor camaradería dentro de las Fuerzas Armadas:

(5) …vivir el espíritu de comunión como bien lo explica el Papa Juan Pablo II en su carta apostólica del comienzo del nuevo milenio (Nº 43). **Invito a leerlo** y **reflexionar** sobre el mismo.

Pido a Dios que crezca entre los hombres de nuestras Fuerzas Armadas y de Seguridad ese espíritu de cuerpo, esa camaradería que es la expresión concreta de la vida en comunión que nos manda Cristo el Señor (mi subrayado).

Por último, en la carta "Constructores de la paz" (Baseotto 2003b) la primera persona plural aparece en nueve cláusulas, todas inclusivas, aunque en la primera de ellas su uso puede ser considerado ambiguo: en tanto se refiere a un término de la doctrina católica, podría referirse a Baseotto dentro del conjunto de los eclesiásticos y separado de sus interlocutores ("El porqué del mal —enseña la palabra de Dios— es el pecado. Lo **llamamos** 'pecado original'".)

Dentro del resto de las ocurrencias de la primera persona plural, se destacan aquellas que se refieren a experiencias compartidas:

(6) Cuanto mayor es el aprecio que **tenemos** por algo bueno, más no **sacrificamos** para conseguirlo. Cuando **uno disfruta** de un bien y luego lo **pierde**, mayor es el esfuerzo por recuperarlo. Cuántas veces **habremos tenido** la experiencia, por ejemplo, con la salud (mi subrayado).

En este ejemplo se ve cómo se alterna la primera persona plural con el impersonal. No puede considerarse que este impersonal incrustado posea un valor indefinido. Siguiendo a Lavandera (1984) se puede decir que ese "uno" resulta personalizado por su contexto y se puede parafrasear como "nosotros como cualquier otro" o también puede servir para borrar la diferencia entre el que habla y el resto: ese "uno" puede ser "yo", "vos", u "otro".

Baseotto se refiere también a prácticas religiosas compartidas ("Al contemplar los misterios del Rosario **recordamos** cómo en Belén (3º gozoso) los ángeles ofrecen la paz a los hombres amados por Dios") o a mandatos que Baseotto suaviza transformándolos en deseos a través de la modalización y de la inclusión de su persona en la conducta que se busca imponer:

(7) Quiera Dios que a **todos** nos alcance esa felicidad y **podamos** —como hijos— **decir** con derecho: "Padre nuestro".

Al cumplirse este año los 40 de "Pacem in terris", la encíclica del Papa Bueno Juan XXIII, **debemos comprometernos** como cristianos al servicio del bien común, a luchar por la paz basada en la justicia, la verdad y el perdón (mi subrayado).

En este carta, tampoco existe un grupo especifico que se oponga a la comunidad planteada por Baseotto que incluye a las Fuerzas Armadas y a él mismo —representante de la Iglesia Católica—, sino una tercera persona general que da cuenta de lo que no debe ser el hombre de armas, sin llegar a construir un contra-destinatario. Esta tercera persona da cuenta del hombre común, del cual el miembro de las Fuerzas Armadas debe poder diferenciarse en tanto ser moralmente más elevado que el resto.

Refiriéndose al hombre común, Baseotto postula:

(8) La Iglesia basándose en la Palabra de Dios, sostiene que **el hombre** es **pecador**, **inclinado** al mal…

"Cuántas veces hago el mal que no quiero y dejo de hacer el bien que quiero". Esa realidad que **experimenta cada ser humano** en su corazón, se proyecta y amplifica en la sociedad de la que forma parte (mi subrayado).

Mientras que, para el hombre armas afirma:

(9) **el hombre** que **tiene** tal misión, **debe valorar** la paz, **vivir** en paz consigo mismo, con su conciencia,... para que cuando **lucha** por la paz, **esté** realmente **motivado**: **habiendo gustado** y **experimentado** el valor de la paz (mi subrayado).

En lo que respecta a la modalidad de las cartas, estas poseen pocos verbos modalizadores debido a que Baseotto busca mayor asertividad acerca de los valores que deben predominar dentro de la institución castrense. En este sentido, las modalizaciones predominantes son la deóntica y la alética. Dentro de la primera, predomina el matiz de obligación:[1] "una virtud que debe distinguir" (1:4) "debía despedirse al cadete" (1:25) "debo estar dispuesto a dar la vida" (2:29) "tiene que ponerle límites" (3:22) "debe valorar la paz" (3:62) "debemos comprometernos al servicio del bien común" (3:104); mientras que "no se puede

1 En los ejemplos citados en este párrafo, el primer número indica el número de carta de Baseotto, siguiendo un orden cronológico, mientras que el segundo número señala el número de la cláusula a la que corresponde el fragmento citado.

transar" (3:24) posee un valor prohibitivo. Dentro de la modalidad alética aparece el orden de lo posible y de lo necesario, marcando lo que es deseable para Baseotto: "podremos ver este valor" (1:42), "qué puede suceder con los demás" (2:4), "podamos decir" (3:88), "puede brotar" (3:106), "La camaradería en el ámbito castrense es tan necesaria" (2:25) "es necesario el esfuerzo" (3:56), "es necesaria la fuerza" (3:58). El único caso donde aparecen deseos de otro se trata ni más ni menos que de los deseos de Jesús: "al resucitar quiso encontrarlos unidos" (2:59).

4. Conclusiones

En las cartas dirigidas a políticos, Baseotto construye fuertemente un contra-destinatario que sirve para instaurar la polémica con su interlocutor —en el caso de la carta al Ministro de Salud— o para generar comunidad de valores, en el caso de la carta al Ministro de Justicia. Por el contrario, en las cartas dirigidas a militares la construcción de una comunidad de valores no se basa en la oposición a un tercero sino simplemente en las semejanzas entre los interlocutores. Semejanzas que plantean tanto hábitos y experiencias compartidas como recuerdos y valores comunes. Sin embargo, es la preeminencia moral de Baseotto, que en tanto pastor de rebaño se separa en ciertas ocasiones de sus interlocutores para marcar su autoridad, la que le confiere la capacidad de delinear conductas y prácticas que la comunidad que establece con los militares debe mantener.

Es por esta razón que, si bien predomina la primera persona plural inclusiva, en algunos casos Baseotto opta por una opción excluyente que lo vincule a la jerarquía católica y no a sus interlocutores, o incluso una primera persona singular. Para suavizar la posible construcción de un contra-destinatario, la tercera persona que en las cartas no comparte las virtudes cristianas, es una persona general y abstracta que no se identifica con ningún grupo social específico.

Si bien estas cartas responden a lo genéricamente esperable, puesto que el pastor, desde la autoridad que le otorga la Iglesia Católica, aconseja y exhorta a su rebaño, la diferencia reside en que en ninguna de estas cartas se brindan instrucciones acerca de cómo ser un buen cristiano, sino que todas giran en torno a cómo ser un buen militar.

5. Referencias bibliográficas

Corpus analizado

Baseotto, A. J. 2003ª. "Fidelidad a la palabra dada", http://aica.org/aica/documentos_files/Obispos_Argentinos/Baseotto/2004_Antes/2003_06_fidelidad.htm [recuperado 28-02-2012]

Baseotto, A. J. 2003b. "Constructores de la paz", http://aica.org/aica/documentos_files/Obispos_Argentinos/Baseotto/2004_Antes/2003_07_Constructores_de_la_paz.htm [recuperado 28-02-2012].

Baseotto, A. J. 2003c. "Camaradería – espíritu de cuerpo – comunión" http://aica.org/aica/documentos_files/Obispos_Argentinos/Baseotto/2004_Antes/2003_08_Camaraderia.htm [recuperado 28-02-2012]

Bibliografía citada

Fairclough, N. 2003a. "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales", en: Meyer, Michael y Ruth Wodak (comps.), *Métodos del análisis crítico del discurso,* Barcelona: Gedisa.

Fairclough, N. 2003b. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. **London: Routledge.**

Flax, R. 2010ª. "Argumentación y violencia: discurso polémico en Antonio Baseotto", ponencia presentada en el I° Coloquio Nacional de Retórica: *Retórica y política* y en las I° Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios retóricos, organizadas por la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Buenos Aires, realizado de marzo de 2010.

Flax, R. 2010b. "El trabajo social de Baseotto: la construcción de una visión del mundo", ponencia presentada en el IV Congreso Internacional *Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*,

Facultad de Filosofía y Letras,Universidad Nacional de Buenos Airesorganizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, realizado en Buenos Aires los días 22 al 27 de noviembre de 2010.

Fowler, R., B. Hodge, G. Kress, y T. Trew. 1983. *Lenguaje y control*, México: Fondo de cultura económica.

Gran Enciclopedia Rialp. 1991. Humanidades y Ciencia. http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=4478&cat=cultura [recuperado 28-02-2012].

Halliday, M.A.K. 1975. "Estructura y función del lenguaje", en: J. Lyons (Ed.), *Nuevos Horizontes de la lingüística*, Madrid: Alianza.

Halliday, M.A.K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*, México: FCE.

http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=4478&cat=cultura [recuperado 28-02-2012]

Lavandera, B. 1984. "Tensión entre lo impersonal y lo personal en la organización del discurso" en *Variación y significado*, Buenos Aires: Hachette.

Van Dijk, T. 1997. *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. 2003. "La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad", en: Meyer, Michael y Ruth Wodak (comps.) *Métodos del análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa.

Verón, E. 1987. "La palabra adversativa", en: AAVV, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires: Hachette.

EL EFECTO DE LA COMPLEJIDAD ARGUMENTAL EN LA PRODUCCIÓN DE ORACIONES EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Gabriela Friese
Instituto de Lingüística- Universidad de Buenos Aires
gfriese@filo.uba.ar

Leonor Kibrik
Instituto de Neurociencias
Departamento de Neurolingüística Infantil
Fundación Favaloro

1. Introducción

La producción de oraciones en niños y adultos con patologías del lenguaje

El estudio e investigación de los fenómenos que conforman la producción de lenguaje en niños y adultos ha encontrado en la producción de oraciones una fuente de información muy relevante. Esto se debe a que durante la producción de oraciones deben ponerse en juego representaciones múltiples y de diversa índole: semántica (construcción del evento), léxica (selección de los ítems léxicos), morfosintáctica (codificación de las relaciones entre los ítems, flexión) y fonológica (producción de la cadena articulatoria). Estos fenómenos colaboran y ocurren de modo simultáneo durante la producción de oraciones, lo que resulta particularmente útil para la investigación acerca del lenguaje y sus alteraciones en niños y adultos.

En particular, los procesos involucrados durante la producción verbal en niños y adultos con patologías del lenguaje ha resultado especialmente rica, sobre todo en lo que se refiere a la Estructura Argumental. El interés radica en que la misma informa simultáneamente acerca de los procesos de acceso y recuperación a la información semántica, argumental (los roles temáticos implicados en el verbo) y su posterior realización gramatical (traducción sintáctica de las relaciones jerárquicas entre los argumentos) (Grela & Leonard 2000, Thompson 2003), aspectos que pueden alterarse selectivamente ante dificultades del lenguaje de origen patológico, sea adquirido o del desarrollo (Gropen 2000).

Las investigaciones en torno a estos fenómenos adoptan un modelo de producción de oraciones (Bock & Levelt 1994) que asume dos niveles encargados de realizar la codificación gramatical: el nivel funcional y el posicional. El primer nivel (funcional) lleva a cabo la selección léxica (los lemas) y la asignación de roles gramaticales o funciones sintácticas, incluyendo la recuperación de la Estructura Argumental implicada en el verbo. El siguiente nivel (posicional) es el encargado de producir el ensamblado de los constituyentes y la flexión morfológica necesarios para construir la estructura de la oración. Según este modelo, un verbo con una Estructura Argumental más compleja implicará la computación de más argumentos, fenómeno entendido como más costoso debido a que cada uno de esos argumentos cumplirá luego una función sintáctica y ocupará una posición en la estructura jerárquica de la oración (Bock & Levelt 1994), es decir que ante un mayor número de argumentos será necesario computar un número mayor de funciones.

Las diferentes Estructuras Argumentales de los ítems verbales, así, implican diferencias de procesamiento. Se asume que un verbo con una EA más compleja supondrá:

- Computación de más argumentos implicados en la grilla temática
- Incremento de las funciones sintácticas asociadas a cada uno de ellos
- Una posición determinada en la estructura jerárquica de la oración (a mayor cantidad de funciones, mayor complejidad de la estructura jerárquica).

La estructura argumental resulta una *ventana de observación* clave para observar y comprender este tipo de fenómenos y procesos, particularmente ante patologías del lenguaje adquiridas o del desarrollo.

En lo que se refiere a las patologías del lenguaje, los pacientes afásicos agramáticos han aportado información acerca de otros fenómenos implicados en el procesamiento y producción verbal. En primer lugar mencionaremos el aporte de Kegl (1995), quien luego de analizar muestras de habla (espontánea y elicitada) de pacientes afásicos agramáticos observó que estos sujetos producían una variedad de verbos en cuanto a su estructura argumental (de uno, dos y tres argumentos), pero un número muy escaso de sus producciones incluía verbos de tipo intransitivo inacusativo, aún en tareas de denominación que sólo implican la recuperación lexical del ítem. Las diferencias en la producción de ambos tipos de verbos intransitivos (inergativos e inacusativos) se explicaría ya no por la cantidad de argumentos que suponen, sino por las diferentes estructuras profundas, que implican una proyección o bien lineal o bien no lineal hacia la estructura superficial de la oración. Los verbos de tipo intrasitivo inacusativo presentarían una estructura sintáctica profunda más compleja en su naturaleza que los de tipo inergativo, que explicaría que los pacientes afásicos agramáticos presenten mayores dificultades en su producción. Esto implica que durante la recuperación del ítem lexical se lleva a cabo también –de modo implícito– la recuperación del tipo de estructura sintáctica que dicho ítem supone. Basándose en este hallazgo, Kegl postuló la **hipótesis de la entrada verbal sintácticamente enriquecida,** según la cual las entradas léxicas de los verbos contienen y activan información de su estructura sintáctica en estos términos.

A partir de la comprobación de lo planteado por Kegl, Thompson (1997, 2003) investigó de qué manera la información argumental de los verbos afectaba la producción los pacientes afásicos agramáticos. En primer lugar, Thompson (1997) corroboró que a medida que se incrementaba la cantidad de argumentos implicados por el verbo la dificultad de estos pacientes para producirlos también aumentaba. Los verbos ditransitivos que incluyen tres argumentos resultaban más complejos que los verbos transitivos (de dos argumentos) y estos, más difíciles que los de tipo intransitivo (de un argumento).

En segundo lugar, y sobre la base de subsiguientes investigaciones, Thompson propuso la **hipótesis de la Complejidad Argumental** (CA) (Thompson *et al.* 1997, Thompson 2003). Esta hipótesis asume que son dos los factores de influencia en el patrón de desempeño de producción verbal de los afásicos agramáticos. Por un lado, la cantidad de argumentos implicados por cada verbo. Por otro lado, el hecho de que a medida que aumenta la CA de dichos verbos se incrementa el grado de dificultad de su procesamiento. Es decir, la hipótesis (corroborada posteriormente en pacientes afásicos adultos) asume que la CA involucra tanto a la cantidad de argumentos implicados en la recuperación del verbo como la configuración de esos argumentos y los tipos de transformaciones que generan en el pasaje del nivel funcional al nivel posicional, siguiendo el modelo de Bock y Levelt (1994).

El caso del Trastorno Específico del lenguaje

El trastorno específico del lenguaje (TEL) es una condición descripta en niños que se caracteriza como una alteración puramente lingüística en la que los aspectos morfológicos y sintácticos son especialmente débiles. La dificultad lingüística de estos niños se contrapone a un perfil cognitivo conservado, es decir, un coeficiente intelectual dentro de los parámetros esperables y en ausencia de observación de otro tipo de alteraciones cognitivas.

Su dificultad general con el lenguaje se traduce en dificultades morfosintácticas (en torno a artículos, preposiciones, pronombres, flexión verbal) y de vocabulario general limitado (escaso en número y especificidad de los ítems), a lo que se suman problemas en la producción general de oraciones, reportadas

como signo saliente de este perfil. En este aspecto en particular, los niños con TEL presentan un patrón diferencial de rendimiento en cuanto a:

- **Errores en el procesamiento de Estructura Argumental**, que aumentan a medida que aumenta la complejidad
- **Influencia de la Complejidad Argumental en la producción de oraciones** con verbos auxiliares (idioma inglés)
- **Repertorio verbal reducido** en términos de: variedad de tipos de verbos usados (en cuanto a su EA), producción de verbos de menor cantidad de argumentos (simplificación argumental).

Algunos autores han propuesto que las debilidades en la producción oracional de estos niños (al igual que en la población agramática) podrían vincularse con la Complejidad Argumental de los verbos implicados en las estructuras sintácticas a producirse. Es decir, con la recuperación de la EA y con la proyección no lineal de roles argumentales en roles sintácticos generada por algunos tipos de verbos, como los intransitivos inacusativos (Bishop 1992, Leonard 1998, Narbona & Chevrie-Muller 1997, Rice 2005, Grela & Leonard 2000).

Los niños de este perfil demostrarían una dificultad a la hora de realizar las operaciones implicadas en el pasaje del nivel funcional al posicional durante la construcción y producción de oraciones, esto es: el ensamblaje de los constituyentes de la etapa funcional (con los posibles movimientos extra implicados en algunos tipos particulares de verbos como los de tipo inacusativo), la flexión morfológica e inclusión las palabras de clase cerrada (Grela & Leonard 2000).

2. Objetivos e hipótesis

El objetivo de este trabajo es investigar experimentalmente cómo se manifiesta el efecto de la CA en la producción de verbos en niños con TEL hablantes de español. Para ello se propuso establecer diferencias en la producción de verbos en tareas de producción aislada (tarea de denominación) y en contexto oracional (elicitación de producción de oraciones). Se tuvo en cuenta el tipo de Estructura Argumental, o sea, la cantidad de argumentos implicados (transitivos e intransitivos) y Complejidad Argumental, es decir, las transformaciones sintácticas requeridas por la configuracón temática de cada ítemverbal (inergativos e inacusativos).

Se plantearon como hipótesis de trabajo:

1. la estructura argumental de los verbos constituirá un factor de influencia que favorecerá a los verbos de un argumento como grupo (**efecto de estructura argumental**).
2. dentro del grupo de los verbos de un argumento podrán observarse diferencias que favorezcan la producción de los de tipo inergativo por sobre la de los de tipo inacusativo (**efecto de complejidad argumental**).

3. Metodología

Instrumento

Se diseñó, para esta etapa, una prueba de producción de verbos compuesta por dos tareas: denominación verbal y producción de oraciones. Se controlaron las variables tipo de verbo según Estructura Argumental (cantidad de argumentos), Complejidad Argumental y frecuencia (se seleccionaron estímulos de media y baja frecuencia).

Para ambas tareas de diseñó una misma lista de 40 estímulos visuales (fotografías):

- 20 verbos de tipo transitivo (10 BF, 10MF)
- 20 verbos de tipo intransitivo:
- 10 verbos de tipo inergativo (5BF, 5MF)
- 10 verbos de tipo inacusativo (5BF, 5MF)

Procedimiento

El experimento fue administrado en dos sesiones individuales de 15 minutos de duración. En la primera sesión, el niño debía denominar 20 estímulos, y producir oraciones con otros 20 estímulos; luego en la segunda sesión repetía la consigna, con las listas invertidas. Se incluyeron estímulos de prueba para asegurarse la comprensión de la consigna y se analizaron los datos en función de Acierto/Error.

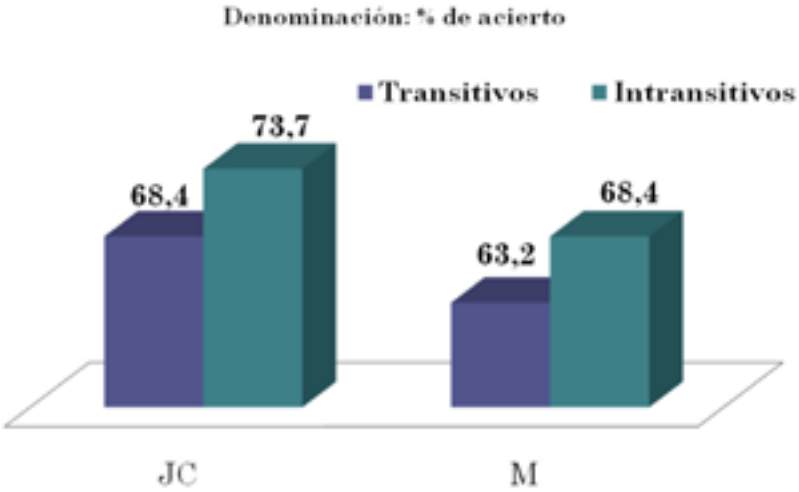
Participaron de esta etapa dos pacientes con TEL diagnosticados previamente por profesionales emparejados en edad cronológica:

- JC de 8 años 8 meses de edad
- M de 8 años y 3 meses de edad

4. Resultados

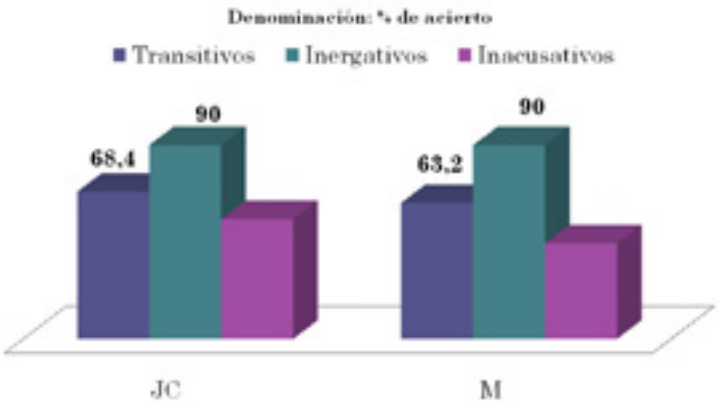
Tal como se observa en el Gráfico 1, en la tarea de denominación ambos niños evidenciaron lo que daremos llamar efecto de Estructura Argumental: los verbos intransitivos (que implican una menor cantidad de argumentos) concentraron un mayor porcentaje de acierto frente a los intransitivos

Gráfico 1: Porcentaje de acierto en Tarea de Denominación. Totales por tipo de EA (verbos transitivos e intransitivos)



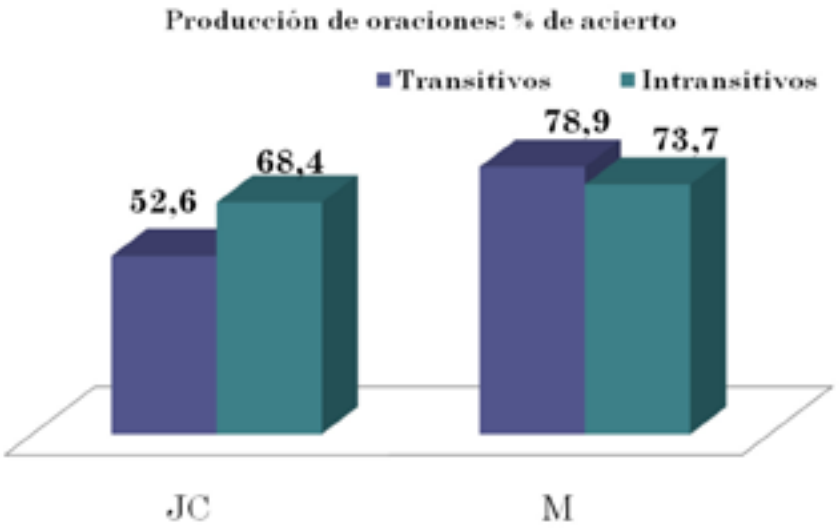
Ahora bien, al realizar un segundo análisis de los datos teniendo en cuenta la Complejidad Argumental, es decir, las diferencias entre los dos tipos de verbos intransitivos, es posible observar otro patrón de rendimiento. Los verbos de tipo inacusativo obtuvieron un porcentaje menor de acierto tanto en comparación con los de tipo transitivo como con los de su mismo número de Estructura Argumental: los inergativos.

Gráfico 2: Porcentaje de acierto en Tarea de Denominación. Totales por tipo de CA de cada verbo (transitivos, intransitivos inergativos e inacusativos)



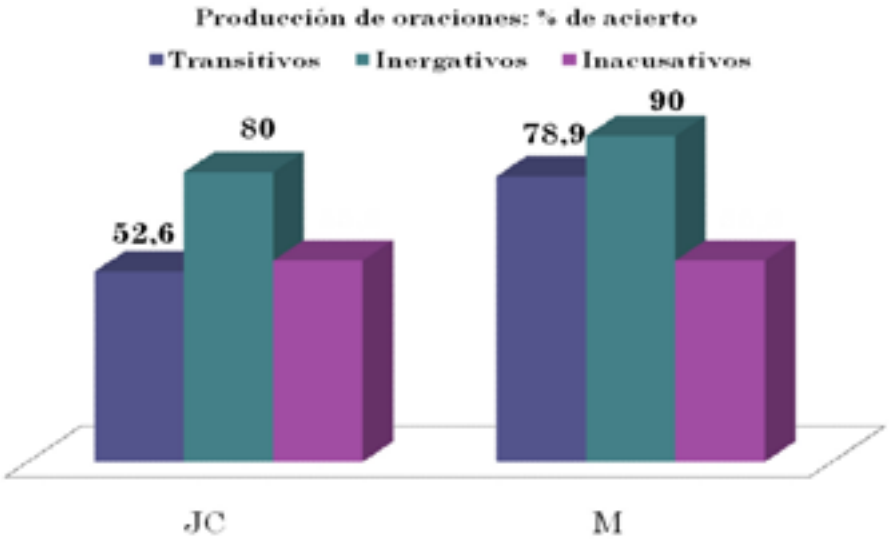
Ahora bien, en la tarea de producción de oraciones (ilustrada en el Gráfico 3) se observa que los verbos de un solo argumento como grupo no presentaron un rendimiento uniforme entre ambos niños que permita diferenciarlos de los verbos de dos argumentos (transitivos).

Gráfico 3: Porcentajes de acierto en tareas de producción de oraciones. Totales por tipo de verbo (transitivo-intransitivo)



Sin embargo, sí resultó posible realizar una diferenciación de rendimiento uniforme entre ambos niños en torno a los dos tipos de verbos de un solo argumento, como es posible ver en el Gráfico 4. Los verbos de mayor complejidad argumental, es decir: los de tipo intransitivo inacusativo presentaron porcentajes de acierto muy inferiores al resto en la tarea de producción de oraciones, en ambos niños.

Gráfico 4: Porcentaje de acierto en Tarea de Producción de oraciones. Totales por tipo de CA (transitivos, intransitivos inacusativos e inergativos)



5. Conclusiones

Los resultados observados experimentalmente corroboraron las hipótesis planteadas. En primer lugar, durante la tarea de denominación, la Estructura Argumental de los diferentes tipos de verbos (como grupo) tuvo una influencia que favorecía a los verbos intransitivos (de un solo argumento), pero no a los de tipo transitivo (dos argumentos).

El análisis de los resultados por tipo de estructura sintáctica implicada en cada ítem verbal corroboró que la Complejidad Argumental resultó un factor de peso para estos niños, que presentaron mayores dificultades para producir estructuras que incluían verbos intransitivos de tipo inacusativo. Entendida como la computación de un mayor número de operaciones en el pasaje del nivel funcional al posicional, la Complejidad Argumental resultó un punto crítico para los niños con TEL, resultando en una mayor complejidad de procesamiento a pesar de implicar un número menor de argumentos.

6. Referencias bibliográficas

Bishop, D.M.V. 1992. "The underlying nature of specific language impairment". *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol 33, 1, 3-66

Bock, K. & W.J.M Levelt, 1994. "Language production: grammatical encoding". En M.Gernsbacher (comp.). *Handbook of Psycholinguistics.* Nueva York: Academic Press.

Grela, B. & L. Leonard, 2000. "The influence of Argument structure complexity on the use of auxiliary verbs by children with SLI", Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol. 43, 1115-1125

Gropen, J. 2000. "Methods for studying the production of Argument Estructure in children and adults", en: Menn, L. & Bernstein Ratmen, N. (eds), *Methods for Studying Language Production*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kegl, J. 1995. "Levels of representation and Units of access relevant to agrammatism", *Brain and Language*, 50, 151-200.

Leonard, L. B. 1998. *Children with Specific Language Impairment*, London: The MIT Press.

Narbona, J. y C. Chevrie-Muller, 1997. *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*, Madrid: Masson.

Rice, M. 2005. "Language Symptoms of Developmental Language Disorders: An Overview of Autism, Down Syndrome, Fragile X, Specific Language Impairment and Williams Syndrome", *Applied Psycholinguistics*, 26, 7-27

Thompson, C. K., Lange, K. L., Schneider, S. L. & Shapiro, L. P. 1997. "Agrammatic and Non-brain-damaged Subject's Verb and Argument Structure Production". *Aphasiology*, 11, 473-490.

Thompson, C. K. 2003. "Unaccusative Verb Production in Agrammatic Aphasia: the Argument Structure Complexity Hypothesis", *Journal of Neurolinguistics*, 16, 151-167.

CONCIENCIA SILÁBICA Y CONCIENCIA FONÉMICA: EVALUACIÓN DE NIÑOS EN RIESGO SOCIAL

Julieta Fumagalli
Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires, Conicet
julietafumagalli@yahoo.com

Paula Cuschnir
Universidad de Buenos Aires

1. Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura es una herramienta fundamental durante la escolarización dado que leer y escribir son tareas involucradas en la mayor parte de las asignaturas escolares. Este trabajo se ocupará de analizar aspectos relativos al desarrollo lector.

Al hablar del proceso de desarrollo lector tenemos que tener en cuenta que no todos los niños presentan las mismas características de rendimiento, algunos de ellos tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura y si estos problemas no se solucionan tempranamente pueden ser causa de fracaso escolar. Las diferencias durante el desarrollo lector pueden verse originadas tanto por patologías lingüísticas o cognitivas, así como por aspectos socioeconómicos y prácticas pedagógicas.

En los últimos años, numerosas investigaciones psicolingüísticas han estudiado los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura. Entre éstos, el desarrollo de la conciencia fonológica dada su influencia durante el desarrollo de la lectura y su relación con el éxito lector. La CF es el conocimiento de la estructura sonora del lenguaje (Defior 2008) e implica la habilidad para identificar y manipular unidades como sílabas, rimas, ataques y fonemas. Treiman (1991) propuso un modelo jerárquico de niveles de CF en el que se encuentra: a) la conciencia silábica: habilidad para identificar, segmentar y manipular sílabas de una palabra. b) la conciencia intrasilábica: habilidad para segmentar una palabra en ataque y rima. c) la conciencia fonémica: habilidad para reconocer y manipular los fonemas que componen un morfema o palabra. Estos distintos niveles implican un incremento en la dificultad para llevar adelante tareas que requieren el reconocimiento de estas unidades.

El rendimiento en las tareas que evalúan CF, además de verse influido por variables psicolingüísticas como el tipo de unidad involucrada, la longitud y complejidad silábica del estímulo, también implica variables cognitivas como la complejidad de la tarea, los requerimientos de memoria y atención (*e. g.* Backman 1983; Anthony & Francis 2005). Yopp (1988) propone la existencia de dos tipos de CF: simple y compuesta. La primera se vería involucrada en tareas que precisan de una sola operación como segmentar, combinar o aislar sonidos, mientras que la segunda implica sostener en memoria unidades para realizar tareas como agrupar palabras por rima, donde hay que sostener en la memoria de trabajo los elementos para analizar y llevar a cabo la comparación. Las pruebas utilizadas en este trabajo estarían evaluando la CF simple y compuesta.

Al investigar estos aspectos del desarrollo lector es importante tener en cuenta un gran número de investigaciones (Diuk 2000; Borzone *et al.* 2005; Rosemberg *et al.* 2007; Jiménez y Rodríguez 2008) que señalan las consecuencias negativas que un entorno socioeconómico empobrecido puede tener durante el proceso de alfabetización si no se interviene a tiempo y del modo adecuado.

2. Método

Participantes: Fueron evaluados 31 niños de 1er. grado de una escuela de nivel socioeconómico bajo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra está compuesta por un 51,6% de hombres y un 46,4% de mujeres, la media de edad de los participantes es de 6,65 (DE 0,42). Todos los sujetos son hablantes nativos del español y no poseen patologías lingüísticas ni cognitivas diagnosticadas.

Materiales: Los sujetos respondieron a seis pruebas que evalúan CF. Las tareas propuestas son de administración oral e individual, no tiene límite de tiempo y se asignó un punto por cada respuesta correcta. Los estímulos utilizados en las pruebas fueron sustantivos, la frecuencia de los mismos se controló con el *Diccionario frecuencia del castellano escrito en niños de 6 a 12 años* (Martinez-Martín y García-Pérez 2004).

Prueba 1: Combinación de sílabas

Con objetivo de determinar la habilidad de los niños para ensamblar unidades aisladas en palabras se propuso una tarea de combinación silábica. Se presentaron 15 palabras bisílabas y 15 trisílabas. Los sujetos recibían el estímulo segmentado sílaba por sílaba y debían responder de qué palabra se trataba.

Tabla 1
Ejemplo de estímulos utilizados en la Prueba 1

Longitud del Estímulo	Blanco	Longitud del Estímulo	Blanco
2 Sílabas	Pancho	3 Sílabas	Tijera
2 Sílabas	Kiwi	3 Sílabas	Mochila
2 Sílabas	Foca	3 Sílabas	Guitarra

Prueba 2: Segmentación de sílabas

Con el propósito de evaluar las habilidades de manipulación de sílabas, se les propuso a los sujetos una tarea de segmentación silábica. Se administraron 15 estímulos de dos sílabas y 15 de tres sílabas. Una vez escuchada la palabra completa los niños debían segmentarla silábicamente.

Tabla 2
Ejemplo de estímulos utilizados en la Prueba 2

Longitud del Estímulo	Blanco	Longitud del Estímulo	Blanco
2 Sílabas	Pasto	3 Sílabas	Canguro
2 Sílabas	Ceja	3 Sílabas	Pestaña
2 Sílabas	Gripe	3 Sílabas	Fábrica

Prueba 3 Combinación de fonemas

Para comparar el rendimiento de los sujetos en la manipulación de unidades subléxicas de distinto nivel se les propuso a los niños una tarea de combinación fonémica. Los sujetos debían escuchar atentamente el blanco segmentado fonema por fonema y responder de qué palabra se trataba. Se administraron 15 palabras bisílabas y 15 palabras trisílabas.

Tabla 3
Ejemplo de estímulos utilizados en la Prueba 3

Longitud del Estímulo	Blanco	Longitud del Estímulo	Blanco
2 Sílabas	Reloj	3 Sílabas	Pizarrón
2 Sílabas	Nariz	3 Sílabas	Tetera
2 Sílabas	León	3 Sílabas	Gusano

Prueba 4: Segmentación de fonemas

Con el mismo objetivo de la Prueba 3 los participantes, en esta oportunidad, debían segmentar fonema por fonema una palabra previamente administrada. Se utilizaron 15 monosílabos y 15 palabras de dos sílabas.

Tabla 4
Ejemplo de estímulos utilizados en la Prueba 4

Longitud del Estímulo	Blanco	Longitud del Estímulo	Blanco
1 Sílabas	Flan	2 Sílabas	Panza
1 Sílabas	Luz	2 Sílabas	Freno
1 Sílabas	Sol	2 Sílabas	Labio

Prueba 5: Buscasílaba

Con el propósito de relevar si existen diferencias en el reconocimiento de las sílabas en distintas posiciones, los sujetos respondieron al "Buscasílaba". Esta prueba consiste en la detección de una sílaba previamente presentada en un grupo de palabras que la incluyen en posición inicial, interna o final. Se administraron 20 *sets* formados por grupos de cuatro palabras de tres o más sílabas compuestos por un distractor y tres estímulos que presentan la sílaba blanco en posición inicial, interna y final.

Tabla 5
Ejemplo de estímulos utilizados en la Prueba 5

Posición	ZA	GA	BA
Inicial	**Za**pato	**Ga**llina	**Ba**nana
Interna	Man**za**na	Ci**ga**rra	Ca**ba**llo
Final	Cere**za**	Hormi**ga**	Esco**ba**
Distractor	Sombrero	Durazno	Frutilla

Prueba 6: Buscasonido

En esta tarea los sujetos debían reconocer la presencia de un fonema previamente presentando en una serie de palabras que lo contiene en posición inicial, interna y final. La prueba administrada está conformada por 20 sets de cuatro palabras de dos o más sílabas, compuesto por un distractor y tres estímulos que presentan el fonema buscado en posición inicial, interna y final.

Tabla 6
Ejemplo de estímulos utilizados en la Prueba 6

Posición	U	L	J
Inicial	**U**va	**L**imón	**J**abón
Interna	M**u**jer	P**l**ato	O**j**o
Final	Igl**ú**	Árbo**l**	Relo**j**
Distractor	Perro	Nariz	Mano

Como se mencionó en la introducción, siguiendo a Yopps (1988) las pruebas de segmentación y fusión de sílabas y fonemas evaluarían la CF Simple mientras "Buscasílaba" y "Buscasonido" evaluarían el constructo de CF compuesta.

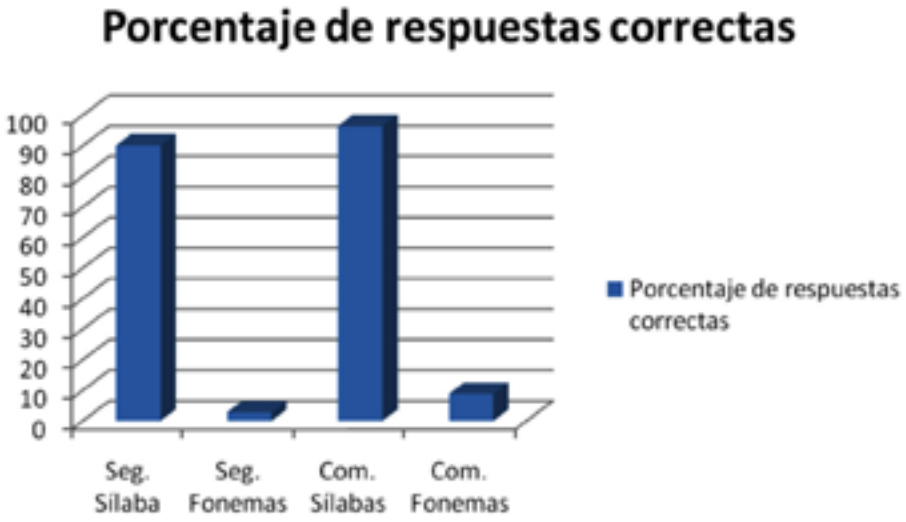
3. Resultados

Con el propósito de establecer diferencias de rendimiento entre las tareas de combinación y segmentación de unidades subléxicas se realizó una prueba t para muestras relacionadas en la que se comparó el rendimiento de los sujetos en las pruebas de combinación y segmentación de sílabas, los resultados no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre pruebas $t_{(30)} = 1{,}74$, n. s. Asimismo, se realizó un análisis estadístico para comparar el desempeño de los sujetos en las tareas de fusión y segmentación de fonemas. En este caso, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas de rendimiento a favor de la tarea de fusión de fonemas $t_{(30)} = 2{,}45$, $p<0{,}05$.

Para establecer diferencias de rendimiento entre las tareas de segmentación de sílabas y fonemas se realizó una nueva prueba t. Los resultados obtenidos dan cuenta de diferencias estadísticamente

significativas a favor de segmentación de sílabas $t_{(30)} = 20,23$; $p<0,001$. Asimismo se realizó una prueba t para comparar el rendimiento en las tareas de fusión de sílabas y fonemas, los resultados obtenidos nuevamente muestran diferencias estadísticamente significativas para la condición silábica $t_{(30)} = 37,69$; $p<0,001$.

Gráfico 1. Desempeño medio (acierto en %), según la unidad subléxica de la tarea. Tareas de Segmentación y Combinación de Sílabas y Fonema.

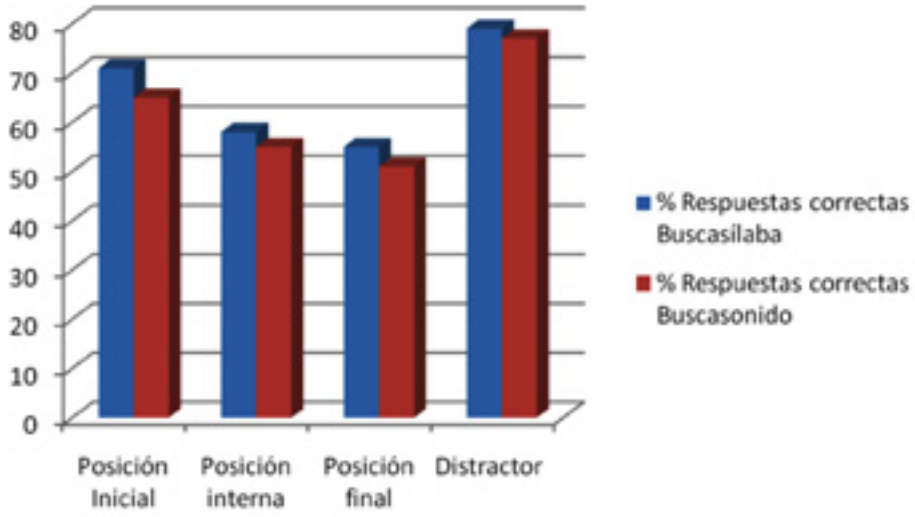


Con el objetivo de indagar si existen diferencias de rendimiento en el reconocimiento de sílabas en distintas posiciones se realizó una ANOVA de medidas repetidas, este análisis estadístico mostró diferencias estadísticamente significativas entre las cuatro condiciones evaluadas $F_{(3, 90)} = 16,88$; MSE 9,10; $p<0,001$. Luego se realizó una prueba t para muestras relacionadas en las que se compararon los resultados obtenidos para cada condición. Los datos muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de la condición Sílaba inicial al ser comparada con la condición Sílaba Interna $t_{(30)} =3,46$, $p<0,01$ y Sílaba Final $t_{(30)} =3, 67$; $p<0, 01$. Al comparar la condición sílaba inicial con la condición distractor las diferencias son estadísticamente significativas a favor de la condición distractor $t_{(30)} =4,98$; $p<0,001$.

Para comparar el rendimiento de los sujetos en el reconocimiento de fonemas en distintas posiciones, se realizó una ANOVA de medidas repetidas que arrojó diferencias estadísticamente significativas entre las distintas condiciones evaluadas $F_{(3, 90)} = 29,34$; MSE 5,67; $p<0,001$. Se realizó un nuevo análisis estadístico para comparar los datos obtenidos para cada condición, se aplicó una prueba t para muestras relacionadas que muestra diferencias estadísticamente significativas a favor de la condición Fonema inicial tanto al ser comparada con la condición Fonema interno $t_{(30)} =3,56$; $p<0,01$ como con la condición Fonema final $t_{(30)} =4,73$; $p<0,001$. Nuevamente encontrarnos diferencias estadísticamente significativas a favor de la condición distractor al compararla con la condición fonema inicial $t_{(30)} =5,07$; $p<0,001$.

Para establecer diferencias de rendimiento entre las diferentes unidades subléxicas se compararon los resultados obtenidos en Buscasílaba y Buscasonido. Para esto, se realizó una prueba t de muestras relacionadas en las que se comparó el rendimiento para las condiciones Sílaba y Fonema en las distintas posiciones evaluadas. No se encontraron diferencias de rendimiento estadísticamente significativas entre Sílaba inicial y Fonema inicial $t_{(30)} =1,88$, n. s. Al comparar el rendimiento para las condiciones Sílaba interna/Fonema Interno tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas $t_{(30)} =0,73$, n. s. El mismo análisis se realizó para las condiciones Sílaba final/Fonema final $t_{(30)} =0,85$, n. s. y Distractor Sílaba/ Distractor Fonema $t_{(30)} =0,45$, n. s., nuevamente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas de rendimiento para estas condiciones.

Gráfico 2. Desempeño medio (acierto en %), según la unidad subléxica y posición en la tarea. Tareas Buscasílaba y Buscasonido.



4. Discusión

Como se señaló en la introducción los niveles de conciencia fonológica propuestos (silábico, intrasilábico y fonémico) implican un aumento de las dificultades para realizar las tareas que tienen como objetivo su reconocimiento y manipulación. Los resultados obtenidos nos permiten observar en las tareas que, siguiendo la propuesta de Yopps (1988), implican a la CF Simple, encontramos diferencias de rendimiento a favor de la condición Sílaba. Los sujetos tienen un mejor rendimiento en las tareas de segmentación y combinación silábica que en las mismas tareas cuando la unidad involucrada es el fonema. Es posible que las diferencias de rendimiento entre las tareas de nivel silábico y fonémico estén originadas en las características de la representación acústica de la unidad involucrada (Gleitman & Rozin 1977; Liberman *et al.* 1974) El análisis fonémico tal vez sea más difícil, en parte, porque los fonemas no se corresponden con unidades discretas (ver Liberman, Cooper, Shankeweiler, & Studdert-Kennedy 1967). La palabra hablada "sol" contiene tres fonemas pero la representación acústica no contiene tres unidades de sonido separadas. No hay que dejar de tener en cuenta que la representación acústica del fonema depende del contexto en que esté inmerso y que las características de los fonemas que lo circundan se fusionan en la emisión oral de la palabra. Asimismo, nuestros datos concuerdan con las evidencias empíricas brindadas por estudios que señalan que el análisis silábico es más sencillo que el análisis fonémico (Fox & Routh 1975; Liberman *et al.* 1974).

Cuando comparamos el rendimiento entre sílabas y fonemas en tareas que implican a la CF compuesta no encontramos diferencias significativas de rendimiento entre las unidades. Sin embargo, al realizar el análisis por unidad observamos un efecto de posición inicial ya que tanto la sílaba como el fonema a inicio de palabra se reconocen más fácilmente. De este modo, nuestros resultados acuerdan con los de Kirtley, Bryant, Maclean & Bradley (1989) quienes afirman que la posición hace más fácilmente reconocible al fonema en posición inicial, en detrimento del ataque y el fonema final.

Como ya se mencionó, en los últimos años, se han realizado numerosas investigaciones sobre la relación entre CF y lectura. A partir de los resultados obtenidos, la CF parece tener un papel central en el inicio lector y ser un buen predictor del futuro éxito lector ya que existe una relación positiva entre las habilidades metafonológicas y el rendimiento lector: los niños que presentan un mejor rendimiento en tareas que involucran esta habilidad metalingüística logran leer con más éxito que aquellos niños que presentan un bajo rendimiento en las mismas (Bradley y Bryant 1985; Bryant, Maclean, Bradley y Crossland 1990, Muter y Snowling l998, Stuart y Coltheart 1988, Defior 1996).

5. Referencias bibliográficas

Anthony, J., D. Francis. 2005. Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*,14, 255–259.

Backman, J. 1983. The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: A look on early readers. *Reading Research Quarterly*, *18,* 466-479.

Bradley, L. y P. Bryant. 1985. *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bryant, P. y L. Bradley. 1998. *Problemas infantiles de lectura*. *Madrid*. Alianza.

Bryant, P. E., M. Maclean, L. Bradley y J. Crossland. 1990. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Journal of Educational Psychology, 26*, 429-438.

Defior-Citoler, S. 1996. *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Defior-Citoler, S. 2008. ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas, *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 333-345.

Fox, B. y D. Routh. 1975. "Analysing Spoken Language into Words, Syllables y Phonemes: a Developmental Study". *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 (4), 331-342.

Kirtley, C., P. Bryant, M. Maclean y L. Bradley. 1989. Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, *48,* 224–245.

Liberman, I. Y., D. Shankweiler, F. Fischer y B. Carter. 1974. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*,

18, 201–212.

Martínez-Martín, J. y E. García-Pérez. 2004. *Diccionario frecuencia del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Servicio de publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Muter, V. y M. Snowling. 1998. Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistics and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*,*33*(3), 320-337.

Treiman, R. 1991. Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of*

current perspectives (pp. 159-189) New York: Springer-Verlag.

UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO

María Soledad Funes
Universidad de Buenos Aires, Conicet
solefunes@gmail.com

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es ofrecer una descripción que sirva a modo de ilustración de la metodología de investigación del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) (Lakoff 1987; Langacker 1987, 1991a, 1991b; Hopper 1988; Geeraerts 2007; García 2009, entre otros). Para esto, se presentarán brevemente los principios básicos de este enfoque y luego se ilustrará su metodología con dos estudios de caso. Los dos ejemplos están tomados de un proyecto de investigación más amplio que tiene como objetivo el estudio del uso de la preposición 'de' en el español de Buenos Aires.

El Enfoque Cognitivo-Prototípico surgió en la década de 1970, en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. El ECP está relacionado también con el auge de las ciencias cognitivas,1 en las décadas de los '60 y los '70, particularmente con los trabajos sobre los procesos psicológicos de categorización y con tradiciones más antiguas, como la psicología de la Gestalt.

Las primeras investigaciones destacadas aparecieron en la década de 1980 a partir de los trabajos fundantes de George Lakoff (Women, fire and dangerous things) y Ronald Langacker (Foundations of Cognitive Grammar), ambos autores provenientes de la Semántica Generativa.

El ECP no constituye una teoría homogénea o monolítica, sino que engloba presupuestos, perspectivas, líneas de investigación, que se vinculan con una amplia gama de teorías co-ocurrentes, como ser el experiencialismo, la teoría de prototipos y del nivel básico, y los modelos cognitivos idealizados.

2. Objetivos y presupuestos teóricos del Enfoque Cognitivo-Prototípico

Los objetivos fundamentales del ECP son describir y explicar la lengua a partir de su funcionamiento en uso. Es decir, el ECP intenta establecer las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística. Se trata de estudiar la relación entre ciertos principios cognitivos que la teoría sostiene y su repercusión en la estructura del discurso.

Para lograr estos objetivos, se parte del presupuesto de que el estudio del lenguaje no puede separarse de su función comunicativa. Asimismo, el lenguaje tampoco puede separarse tajantemente de otras facultades de la cognición humana. El conocimiento lingüístico es parte integrante del conocimiento del mundo y, por lo tanto, la facultad del lenguaje está sujeta a las mismas reglas que el resto de las facultades (Gibbs 1996: 49). En otras palabras, la organización lingüística está determinada por los mismos principios que ordenan el procesamiento cognitivo: cada hablante concibe el mundo desde sus propios sentidos y experiencias.

Teniendo en cuenta estos presupuestos básicos (el lenguaje como facultad no autónoma y anclado en la función comunicativa), la categorización, como proceso mental de organización del pensamiento, no

1 La ciencia cognitiva es un paradigma científico contemporáneo que intenta conjugar una serie de campos existentes (la inteligencia artificial, la psicología, la ciencia neurológica, la filosofía, la lingüística y la antropología) en un esfuerzo conjunto para estudiar el dominio complejo de la cognición/inteligencia en su sentido más amplio (incluyendo, por ejemplo, problemas de representación del conocimiento, procesamiento del lenguaje, aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas) (Adriaens, 1993: 142).

es binaria ni discreta, no se realiza a partir de condiciones necesarias y suficientes,[2] sino que es gradual. Se entiende por categorización gradual, la conceptualización de las categorías a partir de la confluencia de atributos que no deben estar necesariamente presentes en cada uno de los usos de las formas y que pueden ser compartidos parcialmente por otras formas o miembros de una misma categoría. Esto es, hay un prototipo[3] y ejemplos marginales, y los límites entre las categorías son difusos (Rosch 1973; Taylor 1989, entre otros). El análisis de las formas lingüísticas en contexto permite establecer el valor prototípico de cada una de ellas.En consonancia con lo dicho previamente, la Gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo; se encuentra motivada por la semántica y la pragmática. Los diferentes niveles de análisis (Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica, Pragmática) forman un continuum de estructuras simbólicas. Se trata de la simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. Así, el significado es un concepto organizador y no derivado. En este sentido, a cada forma lingüísica le corresponde un significado específico y básico, que no necesariamente se distingue por oposición binaria de los otros signos de la lengua al mismo tiempo que no hay formas sin significado.

2.1. Gramática Emergente del discurso

Como se ha advertido en el apartado anterior, el estudio del lenguaje desde el ECP parte de la función comunicativa, es decir que el signo en su constitución está motivado por el objetivo comunicativo, de ahí que se hable de una Gramática Emergente del discurso (Hopper 1988). El término *emergente* se refiere a que las estructuras gramaticales provienen de la fijación de rutinas exitosas en el discurso. Hay un proceso permanente de construcción de la Gramática, dependiente de los objetivos comunicativos del hablante.

La Gramática no es un sistema uniforme, simple y delimitado sino una colección abierta de formas, que están siendo constantemente reestructuradas y resemantizadas en el uso; es el resultado de las elecciones de los hablantes, la gramaticalización de las tendencias lingüísticas más exitosas de un grupo social determinado.

Los principios teóricos antes expuestos y la intención de realizar una descripción que dé cuenta del uso de las formas en sus verdaderos contextos de aparición y diferenciando qué contextos favorecen más el uso de las formas y cuáles menos, imponen necesariamente una metodología de investigación particular. En concreto, una metodología cualitativa y cuantitativa, sobre cuerpos de datos auténticos/contextualizados, en una determinada población y en un momento específico.

3. Metodología del Enfoque Cognitivo-Prototípico

3.1. Los datos

3.1.1. La conformación del corpus

Dado que los fenómenos gramaticales están motivados por el discurso, en la selección del corpus, el género discursivo o tipo textual es un factor determinante para la constitución de la muestra. Diversos textos (obras literarias, textos jurídicos, artículos científicos) versan sobre distintos temas y, por ese mismo motivo, exhibirán con frecuencias muy diversas los ítems lexicales correspondientes a dichos contenidos (García 1998).

Simultáneamente, es innegable que ciertas categorías gramaticales, como preposiciones, artículos, etc., se encuentran con alta frecuencia en todo tipo de textos. Corresponde, de todos modos, estudiar también estas categorías en distintos tipos discursivos para dar cuenta de si acusan o no frecuencias dispares.

---

2 Según la teoría clásica de categorización, las categorías tienen límites precisos, sus miembros son representantes equivalentes, poseen una cantidad idéntica de propiedades necesarias y suficientes que responden a una distribución binaria y discreta. Esta concepción es propia de modelos arbitrarios de descripción de la lengua, en los cuales la descripción de las unidades se hace en función de un cierto criterio de economía y en beneficio de la autoconsistencia del propio modelo, y no en función de las condiciones de uso de dichas unidades.

3 El prototipo es un esquema abstracto que reúne en sí la mayor cantidad de atributos comunes a todos los miembros de la categoría. Es decir, el prototipo es un esquema formado por un conjunto de atributos del objeto discernidos por los sentidos, cuya identidad en la mente no se conoce directamente, sino sólo a través de los experimentos realizados. El prototipo es, además, el mejor ejemplo en la mente de los hablantes nativos de un dialecto en un momento dado, el miembro de la categoría más usado por estos hablantes (es una unidad de ocurrencia frecuente); se corresponde con una rutina neurológica bien aprendida (tiene correlato mental); es una forma productiva y saliente.

3.1.2. La descripción del corpus

En primer lugar, es necesario determinar la **población** que se va a analizar. Por población se entiende el conjunto de casos que concuerdan con una serie de especificaciones (i.e.: el habla de la ciudad de Buenos Aires). De esa población, hay que seleccionar la **muestra**, es decir, un subconjunto donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos (i.e.: *El Habla Culta de la Ciudad de Buenos Aires. Materiales para su estudio*).[4]

Una vez determinada la muestra, se procede al análisis cualitativo y cuantitativo, a partir de una hipótesis determinada. El objetivo del análisis es validar mediante la empiria la(s) hipótesis esbozada(s) respecto de un fenómeno gramatical en particular.

3.2. Análisis

3.2.1. Análisis cualitativo

Se entiende por análisis cualitativo la evaluación de los contextos en los que ocurren las formas analizadas. En estos contextos, se observan los fenómenos fonológicos/prosódicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos que confluyen con la forma elegida. Es decir, se hace un análisis integral y se presta especial atención a los parámetros que se consideran relevantes a la hora de comprobar la hipótesis.

> El objetivo es determinar qué contextos favorecen el uso de las formas analizadas, ya que el significado de las formas se vincula con el significado del contexto donde aparecen. Se puede comparar una forma consigo misma (1) o una forma con otra en competencia/alternancia (2):
>
> Caso (1): Estudio sobre dequeísmo: se parte de la hipótesis de Orellano (2001), según la cual el dequeísmo resulta de un proceso de defocalización del objeto y del sujeto, proceso que resulta síntoma del distanciamiento del hablante respecto de su enunciado. Este proceso, además, se ve reflejado en los siguientes factores: sujeto en tercera persona, predicados extensos, incisiones y tiempo verbal pasado. A estos factores, se agrega (Funes a, en prensa) el de la semántica de la preposición 'de': la elección de la preposición 'de', y no de otra, se relaciona con su significado básico: 'alejamiento/distancia/separación'. La semántica de la preposición contribuye a expresar la distancia entre el hablante y su enunciado.[5] En el análisis cualitativo se observaron los factores estudiados por Orellano así como los enunciados dequeístas que carecían de dichos factores.
>
> Caso (2): Estudio sobre la alternancia de las preposiciones 'por' y 'de' como introductoras de Complemento Agente (Funes b, en prensa): se parte de la hipótesis según la cual, 'por' tiende a aparecer en contextos con pacientes altamente afectados y con agentes [+humanos] y [+determinados], mientras que 'de' tiende a acompañar a agentes [-humanos] y [-determinados], en contexto de pacientes con baja afectación. En el análisis cualitativo, se observaron la presencia de los atributos [+/-humano] y [+/-determinado] para el participante agente introducido tanto por la preposición 'por' como por 'de', y el grado de afectación del paciente.[6]

El análisis cualitativo se valida con un análisis cuantitativo.

---

4 El *Habla Culta de la Ciudad de Buenos Aires* (*HCCBA*) está compuesta por 33 muestras que comprenden 21 horas y 20 minutos de grabación. Se distinguen: (a) entrevistas informales con grabador a la vista (entrevistas I-XVI); (b) elocuciones formales (muestra XVII-XX); (c) diálogos libres (muestras XXI-XXIX); (d) encuestas secretas (muestra XXX-XXXIII).

5 Ejemplo de enunciado dequeísta con variables de Orellano: "Entonces---había una discrepancia en la liquidación que hacíamos ella y yo, porque yo incluía... eh… preaviso y ella no lo incluía porque--- sostenía *de que*--- ella no la había echado." (*HCCBA*, muestra XXIII) [Aquí se aprecian: tercera persona, pausa/incisión y tiempo pasado.] Ejemplo de enunciado dequeísta sin variables de Orellano: "pienso *de que* en este país estamos todos hablando siempre con los mismos términos, nos expresamos con las mismas palabras y llegamos todos siempre a las mismas soluciones." (*HCCBA*, muestra VII).

6 Ejemplo de CAg introducido por 'de': "Una casa de así--- de estilo--- no diríamos de estilo español. Yo no sé--- no podría decirle--- es una casa de cincuenta años--- pero está sola rodeada de una veredita" (HCCBA, muestra XVI). Ejemplo de CAg introducido por 'por': "El galpón, dirigida por César Campodónico" (HCCBA, muestra II).

3.2.2. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo permite establecer que la aparición de una forma u otra no es azarosa sino que se corresponde de manera probabilística con un cierto contexto; contexto entendido como las porciones discursivas que anteceden y siguen inmediatamente a la forma bajo estudio.

Se analizan dos o más formas en variación o la caracterización de una forma en particular. Luego, se procede a:

1) medir la frecuencia de uso de una forma/estructura marcada ('de que') en relación con una no marcada ('ø que') respecto de los parámetros determinados; o medir la frecuencia de uso de dos formas que alternan ('de/por'). Por medir la frecuencia se entiende contabilizar la presencia/ ausencia de un parámetro y luego extraer los porcentajes.

2) ordenar dichas frecuencias desde los contextos que menos favorecen la forma a los que más la favorecen o viceversa.

3) traducir a parámetros lingüísticos los resultados, lo observado. La traducción a parámetros lingüísticos consiste en determinar de qué medios lingüísticos se vale el hablante para hacer que el oyente interprete su objetivo comunicativo.[7]

En el caso del estudio de dequeísmo (Funes a, en prensa), se contabilizó la presencia de enunciados dequeístas. Luego, dentro de estos enunciados, se midieron, por un lado, las variables planteadas por Orellano y, por otro, los enunciados sin ninguno de estos factores. Por último, se extrajeron los porcentajes.

En la Tabla 1 se observa que sobre un total de 45 ocurrencias dequeístas en todo el corpus, 38 corresponden a enunciados que contienen alguno de los factores analizados por Orellano (84,45%), mientras que el 15,55% restante corresponde a enunciados dequeístas sin la presencia de estas variables:

Tabla 1. Presencia de variables estudiadas por Orellano en el corpus bajo estudio

Ocurrencias dequeístas con al menos una variable estudiada por Orellano	84,45% (38)
Ocurrencias dequeístas sin variables de Orellano	15,55% (7)
Total	100% (45)

En la Tabla 2 se observa que se cumple la frecuencia de aparición de cada factor (o jerarquía de influencia) postulada por Orellano:

Tabla 2. Jerarquía de influencia de las variables

Variable	**Porcentaje**
Tercera persona	53,33%
Incisiones	51,11%
Predicado verbal extenso	28,89%
Tiempo pasado	17,78%
Negación	17,78%
Formas no finitas	6,67%

7 Además de establecer los porcentajes, pueden revalidarse los datos mediante las herramientas estadísticas del odds ratio y del test del *chic cuadrado*:
Odds ratio: permite evaluar si la diferencia de distribución de una forma y otra respecto de una variable es significativa.
Test del *chic cuadrado*: asegura que la asociación entre las variables no se debe al azar (Butler, 1985; Martínez, 2000: 58).

En el estudio sobre la alternancia de las preposiciones ‘por’ y ‘de’ en CAg, se contabilizó la presencia de CAg introducidos por la preposición ‘por’ y aquéllos introducidos por ‘de’. Se midieron los atributos [+/-humano], [+/-determinado] en el actante ‘agente’ y el grado de afectación del paciente, teniendo en cuenta la jerarquía de subtipos propuesta por Borzi (2004).[8] Luego, se extrajeron los porcentajes (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Agente y paciente según la preposición introductora del CAg

Prep. en CAg.	Atributos del agente				Grado afectación Pac.
	[-hum]	[+hum]	[-det]	[+det]	
DE	10 (71,43%)	4 (28,57%)	10 (71,43%)	4 (28,57%)	Bajo (84,62%)
POR	17 (39,53%)	26 (60,47%)	10 (23,26%)	33 (76,74%)	Alto (42,86%)

4. Discusión

Para el estudio sobre dequeísmo se confirma que el fenómeno está (discursivamente) motivado, puesto que:

1. En dos *corpora* (el de Orellano, de habla de San Juan y el de Funes, en *HCCBA*) se ratifica la jerarquía de factores influyentes en la ocurrencia de dequeísmo como fenómeno de defocalización entre el sujeto y el objeto.

2. Estos factores son co-ocurrentes con el hecho de que sea la preposición ‘de’ la que interviene en esta defocalización.

Para el estudio sobre la alternancia entre ‘por’ y ‘de’ para el CAg se confirma que no hay variación libre entre las formas, puesto que:

1. Cuando el hablante elige la preposición ‘de’ para introducir un CAg, lo hace para acompañar agentes con el atributo [-humano] y [-determinado], en contextos de sujetos pacientes con baja afectación.

2. Cuando el hablante elige la preposición ‘por’ para introducir un CAg, lo hace para acompañar agentes con los atributos [+humano] y [+determinado], en contexto de pacientes con alta afectación.

5. Conclusiones

Por medio de la metodología del ECP, se establecen los contextos que (más) favorecen la aparición de las formas lingüísticas. La frecuencia de uso de las formas constituye uno de los criterios que determinan cuál de dos alternativas expresivas es la forma ‘marcada’: si como ‘no marcada’ cuenta la alternativa más frecuente, es porque la ‘marcada’ se usa en los casos excepcionales (Waugh, 1982.). Pero si la alternativa ‘no marcada’ representa el ‘perfilamiento’ normal, es preciso advertir que ‘la situación normal’ no está dada a priori y ‘universalmente’, sino que depende de nuestra visión del mundo.

8 Borzi registra los siguientes subtipos de pacientes, que presenta en una escala desde el que manifiesta menor afectación al que manifiesta mayor grado de afectación: paciente locativo: es aquel que se corresponde con un paciente que es la posición local o la extensión espacial que recibe la actividad descripta por el verbo (*el comerciante fue abordado por los delincuentes*); paciente objeto: es aquel que se corresponde con el objeto implicado en el proceso descripto por el verbo sin sufrir afectación (*el féretro fue llevado al Cementerio de la Recoleta*); paciente completante: es aquel que se corresponde con el objeto de un verbo de acción y cuyo contenido está de un modo u otro implícito en la base (*la ópera fue cantada por L.P.*); paciente contenido de la percepción: es aquel que se corresponde con una frase nominal que manifiesta el contenido de la percepción, del pensamiento, de la idea, de la voluntad o sentimiento (*esas palabras fueron dichas por el Ministro del Interior*); paciente experimentante: es aquel que identifica al ser viviente afectado por algún proceso de tipo psicológico o de sensación (*el fundador fue recordado en una sentida ceremonia*); paciente benefactivo: es el caso que identifica el resultado de un proceso que desemboca en posesión (*Paula Cahen fue nombrada Presidenta de Exxel*); paciente/cambio de estado: este caso aparece con verbos no-psicológicos que indican cambio de estado (*el delincuente fue asesinado a mansalva por la policía*); paciente/factitivo: es el caso del objeto o ser que resulta de la acción identificada por el verbo (*la receta fue extendida por el mismo profesional*) (2004: §4.1).

Las conclusiones a las que se llega están basadas en resultados empíricos (análisis de cuerpos de datos auténticos, en situaciones reales de uso, cuantificados a partir de un criterio pertinente). La principal ventaja de contar con una metodología empírica permite que las conclusiones estén más cerca de los usos reales de la lengua. Además, permite explicar tanto fenómenos como el dequeísmo (fenómeno que se desvía de la "norma") como la alternancia entre distintas formas (consideradas tradicionalmente en variación libre) en un mismo contexto.

6. Referencias bibliográficas

Borzi, C. 2004. La pasiva de *ser* + participio y los actantes en competencia, *Signo & Seña*, 13, 67-88.

El Habla culta de la ciudad de Buenos Aires. Materiales para su estudio. 1987. Tomos I y II, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Funes, M. S. En prensa(a). "Dequeísmo: el problema del significado de la preposición 'de'". En *Revista Espacios Nueva Serie. Estudios literarios y del lenguaje*. Río Gallegos: Universidad Nacional de Patagonia Austral.

Funes, M. S. En prensa(b). "La alternancia de las preposiciones 'por' y 'de' como introductoras del complemento agente". En *Revista de Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.

García, E. 1998. "Qué cuenta, y cómo contar en Lingüística", en: de Paepe, C. y N. Delbecque (coords.) *Estudios en honor del profesor Josse de Kock*. Leuven: Leuven University Press, 217-223.

García, E. 2009. *The Motivated Syntax of Arbitrary Signs. Cognitive constraints on Spanish clitic clustering*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Geeraerts, D. y H. Cuyckens (eds.). 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.

Gibbs, R. W. 1996. "What's cognitive about cognitive linguistics", en: Casad, E. H. (ed.). *Cognitive Linguistics in the Redwood. The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 27–53.

Hopper, P. 1988. "Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate", en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.

Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press

Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. 1991a. *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications,* vol 2. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. 1991b. "Cognitive Grammar", en F.G. Droste y J.E. Joseph (eds) *Linguistic Theory and Grammatical Description*. Amsterdam: J. Benjamins, 275-306.

Orellano de Marra, V. 2001. *El dequeísmo como opción comunicativa*. San Juan: Universidad de San Juan, Facultad de Filosofía, humanidades y artes. Tesis de maestría en Letras, Universidad Nacional de San Juan (inédita).

Rosch, E. 1973. "On the internal structure of perceptual and semantic categories", en: T.E Moore (ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, 114-144.

Taylor, J. R. 1989. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.

Waugh, L. 1982. Marked and unmarked: A choice between unequals in semiotic structure. *Semiotica*, vol. 38, nº 3-4, 299-318.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS PIADAS DE JOÃOZINHO

Fernanda Góes de Oliveira Ávila[1]
IEL/ Universidade Estadual de Campinas
fegoavila@gmail.com

As piadas, por se valerem de algumas técnicas linguísticas como estratégia para que a veiculação de discursos reprimidos não seja explícita, de modo geral, reproduzem aquilo que é inaceitável e proibido dizer em certas circunstâncias. Livres de determinados procedimentos de controle do discurso, as piadas mobilizam discursos polêmicos, polissêmicos e que operam com estereótipos (que, por sua vez, estão relacionados a preconceitos), enfim, retomam discursos profundamente arraigados: nelas, as loiras são burras, as sogras são chatas, os casamentos são por interesse, os negros são ladrões. No caso específico das piadas de Joãozinho, os meninos são representados como maus alunos.

O objetivo central deste trabalho é a análise de um *corpus* constituído por um conjunto de "piadas de Joãozinho". Neste material, queremos avaliar, tendo como base teórica a Análise do Discurso francesa, quais são suas condições de produção, procurando compreender as razões histórico-sociais que explicam as causas dos meninos serem vítimas do discurso hostil que circula nas piadas.

Buscaremos mostrar que as piadas de Joãozinho são enunciadas sob o simulacro de vozes infantis e são resultado de condições históricas de disputa na relação dos alunos com a escola e fruto da tentativa de os meninos (re)afirmarem sua masculinidade. Objetivamos, portanto, tornar claro que, a partir dessa tensão entre aluno e escola e a (má) conduta dos meninos, são criados estereótipos, tanto dos alunos quanto da instituição escolar, que são posteriormente postos em circulação pelo discurso humorístico por meio de uma técnica linguística.

1. Estereótipos

As piadas, assinala Possenti (1998), operam fortemente com estereótipos, seja porque veiculam uma visão mais simplificada dos problemas, seja porque assim se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não-especializados. Nas piadas, por exemplo, as loiras são burras, os baianos são preguiçosos, os corinthianos são pobres e bandidos. Possenti ainda destaca que as piadas são uma ótima fonte "para tentar reconhecer (ou) confirmar diversas manifestações culturais e ideológicas, valores arraigados" (1998: 25) que estão relacionados a estereótipos. Seguramente há, em relação à instituição escolar, valores arraigados, tais como "os meninos são maus alunos", "os meninos são menos obedientes que as meninas", "os meninos só pensam em sexo", "os meninos são briguentos e bagunceiros".

Os estereótipos, segundo Pierrot e Amossy (2001) são imagens coletivas resultantes de expectativas, hábitos de julgamento ou falsas generalizações recorrentes na sociedade sobre determinado grupo. Para as autoras, essas imagens são fictícias: "no porque sean mentirosas, sino porque expresan un imaginario social" (2001: 32). Além disso, essas imagens são cristalizadas e rígidas, são esquemas culturais preexistentes, em que um traço peculiar de um tipo conhecido é eleito e o restante é completado por meio de representações que expressam o conhecimento, os conceitos e crenças da sociedade. "En la habla común,

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista Fapesp, processo número 2010/02800-6.

un ‘estereótipo’ es una idea convencional (frecuentemente peyorativa, y de una inexactitud a veces extravagante) sobre la aparencia, las acciones, o la natureza de un X” (Putnam, 1985: 38 *apud* Pierrot e Amossy, 2001: 34). Entretanto, esclarecem as autoras, o estereótipo nem sempre está relacionado a preconceitos e é algo inevitável, inclusive indispensável, pois “no solo es fuente de errores y de prejuicios, sino también un factor de cohesión social, un elemento constructivo em la relación del ser humano consigo mismo y con el otro” (Pierrot e Amossy, 2001: 47).

Assim sendo, os estereótipos são também forma de identificação de um indivíduo com um grupo:

> *La adhesión a una opinión establecida, una imagem compartida, permite además al individuo proclamar indirectamente su adhesión al grupo del que desea formar parte. Expresa de algún modo simbólicamente su identificación a una colectividad, asumiendo sus modelos estereotipados. Al hacerlo, substituye el ejercicio de su propio juicio por las formas de pensar del grupo al que le importa integrarse. Reivindica implícitamente como contrapartida el reconocimiento de su pertenencia* (Pierrot e Amossy, 2001: 48).

Pierrot e Amossy explicam ainda que os estereótipos são favorecidos pelos meios de comunicação, pela imprensa e pela literatura de massa, que tornam as características do grupo estereotipado algo inerente a ele e, além disso, fazendo com que seu comportamento reflita o que esperam que faça: suas ações e seus modos de ser são predeterminados. Todavia, as autoras afirmam que, embora o estereótipo esquematize e categorize, esse artifício é indispensável para a cognição, mesmo que conduza a uma simplificação e uma generalização às vezes exagerada, pois necessitamos relacionar aquilo que vemos a modelos preexistentes para podermos compreender o mundo, realizar previsões e regular nossas condutas.

Visto que as piadas funcionam em sua maioria com base em estereótipos, podemos dizer que Joãozinho é a representação estereotipada dos meninos/alunos reais: Joãozinho é um aluno desinteressado, indisciplinado, ignorante, preguiçoso, bagunceiro, cínico e ao mesmo tempo esperto. Isto é, Joãozinho possui características resultantes de imagens cristalizadas e rígidas que a sociedade tem dos estudantes do sexo masculino.

Sendo assim, se Joãozinho é representado de tal maneira, podemos afirmar que circula na sociedade um discurso que caracteriza pejorativamente os alunos e que é posto em circulação de modo exagerado no discurso humorístico.

2. O Objeto Risível: Os Meninos

O objeto risível nas piadas de Joãozinho é os meninos. O personagem principal é a personificação dos estereótipos que circulam sobre garotos. Joãozinho é uma criança com idade entre 7 e 10 anos que faz perguntas ou comentários que provocam espanto nos adultos. Ele é um menino muito mal educado, preguiçoso, seu desempenho escolar é precário, é indisciplinado, irresponsável, e quase todas as suas falas são maliciosas e referem-se a temas sexuais.

Joãozinho conhece muito bem temas exclusivos de adultos (principalmente sexuais), faz coisas que uma criança da sua idade não faria ou que supomos que não faria, e diz coisas que os adultos provavelmente gostariam de dizer, se não houvesse regras que os controlam. Isto é, Joãozinho põe em circulação temas secretos ou tabus, tal como o sexo. Ele é, inclusive, “autorizado” a criticar o professor, isto é, “dizer-lhe cara a cara o que todos quereriam dizer e muitos diziam dele na sua ausência” (Possenti 1998: 142). Por exemplo:

> (1) Na aula de Ciências, a professora diz:
> - Anotem a lição de casa, crianças. Vocês vão ter que pesquisar o hábitat natural das 70 espécies de animais que estão na página 23, também vão ter que dizer qual o país de origem de cada animal, quais seus predadores, suas presas, seus costumes e fazer uma redação sobre cada um.
> No dia seguinte, a professora pergunta: - Martinha, o que dão as ovelhas?

- Lã, professora.
- Muito bem! Pedrinho, o que dão as galinhas?
- Ovos, professora!
- Parabéns! Joãozinho, o que dão as vacas?
- Lição de casa!

Outra característica importante do personagem é que, embora Joãozinho seja uma criança, não pode ser considerado ingênuo. Em outras palavras, não se pode avaliar seu discurso inocente, à medida que podemos interpretar o que ocorre nessas piadas como a voz de um adulto que fala através dele: usa-se uma máscara de inocência para poder gozar de uma certa liberdade e para pôr em circulação discursos reprimidos, subterrâneos que, se a ignorância e a ingenuidade não existisse, não seria concedida.

Com relação ao estereótipo de mau aluno, Joãozinho é um personagem criado para representar os meninos/alunos "reais" que apresentam desempenho escolar insatisfatório para os padrões esperados pela sociedade: ser um aluno interessado, independente, obediente e que não cause transtorno. Enfim, o personagem pode ser considerado um estudante indisciplinado, dado que:

> A indisciplina manifesta por um indivíduo ou um grupo é compreendida, normalmente, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na "falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora". [...]. Segundo Wallon (1975: 379) o que se busca é "obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra". (Trevisol 2007: 3)

Resumindo, o humor, nas piadas de Joãozinho, é resultado principalmente dos discursos proibidos que são postos em circulação pelo personagem e dos atos de indisciplina cometidos por ele.

3. As Condições de Produção

Para o discurso humorístico existir, exige-se um "solo", por um lado, e regras que expliquem por que um enunciado pode ocorrer em uma e não em outra circunstância, por outro. "Ora, as piadas só podem ocorrer num solo fértil de problemas [...], solos cultivados durante séculos de disputas e preconceitos" (Possenti 1998: 37). A escola certamente é um desses solos.

Pêcheux (1969), no livro *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, define o que são as condições de produções de um discurso a partir da reformulação do esquema informacional da comunicação proposto por Jakobson (1963). Pêcheux propõe que não haveria mais mensagem, mas discurso – "que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B mas, de modo mais geral, de um 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B" (Pêcheux, 1969: 82). Para o autor, o que Jakobson representava por A e B, e chamava, respectivamente, de "destinador" e de "destinatário", e designava "algo diferente da presença física de organismos humanos individuais", passa a ser concebido como "lugares determinados na estrutura de uma formação social", e esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são postos em jogo.

Ainda em AAD-69, Pêcheux elucida que os sujeitos vistos pela ótica da Análise do Discurso não são entendido como indivíduos segundo a concepção proposta por Jakobson, e sim pela posição sujeito projetada no discurso. Conforme o autor, essas projeções são concebidas como imaginárias, constituídas a partir das posições A e B, e também dependem de condições históricas. Não se trata, enfim, de sujeitos empíricos e realidade física, mas de representações: "O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro"[2] (Pêcheux 1969: 82).

2 Grifo do autor.

Admite-se, portanto, que há regras de projeção. Isso resulta em que as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações de tais situações) obedecem a essas regras. O que se segue disso é que toda situação discursiva é marcada por essas relações imaginárias que se dão no interior de todo processo discursivo. Essas relações configuram as condições de produção do discurso.

Pêcheux esclarece que também fazem parte das condições de produção o "contexto" sócio-histórico e ideológico, e a "situação" (o contexto imediato da fala), sendo que ambos funcionam conjuntamente. Por exemplo:

> [...] em uma situação de sala de aula, a situação imediata, as circunstâncias de enunciação compreendem o contexto da sala com o professor e os alunos; a situação no sentido mais amplo compreende o contexto sóciohistórico, ideológico, isto é, o fato de que em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder. (Orlandi 2006: 15)

O autor assinala ainda que as formações imaginárias são resultado de situações discursivas anteriores, provenientes de outras condições de produção que, embora não funcionem mais, dão origem a "tomadas de posição" implícitas no interior do discurso, em outras palavras, os dizeres são atravessados pelo "já ouvido" e o "já dito", isto é, pela formação discursiva. Essas relações descritas acima configuram as condições de produção do discurso.

4. As Condições de Produção das Piadas de Joãozinho

Como mostrado por Pêcheux (1969), os discursos são atravessados pelos "já ouvidos" e os "já ditos". Com o discurso humorístico não é diferente. As piadas operam com estereótipos, que são imagens coletivas resultantes de expectativas, hábitos de julgamento ou falsas generalizações recorrentes na sociedade sobre determinado grupo: um traço peculiar de um tipo conhecido é eleito e o restante é completado por meio de representações que expressam o imaginário social. No caso dos meninos/alunos, o traço escolhido é o desempenho escolar.

De acordo com o estudo Trajetória da Mulher na Educação Brasileira, publicação do Inep/MEC e SPM, que reúne diversos dados sobre as mulheres na educação do País de 1996 a 2003, publicado no dia 7 de março de 2005, as mulheres são maioria em quase todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades; têm um tempo médio de estudos superior ao dos homens, tornando-se cada dia mais alfabetizadas; e apresentam um desempenho escolar, em vários níveis, comparativamente melhor ao dos homens. Por exemplo, a pesquisa constata, com base nos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), referente às 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, que as meninas têm um melhor desempenho em Língua Portuguesa e os meninos em Matemática, embora as diferenças entre meninos e meninas nas áreas de Matemática sejam bem menores que em Português. Esse dado faz com que os autores da pesquisa questionem se

> Estariam estes dados confirmando aquilo que o senso comum costuma dizer: que as mulheres e meninas teriam naturalmente maior habilidade em comunicação e os homens e meninos nas questões lógicas e exatas? Ou seria este desempenho resultado daquilo que os pedagogos chamam de pedagogía oculta, que leva as professoras e professores (e a sociedade em geral) a estimular mais os meninos que as meninas em Matemática e o inverso em Língua Portuguesa?

Na 8ª série, em Matemática, consolidam-se as diferenças já verificadas para a 4ª série, com o desempenho dos meninos ainda melhor do que os das meninas. Em Língua Portuguesa, confirma-se o melhor desempenho das meninas. Já os meninos continuam abaixo das meninas, mas apresentam um desempenho melhor em comparação com o da 4ª série. Os pesquisadores novamente questionam:

> Os meninos desenvolveriam habilidades linguísticas mais tarde do que as meninas? Ou poderia isso estar relacionado com o fato de que ainda há uma maior evasão de meninos nas séries finais do Ensino Fundamental e que, consequentemente, os que permanecem na escola tenderiam a apresentar melhores resultados?

De acordo com o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com base em um estudo realizado pelo Saeb referente a 2007, comprova que o desempenho feminino na prova de Português se mantém melhor que o masculino. Para o Instituto, o pior desempenho dos homens tem duas origens: a ineficiência do sistema de ensino e o trabalho exercido na infância.

Em relação ao sistema educacional, alguns pesquisadores afirmam que a feminização da escola atrapalha o desenvolvimento educacional masculino. Porém, Marília Pinto Carvalho (2001), estudiosa do assunto, rebate essa tese:

> Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o 'ser aluno', o que os franceses definem como 'ofício de aluno'. As meninas já viriam da própria organização familiar e da socialização primária mais preparadas para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (Silva et al. 1999). Vejam que imagem de mulher vem desse discurso, que imagem de nós mesmas! Ao mesmo tempo que os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas — professoras e alunas — e seríamos mais adequadas para a escola. (Silva 1999: 189)

De acordo com a autora, muitos estudiosos acreditam que as meninas são mais adaptadas à escola do que os meninos em função de um processo de socialização voltado para a passividade e obediência às normas, enquanto os meninos são educados desde cedo com maior liberdade, e destinados ao mundo público, razão pela qual não se adaptam tão facilmente à rotina e às regras escolares:

> Algumas autoras brasileiras partiram daquela constatação de que as meninas ficam confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico, seja por uma educação em que a família restringe muito a circulação das meninas, presente principalmente nas camadas populares. Enquanto os meninos saem para jogar futebol e empinar pipa, as meninas têm o espaço muito mais restrito de circulação e brincadeira e por isso elas teriam uma visão mais positiva da escola, como um espaço de socialização e até de lazer (Heilborn 1997, Madeira 1997), ao mesmo tempo que mais igualitário, um lugar em que seria possível conviver com os meninos e ter algum tipo de igualdade de tratamento, diferentemente da família. (Carvalho 2003: 190)

A autora ainda verifica em sua pesquisa que estudos afirmam que as mulheres encaram a escola com mais seriedade do que os homens, pois acreditam que a escolaridade é fundamental para sua inserção no mercado de trabalho, tornando-as mais qualificadas, uma vez que o mercado de trabalho é mais exigente com elas. Contudo, uma hipótese mais plausível para o estereótipo de mau aluno ser associado aos meninos está relacionada ao seu comportamento social. Os garotos, segundo Carvalho (2004), recorrem ao mau desempenho escolar, à indisciplina para afirmarem sua masculinidade.

Carvalho explica que alguns meninos podem tornar-se indisciplinados "para marcar diferenças entre seus pares e para obter prazer, transformando o ato de quebrar regras numa parte central de sua construção de masculinidade" (Carvalho 2003: 35), o que pode levar até mesmo a seu fracasso escolar:

> À medida que se reconhecem como fracassados na escola, vendo fecharemse as possibilidades de reali zar um certo padrão de masculinidade hegemônica e de controlar um certo tipo de poder social ligado ao sucesso acadêmico e às profissões liberais, alguns jovens, principalmente oriundos das classes trabalhadoras, podem reagir buscando "outras fontes de poder, até mesmo outras definições de masculinidade", muitas vezes simbolizadas na força física, na agressão e nas conquistas heterossexuais. (Carvalho 2001: 570)

Na mesma direção, Rego (Trevisol 2007) afirma que "apresentar condutas indisciplinadas pode ser entendido como uma virtude: desafiar os padrões vigentes, se opor à tirania muitas vezes presente no cotidiano escolar" (Trevisol 2007: 85). Com relação a Joãozinho, podemos considerá-lo um mau aluno por violar as regras (escolares e sociais) e também se opor à pratica escolar adotada pela professora: ele é indisciplinado, insubordinado e discordante, confronta e critica direta ou indiretamente o comportamento, o discurso e a figura da professora. Dessa maneira, uma hipótese para a existência das piadas de Joãozinho e o comportamento do personagem seja devido ao fato de que:

A sociedade mudou, a família também, o aluno de hoje é diferente, mas a escola continua com seus métodos de ensino como a décadas atrás. Assim, o comportamento indisciplinado do aluno sinalizaria que algo na escola e na sala de aula não está ocorrendo de acordo com as expectativas principalmente dos alunos, e mais, estes estariam reivindicando mudanças necessárias para que se realize o objetivo da escola: uma educação de qualidade, que desperte o interesse do aluno pelo aprendizado e pelo ambiente escolar. (Trevisol 2007: 5)

Podemos, portanto, dizer que, se Joãozinho é indisciplinado, é porque os meninos/alunos reais são vistos pela sociedade da mesma maneira, isto é, Joãozinho é a representação estereotipada dos meninos/alunos reais.

5. Considerações Finais

As piadas que operam com estereótipos são, costumeiramente, agressivas. Segundo elas, as loiras são burras, o gaúcho é gay, a sogra é chata, os meninos são maus alunos. Portanto, investigar as condições de produção desse tipo piadas é tarefa interessante para o analista do discurso.

Neste artigo, procuramos fazer uma breve exposição do funcionamento do discurso humorístico e uma análise das condições de produção das "piadas de Joãozinho". Ainda que sucinta, a análise do material mostrou que as piadas de Joãozinho podem ser resultado de condições históricas de disputa na relação dos alunos com a escola e da tentativa de os meninos (re)afirmarem sua masculinidade. Acreditamos, portanto, que Joãozinho é uma representação resultante de imagens cristalizadas e rígidas que circulam na sociedade sobre os meninos/alunos e que são postas em circulação de modo exagerado no discurso humorístico.

6. Referências bibliográficas

Carvalho, M. P. 2001. "Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam

meninos e meninas", *Revista Estudos Feministas*, ANO 9..

Carvalho, M. P. 2004. "Quem são os meninos que fracassam na escola?". *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo: vol. 34, n° 121, jan./abr..

Carvalho, M. P. 2003. "Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero". *Educação e Pesquisa,* São Paulo: vol. 29, n° 1.

Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.

Orlandi, E. P. 2006. "Análise de Discurso" in *Introdução às Ciências de Linguagem:*

Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. *Análise automática do discurso (AAD-69).* In: Gadet, F., T. Hak (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* 3ª Edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

Pierrot, A.H. e R. Amossy 2001. *Estereotipos y Clichés.* Buenos Aires, Eudeba.

Possenti, S. 1998. *Os humores da língua: análise lingüística de piadas*, Campinas, Mercado de Letras.

Silva, C. D. *et al.* 1999. "Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas Indisciplinados", *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 107, p. 207-225, jul.

Trevisol, M. T. C. 2007. “Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental” in: *VI Congresso Internacional de Educação*, Concórdia-SC. Anais do VI Congresso Internacional de Educação. Concórdia - SC: Editora Universidade do Contestado, pp. 01-18.

A ESTRUTURA DE ARGUMENTOS E A ORDEM LINEAR EM SENTENÇAS BITRANSITIVAS DO PORTUGUÊS DO BRASIL

Paula Roberta Gabbai Armelin
Universidade de São Paulo
paula.armelin@usp.br

1. Introdução

A estrutura de argumentos em sentenças bitransitivas tem sido amplo objeto de debate na literatura gerativista (Barss & Lasnik 1986, Larson 1988, Jackendoff 1990, Harley 1997 e outros). Este trabalho revisita sentenças bitransitivas do português do Brasil (PB), atentando para o estatuto e lugar sintático dos elementos que a compõem, no âmbito da estrutura argumental de evento.

Para tanto, será preciso definir os limites do que poderá ser considerada uma sentença bitransitiva propriamente dita no PB. A solução para essa questão será apresentada em duas frentes: uma delas descritiva e a outra estrutural.

Descritivamente, defenderemos que sentenças bitransitivas no PB são aquelas que aceitam a preposição *a* como introdutora do objeto indireto.

Estruturalmente, partimos da proposta de Pylkkänen (2002), escolha que se justifica pelo fato de que, nos dados do PB, a introdução da preposição *para* gera sentenças ambíguas entre as semânticas veiculadas pelos dois tipos de núcleos Aplicativos propostos pela autora, a saber, o Alto e o Baixo. Já a seleção da preposição *a*, gera sentenças não-ambíguas, em que a semântica veiculada é essencialmente a de Aplicativo Baixo. Os dados que ilustram tal comportamento podem ser vistos abaixo:

(1)
a. A Maria escreveu uma carta ao pai.
b. A Maria escreveu uma carta para o pai

A sentença em (1a) não é ambígua e a única interpretação disponível é aquela em que *o pai* é uma espécie de alvo ou destinatário da carta. Já na sentença em (1b), além dessa mesma interpretação de alvo, o DP *o pai* pode ser entendido como um beneficiário do evento, como se pode ver no contexto abaixo:

(2)
Contexto da interpretação de beneficiário do evento: O pai não sabia escrever, mas queria enviar uma carta para o filho que morava longe. Assim, pediu a Maria que o fizesse no lugar dele e a Maria escreveu uma carta para o pai.

Estruturalmente, as sentenças bitransitivas são aquelas que contam com a presença de núcleo funcional do tipo Aplicativo Baixo, responsável tanto pelo licenciamento dos argumentos bitransitivos, quanto pela relação semântica estabelecida entre eles.

No entanto, será preciso dar conta da linearização dos argumentos em uma sentença bitransitiva na língua em questão, uma vez que, no PB, pode haver pode haver alternância na ordenação dos complementos verbais, sem que isso desperte nenhum efeito no núcleo preposicional. Os dados relevantes podem ser vistos abaixo:

(3)
a. A Maria deu o livro ao Pedro/ para o Pedro
b. A Maria deu ao Pedro/ para o Pedro o livro.

Assim, propomos que o licenciamento da ordem VPPNP está fortemente relacionada a aspectos informacionais, em especial, ao caráter de Tópico do elemento colocado entre o verbo e o objeto direto quando a ordem , tal como apontado em Scher (1996). Dessa forma, utilizamos como apoio as propostas cartográficas, nos moldes de Rizzi (1997) e Belletti (2002), que explodindo, respectivamente, as periferias de CP e VP, encontram aí, crucialmente, posições de Tópico e de Foco.

Este artigo pretende, portanto, contribuir com os estudos gerativistas sobre estrutura argumental e bitransitividade, revisitando tal fenômeno no português do Brasil e propondo uma estrutura sintática que consiga dar conta das relações hierárquicas e semânticas estabelecidas pelos constituintes em uma sentença desse tipo.

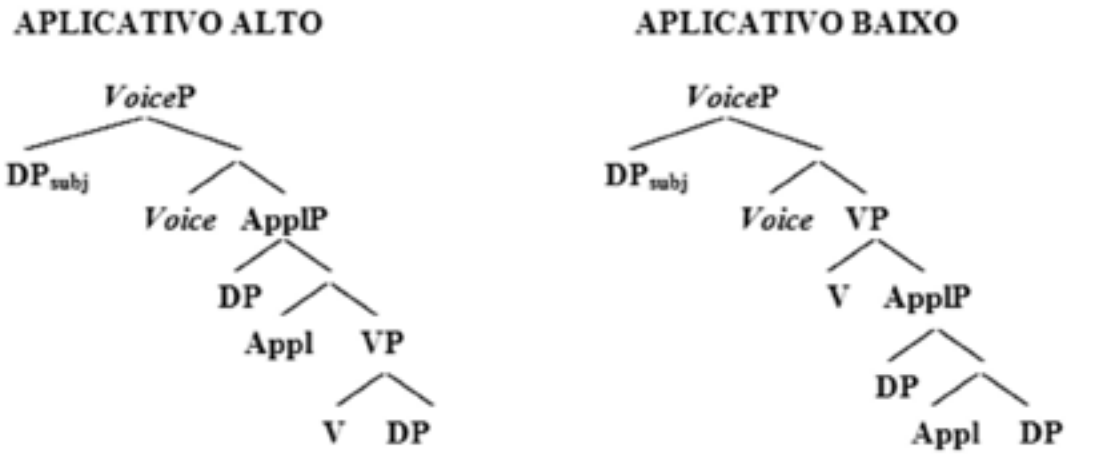
2. Os aplicativos

Para Pylkkänen (2002), argumentos verbais podem ser divididos em dois diferentes tipos: aqueles que são argumentos verdadeiros do verbo e aqueles que são adicionais, no sentido de que há evidência de que eles não pertençam à estrutura argumental básica do verbo. Aos argumentos adicionais, a autora chamará de argumentos aplicados, propondo para seu licenciamento sintático e semântico a presença de um núcleo funcional Aplicativo. Argumentos interpretados como alvo em sentenças de objeto duplo do inglês - tal como o elemento *John* na sentença *Mary gave John a book* - não seriam, para a autora, argumentos do verbo, mas elementos adicionais e, portanto, inseridos via projeção Aplicativa. Há, para a autora, uma espécie de alternância argumental envolvida na comparação entre tais sentenças e a sua contraparte preposicionada – como *Mary gave a book to John* - já que nesse segundo caso ambos os argumentos internos seriam licenciados pelo próprio predicado verbal.

Assim, Pylkkänen (2002) propõe dois tipos de núcleos Aplicativos, a saber, o Alto e o Baixo. No primeiro deles, o núcleo funcional em questão faz a relação entre o verbo e o evento denotado pelo verbo, enquanto no segundo, o Aplicativo relaciona os dois argumentos internos do verbo. Ambos os Aplicativos fariam parte de um inventário de núcleos funcionais disponibilizados pela Gramática Universal. Os dois tipos de núcleos funcionais em questão podem ser vistos abaixo:

(4)

Imagen 1



(Adaptado de Pylkkänen, 2002 – p:19)

Apesar de os Aplicativos estabelecerem, em grande parte dos estudos que se debruçaram sobre eles (Cuervo 2003, Torres-Morais, 2007), uma relação bastante forte com o fenômeno que ficou conhecido como alternância dativa, propomos que o PB, uma língua em que este fenômeno não está presente, também fará uso de um núcleo funcional do tipo Aplicativo Baixo para licenciar semântica e sintaticamente os argumentos de um verbo bitransitivo. Para tanto, o Aplicativo terá um funcionamento consideravelmente diferente da proposta original.

3. A bitransitividade no PB

A seção 3 deste artigo é composta por uma análise da bitransitividade no PB. Para tanto, argumentaremos em favor de uma relação entre a preposição a, a presença de um núcleo funcional Aplicativo e a criação de um contexto sintático bitransitivo.

A preposição a e a bitransitividade

Um primeiro ponto interessante a se ressaltar é que as sentenças de objeto duplo do inglês fazem sua paráfrase preposicionada justamente com a presença da preposição *to*, correlato mais próximo, nessa língua, do que seria a preposição *a* no PB.

Nesse mesmo sentido, importante para a relação entre a preposição *a* e o estatuto argumental do elemento que ela introduz é o fato de que ela não veicula a semântica de beneficiário e tal interpretação está bastante ligada ao estatuto de elementos que são tomados como adjuntos. Assim, a grande maioria dos tipos de predicados verbais aceita a inserção de um beneficiário formado por um PP encabeçado por *para*, o que mostra que as restrições entre os núcleos verbais e esses elementos são diferentes das restrições existentes entre núcleos e argumentos. O beneficiário pode acompanhar verbos inergativos, como em (7), transitivos, como em (8), além de outros tipos de predicados verbais.

(7) a. A Maria dançou.
b. *A Maria dançou ao Pedro.
c. A Maria dançou para o Pedro.

(8) a. A Ana cozinhou um bolo.
b. *A Ana cozinhou um bolo aos meninos.
c. A Ana cozinhou um bolo para os meninos.

Ainda com relação ao beneficiário, podemos dizer que, nos predicados bitransitivos, a interpretação dele só é liberada quando há uma espécie de alvo, mesmo que não explícito, compartilhado pelos falantes. A semântica de beneficiário parece ser a última a ser computada, ela não é a interpretação *default* que um constituinte encabeçado pela preposição *para* veicula e só será desencadeada se a semântica de alvo já estiver presente. Em (9a) temos a interpretação *default* e em (9b) o contexto em que a presença de um elemento interpretado como alvo libera, para o PP, a interpretação de beneficiário.

(9) a. O Pedro deu o livro [para a Maria] Interpretação *default*: alvo
b. A Maria comprou um presente ao João, que estava fazendo aniversário, mas não pode ir a festa e pediu que o Pedro entregasse o presente ao João no lugar dela

É importante atentar ainda para o fato de que a análise da preposição *a* como um elemento introdutor de argumentos não implica que a preposição *para* não possa encabeçar elementos com esse mesmo estatuto. A nossa hipótese é que tal preposição é, na verdade, ambígua entre a introdução de um elemento argumental – quando veicula a semântica de Aplicativo Baixo – e a introdução de um adjunto – quando veicula a semântica de Aplicativo Alto. Assim, sintagmas introduzidos por *a,* no que diz respeito ao universo de dados aqui analisados, são elementos de caráter argumental; enquanto que os sintagmas in-

troduzidos por *para* poderão ser argumentos ou adjuntos: (i) se o sentido veiculado pelo PP encabeçado por *para* for equivalente ao sentido veiculado pela preposição *a*, teremos um argumento e (ii) se o sentido veiculado pela preposição *para* for o sentido de beneficiário, teremos não um argumento propriamente dito, nem mesmo um argumento aplicado, mas um adjunto.

Mas quem é argumento de quem?

Halle & Marantz, 1993, em sua apresentação do modelo da Morfologia Distribuída, propõem não haver razões para a postulação de lugares diferentes para a formação de palavras e sentenças. Essa concepção, retira a necessidade da existência de um componente lexical na arquitetura da gramática, seja ele gerativo ou não, distribuindo em lugares diferentes dessa arquitetura as informações que, em outras teorias, estariam justamente colocadas nesse componente. Entre essas informações, interessam-nos, nesta seção, as que dizem respeito à categoria do predicado e ao número de posições argumentais que esse predicado precisa saturar para que a derivação da sentença seja convergente.

Para uma teoria de gramática que propõe a formação de palavras na sintaxe, é interessante a hipótese de que a categoria de um sintagma ou a categoria de uma palavra é dada através de mecanismos gerais (*merge* e *move*) já sintaticamente motivados. As categorias tradicionais, tais como verbo, nome etc. não existem em si mesmas, mas passam a ser vistas como relações estabelecidas entre a raiz e um núcleo funcional, chamado de categorizador. Tal proposta parece bastante interessante quando olhamos para os seguintes dados:

(10) **a.** O mestrando **dissertou** brilhantemente.
b. A **dissertação** do aluno foi brilhante.
c. O texto tinha um caráter **dissertativo**.

Os dados acima nos mostram que uma raiz como {dissert-} pode formar um verbo, como em (10a), um substantivo, como em (10b) ou um adjetivo, como em (10c). Tal informação não pode, portanto, ser intrínseca à raiz que permitiu a derivação desses três elementos. Segundo Marantz (1997), essa informação é resultado de um processo sintático estabelecido entre a raiz e seu categorizador.

Nessa linha de raciocínio, queremos questionar o lugar da bitransitividade na gramática: estaria ela na própria raiz ou ela é construída na sintaxe? Neste artigo, queremos propor que a segunda das hipóteses parece ser mais interessante.

Nesse sentido, o número de argumentos de um predicado não seria uma propriedade da raiz propriamente dita, mas do *merge* que acontece entre a raiz e o elemento que categoriza essa raiz. Seguindo essa linha de raciocínio, propomos que também os verbos bitransitivos são elementos sintaticamente complexos construídos pela presença de um núcleo categorizador específico relacionado à raiz. Que tipo de categorizador seria este?

Para dar conta dos dados com um inventário restrito de categorizadores é preciso dizer que as diferenças entre eles vão além das características dos eventos que eles introduzem. Tais diferenças se dão justamente na sintaxe, ou ainda, nas relações sintáticas que esses elementos estabelecem com outros elementos da sentença, bem como no tipo de argumentos tais relações estruturais podem licenciar.

Nessa linha de raciocínio, o categorizador do tipo *v*DO parece ser uma boa escolha por alguns motivos. O primeiro deles é que as sentenças bitransitivas denotam atividade. Um ponto interessante em relação a esse tipo de *v* é o fato de que vários autores que trabalham com os tipos de categorizadores já propuseram um sabor do tipo DO:

(a) Folli & Harley (2002) - *v*DO proposto para dar conta da diferença entre verbos que facilmente aceitam sujeitos animados e verbos que não o fazem.
(b) Cuervo (2003) – *v*DO proposto para construir estrutura de eventos que denotam atividades;
(c) Lin (2004) – *v*DO proposto para licenciar atividades;
(d) Marantz (2006, 2007) – *v*ACT presente em estruturas que denotam atividades/eventualidades;

Outro argumento interessante é que o *v*DO não traz implícito a noção de telicidade como algumas projeções aspectuais parecem fazer. A nossa proposta, então, é a de que o vDO é compatível tanto com um DP, para licenciar o argumento tema em uma sentença do tipo 'O João comeu a maçã', como com uma projeção de Aplicativo, cujo núcleo fará o licenciamento sintático e semântico dos dois argumentos internos de um contexto bitransitivo.

Vejamos, na subseção abaixo, o resultado da relação entre o categorizador *v*DO – concatenado com a raiz – e um núcleo funcional do tipo Aplicativo Baixo.

Aplicativos no PB

Fundamentalmente para os dados do PB será necessário propor uma estrutura em que o licenciamento do elemento preposicionado seja diferente do licenciamento do argumento externo, que é feito através de um núcleo *Voice* (Kratzer, 1996), uma vez que o complemento preposicionado é capaz de disparar uma interpretação especial no predicado verbal. As expressões idiomáticas em (11) abaixo ilustram tal fato:

(11) **a.** Chamar para a briga.
b. Entregar para Deus
c. Mandar para o espaço.

Assim, o licenciamento dos dois complementos verbais em um contexto bitransitivo precisa ser (i) parecido o bastante para dar conta do fato de que ambos podem disparar uma interpretação especial do predicado verbal e (ii) diferente o suficiente para dar conta das restrições semânticas que são impostas ao objeto indireto pelo conjunto formado pelo verbo+complemento direto.

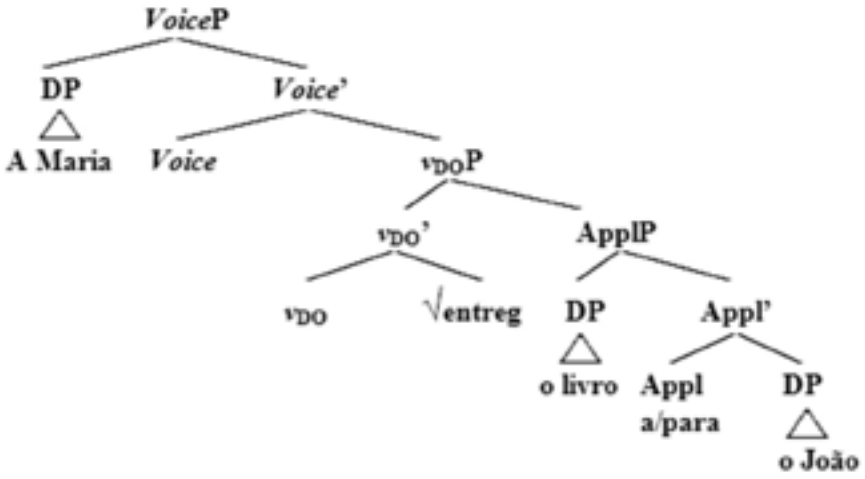
Nesse mesmo sentido, a sintaxe que licencia os complementos bitransitivos precisa refletir a relação semântica estabelecida entre eles. Com a presença do v_{DO} categorizando a raiz que participará de uma estrutura bitransitiva, será necessário abrir as posições sintáticas que licenciarão dos dois argumentos internos de um contexto bitransitivo. Será necessário, ainda que estas posições estejam semanticamente relacionadas, tais como estão os argumentos que nela serão licenciados.

A nossa proposta, nesse sentido, é que uma projeção funcional seja responsável pelo licenciamento dos argumentos internos de uma sentença bitransitiva. É interessante observar que a preposição, faz justamente a relação semântica entre os dois argumentos internos em questão. Assim, propomos que a própria preposição seja a realização do núcleo funcional licenciador da bitransitividade – o Aplicativo Baixo. Assim, a projeção de Aplicativa seria licenciada na posição especificador do v_{DO}, ou seja, do categorizador. Este licenciamento está de acordo com Borer (1994), que propôs que os argumentos são interpretados semanticamente no especificador de projeções aspectuais.

Depois das subseções acima, temos condições de responder à pergunta lançada no início desta seção: quem é argumento de quem? Ambos os complementos de um contexto bitransitivo são argumentos do complexo formado pelo *merge* da raiz com um categorizador. Esse conjunto seleciona uma projeção funcional do tipo Aplicativo Baixo capaz de licenciar sintaticamente ambos os complementos bitransitivos e de estabelecer a relação semântica apropriada entre eles. A projeção de Aplicativo seria licenciada, por sua vez, no especificador do categorizador, o $v_{DO.}$ As estruturas sintáticas propostas podem ser vistas abaixo:

(12) A Maria entregou o livro ao/para o João.

Imagen 2



Na estrutura acima, a projeção funcional Aplicativa está presente, licenciando em seu especificador e em seu complemento, respectivamente, o objeto direto e o indireto. O núcleo dessa projeção é a própria preposição, que estabelece a relação semântica adequada entre os complementos presentes em um contexto bitransitivo. Tal contexto é estruturalmente construído justamente pela presença de uma projeção de Aplicativo no especificador de um *v*DO. O predicado formado pela raiz e o seu categorizador seleciona, não os argumentos propriamente ditos, mas a projeção de Aplicativo responsável por fazer o licenciamento sintático e estabelecer a relação semântica entre esses argumentos. Interessante ressaltar que a posição de especificador de projeções aspectuais é, para Borer (1994), o lugar apropriado para o licenciamento de argumentos. Assim, faz sentido propor que a projeção de Aplicativo ocupe justamente o especificador de v_{DO}.

A linerarização dos argumentos

Nas sentenças bitransitivas do PB, há possibilidade de inversão no ordenamento dos complementos bitransitivos. Assim, podemos ter tanto a ordem VNPPP ou VPPNP. Com Scher (1996), assumimos o caráter de tópico do elemento colocado entre o verbo e o objeto direto quando a ordem é VPPNP nos dados do PB.

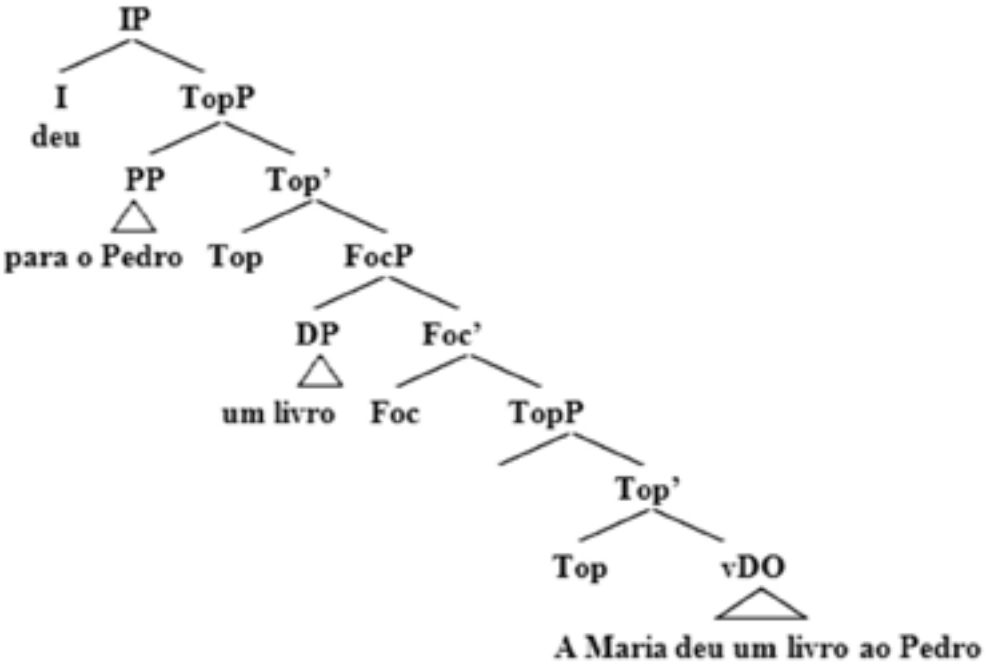
Por não serem elementos que aparecem na sentença por necessidade de seleção do núcleo, Tópico e Foco, veiculando propriedades discursivas, eram tradicionalmente tratados como adjunto a IP ou a *v*P. No entanto, Rizzi (1997) e Belletti (2002), dentro da perspectiva cartográfica, mostram que a interpretação de um elemento como Foco ou como Tópico da sentença deve se dar através da tradicional interdependência que se verifica entre especificador e núcleo. A proposta dos autores é a de que elementos tais elementos discursivos devem estar em posições nucleares dentro de um CP ou de um IP expandidos. Assim, tanto Foco como Tópico passam a ter posições de especificadores nas quais constroem suas interpretações.

Nesse mesmo sentido, uma vez que os processos de Focalização e de Topicalização passam a ser entendidos como a presença do elemento que veicula tal informação no especificador das respectivas projeções, nós conseguimos uma estrutura sintática que reflete mais fortemente a relação entre a sintaxe propriamente dita e as interfaces interpretativa (LF), uma vez que a interpretação depende da posição estrutural do elemento, e fonética (PF), uma vez que aspectos como entonação e prosódia também estão bastante vinculados às propriedades informacionais de Foco e de Tópico.

Assim, tendo em mente as vantagens de uma proposta estrutural que possui um CP e um IP mais ricos e mais articulados do que a literatura anteriormente poderia supor, trazemos agora a proposta sintática:

(14) a. O que a Maria deu ao Pedro?
b. A Maria deu ao Pedro um livro

Imagen 3



A derivação completa da sentença na ordem VNPPP conta a presença de uma projeção de Aplicativo fazendo a relação entre os dois argumentos internos de uma sentença bitransitiva, tal como argumentamos nas subseções anteriores. A sentença (14b) responde adequadamente à pergunta em (14a), trazendo no objeto direto as propriedades discursivas de Foco de Informação. Nessa sentença, o DP (*um livro)* ocupa a posição de foco interno, ou seja, está no especificador da projeção de Foco interna ao IP. Já o PP (*ao Pedro)*, por sua vez deve ocupar a posição de especificador da projeção de tópico também interna ao IP e imediatamente acima do foco aí contido, respeitando a linearidade da sentença.

4. Considerações finais

Este trabalho investigou as sentenças bitransitivas do PB a partir de dois aspectos: (a) a possibilidade de alternância entre as preposições *a* e *para* na introdução do elemento indireto e (b) a possibilidade de alternância na ordem dos complementos de uma sentença bitransitiva.

Uma das nossas questões fundamentais foi definir o que pode ser entendido como uma sentença bitransitiva. Para tanto chegamos a duas definições: descritivamente, são sentenças que, no PB, aceitam a preposição *a* como possível introdutora do elemento indireto. Estruturalmente, são sentenças em que uma projeção funcional de Aplicativo (Pylkkänen, 2002) é selecionada para ocupar o especificador de um categorizador do tipo v_{DO}. Assim, propomos que os argumento internos de um predicado bitransitivo são licenciados sintática e semanticamente por uma projeção funcional.

A possibilidade de alternância da preposição introdutora do elemento indireto interage de maneira bastante interessante com a estrutura de argumentos em sentenças bitransitivas: a preposição *a* parece ser a verdadeira introdutora do chamado objeto indireto em sentenças bitransitivas. Já o papel desempenhado pela preposição *para* é ambíguo entre a introdução de argumentos – quando ela substitui a preposição *a* – e a introdução de adjuntos, quando ela introduz um elemento interpretado como beneficiário.

No que diz respeito à possibilidade de alternância de ordenação dos complementos de uma sentença bitransitiva, propomos que ela é licenciada por aspectos informacionais, em especial, pelo caráter de Tópico do elemento colocado entre o verbo e o objeto direto quando a ordem é VPPNP para os dados do PB.

5. Referencias bibliográficas

Belletti, A. 2002. "Aspects of the low IP area" - *In the structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structures, vol. 2*, L. Rizzi (ed.). Oxford University Press.

Borer, H. 2005. *Structuring Sense*. Oxford University Press.

Cuervo, C. 2003. *Datives at large.* Tese de Mestrado, MIT.

Halle, M. & A. Marantz 1993. "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection". In K. Hale and S. J. Keyser, eds., *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger.* Cambridge, mass. : MIT Press, 111 –176.

Harley, H. 1997. "If you have, you can give". *Proceedings of WCCFL* 15, eds. B. Agbayani & S. Tang.

Jackendoff, R. 1990. *Semantic structures*, Cambridge, Mass: The MIT Press.

Kratzer, A. 1996. "Severing the External Argument from its Verb". In: J. Rooryck & L. Zaring (eds.). *Phrase Structure and the Lexicon.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Larson, R. 1988. "On Double Object Construction". In: *Linguistic Inquiry* 13, 335-392.

Lin, J. 2004. *Event Structure and the Encoding of Arguments: The Syntax of the Mandarin and English Verb Phrase.* Tese de doutorado, MIT.

Pylkkänen, L. 2002. *Introducing Arguments.* Dissertação de Doutorado, Massachusetts: MIT.

Ramchamd, G. 2003. *First Phase Syntax*. Manuscrito, Oxford University.

Rizzi, L. 1997. "The fine structure of the left periphery". In: Haegeman, L. (Org.) *Elements of grammar: handbook of generative syntax*. London: Kluwer Academic Publishers, p. 281-337.

Scher, A. P. 1996. *As construções com dois objetos no inglês e no português do Brasil: um estudo sintático comparativo*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.

LA CARACTERIZACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LAS NARRATIVAS DE EXPERIENCIA PERSONAL: EL CASO DEL IMPERFECTO PERFECTIVO

Sofía Gutiérrez Böhmer
Universidad de Buenos Aires
sofia.bohmer@gmail.com

Laura Mazzocchi
Universidad de Buenos Aires
piscica@gmail.com

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es relevar y analizar un particular uso del pretérito imperfecto observado en un corpus de narrativas orales de experiencia personal en español. Este uso se aparta de otros caracterizados en trabajos ya realizados sobre el tema (Silva Corvalán 1987). Para ello emplearemos como marco teórico de referencia la teoría sobre narrativas desarrollada por William Labov (Labov & Waletzky 1967, Labov 1972, Labov 1997). En esos casos que se apartan de los usos caracterizados, nos preguntamos el porqué de dicho fenómeno.

Para responder a esta pregunta, relevamos, en primer lugar, la aparición en el corpus del pretérito imperfecto y proponemos una clasificación de sus diferentes funciones; en segundo lugar, nos centramos en aquellos casos en los que el imperfecto se aparta de estas funciones y realizamos una caracterización de los contextos de aparición que habilitan esa nueva interpretación; en tercer lugar, evaluamos los valores que adquiere en tales casos.

Nuestra hipótesis es que los verbos en pretérito imperfecto adquieren un valor perfectivo en aquellos contextos en los que aparecen en el inicio de la complicación; en ese contexto son utilizados para realizar una evaluación del evento narrado.

2. Algunas consideraciones

La caracterización tradicional del pretérito imperfecto apela, de forma alternativa o conjunta, a las categorías morfológicas de tiempo y aspecto.

De acuerdo a la primera, el imperfecto se trata de un tiempo que no toma como punto de referencia al momento de enunciación (como sí lo hacen las formas temporalmente más simples: el pretérito, el presente y el futuro perfecto), sino que toma a un segundo punto de referencia ubicado él mismo en el pasado respecto de esa enunciación (lo que Guillermo Rojo y Alexandre Veiga llaman realizaciones bivectoriales). Su función dentro de la secuencia narrativa se ha descripto como la presentación de acciones que actúan "como telón de fondo" para los sucesos narrados (Silva Corvalán 1987). Dentro del marco teórico dispuesto por William Labov para el análisis de las narrativas de experiencia personal (Labov 1972, Labov 1997), esta función se corresponde más naturalmente con la de expresar las cláusulas libres que constituyen el marco u orientación de la narrativa. El pretérito imperfecto (PI) se opone funcionalmente al pretérito perfecto simple (PPS), que típicamente aparece en las cláusulas narrativas que constituyen la complicación y resolución.

En cuanto a su caracterización aspectual Silva Corvalán (1987), retomando la tradición gramatical española (Gili y Gaya 1961, Alcina y Blecua 1980), presenta el PI como la expresión de acciones durativas, iterativas o habituales, que podemos observar en los siguientes ejemplos extraídos de nuestro (omisión):

(d) Acciones durativas
8. y cuando vi que ***venían*** los de izquierda levantando cascotes del suelo y tirando
9. ***me quería*** morir porque yo digo
10. "y ahora qué pasó"

(i) Acciones iterativas
40.Y me tomé el subte|
41. volví caminando
42. y la última cuadra volvía
43. y ***decía***
44. ¡puta madre|pero tengo 72.000 patacones en la mochila/!

(h) Acciones habituales
18. Yo en esa época ***vivía*** en Fitz Roy y Santa Fé este::

Una prueba de alternancia del PI por el PPS permite comprobar que, en los ejemplos analizados, el sentido de las oraciones con PI no puede ser expresado por el PPS.

Si operamos dicha sustitución, obtenemos una alteración del orden de los acontecimientos narrados y un cambio en su aspecto no terminativo.

En (d), la sustitución convierte los hechos, que en imperfecto se presentan como simultáneos/no terminativos, en una secuencia temporal de acciones perfectivas.

$(d)_1$ 8. y cuando vi que ***vinieron*** los de izquierda levantando cascotes del suelo y tirando
9. ***me quise*** morir porque yo digo
10. "y ahora qué pasó"

En (i), la lectura con PPS bloquea la posibilidad de entenderlo como una acción iterativa y por lo tanto se interpreta como una acción que ocurrió una sola vez y concluyó:

$(i)_1$
40. Y me tomé el subte|
41. volví caminando
42. y la última cuadra volvía
43. y ***dije***
44. ¡puta madre|pero tengo 72.000 patacones en la mochila/!

En (h) no es posible el reemplazo por el PPS sin generar una emisión que es, al menos, poco natural:

$(h)_1$
18. Yo en esa época ***viví*** en Fitz Roy y Santa Fé este::

Hasta aquí, el PI presenta características aspectuales y temporales que no pueden ser desempeñadas por el PPS. Sin embargo, en nuestro corpus nos encontramos con ocurrencias del imperfecto que no se condicen con esta descripción teórica. Hemos observado la utilización de dicho tiempo en contextos tales que su lectura como verbo de aspecto imperfectivo queda inhabilitada y en los que adquiere, en cambio, un valor aspectual perfectivo.

El presente trabajo comprende un corpus de narrativas de experiencia personal (Labov 1967) que refieren a los acontecimientos ocurridos durante los días 19 y 20 de diciembre de 2001 en Argentina, que

han sido obtenidas a través de entrevistas individuales semidirigidas. De esa selección, nos centramos en dos narrativas que, consideramos, son apariciones del fenómeno que nos proponemos relevar y explicar. Además, haremos mención de otros usos encontrados.

3. Análisis

En los casos que expondremos a continuación, el comportamiento del PI es diferente. Las acciones expresadas en imperfecto no presentan las características durativas, iterativas y habituales. En estos casos, el reemplazo por el PPS no modifica su valor aspectual ni temporal: las cláusulas continúan siendo narrativas.

Narrativa 1: El hablante relata una situación que le hubiera permitido robar 72.000 patacones; importe que le habían encargado cobrar en el trabajo.

(1)
45. Después ***llegaba*** a la empresa
46. y me ***decían***
47. "bueno, ahora cambiala"

$(1)_I$
Reemplazo por PPS
45. Después ***llegué*** a la empresa
46. y me ***dijeron***

Narrativa 2: La hablante cuenta cómo el entusiasmo de la gente que empezaba a golpear sus cacerolas la "poseyó" y alentó a salir de su casa y a participar del cacerolazo.

(2)
13. y por alguna razón yo ese día ***terminaba*** más temprano
14. y en realidad a las siete|siete y media por ejemplo yo ya estaba en mi casa
15. supongo que porque era diciembre
16. y entonces había menos clases [tose]
17. entonces ese día yo ***llegaba*** como un poquito más temprano a mi casa||

$(2)_I$
Reemplazo por PPS
13. y por alguna razón yo ese día ***terminé*** más temprano
17. entonces ese día yo ***llegué*** como un poquito más temprano a mi casa||

Debemos destacar que en los casos antes mencionados se desprende del sentido de la narrativa completa que los hechos narrados no son habituales, sino que son relatos de acciones únicas (por ejemplo, ir a cobrar 72.000 patacones a un banco).

Reforzando la lectura de que estas ocurrencias del imperfecto difieren de las expuestas en el comienzo (como durativas, iterativas o habituales), las cláusulas que presentan el imperfecto perfectivo aparecen precedidas por expresiones de tiempo que normalmente acompañan al PPS tales como "entonces", "después" y "ese día".

De esta manera, observamos que nos encontramos con ocurrencias del PI que no muestran los valores semánticos esperables y reseñados en la bibliografía y que, en cambio, exhiben un valor perfectivo.

Cabe hacerse entonces dos preguntas:

I. ¿Qué factores determinan el funcionamiento de expresiones en pretérito imperfecto con valor perfectivo?

II. Si el uso del pretérito imperfecto en esos contextos no produce las diferencias antes exhibidas, ¿cuál es su función? ¿para qué es utilizada esta alternancia por los hablantes?

I.

En respuesta a la primera pregunta, y siguiendo a Silva Corvalán (1987: 265), afirmamos que la "concurrencia de forma y contexto determina en gran medida el significado de la forma verbal". El significado perfectivo del imperfecto aparece en estrecha relación con el contexto en que aparece.

Nuestra primera hipótesis es que, en efecto, el imperfecto presenta aspecto perfectivo, en principio, si se presenta en el inicio de la complicación; esta última definida como un elemento de la estructura narrativa que alude al acto inesperado que irrumpe la continuidad de las cláusulas anteriores (Labov & Waletzky 1967).

Veamos el inicio de la complicación en los ejemplos analizados:

En la **narrativa 1**, el hablante describe cuán propicia era la situación que podría permitirle robar los 72 mil patacones. La complicación se inicia en la cláusula 45 cuando el hablante llega a su trabajo con todo ese dinero:

(1)

44. ¡puta madre|pero tengo 72.000 patacones en la mochila/!
45. Después ***llegaba*** a la empresa
46. y me ***decían***
47. "bueno, ahora cambiala"

Es inmediatamente después de la exclamación que aparece el imperfecto perfectivo, al mencionar el momento en que lo envían a cambiar los patacones, ocasión en el que podría haberlos robado.

En la **narrativa 2**, encontramos el siguiente ejemplo:

(2)

13. y por alguna razón yo ese día ***terminaba*** más temprano

Atendemos a la dificultad de establecer el inicio de la complicación. Pareciera haber un primer inicio en la cláusula 13, que es donde se sitúa el imperfecto perfectivo, pero la hablante inmediatamente después suspende la secuencia narrativa durante 10 cláusulas. En la cláusula 30 encontramos un conector típicamente asociado a la complicación que es "y en eso." Es posible que estemos frente a un uso diferente. Tal vez en este caso el imperfecto destaque, no la complicación sino el inicio de la cadena causal, el evento e_{-n} al que Labov (1997) define como aquel donde deja de ser apropiada la pregunta "¿y cómo pasó eso?". De ser así, aún entendemos que es el contexto el que determina el significado y que la acción todavía es parte de una cláusula narrativa.

En base a este análisis podemos observar que, como mencionamos anteriormente, la concurrencia de forma (pretérito imperfecto) y contexto (complicación) determina el significado de la secuencia de acciones perfectivas que convierte dichas cláusulas en narrativas.

Volvamos ahora a la segunda pregunta:

II.¿Por qué el hablante utiliza el PI en el inicio de la complicación en lugar del PPS? ¿Qué cambio de significado se opera al realizar este reemplazo?

Al respecto de la alternancia de formas, Lavandera sostiene que "no se trata de qué forma se elige en una expresión específica, sino que la frecuencia con que se elige una forma frente a otra forma alternante, es la que se vuelve significativa cuando se la correlaciona con algún otro elemento lingüístico o extralingüístico" (1984: 40).

Creemos que el hablante, al alternar la forma del PPS por la del PI, vuelve a esta última significativa: con ella realiza una evaluación del hecho que narra (Labov 1997). Recordemos que, según Labov, una evaluación

es una interpretación semántica sobre las consecuencias de un evento narrado y que es responsable de "aquellas desviaciones del orden de la secuencia primaria", entre otras cosas, suspendiendo la secuencia de acciones.

Sostuvimos que, determinado por el contexto, los casos que analizamos refieren a acciones temporalmente sucesivas y aspectualmente terminativas, acciones que se corresponden con las cláusulas narrativas. Sin embargo, coincidimos con Silva Corvalán (1987: 266) en que el significado de una forma "puede coincidir *en parte* con el de otra forma (nuestra cursiva)". Subrayamos la idea de que solo coinciden *en parte* ya que, por un lado, el imperfecto perfectivo participa del significado del PPS en cuanto podemos hallarlo como parte de cláusulas narrativas con juntura temporal pero, al mismo tiempo, participa del significado del PI ya que dichas acciones presentan aún un matiz durativo.

Antes de extraer alguna conclusión, veamos primero qué ocurre si presentamos las mismas secuencias de acciones pero esta vez con el PPS, que es el tiempo esperable.

Narrativa 1

(1)$_{I}$
44. ¡puta madre|pero tengo 72.000 patacones en la mochila/!
45. Después ***llegué*** a la empresa
46. y me ***dijeron***
47. "bueno, ahora cambiala"

Narrativa 2

(2)$_{I}$
13. y por alguna razón yo ese día ***terminé*** más temprano
17. entonces ese día yo ***llegué*** como un poquito más temprano a mi casa||

Lo que observamos en esta versión de la secuencia con PPS es que se presentan como cláusulas narrativas de características usuales (Labov, 1997). Dichas cláusulas presentan los tiempos esperables, solo que ahora la complicación pasa inadvertida.

Observemos ahora qué sucede con el PI, que es la versión original:

Narrativa 1

(1)
44. ¡puta madre|pero tengo 72.000 patacones en la mochila/!
45. Después ***llegaba*** a la empresa
46. y me ***decían***
47. "bueno, ahora cambiala"

Narrativa 2

(2)
13. y por alguna razón yo ese día ***terminaba*** más temprano
17. entonces ese día yo ***llegaba*** como un poquito más temprano a mi casa||

En **la narrativa 1**, el imperfecto aparece a continuación del momento de mayor tensión que es cuando el hablante se dice a sí mismo "¡puta madre!". Como mostramos más arriba, las dos cláusulas son una secuencia temporal y también son terminativas en sentido aspectual. Sin embargo, el PI no se ha desprendido completamente de su significado general.

Por esto, gracias al aporte de este significado restante (simultáneo y no terminativo), la acción se prolonga sugiriendo, dado este valor de suspenso, que algo ha de acontecer como consecuencia. Lo mismo ocurre con **la narrativa 2**.

Recapitulamos: En cada uno de los casos mencionados, el contexto determina que el PI aparezca como parte de una cláusula narrativa (presentando aspecto perfectivo y organizándose en una secuencia

temporal). Pero gracias al aporte de su aspecto durativo, que no pierde completamente, la acción se detiene y se vuelve significativa.

De acuerdo con Labov & Waletzky (1967), la suspensión del avance de la acción es una de las maneras más frecuentes en que se presenta la evaluación. Asimismo, Labov (1997), formula como hipótesis que "una cláusula narrativa en modo irreal (no indicativo) es una cláusula evaluativa". Es preciso notar que Graciela Reyes en su estudio sobre los valores estilísticos del imperfecto (1990), considera que este tiempo es "idóneo para expresar acciones intentadas o frustradas, acciones que pertenecen a la vida onírica, y fantasías" (1990: 66). También Guillermo Rojo y Alexandre Veiga (1999) reclaman para el PI su consideración como indicativo irreal (1999, 2: 2916). Atendiendo a ambas lecturas, es posible pensar que el PI reúne, como forma verbal, características que son afines a la evaluación descripta por Labov.

4. Otros valores

También hemos detectado, en nuestro corpus, la utilización del imperfecto perfectivo en otras partes de la narrativa y a los que, provisoriamente, les otorgamos los valores de irrealidad y de mitigación.

El hablante de la **narrativa 1,** hacia el final de su relato, hace una descripción de la casa de cambio a donde lo envían para cambiar los patacones. Veamos el ejemplo:

(3)

49. y hay una especie de casa
50. esas casas de cambio que cambiaban
51. pero era una especie de casa de cambio extrañísima
52. que quedaba en un departamento||
53. Yo ***tocaba*** el portón|no sé|en el 64 "b" en la calle x
54. me ***atendía*** el tipo
55. el tipo por una ranura me ***decía***

No es posible entender esta secuencia como habitual dado que el hablante diferencia esta casa de otras a través del conector adversativo "pero" e inmediatamente a continuación la describe como "*una* especie de casa". De esto se desprende que la secuencia que allí ocurre es única.

Este caso se podría asociar al imperfecto utilizado para relatar los sueños (Reyes, 1990: 64) o al caso del imperfecto lúdico (Rojo y Veiga 1999, 2: 2917) dado que la secuencia adquiere un matiz de irrealidad similar, pero esta vez refiriendo a un hecho real.

Pasemos al segundo de los valores encontrados: el valor de mitigación. Este valor puede describirse como un recurso para, en términos de Norrick (2005), evitar la transgresión. Norrick, quien también se inscribe en la serie de trabajos sobre narrativas personales fundados por Labov, se enfoca en el evento más narrable que, según él, atiende a dos límites: el límite inferior (captar la atención del interlocutor) y el límite superior (no transgredir normas o tabúes). De esta manera, el hablante al narrar su historia atiende a esta doble delimitación de lo narrable.

Observemos qué sucede en otra narrativa de nuestro corpus**.** El hablante es el dueño de un pequeño restaurante en Palermo. No es una cadena y el número de empleados en esa época era reducido y de muy baja rotación. En el siguiente fragmento, relata los problemas para mantener a sus empleados.

(4)

46. entonces, qué se yo, ***hacíamos*** una reunión
47. y les ***decía***
48. “chicos, eh... yo estoy perdiendo dinero
49. pero para que esto siga su curso es así:
50. el que no le gusta se va”

La lectura iterativa de este fragmento resulta improbable. Consideramos que algunas de las razones que bloquean esta lectura son la ausencia de adverbios o frases de frecuencia; la elección de la forma

plural "hacíamos" que sugiere que la reunión se realizó con todos los empleados presentes y por último, el hecho de que se refiera a "*una* reunión". Si conmutamos el imperfecto por el PPS se habilita una lectura de amenaza a sus empleados por parte del dueño:

(4)$_{I}$
46. entonces, qué se yo, ***hicimos*** una reunión
47. y les ***dije***
48. "chicos, eh... yo estoy perdiendo dinero
49. pero para que esto siga su curso es así:
50. el que no le gusta se va"

Nuevamente es posible asociar este valor a otro ya conocido: el "imperfecto de cortesía". Reyes lo describe como el debilitamiento factual del imperfecto, que sirve para "paliar el pedido" (Reyes 1990: 69). Este "imperfecto de cortesía" también es mencionado por Rojo y Veiga como un uso dislocado (1999, 2: 2916). Si este es el caso, entonces el imperfecto también agregaría un valor mitigador minimizando, así como en las frases de cortesía, la amenaza del jefe sobre sus empleados y alejando al narrador del límite superior de lo narrable (Norrick 2005).

5. Conclusión

Como destacamos en la primera parte de nuestro análisis, el significado de una forma resulta de su asociación con un contexto. Dada una forma (el imperfecto), el significado general coincide con el de otra (el pretérito perfecto simple), pero sin perder completamente su propio significado: es esta reminiscencia semántica la que finalmente agrega el nuevo matiz dentro de la estructura narrativa.

En base al estudio desarrollado, sugerimos que el imperfecto adquiere valor perfectivo cuando se presenta, en principio, en el inicio de la complicación y que su utilización, en cada caso, permite la aparición de un nuevo significado evaluativo: la acción se suspende y establece su relevancia para la secuencia siguiente.

Asimismo, el imperfecto perfectivo también puede aparecer en otra parte de la estructura narrativa con otros valores que hemos denominado, de manera provisoria, de irrealidad y de mitigación. Sin embargo, el desarrollo en profundidad de estos valores deberá ser motivo de futuros trabajos.

6. Referencias bibliográficas

Labov, W. y J. Waletzky 1967. "Narrative analysis: oral versions of the personal experience", en: J. Helms (Ed.) *Essays on the verbal and usual acts*. Seattle: University of Washington Press: 12-44. Traducción de V. Piaggio, V. Iturburu y E. Feldman.

Labov, W. 1972. "The transformation of reality in narrative syntax" en *Language in the Inner City*. Philadelphia: U. of Pa. Press. 354-396.

Labov, W. 1997. *Some further steps in narrative analysis*. Recuperado el 3 de enero de 2011, de: http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html

Lavandera, B. 1984. "El cambio de modo como estrategia de discurso", en: *Variación y Significado*, Buenos Aires, Hachette.

Norrick, N. 2005. "The dark side of tellability", en: *Narrative Inquiry* 15 (2005): 323-343. Traducción de la Cátedra para uso exclusivo de los alumnos de la materia Sociolingüística de la FFyL de la UBA.

Reyes, G. 1990. "Valores estilísticos del imperfecto" en *Revista de Filología Española*, 1-2, 1990, 45-70.

Rojo, G. y A. Veiga 1999. "El tiempo verbal. Los tiempos simples" en I. Bosque y V. Demonte *Gramática descriptiva de la lengua española 2,* Madrid, Espasa Calpe, 2867-2934.

Silva Corvalán, C. 1987. "La narración oral española: estructura y significado" en: E. Bernárdez (comp.) *Lingüística del texto,* Madrid, Arco/Libros, pp. 265-292.

SOBRE LAS CONSTRUCCIONES COMITATIVAS

María Mare
Universidad Nacional del Comahue, Conicet
mare.purcigliotti@gmail.com

1. Introducción

El español rioplatense presenta dos tipos de construcciones comitativas: las no concordadas (1a) y las concordadas (1b).

(1) a. Fui al cine con mi hermano.
b. Con mi novio estamos buscando una chik para un trío.
[Graffitti de un baño público]

El objetivo de este trabajo es discutir dos puntos fundamentales para entender el comportamiento de las construcciones comitativas en español. En primer lugar, demostramos que las comitativas concordadas y las no concordadas son construcciones diferentes, con estructuras distintas. Las primeras forman parte del sujeto gramatical, mientras que las segundas son adjuntos del SV. El segundo punto tiene que ver con la estructura de la construcción en la que aparece el comitativo concordado. Concretamente, proponemos que lo que se denomina comitativo concordado es una aposición dentro de un SD complejo que presenta el rasgo [GRUPO] en el SNúm. Nuestra propuesta se enmarca en la Morfología Distribuida (Halle y Marantz 1993).

2. Comitativo concordado vs. comitativo no concordado

En este apartado, nos detendremos a comparar el comportamiento de las dos construcciones comitativas del español rioplatense en los mismos contextos. Nuestra finalidad es establecer el ámbito oracional de cada uno de los comitativos.

2.1. Foco *in situ* y preguntas eco

Uno de los aspectos que diferencian al comitativo concordado del no concordado es la imposibilidad de mantener la lectura dual en el primero en contexto de foco *in situ* (2) y de preguntas eco (3).

(2) a. Fui al cine CON MI HERMANO, no con Sara.
b. *Fuimos CON MI HERMANO al cine, no con Sara.

(3) a. A: Fui al cine con mi hermano.
b: ¿Fuiste al cine con quién?

(4) a: Fuimos al cine con mi hermano.
b: *¿Fueron al cine con quién?

Como muestran los ejemplos de (2b) y (3b), en las construcciones *in situ* se pierde la lectura concordada del comitativo y la única interpretación posible es la no concordada.

2.2. Combinación con otros sintagmas-*con*

Pascual Pou (1999) observa que los sintagmas comitativos y los instrumentales ocupan la misma posición y, por lo tanto, no pueden aparecer juntos. De esto se sigue que tampoco podrían aparecer en la misma oración dos sintagmas comitativos. Ahora bien, si es cierto que el comitativo concordado y el no concordado ocupan distintas posiciones, cabría esperar que se comportaran de diferente manera en cuanto a la combinación con otros sintagmas-*con*. Como muestran los ejemplos de (5) y (6), esta hipótesis parece ser cierta.

Compañía + instrumental

(5) a. *Abrí el coco con mi papá con el serrucho.
b. Con mi papá abrimos el coco con el serrucho.

Compañía + compañía

(6) a. *Con América bailé con Aldo toda la noche.
b. Con América bailamos con Aldo toda la noche.

2.3. Interacción con distintos predicados

Otra de las propiedades que presentan las construcciones comitativas en las distintas lenguas es su vinculación con los predicados colectivos (*casarse*, *pelearse*, *ser amigo*). Si el predicado no es inherentemente colectivo, la construcción comitativa contribuye a interpretar el predicado de manera holística. Este fenómeno ha sido notado por Rigau (1989). La propuesta de esta autora es que el sintagma comitativo no agrega un nuevo argumento o un nuevo rol temático, sino que introduce un nuevo elemento nominal que será interpretado como un miembro de la denotación de una pluralidad de la cual un verbo predica de manera holística (1989: 368).

En el caso del comitativo concordado del español rioplatense, tanto la lectura colectiva como la distributiva son posibles. Nuevamente encontramos diferencias entre las dos construcciones.

(7) a. Con Manu comenzamos a ir al gimnasio. Él va a la mañana y yo a la nochecita.

Como es sabido, es posible formar verbos colectivos agregando el prefijo que coincide con la preposición comitativa (*editar* > *coeditar*). Rigau postula que este mecanismo se produce también con verbos como *ir*, *bailar*, *cantar*, etc., a partir de la incorporación de la preposición al verbo en la Forma Lógica, como un operador holístico. Este mecanismo no sería posible si el verbo es inherentemente distributivo, ya que habría una incompatibilidad semántica. Sin embargo, los dos tipos de construcciones comitativas del español rioplatense presentan diferencias también en este aspecto. En (8), aplicamos esta prueba con predicados inherentemente distributivos que suponen un sujeto no agentivo.

(8) a. *Con Ana soy fanática de Sandokán.
b. Con Ana somos fanáticas de Sandokán.

Finalmente, si en los casos que analiza Rigau como incorporación de la preposición en la FL, negamos la colectividad del predicado, vemos que con el comitativo no concordado el resultado es agramatical, mientras que en el comitativo concordado el resultado es bueno.

(9) a. Bailé toda la noche con Silveira, *pero con personas distintas.
b. Bailamos toda la noche con Silveira, pero con personas distintas.

Como se observa en los ejemplos de este apartado, el comitativo concordado y el no concordado están en distribución complementaria. Esta distribución parece favorecer la idea de que, en el caso de la concordancia comitativa, el sintagma comitativo es parte del sujeto (Vassilieva 2005, Zhang 2007). Prueba de ello es la posibilidad de aparecer en una oración pasiva, mientras que en la oración activa correspondiente no se obtiene la interpretación relevante.

(10) a. Con mi hijo fuimos secuestrados por los militares en el '78
b. *Los militares nos secuestraron con mi hijo en el '78.

3. Propuesta de análisis

3.1. El comitativo no concordado y el movimiento lateral

En esta sección revisaremos la propuesta de Pascual Pou (1999) a la luz de la Teoría de la Copia (Nunes 1999 y siguientes). Específicamente, discutimos la posibilidad de que en el especificador del sintagma comitativo haya un PRO controlado por el sujeto del verbo principal y proponemos que en esa posición hay un SD pleno que se mueve de manera lateral [*Sideward Movement*], para satisfacer los requerimientos argumentales del verbo.

Las operaciones básicas de la Sintaxis son Copiar y Fusión (*Merge*). La aplicación de estas operaciones parece realizarse de manera cíclica, aplicándose a subconjuntos de la numeración final con la que la Sintaxis está trabajando. La evidencia empírica a favor de la ciclicidad y de la noción de fases que se cierran proviene de la posibilidad (o no) de extracción desde ciertos dominios. La Sintaxis operaría creando objetos sintácticos (subestructuras) que luego se unen vía Fusión. Una vez formados esos objetos sintácticos son etiquetados y puestos en relación con otros objetos sintácticos. Antes de que eso suceda, i.e., antes de que la fase se cierre, es posible extraer componentes de esas subestructuras para satisfacer algún requerimiento de la Sintaxis de la estructura total. Una vez que la fase se cierra, la extracción es imposible.

En el sistema de Nunes el movimiento [*Move*] es un reflejo de la interacción entre operaciones independientes y permite instancias restringidas de lo que el autor denomina Movimiento Lateral [*Sideward Movement*] (Nunes 2004). El Movimiento Lateral se produce cuando el sistema computacional copia un constituyente de un objeto sintáctico y lo une con otro objeto sintáctico, en el que el primero estará incluido al final de la derivación. Esta operación puede estar motivada por la necesidad de chequear rasgos EPP o bien por requerimientos temáticos.

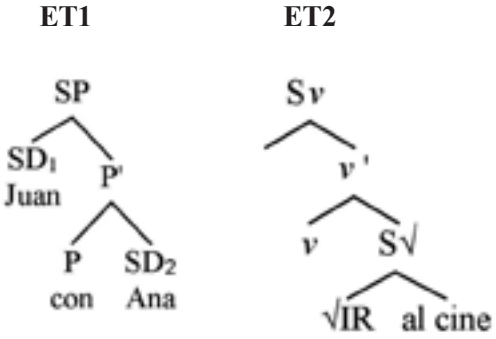
Veamos cómo funcionaría el sistema y cuáles son las diferencias con la propuesta de Pascual Pou. A partir de la oración (10), Pascual Pou asume la configuración de (11), mientras que en el modelo que estamos proponiendo aquí, la configuración sería la de (12):

(10) Juan baila tango con Ana.
(11) Juan baila tango PRO con Ana. [donde PRO está controlado por *Juan*]
(12) Juan baila tango ~~*Juan*~~ con Ana. [donde *Juan* es una copia de ~~*Juan*~~]

En una oración como (10), el especificador del objeto sintáctico [Juan [con Ana]], i.e., *Juan*, deberá cumplir los requerimientos temáticos del verbo *ir*, que necesita un SD en posición de sujeto. Por lo tanto, (10) se generaría de la siguiente manera: en un Espacio de Trabajo (ET), la sintaxis forma el objeto sintáctico [*Juan con Pedro*], mientras que en otro espacio de trabajo se forma [*IR* [*al cine*]].

(13)

Figura 1



Como puede verse, el ET2 está "incompleto" ya que no hay ningún elemento que ocupe la posición de especificador del S*v*. En este sentido, existe un requerimiento temático que obliga a que se produzca la operación que hemos presentado como *Movimiento Lateral*: un elemento del ET1 debe copiarse en el ET2. El único elemento que estaría disponible es SD_1, ya que cuando SD_1 se une a [Pº SD_2] la fase que implica [Pº SD_2] se "cierra" y ya no es posible extraer ninguno de los dos elementos involucrados. Por lo tanto, *Juan* se copia en el especificador de S*v* y luego los objetos sintácticos del ET1 y del ET2 se unen, dando como resultado [*Juan ir al cine Juan con Ana*]. La estructura resultante es la propuesta por Pascual Pou: el objeto sintáctico del ET1 se adjunta al verbo. Siguiendo con la propuesta de Nunes, una vez que Juan se copia en el especificador del STópico, desde donde manda-c a las copias bajas, todas las copias bajas de *Juan* se borran[1] para que la oración pueda ser mapeada de acuerdo con el *Axioma de Correspondencia Lineal*[2] : [*Juan ir al cine ~~Juan~~ con Ana*].

3.2. La construcción de pronombres

El primer aspecto que presenta el comitativo concordado del español rioplatense es que no puede aparecer con todos los pronombres de plural: las únicas posibilidades son con pronombres de primera o segunda persona (14).

(14) a. Nosotras con Andre estamos escribiendo un paper. [Andre y yo]
b. Ustedes con Pablo están escribiendo un paper, ¿no?. [vos y Pablo]
c. #Ellos con Pablo están escribiendo un paper. [él/ella y Pablo]

Los ejemplos de (14) ponen en evidencia una discusión de larga data, que tiene que ver con la configuración de los pronombres y con las diferencias de los pronombres de tercera persona con respecto a los de primera y segunda. Zwicky (1977), con el fin de establecer las jerarquías de persona que se observan en las distintas lenguas, propone rasgos binarios para distinguir los pronombres: los rasgos son [+/-*Speaker*] y [+/-*Addressee*].

Por otro lado, una serie de estudios (véase Kratzer 2008 para un recorrido detallado), vinculan los plurales asociativos con los pronombres de primera y segunda persona del plural. Kratzer (2008: 70) resume estas propuestas postulando que habría un rasgo pronominal de número [grupo]. Este rasgo determinaría una función en la que [1ra] o [2da] se asocian a un grupo en un contexto determinado. En el caso de [3PL], plantea Kratzer, si el pronombre se construye en la sintaxis, la interpretación asociativa del pronombre sólo puede producirse si [grupo] también puede proyectarse en la sintaxis. En adelante, discutiremos la posibilidad de que el comitativo concordado forme parte de un pronombre construido sintácticamente.

Dado que en español los pronombres plenos son enfáticos, es relevante diferenciar entre éstos y la

1 En términos de la Morfología Distribuida la copia baja no "se borra", sino que los haces de rasgos fonológicos correspondientes no se insertan.
2 Para la discusión y análisis del *Axioma de Correspondencia Lineal* [*Linear Correspondence Axiom*] (Kayne 1994), ver Nunes 1994.

concordancia verbal de número y persona. La primera parte del análisis intentará explicar las características del SD relacionado con el comitativo concordado para que se produzca la concordancia con una primera persona del plural, por ejemplo. Una vez aclarado este punto, la discusión se centrará en la posibilidad de que aparezca o no un pronombre pleno.

Proponemos los siguientes rasgos de persona y número:

Cuadro 1

Pers. / Núm.	Singular	Plural
Primera	S(peaker)	S-grupo
Segunda	A(ddressee)	A-grupo
Tercera	Def(inido)	def-PL o bien def-grupo

La primera fila evidencia que la primera persona del plural no implica una pluralidad de hablantes [S], sino la referencia a un grupo del que [S] forma parte como elemento focal. Lo mismo sucede con la segunda persona del plural, aunque además, aquí empieza a cobrar sentido la jerarquía de rasgos mencionada anteriormente. En este caso, grupo sólo puede ser completado por un pronombre jerárquicamente inferior, i.e., por una [3ra], o bien por un SD no pronominal: **Ustedes con vos fueron al cine, ¿no?*. Finalmente, tal como menciona Kratzer, para la tercera persona del plural es posible tener dos interpretaciones, aunque como veremos, los rasgos [def-grupo] no son compatibles con los pronombres plenos.

Los ítems de vocabulario relacionados con la morfología verbal del español serán los siguientes:

[S]↔ 1º (no es posible especificar ya que se trata de un *morfo pormanteau*)
[A] ↔ /s/ o /Ø/
[αdef] ↔ /Ø/
[[S] [grupo]] ↔ /mos/
Elsewhere ↔ /n/

Una vez presentados los rasgos sobre los que discutiremos, volvamos a la relación entre los pronombres y las construcciones comitativas. La pregunta básica es qué relación existe entre el sintagma comitativo y el pronombre de plural con el que puede coaparecer. Si observamos las construcciones de (15), vemos que el SD *los trabajadores* refiere a la totalidad de los elementos que conforman el pronombre de plural en cada caso.

(15) a. Nosotros, los trabajadores, continuamos en plan de lucha.
b. Ustedes, los trabajadores, continúan en plan de lucha.
c. Ellos, los trabajadores, continúan en plan de lucha.

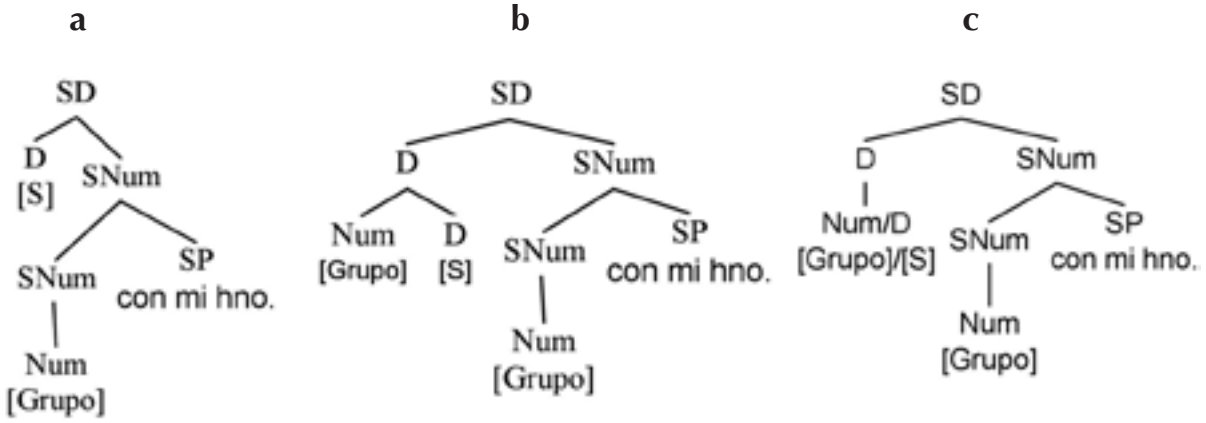
Ahora bien, si relacionamos estas construcciones, que se analizan como aposiciones, con las de comitativo concordado a la luz de los rasgos que establecimos en el cuadro 3, es factible pensar que el sintagma comitativo funciona como aposición de la noción de [grupo]. Básicamente, tendríamos la siguiente diferencia:

Nosotros los trabajadores: NOSOTROS = YO-GRUPO= LOS TRABAJADORES
Nosotros con mi novio: NOSOTROS= YO-GRUPO→ GRUPO= (CON) MI NOVIO

A partir de los aspectos señalados, planteamos la estructura de (16) para los pronombres personales de primera y segunda persona del plural. Ejemplificamos con la primera persona. Seguimos a Kratzer (2008) para la relación entre el rasgo [Grupo] y SNum y proponemos que el sintagma comitativo es una aposición del SNum, legitimado por la presencia de [Grupo] (16a). El núcleo Numº se mueve a Dº (16b). Hasta aquí tenemos todo lo necesario para la interpretación semántica. Luego ambos núcleos se fusionan (16c), dando lugar a un nodo complejo con los rasgos [S] y [Grupo]. A la hora de la concordancia, cuando se copian los rasgos del sujeto en el nodo disociado Conc, sólo el ítem /*mos*/ puede insertarse.

(16) Con mi hermano fuimos...

Figura 2



Si queremos formar ahora la construcción *Nosotros con mi hermano*, necesitaremos copiar los rasgos de SD en el especificador del Sintagma de Tópico. Al copiar los rasgos de SD en el especificador de STóp, el "nuevo" SD debe pronunciarse. Ahora bien, la combinación del comitativo concordado con la primera y la segunda persona no presenta, en principio, grandes problemas: tanto si tenemos un pronombre plural explícito como si tenemos sólo las marcas de concordancia verbal, la interpretación dual (como la llama González de Calle 1950) se mantiene. No sucede esto con el pronombre de tercera persona del plural. Como vimos en los ejemplos de (15), la presencia del pronombre tónico anula la lectura inclusiva del comitativo y sólo permite la interpretación de un comitativo no concordado. Sin embargo, la lectura dual se mantiene cuando tenemos una forma sin contenido fonológico.

(17) ¿Puede ser que Ali me haya dicho que Ø/(#ellas) con su directora van a escribir un *paper*?

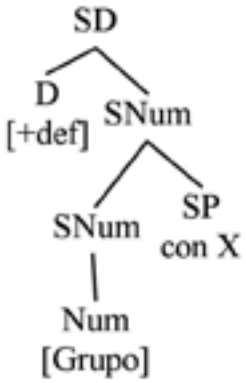
Esta distribución que describimos entre los pronombres explícitos y los nulos no es extraña al español. Montalbetti (1984) señala que si la interpretación de un elemento es sensible al hecho de ser pronunciado o no, el Parámetro del Sujeto Nulo no puede ser considerado simplemente como un fenómeno de la FF.

A diferencia de *nosotros* y *ustedes*, donde hay un elemento focal (*yo* y *vos* respectivamente), el pronombre *ellos* designa un conjunto de entidades [Hum] no jerarquizadas, i.e., todos los individuos que forman el conjunto designado por *ellos* son iguales en cuanto a su prominencia discursiva: *ellos* es un verdadero plural. Sin embargo, nada impide que la sintaxis pueda poner en relieve un SD que no sea ni [S], ni [A] y que ese SD forme parte de un grupo. Dadas las propiedades deícticas de la tercera persona, ese SD tendrá todos los rasgos del elemento al que refiere.

La estructura que proponemos para (17) es igual que la de (16). Simplemente, en el nodo Dº tendremos el rasgo [+def].

(18)

Figura 3



Aplicando los mismos pasos que en (16), llegaremos a obtener un nodo con los rasgos [+def; Grupo]. Al copiar esos rasgos en el nodo disociado Conc, la única posibilidad que tenemos es la de insertar /*n*/, nuestro ítem por defecto. ¿Pero qué sucede cuando se copian los rasgos del SD en el especificador del STóp? El punto es ahora es definir qué elementos pueden insertarse en un nodo con esos rasgos, de acuerdo al *Principio del Subconjunto*.

Principio del Subconjunto:

El exponente fonológico de un ítem de vocabulario se inserta en una posición si el ítem contiene todos o un subconjunto de los rasgos especificados en esta posición. La inserción no tiene lugar si el ítem de vocabulario contiene rasgos que no están presentes en el morfema. Cuando varios ítems encuentran las condiciones para la inserción, el ítem que contiene la mayor cantidad de rasgos especificados en el morfema terminal debe ser elegido. (Halle 1997: 427) (Traducción propia).

Los ítems de vocabulario que tenemos para los pronombres en español en el contexto de Tópico/Foco son los siguientes[3]

[S] ↔ /yo/
[A] ↔ /vos/
[+def]↔ /él/ ó /ella/
[[S] [Grupo]] ↔ /nosotros/
[[A] [Grupo]] ↔ /ustedes/
[[+def] [+PL]] ↔ /ellos/ ó /ellas/
elsewhere ↔ *pro*

El primer candidato es, por analogía con las construcciones de primera y segunda persona del plural es *ellos*. Sin embargo, queda descartado porque tiene un rasgo que no está presente en el nodo [[+def] [Grupo], i.e., [PL]. Queda entonces el exponente fonológico /él/, que sólo podrá insertarse si el antecedente de Dº es [+def], por ejemplo un nombre propio. Lo que vale la pena mencionar es que si bien la pronunciación del pronombre de tercera persona del singular no es frecuente, sí es posible y de hecho, la relación que establece *con* entre dos terceras personas es la más antigua en la lengua española y la que incluso en el español peninsular es aceptada (Pavón Lucero, 1999).

(19) ¿Puede ser que Ali me haya dicho que ella con su directora van a escribir un paper?

3 Es posible un análisis más detallado de los pronombres, reconociendo la morfología flexiva. De cualquier manera, el resultado es el mismo que proponemos aquí (ver Mare, en preparación).

4. A modo de cierre

A lo largo de este trabajo hemos explorado la posibilidad de analizar la concordancia comitativa del español rioplatense dentro de un problema mayor como es la construcción sintáctica de los pronombres personales (Kratzer 2008, entre otros). En primer lugar, hemos distinguido el comitativo concordado del no concordado, para justificar la necesidad de postular una estructura diferente para el comitativo concordado. El análisis que proponemos retoma la idea de que el comitativo concordado se relaciona con los plurales asociativos y que los pronombres plurales pueden construirse sintácticamente (Vassilieva 2005; Kratzer 2008). En este sentido, discutimos la posibilidad de que el sintagma comitativo sea una aposición del SNúm, cuando Núm está especificado por el rasgo [grupo]. Así el comitativo formaría parte de un SD complejo. Nuestro análisis intenta buscar una respuesta a las diferencias que se dan dentro del español rioplatense entre las formas de la primera y la segunda persona del plural por un lado, y la tercera por el otro. Los aspectos que quedan pendientes serán abordados en futuras investigaciones.

5. Referencias biliográficas

Halle, M. 1997. "Distributed Morphology: Impoverishment and Fission". *MIT Working Papers in Linguistics* 30: 425 -449.

Halle, M. y A. Marantz. 1993. "Distributed Morphology and the pieces of inflection". En: K. Hale & S. Keyser, *The view from Building 20: Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 111–176.

Kratzer, A. 2008. "Minimal Pronouns" (en prensa) en *Linguistic Inquiry*.

Mare, M. (en preparación) *Sobre la naturaleza de la compañía*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Comahue.

Montalbetti, M. 1984. *After Binding*. Tesis de Doctorado, MIT.

Nunes, J. 1999. "Linearization of Chains and Phonetic Realization of Chain Links". En Samuel D. Epstein and Norbert Hornstein (eds.), *Working Minimalism*, Cambridge, MA: MIT Press, 217- 249.

Nunes, J. 2004. *Linearization of chains and sideward movement*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Pascual Pou, M. 1999. *The 'Instrumental Phrase': is it an adjunct, an argument or a predicate?*. Tesis de Doctorado: Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, CatWPL.

Pavón Lucero, M. V. 1999. "Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio", en Bosque, I. & V. Demonte (eds). 1999. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 565- 655.

Rigau, G. 1989. 'Prédication holistique et sujet nul'. *Revue des Langues Romanes Structure interne de la proposition dans les langues romanes*, XCIII, 2, 201-221.

Vassilieva, M. 2005. *Associative and Pronominal Plurality*. Doctoral Dissertation, SUNY Stony Brook.

Zhang, N. 2007. *The syntax of English comitative construction*. Ms. National Chung Cheng University.

Zwicky, A. 1977. "Hierarchies of person". *Thirteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, ed. by Woodford A. Beach, Samuel E. Fox and Shulamith Philosoph, 714-33. Chicago: Chicago Linguistics Society.

EL PAPEL DE LA VÍA DE CONVERSIÓN FONEMA-GRAFEMA EN EL LENGUAJE MEDIADO POR LA COMPUTACIÓN

Gisela Paola Martínez
Universidad de Buenos Aires
martinezgisela@live.com.ar

1. Introducción

Es indudable que en la actualidad la tecnología causa un gran impacto en la sociedad y la cultura modernas. Esto se refleja también en el desarrollo de las formas de comunicación que cambian a través de la disponibilidad y el surgimiento de nuevos medios de comunicación. De este modo, el uso de las computadoras y de internet para los intercambios entre los usuarios de este medio ha llevado a un fuerte cambio en el ámbito de la escritura. Se ha denominado "comunicación mediada por la computación" (CMC) a este fenómeno (Crystal 2001; Baron 1998, 2000, 2003a, 2003b; Myslín y Gries 2010).

Los objetivos principales del presente trabajo serán analizar, interpretar y discutir desde una perspectiva psicolingüística algunos de los cambios más importantes producidos en la forma ortográfica de las palabras del español.

Se ha definido a la CMC como una mezcla y/o combinación de recursos del lenguaje escrito y el hablado (Crystal 2001). Esta especificidad se atribuye a diferentes características inherentes a este nuevo registro en constante expansión. Por ejemplo, el estilo informal, la fluidez y la velocidad que caracterizan a esta clase de intercambios propician una menor reflexión sobre la ortografía. El rasgo de anonimia, a su vez, permite mantener la identidad de los usuarios en un lugar subordinado y proteger la imagen pública. Estos atributos configuran el registro de la CMC (Cervera Rodríguez 2001; Baron 2003a) y contribuyen al cambio ortográfico en el español de internet (Myslín y Gries 2010).

Generalmente, la CMC es caracterizada como un estilo de comunicación que se asemeja en muchos aspectos a la comunicación cara a cara debido a la informalidad del estilo del lenguaje, a la asunción psicológica del carácter efímero del medio y a la rapidez que exige por rasgos propios del registro.

A lo largo de este trabajo, sostendremos que estas características favorecen el uso de la mediación fonológica como forma primordial de la escritura, en tanto que en la CMC se privilegia la velocidad de la escritura: la practicidad en lugar de la reflexión. Asimismo, la transcripción fonológica de las palabras está propiciada por la franqueza autoral, ya que la identidad de los sujetos está casi siempre oculta y el carácter efímero del medio produce que los intercambios se pierdan en la gran masa de mensajes que se actualiza a cada segundo, por lo que no hay consecuencias importantes para los usuarios por no respetar la normativa ortográfica, como sí las habría en registros más formales.

En consecuencia, la CMC parece acercarse más al lenguaje hablado a pesar de que el medio comunicativo sea escrito (Listerri 2002; Baron 2003a, 2003b; Cervera Rodríguez 2001).

A continuación, estudiaremos las particularidades de este registro desde el modelo de la producción escrita de Ellis y Young (1992), buscando analizar cuál es el papel que cumple la vía de conversión fonema-grafema en la producción del lenguaje escrito mediado por la computación.

Sostendremos en este trabajo que las representaciones ortográficas de las palabras pasan a un segundo plano y se prioriza una transcripción fonológica de las palabras. En la escritura no mediada computacionalmente, en cambio, el procesamiento es de forma inversa: la vía lexical es la prioritaria y la

mediación fonológica queda reservada (en un lugar secundario) para utilizarse cuando no es accesible una representación ortográfica.

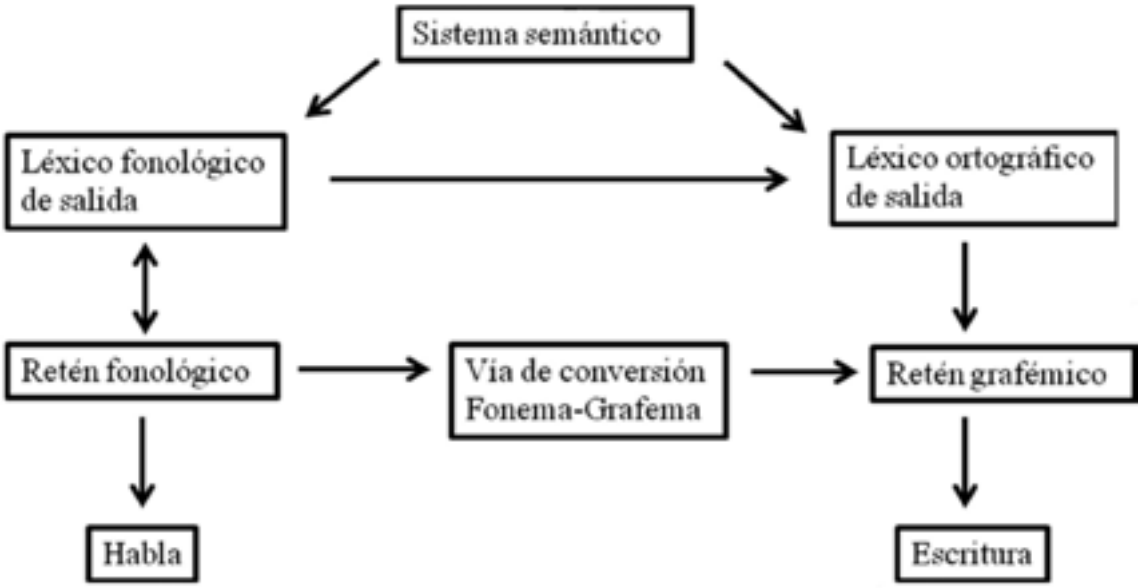
Nuestra hipótesis principal, en consecuencia, es que la producción del lenguaje en la CMC privilegia el uso de la vía subléxica de mediación fonológica, es decir, los mecanismos de conversión fonema-grafema; y este privilegio está motivado por las necesidades propias del registro que condicionan dicho uso: velocidad, fluidez, anonimia, entre otros.

Relevaremos también las interferencias que el uso de la vía léxica origina en este tipo de producción, en tanto que las representaciones ortográficas siguen desempeñando un rol en la escritura. Por último, analizaremos cómo el efecto de frecuencia de las representaciones ortográficas influye en la escritura de palabras homófonas produciendo el cambio ortográfico.

2. El modelo lexical de producción de la escritura

El modelo de producción lexical de palabras (Ellis y Young 1992)[1] sostiene que la capacidad de producir lenguaje se encuentra dividida en módulos y que cada uno de ellos cumple diferentes funciones (véase fig. 1).

Figura 1: Modelo de producción lexical (Ellis y Young 1992)



Por lo tanto, para la producción es necesario que los significados de las palabras estén disponibles en el sistema semántico. La activación de las representaciones léxico-semánticas funciona como un input para la vía lexical por la que se llevará a cabo la producción efectiva, ya sea a través de los niveles fonológico u ortográfico.

Para decir oralmente una palabra es necesario que la representación léxico-semántica recuperada contribuya a la activación de una representación en el léxico fonológico de salida. Lo que se recupera es una estructura fonológica abstracta (cantidad de sílabas, lugar de acento, etc.). Luego, esta información es sostenida por el retén fonológico que completa esta estructura con los fonemas correspondientes y, finalmente, se activan las instrucciones articulatorias que permiten la producción oral.

Si el objetivo es escribir una palabra, dependerá de si conocemos su ortografía o no. En el primer caso, a partir del significado activado en el sistema semántico, se activa la representación ortográfica de la palabra en el léxico ortográfico de salida. Esta activación deriva no sólo del sistema semántico sino

1 El modelo lexical implica tanto reconocimiento como producción de palabras. A los fines de este trabajo se ha reducido este modelo a producción de palabras.

también del léxico fonológico de salida, lo que en ocasiones produce la escritura de una palabra similar fonológicamente a la palabra objetivo (fenómeno denominado "error fónico"). Después, la información del léxico ortográfico de salida se sostiene en la memoria de trabajo del retén grafémico mientras se realizan los procesos de niveles más bajos, como la selección de alógrafos y los procesos motores.

En el caso de no conocer la ortografía de la palabra, se sigue el camino del léxico fonológico antes mencionado. Entre los retenes fonológico y ortográfico hay una vía de conversión que permite convertir los fonemas en grafemas a partir de las correspondencias que hay entre ellos. La representación fonológica de la palabra debe ser segmentada en fonemas que serán convertidos en grafemas y ensamblados. La cadena resultante es almacenada en el léxico ortográfico de salida al tiempo que es creada, estableciendo así la representación que antes faltaba o a la que no se podía acceder.

Se supone que esta vía de conversión es de gran utilidad en los niños que están en proceso de adquirir la lengua. Cuando el léxico ortográfico ya se ha establecido, esta vía se mantiene sólo para las seudopalabras (palabras posibles morfológicamente pero inexistentes en la lengua) y las palabras con frecuencia de uso muy baja (Ellis y Young 1992).

3. Corpus

Nuestro corpus, por su parte, consiste en palabras y frases tomadas de diferentes páginas webs en donde se producen intercambios lingüísticos entre usuarios hispanohablantes. Los primeros ejemplos fueron seleccionados por la especificidad de que las palabras en cuestión aparecieran en el mismo discurso por lo menos una vez ortográficamente escritas y por lo menos en otra oportunidad mediadas fonológicamente, es decir, a través de la conversión fonema-grafema.

Esta dualidad de opciones realizadas en un mismo texto nos dejará evaluar cuál es el alcance de la vía de conversión fonema-grafema en este registro y asegurarnos de que el usuario posee la representación ortográfica de la palabra en cuestión en su léxico ortográfico de salida.

También utilizamos ejemplos en los que la frecuencia alta de una representación en el léxico ortográfico de salida influye en la escritura de palabras homófonas. A su vez, forman parte de nuestro corpus intercambios que manifiestan cómo este proceso de cambio interviene en la perspectiva que tienen los propios hablantes de esta escritura, especialmente las valoraciones negativas que se asignan a las palabras escritas por mediación fonológica.

4. Discusión

Si el modelo de la producción escrita funcionara en el registro de la CMC de la forma en que lo describe Ellis y Young (1992) para la escritura tradicional, debería seleccionarse a partir del concepto activado en la memoria semántica, la respectiva representación ortográfica que se encuentra almacenada en el léxico ortográfico de salida, y luego en el retén grafémico se establecería la representación ortosilábica, la forma de las sílabas y los grafemas específicos que componen la palabra. Esta información posteriormente se sostendría en la memoria de trabajo hasta que se completen los procesos más periféricos y motores (Kurlat 2008).

En el léxico ortográfico de salida existen representaciones ortográficas de palabras que, por ser más frecuentes en el uso, se encuentran más disponibles para el usuario de la lengua. Es decir, que las representaciones de mayor frecuencia de uso están más disponibles léxicamente en el sistema.

En cambio, las palabras de muy baja frecuencia son poco accesibles. En estos casos puede utilizarse la mediación fonológica para la producción. Es decir, se selecciona la representación fonológica de la palabra ubicada en el léxico de salida fonológico, luego la información recuperada es transferida y depositada en el retén fonológico donde se la somete a los procesos de conversión fonema-grafema antes explicados. Finalmente, El segmento convertido y ensamblado llega al retén grafémico, el que se encarga de sostener esta información mientras se la convierte para ser utilizada como guía de procesos motores periféricos (Ellis y Young 1992; Jaichenco 2007).

Esto explica los desvíos de la norma en las palabras desconocidas o de menor frecuencia. Sin embargo, no se puede explicar de la misma forma la producción de los siguientes ejemplos que hemos relevado de páginas webs.[2]

> "**¿como ago que me cresca el pelo rapido y que hago?"**
> (http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100811155536AApWkwT)
> "no avia mas que decir, habia llegado el fin ..."
> (http://www.fotolog.com/braitodrums/50084427)
> "**de tu envidi nase mi fama y de mi fama nace tu envidia"**
> (http://www.fotolog.com/theflipadas_way/39136171)

En estos casos, la recuperación de las representaciones ortográficas de las palabras "hago", "habia" y "nace" se hacen presentes en el discurso, lo que implica que el uso de la vía de conversión fonema-grafema en el mismo texto ("ago", "avia" y "nase") no se produjo debido a la falta o imposibilidad de acceso a la representación ortográfica.

Podemos pensar que este fenómeno ocurre debido a que el camino recorrido indica que del sistema semántico se pasa al léxico de salida fonológico donde se selecciona la representación fonológica de la palabra para su posterior producción oral. Luego, esa representación fonológica abstracta pasa al retén fonémico donde se sostiene la información fonémica de la palabra. Desde allí, se somete la representación fonémica a la vía de conversión fonema-grafema, que segmenta la representación en fonemas, los convierte en grafemas y los ensambla. La cadena resultante se procesa por el retén grafémico y se utiliza esa información para realizar las diferentes elecciones alográficas y motoras que permiten, finalmente, la producción escrita. Así la palabra producida se transforma en una transcripción fonológica, es decir, se escribe como suena.

Podemos argumentar que esta escritura mediada fonológicamente se adecua de manera consistente al tipo de registro propio de la CMC, ya que la falta de reflexión sobre la normativa puede explicarse por la rapidez que exige un medio electrónico, por la anonimia, ya que los sujetos no tienen que cuidar su imagen pública, y por estar en un medio que se actualiza constantemente y privilegia la practicidad. Asimismo, la CMC tiene muchas características del lenguaje hablado, lo que podría también condicionar la forma en que se expresan los mensajes ya que la informalidad del estilo de la comunicación oral se transmite a este registro.

En el siguiente ejemplo podemos ver cómo se reflejan las características de la comunicación oral en el tipo de discurso escrito informal por la falta de puntuación, por las partículas ilativas propias del habla como el uso constante de "y", por la mediación fonológica que se refleja en la omisión y sustitución de los rasgos ortográficos de las palabras y las repeticiones de palabras como "ella", "keria", etc.:

> ¿eya era mi amiga pero me **decepsiono**?
> ola ami me gusta mucho un chiko no por su fisico osea lo **kiero** mucho eramos amigos pero **enpese** a sentir cosas por el y pues yo le contava ami amiga **y ella** decia ke a **ella** no le gustava ke era un sangro y alultimo el **keria** con ella pero ella sabia ke yo lo keria mucho y aunasi andubo con el enfrente de mi ledijo kesi **keria** ser su novia y **ella** acepto laverdad ami medio mucha **ravia corage** porke yo la crei mi amiga y **ella** era todo lo contrario y pues no le e **ablado** y no le pienso **bolber ablar** me dolio mucho loke me iso pero nose si dejarle de **ablar ella** me **cai** muy bien y la **kiero** mucho pero despues deloke me **iso** nose si **ablarle** o no ayudenme ke hasgo
> (http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100526011412AAbDk2N)

2 En todas las citas de nuestro corpus, las palabras subrayadas son las que tomaremos para el análisis. No obstante, la mayoría de los ejemplos son representativos de otros puntos de discusión. Todos los ejemplos han sido recuperados el 21 de marzo de 2011.

En este caso, se percibe de forma más nítida el privilegio de la mediación fonológica ya que las formas léxicas ortográficas de las palabras no aparecen en el discurso como sí lo hacían en ejemplos anteriores.

A su vez, la frecuencia de uso de las palabras también parece intervenir en la elección de la forma ortográfica para ciertas palabras que ya no se relacionaría con la mediación fonológica sino con estructuras ortográficas que están más accesibles en el léxico y aparecen en lugares que se corresponden y en los que no también. Es decir que hay una interacción entre los léxicos ortográfico y fonológico (Cuetos y Domínguez 2002). Por ejemplo:

> "¿Asi soy yo y haci me acepta todo el mundo ;)?"
> (http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110105130634AAXi7uM)
> "¿por que mi pc solo abre ie y no habre ningun otro?"
> (http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100925094348AAtqHi8)

En estos ejemplos, las representaciones ortográficas de "hacer" y "haber" intervienen en la producción escrita del adverbio "así" y del verbo "abrir". Las características idiosincráticas de las representaciones ortográficas de las palabras con mayor frecuencia de uso aparecen erróneamente en la escritura de los homófonos, incluso cuando el contexto hace claro cuál es la representación que debe activarse para la producción. Parecería, por lo menos en este registro, reflejarse la activación automática de la fonología en los procesos de recuperación ortográfica (Cuetos y Dominguez 2002).

En cuanto a las repercusiones que tiene en la imagen pública el uso prioritario de la vía de conversión fonema-grafema en la CMC, podemos notar que la normativa funciona como un marcador de status que se refleja en los comentarios negativos de los usuarios para con sus pares:

> "Hola amiga, por tu propio bien te recomiendo mejorar tu ortografia (leer ayuda mucho) eya = ella decepsiono = decepcionó enpese = empecé o comencé contava = contaba * para el pasado usamos el sufijo "aba", no "ava" bolber = volver Y ya me canse"
> (http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100526011412AAbDk2N)
> Frente a la palabra fonológicamente escrita "avia" contestaron:
> "WN tooooonto Nico qloo se escribe "Había" analfabeta xD igual se agradece ta mas chistoso que el anterior xDD".
> (http://www.elcachondeo.cl/foro/archive/index.php/t-122858.html)
> Asimismo, frente a "serbir" comentaron:
> "se puede serVir pero no serBir"
> (http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090221012044AAPtpWu)

Estas correcciones son reacciones de usuarios que todavía privilegian los usos normativos propios de la escritura tradicional, reflexiva, antes que los usos propios del registro de la CMC cuyas características, como hemos visto, convierten estos usos en adecuados al contexto de producción que exige rapidez y una menor reflexión lingüística.

5. Conclusión

Nuestro trabajo busca ampliar la visión del cambio ortográfico que se está llevando a cabo a partir del uso de las nuevas tecnologías de forma masiva. Este trabajo se centró en la CMC, pero no se han analizado los géneros específicos en que este tipo de comunicación se diferencia ni se ha integrado el lenguaje abreviado de los mensajes de texto.

Intentamos hacer visible el fenómeno revolucionario que está cambiando la forma de escribir, por lo menos en este tipo de registro. Este cambio parece incluir una simplificación del lenguaje, destinada a economizar recursos, dejando a la ortografía en un plano secundario y llevando a cabo un uso mayor

de la mediación fonológica. Durante mucho tiempo se pensó que esta mediación funcionaba únicamente para la producción ortográfica de palabras que no tenían una representación ortográfica accesible.

La mediación fonológica en la escritura también aparece en el registro manuscrito y en la escritura reflexiva. Ejemplos de esto son, por una parte, los lapsus en los que en lugar de escribir la palabra buscada se escribe una palabra fonológicamente similar y, por otra parte, la voz interna que acompaña la escritura.

No obstante, creemos que en la comunicación mediada por la computación esta mediación cumple un papel más activo que en el resto de los registros escritos, ya que las características propias del medio parecen promover el uso de la vía de conversión fonema-grafema para la escritura.

6. Referencias bibliográficas

Baron, N. S. 1998. Letters by Phone or Speech by Other Means: The Linguistics of Email. *Language and Communication* 18:133-170.

Baron, N. S. 2000. *Alphabet to Email: How Written English Evolved and Where It's Heading.* London, New York: Routledge.

Baron, N. S. 2003a. Why email looks like speech: proofreading, pedagogy, and public face. Aitchison, J. and D. M. Lewis (eds), *New Media Language*. London, New York: Routledge, 102–13.

Baron, N. S. 2003b. Language and the internet. Farghali, A. (ed.), *The Stanford Handbook for Language Engineers.* Stanford: CSLI Publications, 59–127.

Cervera Rodríguez, A. (2001). La irrupción del coloquialismo en Internet y las nuevas tecnologías. *Segundo Congreso Internacional de la Lengua Española*. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/cervera_a.htm

Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuetos, F. y Domínguez, A. (2002). Efecto de la pseudohomofonía sobre el reconocimiento de palabras en una lengua de ortografía transparente. *Psicothema,* 14(4), 754-759.

Ellis, A.W. y A. W. Young, 1994. *Human cognitive neuropsychology.* London, Lawrence Erlbaum Assoc.

Jaichenco, V. 2007. Alteraciones de la lectura y la escritura en pacientes lesionados cerebrales. *Neuropsicología Hoy*. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de http://www.neuropsicologiahoy.com/img/conferencia_jaichenco.pdf

Kurlat, V. 2008. Alteraciones de la escritura en el adulto. Nuevos aportes para el diagnostico y el tratamiento desde la neuropsicología cognitiva del lenguaje. *Neuropsicología Hoy.* Recuperado el 21 de marzo de 2011, de http://www.neuropsicologiahoy.com/img/alteraciones_de_la_escritura.pdf

Llisterri, J. 2002. Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: elisiones y epéntesis consonánticas. *Revista de Investigación Lingüística* 2.5:61–100.

TOPOI Y ARGUMENTACIÓN EN EL DISCURSO DE LA BIOÉTICA[1]

Sofía Merlino
Universidad Nacional del Sur, Conicet
sofiamerlino@hotmail.com

1. Presentación

Puesto que se trata de una intercomunicación entablada entre la ética y la pericia clínica, la Bioética no podrá prescindir de razonamientos dialécticos y, por tanto, del estudio lingüístico de sus prácticas discursivas transcientíficas. Se trata de narrativas morales particulares, cuyos desacuerdos éticos se traducen en diferencias lingüísticas, pasibles de ser relevadas mediante la contrastación de réplicas y contrarréplicas: cada pronunciamiento ético manifiesta una pretensión de validez general frente a características lógicas *sui generis*, y lo que es cierto para sus definiciones persuasivas, lo es asimismo respecto de su fuerza retórica y su expresividad.

En tal sentido, el objetivo general de este trabajo atañe al análisis lingüístico de controversias científicas desarrolladas en torno a una problemática de aquellas típicamente asociadas a la Bioética, relativa a los dilemas morales suscitados en el fin de la vida, que se registran en artículos y ponencias aparecidos en publicaciones académicas argentinas –específicamente en Perspectivas Bioéticas (2006, nº 20), editada por FLACSO, *Vida y Ética* (2006, nº 2), publicación de la Pontificia Universidad Católica Argentina, y *Abogados* (2005, nº 87), revista del Colegio Público de Abogados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las posibilidades retóricas diversas de los hechos institucionales interimbricados en la Bioética– las ciencias, el Derecho, la Ética y la religión - hacen de este dominio un espacio de discusión argumentativa complejo, que proponemos abordar desde la Teoría de la Argumentación en la Lengua (Anscombre & Ducrot 1983) y su concepto central, la noción relacional de *topos*.

2. Corpus y método

La hipótesis central de la Teoría de la Argumentación en la Lengua (TAL) es que el valor principal del lenguaje es el de ser un medio de construir discursos, de argumentar – en el sentido de hacer admitir un razonamiento (sea o no lógico) para arribar a una conclusión aceptable para el destinatario de la enunciación (Cf. Pons Rodríguez 2006: 508) –.

Un aspecto fundamental en la segunda etapa de la TAL, también designada *argumentativismo radical* (Cf. Anscombre & Ducrot 1994: 193-215), es la defensa de la idea de que las oraciones de una lengua poseen en su misma significación una fuerza o valor argumentativo que determina la intención argumentativa que es necesario otorgar al sentido de los enunciados que las realizan.

Las posibilidades argumentativas están fundadas en distintos principios argumentativos o *topoi*. Retomando algunos rasgos de la definición aristotélica, un *topos* se define como un garante del encadenamiento discursivo, una forma abstracta que asegura el paso de un elemento semántico con valor argumentativo a una conclusión. Para Anscombre y Ducrot, el término *topos* designa una relación discursiva entre dos proposiciones interdependientes cuyo uso tiene como finalidad la construcción

1 El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto "Aspectos de la textualización de los saberes científicos" (Secretaría General de Ciencia y Tecnología, PGI 24/I164), subsidiado por la Universidad Nacional del Sur, bajo la dirección de la Dra. Patricia Vallejos Llobet.

de representaciones cognitivo-ideológicas que dan legitimidad a un enunciado en el marco de una interacción particular.

La originalidad de la recuperación de la noción de *topos* reside, por un lado, en su consideración como vínculo socialmente compartido y, por tanto, presupuesto que confiere sentido polifónico al acto de la argumentación. Por otro lado, el *topos* se caracteriza por ser una regla gradual. De estas bases teóricas, se deriva la idea de que un discurso se apoya en un conjunto de *topoi* cuya identificación permite no sólo establecer secuencias lógicas entre acontecimientos, sino sobre todo revelar los referentes cognitivo-ideológicos de la argumentación y vincular esta con la estructura/proceso social del que forma parte (Cf. Martí 2006).[2]

Empleando los fundamentos conceptuales de la TAL, en particular la noción relacional de *topos*, proponemos en este trabajo identificar los principios graduales previos a la interacción en virtud de los cuales se efectúan con mayor o menor legitimidad los pasos argumentativos propios de las controversias científicas en torno a los dilemas morales suscitados en el fin de la vida para determinar, así, los referentes ideológicos de la argumentación en relación con el *hecho institucional* (Searle 1995 [1997]) que articula la red de relaciones tópicas. Una vez configurado un catálogo de los *topoi* que subyacen a los encadenamientos conclusivos, se intentará verificar si las polémicas emergen en el ámbito bioético de la oposición contradictoria efectiva de contenidos o de una mera cuestión de grado relativa a un único *topos*, con el propósito de evaluar las condiciones de posibilidad de las nociones de cooperación y racionalidad tendientes a imponer no el malentendido sino la comunicación exitosa y la resolución eficiente de los conflictos como regla.

Se presentará específicamente una aplicación empírica de este instrumento metodológico al análisis del uso de una *unidad terminológica* propia del ámbito bioético, es decir, una unidad léxica de función denominativa definida en relación con otras unidades del mismo tipo en el seno de un dominio de actividad especializado (Cf. Charadeau & Maingueneau 2005: 546-547). Se trata de la lexía compleja "dejar morir", resultado de un proceso de ampliación del rango semántico y sintagmación mediante un mecanismo de coordinación de piezas del vocabulario común.[3]

3. Análisis

Aunque gran cantidad de términos nuevos peculiares del contexto técnico-científico de la Bioética han sido establecidos por el uso, aún no han sido normalizados en lo que atañe a su contenido nocional. Dado ese vacío de normalización conceptual, se llevan a cabo esfuerzos de racionalización que tienden a la fijación de un registro funcional y rehúyen el aislamiento estéril de un término en una conceptualización sesgada, a los fines de superar los obstáculos aporéticos de las discusiones metaéticas y configurar un espacio conceptual de trabajo productivo.

En el marco de ese afán de definir operativamente las unidades básicas de transferencia del conocimiento bioético en favor de un código unificado, se registran intentos por reducir a la mínima expresión las ambigüedades en torno al concepto denotado por la expresión "dejar morir", de uso habitual en la discusión filosófica sobre eutanasia. En los textos pertenecientes al dominio de la Bioética que conforman el corpus analizado se advierte, considerando el carácter heterogéneo de su inscripción institucional, que el conjunto de discursos que la entidad lingüística planteada evoque como respaldo del acto de argumentación en el que se implique, variará según se esboce su esclarecimiento nocional a la luz de la ciencia y la experiencia clínica, la ley o la religión, más allá de las indicaciones que en sí misma podría comportar sobre su utilización argumentativa.

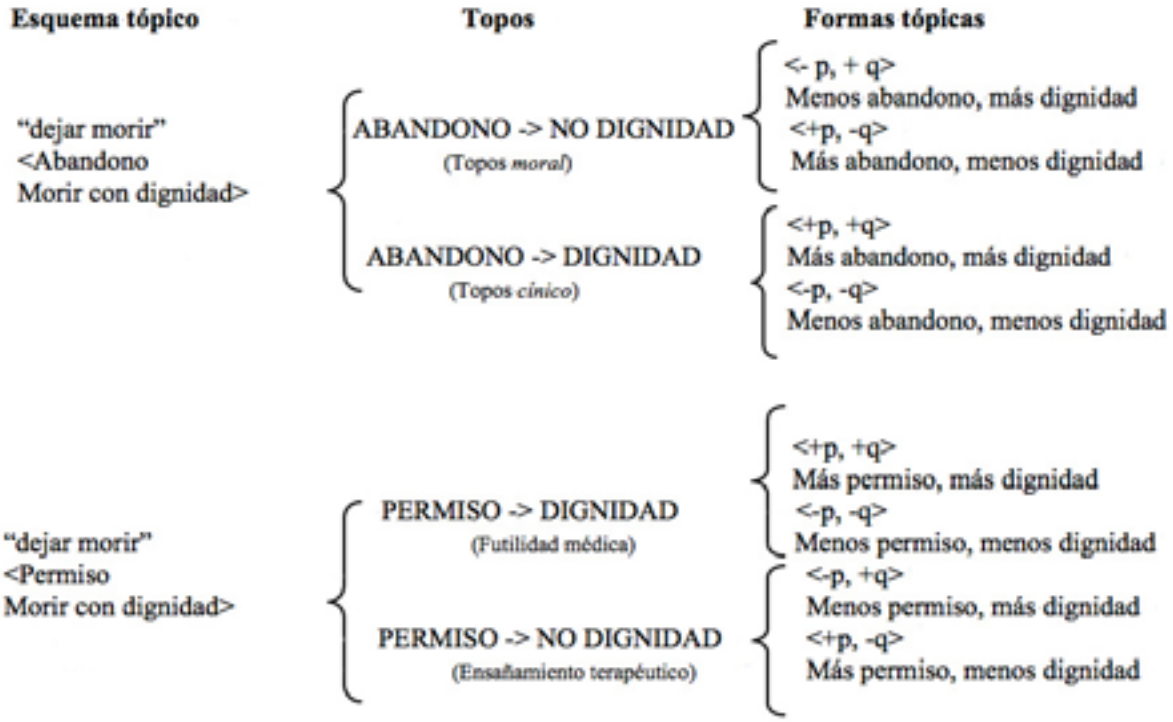
---

2 La noción de topos conlleva la generalización de una orientación profunda de la tesis original de la TAL, su introducción permite confirmar la determinación oracional de la argumentatividad y explicitar los medios a través de los cuales se opera: "Nuestra hipótesis central es que, al menos ciertas oraciones de una lengua poseen en sí mismas una fuerza o valor argumentativo (digo ciertas por prudencia: de hecho, desearía decir todas, pero ello no me es posible por el momento: tendría que haber construido primero un concepto de argumentación más amplio, y haber introducido la noción de topos…)". (Ducrot, 1988: 67)Cf. Bruxelles & de Chanay (1998: 351).

3 El espectro de recursos léxicos disponibles para la formación de terminología en los campos especializados incluye (siguiendo a White, 1998: 268-269) la reutilización de ítems léxicos de la lengua general, un proceso de extensión de significado producto de una evolución del valor semántico referencial del término en su uso cotidiano, de la transferencia de una palabra de una a otra esfera especializada, o bien de metáforas léxicas que reflejan semejanza ontológica entre el dominio ideacional especializado y las categorías de la experiencia vernacular.

Como se muestra en el cuadro adjunto, la diferencia entre los usos de la entidad "dejar morir" se sitúa sólo en el nivel argumentativo, en el cual se cuestiona su coorientación con el género de conclusiones a las que conducirían, en principio, dos *campos tópicos* (Cf. Anscombre & Ducrot 1994: 208) cuyos vértices de partida corresponderían a los términos "permiso" o "abandono" asociados a un proceso de muerte de mayor o menor dignidad. Optar por la explotación de los *topoi* relativos al acto de permitir el rechazo de la obstinación terapéutica, o bien de aquellos que conciernen al abandono y la posibilidad de poder evitar la muerte siempre, implica, además, establecer correspondencias con una serie de haces graduales de *topoi*. Cada uno de los vértices vinculados a esas gradaciones argumentativas de partida conforman una *cadena de topoi* (Cf. Ducrot 1988: 80) que ejercen, en conjunto, las constricciones argumentativas coherentes con la aprehensión argumentativa que de la situación ofrece cada realidad institucional.

Cuadro 1 (para la esquematización se sigue a Portolés (1998))



Sobre cada esquema tópico (relación entre dos proposiciones P y Q) se pueden establecer dos topoi, uno en positivo y otro en negativo. Cada uno de ellos puede a un tiempo manifestarse en dos formas tópicas distintas, pragmáticamente aceptables.

Considerando que "'el punto de vista de los enunciadores' no es más que la convocatoria de un topos mediante la aplicación de una FT [*forma tópica*]" (Anscombre & Ducrot 1994: 222), si el foro de debate en el marco del cual se propone la clarificación conceptual es provisto por la empresa científica de la salud, el trasfondo argumentativo se elabora a partir de la convalidación del esquema tópico que atañe a la importancia de la posibilidad de abstención y retiro del soporte vital en pacientes con evolución irreversible (<Permiso / Morir con dignidad>). El *topos* que considera el reconocimiento de la muerte intervenida (PERMISO -> DIGNIDAD), por acción u omisión del acto médico, y no su inverso, es convocado bajo sus formas tópicas recíprocas (<+p, +q>, <-p, -q>):

> *Cuando la muerte es la única alternativa posible que define por sí misma al paciente crítico,* ***el marco dado por el permiso para morir es el que expresa adecuadamente la realidad****. En el paciente crítico, en el que la amenaza de muerte está siempre presente,* ***la expresión "dejar morir" (letting die)…***

> ***comparada con "matar" (killing), encierra en sí misma un planteo conceptual erróneo vinculado con la omnipotencia de pensar y creer que, incluso en el momento final, somos nosotros los que evitamos o decidimos la muerte****... (*Gherardi 2006: 117)

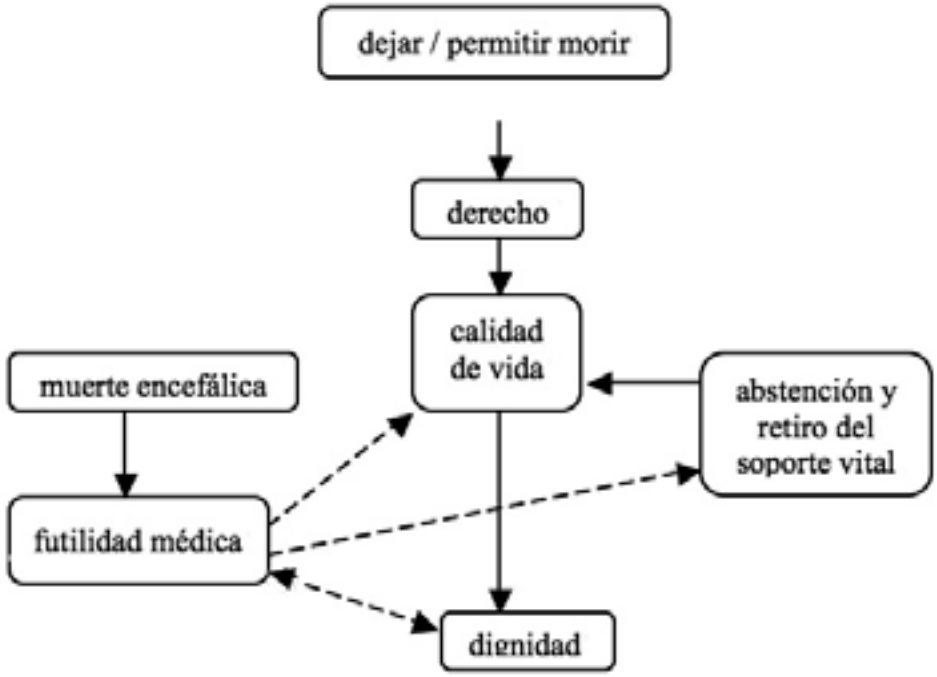
Identificado el punto de mira argumentativo de partida, es posible indexar en una red de relaciones tópicas una eventual serie de gradaciones con las que establece correspondencia. Las gradaciones que potencialmente están en relación a modo de haces de *topoi*, dentro de este campo léxico/tópico estarían sujetas, en este caso, al conocimiento pleno de la experiencia clínica y a la reflexión desde la experticia de lo que tiende a llamarse "límite de esfuerzo terapeútico":

> *La expresión 'dejar morir'...****sugiere la posibilidad de poder evitar la muerte siempre*** *(dejar morir pudiendo evitarlo).* ***Omite, además, el reconocimiento del concepto de futilidad****.* (Gherardi 2006: 117)

Quizá la circunstancia más grave a la que nos enfrentamos actualmente es que este debate, que ***incluye separadamente la consideración de la muerte encefálica y la importancia de la abstención y retiro del soporte vital****, no sea suficientemente explicado y conocido...* (Ibíd.)

La abstención y el retiro del soporte vital constituyen los ***escalones más importantes a transitar para el logro de una muerte con dignidad****.* (Gherardi 2006: 118). Una posible plasmación gráfica de las relaciones tópicas establecidas en el marco de este esfuerzo de especificación del contenido nocional del término "dejar morir" desde la perspectiva del profesional de la salud sería la siguiente:

Cuadro 2



Las flechas de línea quebrada distinguen relaciones de oposición de relaciones de reciprocidad.

La observación de esta estructura discursiva nos permite trazar el recorrido posible de un encadenamiento argumentativo: partiendo de la omisión que busca provocar la muerte del paciente analizada en términos de un derecho a la no intervención, el discurso fluye hacia consideraciones sobre la noción de calidad de vida, condición contra la cual conspira la prolongación de cuadros clínicos con diagnóstico de muerte encefálica y el co-ocurrente sometimiento a prácticas fútiles. Frente a estas acciones superfluas y perjudiciales para el paciente terminal, se desemboca en la confirmación de la abstención y el retiro del

soporte vital como los escalones más importantes a transitar para el logro de una muerte con dignidad. Este gráfico representa sólo un fragmento de la red global de todo el texto, donde estas relaciones se solapan con otras.

Si la jurisprudencia provee el foro para la discusión terminológica, la reflexión en torno a la caracterización semántica de la expresión "dejar morir" encierra la aplicación de un conjunto de *topoi* cuyo punto de partida concierne al reconocimiento del derecho a decidir en el final de la vida (<Permiso / Morir con dignidad>), *topos* convocado bajo las mismas formas tópicas aplicadas desde el punto de mira de las ciencias biomédicas (PERMISO -> DIGNIDAD, <+p, +q>, <-p, -q>). Sin embargo, se remite a este *topos* en correspondencia con una serie de gradaciones respaldadas por la tradición legal: La especificación del contenido nocional del término persigue ante todo preservar el respeto por el derecho fundamental a la autodeterminación, ratificar la punibilidad de deformaciones del ejercicio de la profesión médica y reducir la incertidumbre jurídica de los actos de abstención y retiro de medidas de soporte vital por parte de los médicos intensivistas, amparando, por un lado, las manifestaciones de la voluntad del paciente crítico, y la integridad de los equipos de salud, por otro.

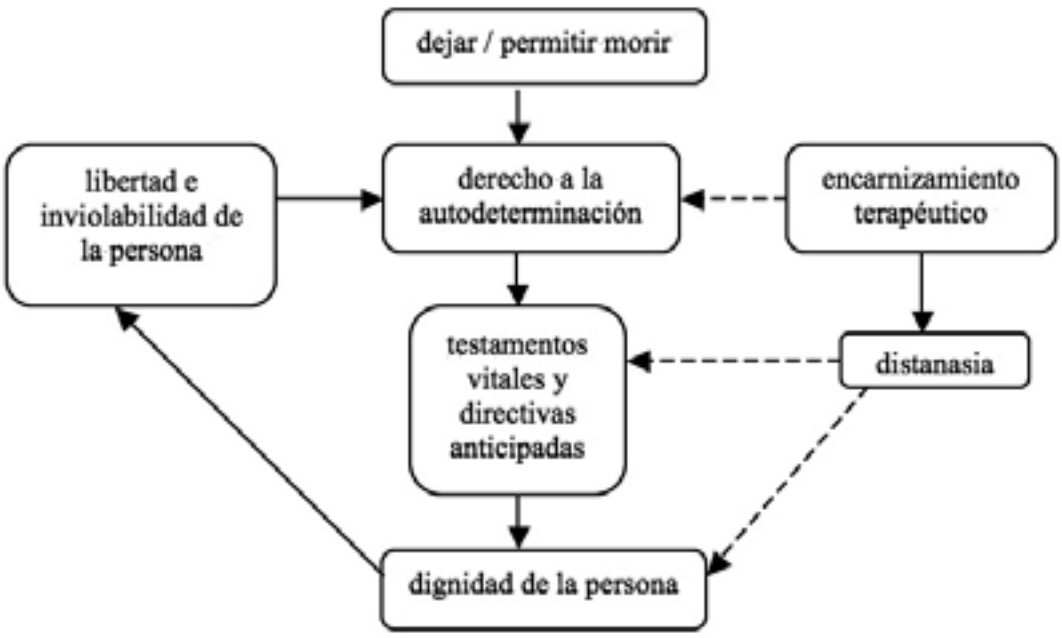
> *…las directivas anticipadas o testamentos vitales tienen una notable ventaja operativa, en el sentido de* ***evitar la aplicación efectiva de medidas médicas fútiles****, ya que,* ***en términos morales y jurídicos****, resulta menos dilemática la abstención que el retiro del soporte vital.* (Ibíd.)

> *...desde hace décadas la ley de ejercicio profesional establece que los médicos deben 'respetar la voluntad del paciente en cuanto sea negativa a tratarse o internarse...****El derecho positivo establece también el respeto del derecho a disponer del propio cuerpo****....(*Maglio, *Op. cit*: 16)

> *Se trata de* ***preservar el derecho por la regla de autodeterminación****, es decir la capacidad para decidir sobre la propia vida. Ello* ***se fundamenta en la libertad e inviolabilidad de la persona****, derivadas del* ***principio de respeto por la dignidad de la persona****.* (Ibíd.)

La identificación de las relaciones tópicas en este marco jurídico legal de esclarecimiento conceptual podría graficarse a través de la siguiente red discursiva:

Cuadro 3



La plasmación gráfica de las relaciones tópicas muestra cómo se articulan en un fragmento del texto presunciones que parten de la puesta en relación de la muerte intervenida con el derecho sustantivo individual a la autodeterminación, fundamentado en los derechos fundamentales inherentes a la persona, cuyo vigor normativo debe entrar en ejercicio en situaciones de sobreatención médica que conspiran contra la dignidad humana, a través del recurso a la figura legal de los testamentos vitales o directivas anticipadas.

Junto al compromiso bioético de las ciencias y el derecho, se presentan respuestas deducidas de premisas aceptadas por dogmas religiosos, cuyas garantías se hallan apuntaladas por razones que por pecar contra la lógica y la experiencia arriesgan la continuidad de la conversación. En este sentido, el artículo producido en el marco de la fe religiosa que forma parte de nuestro corpus de textos registra cómo la conceptualización de las prácticas eutanásicas elaborada en este terreno no está basada en patrones de inferencia válidos ni en evidencia veraz, sino solo en patrones efectivos en relación con el fin comunicativo del enunciador de causar una (re)acción definida en una audiencia relevante.

El planteo conceptual particular relativo a la expresión "dejar morir" propuesto desde la fe religiosa emerge, en este caso, de la convalidación del esquema tópico que pone en relación la falta de un adecuado seguimiento terapéutico y el carácter inviolable de la vida (Abandono / Morir con dignidad), más allá de si el proceso de morir amenaza con destruir la calidad humana de la persona. El *topos moral* que perfila las prácticas eutanásicas como la negación del verdadero derecho del paciente a morir con dignidad (ABANDONO -> NO DIGNIDAD) es convocado bajo sus formas tópicas recíprocas y equivalentes (<-p, +q>, <+p, -q>):

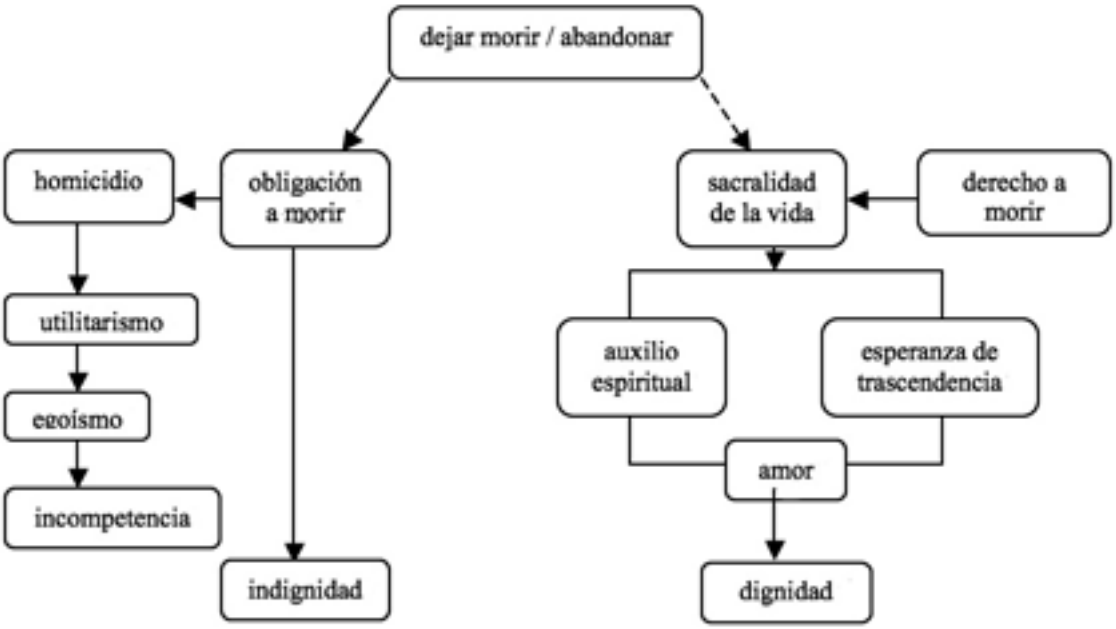
> ***Sí, el paciente tiene el derecho a morir. Pero de modo natural****, rodeado de afecto y de cuidados, sin que nadie acorte su expectación de vida…Es decir que* ***no tiene derecho a la eutanasia, que es la negación de sus experiencias de vida****, ni al suicidio...En este sentido* ***la eutanasia es la negación misma del derecho del paciente a morir con dignidad.*** (Fraix 2006: 165)

Este vértice tópico de corte vitalista puede ser alcanzado por una multitud de *topoi*, cuyo valor en relación con los demás se halla religiosa y teológicamente fundado. Las divergencias subyacentes a la polémica caracterización del contenido nocional de las prácticas eutanásicas no pueden ser, en este punto, zanjadas sino meramente reprimidas, puesto que proceden de la adhesión, gobernada por factores extrarracionales, a la hipótesis ontológica de la "Creación":

> *[Las etapas del morir] Preparan,* ***espiritualmente*** *y biológicamente…a la muerte digna...Y a esta vivencia humana es a lo que el médico debe prestar su apoyo…La esperanza en la* ***trascendencia****, el optimismo…* (Fraix 2006: 165)
>
> ***El acto de dar muerte a un ser humano es sencillamente un homicidio****…* (Ibíd.)

Este sería el grafo resultante de la identificación de posibles relaciones tópicas, en el marco del planteo conceptual que acerca de la muerte asistida ofrece la perspectiva teológica:

Cuadro 4



La observación de esta estructura discursiva nos permite mostrar el modo en que un posible encadenamiento argumentativo parte de la consideración condenatoria de la participación del acto médico - por comisión u omisión - en la llegada de la muerte, fluye hacia una asimilación de la medicina al homicidio (dado que la interrupción de aquella terapéutica capaz de mantener la vida significaría permitir al médico, y no a la enfermedad, que provoque la muerte, fomentando prácticas eutanásicas dirigidas), convoca la reivindicación del valor intrínseco o santidad de la vida humana propugnado por el judeocristianismo que se arriesga transgredir, y desemboca en las vivencias humanas espirituales que deben ser transitadas para una muerte digna (ortotanasia).

De aquí se puede inferir que la argumentación vehiculizada por medio de *topoi* anclados en el dogma de alguna religión se traduciría en movimientos falaces que directamente impiden que una diferencia de opinión se resuelva exitosamente.

4. Comentarios finales

Hemos observado en nuestros materiales el hecho de que, en lo que concierne a las polémicas en torno a los desafíos éticos que emergen en el final de la vida –un campo temático propio de la Bioética -, los esfuerzos de precisión conceptual remiten a campos tópicos diversos, cuya configuración se halla determinada por la ontología social y deontología peculiares que oportunamente codifican las diferentes instituciones relacionadas sistemáticamente en el terreno bioético.

Las consideraciones expuestas a partir del estudio sistemático del soporte empírico nos permiten inferir que cada uno de esos hechos institucionales interimbricados en el campo transcientífico de la Bioética se asocia a posibilidades tópicas divergentes. De ahí que podría afirmarse – consideramos que lícitamente – que la Bioética se ofrece como un espacio ideológico diversificado en el que, si bien existe una cooperación entre realidades institucionales interrelacionadas para contribuir al logro del objetivo específico de la disciplina, dicho acuerdo se restringe a los *puntos de partida procedimentales* de la discusión argumentativa – esto es, las reglas del intercambio. Abandonar a la voluntad de los participantes la definición de los *puntos de partida materiales* – es decir, las proposiciones comunes – de acuerdo con criterios dependientes-de-campo tendría como probable correlato el hecho de limitar, e incluso anular, una resolución exitosa de los asuntos bioéticos (Cf. Ihnen 2008: 79-84).

5. Referencias bibliográficas

Anscombre, J. C. & O. Ducrot 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Bruxelles, S. & H. de Chanay. 1998. Acerca de la teoría de los *topoi*: estado de la Cuestión. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, nº 17-18., 349-383.

Charaudeau, P. & D. Maingueneau. 2005. Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Amorrortu.

Ducrot, O. 1988. Argumentación y topoi argumentativos. *Lenguaje en contexto*, vol. I, nº 1/2. 63-84.

Fraix, T. M. 2006. La ética del morir desde la medicina. La muerte biológica. *Vida y Ética*, año 7, n° 2, 157-168.

Gherardi, C. R. 2006. La muerte intervenida: una visión comprensiva desde la acción sobre el soporte vital. *Perspectivas Bioéticas*, año 11, n° 20, 102-121.

Ihnen, C. 2008. "La acción falaz en la etapa de argumentación y las actividades argumentativas institucionalizadas", en: Santibáñez Yáñez, C. & R. Marafioti (eds.) *De las falacias: argumentación y comunicación*. Buenos Aires: Biblos, 69-94.

Maglio, I. 2005. El derecho a decidir en el final de la vida. Morir con dignidad y testamento vital. *Abogados. Revista del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal*, n° 2, 14-16.

Martí, J. 2006. Representación de estructuras argumentativas mediante el análisis de redes sociales. REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales, vol. 10, nº 4. http://revista-redes.rediris.es

Pons Rodríguez, M. D. 2006. La aportación de la teoría de la argumentación. *Actas del I Congreso Internacional. Análisis del Discurso: Lengua, Cultura, Valores (I)*, nº 1. Pamplona: ARCO/Libros, 508-516.

Portolés, J. 1998. "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del Discurso", en: Zorraquino, M.A. & E. Montolío (coord.) *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.

Searle, J. 1995. *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós, 1997.

White, P.R.R. 1998. "Extended reality, proto-nouns and the vernacular", en: Martin, J.R. & R.Veel (eds.) *Reading Science*. London: Routledge, 266-296.

SINTOMAS X HIPÓTESES DE ESCRITA: ANÁLISE DE DADOS DE SUJEITOS DIAGNOSTICADOS DE DISLEXIA ESPECÍFICA DE DESENVOLVIMIENTO

Laura Maria Mingotti Muller
Universidade Estadual de Campinas
laurammuller@gmail.com

O problema que esta pesquisa discute surge do que Vygotsky denomina, na citação acima, da falta de fronteira precisa entre o que é do campo do normal e do patológico. Diante das dificuldades vividas pelos sujeitos em sua entrada ao mundo das letras, durante pouco mais de 100 anos, a sociedade debate sobre quais aspectos dessas dificuldades são da ordem do normal ou são sintomas de uma alteração neurológica. Atualmente, esse debate parece ter tomado proporções consideráveis e deixou de estar circunscrito apenas ao meio médico, mas está presente na mídia, na novela, na escola, nas conversas diárias, na família e até nas políticas públicas.

Se essa fronteira não é empiricamente clara, ela é estabelecida ideológica, política e sócio-historicamente (Foucault 1998). Assim, o desenvolvimento da ideia de que existiria uma patologia atrelada à leitura e à escrita, no que hoje é denominado de Dislexia Específica de Desenvolvimento, surge, segundo Moysés e Collares (1992), da aplicação pela medicina, de um raciocínio clínico tradicional, originário do estudo das doenças infectocontagiosas no século XIX, caracterizado pela relação lógica: "se A causa B, B só pode ser causado por A" (Moysés e Collares 1992: 33). A observação de casos de afasia, em que o sujeito tinha suas habilidades já adquiridas de leitura e escrita comprometidas (quadro esse denominado de Dislexia) foi estendida para a interpretação do caso de crianças que apresentavam dificuldades em aprender a ler e a escrever. O raciocínio clínico tradicional é aplicado: se um problema neurológico causa dificuldades na leitura e na escrita, as crianças que apresentarem essas dificuldades no processo de aquisição, logo, também apresentam uma patologia neurológica.

Esse desdobramento, datado de 1895 por James Hinshelwood, desenvolveu-se e, atualmente, juntamente com outras patologias ligadas ao ato de aprender, adquiriram grande repercussão social. Exemplo disso é a incidência do transtorno: de acordo com órgãos oficiais como a Associação Brasileira de Dislexia,[1] entre 5 e 17% da população mundial seriam dislexos, número bastante expressivo para uma patologia. Considerar que em uma sala de aula de quarenta alunos, pelo menos duas crianças apresentam um transtorno na leitura e na escrita é alarmante, e tem repercutido em diversos segmentos da sociedade: politicamente, vários projetos de lei que obrigariam as escolas a oferecerem atendimentos específicos para os diagnosticados tem sido propostos em todo o país. Economicamente, diversos profissionais como médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos têm se beneficiado com esse novo público. Socialmente, a família e as escolas passam a atribuir ao biológico a razão pelo fracasso no processo de ensino-aprendizagem, isentando-se de qualquer possível responsabilidade (Moysés e Collares 1992).

Tendo em vista essa conjuntura, esta pesquisa se insere no atual debate sobre a Dislexia Específica de Desenvolvimento utilizando-se da perspectiva teórica e metodológica da Neurolinguística Discursiva (abreviada como ND), praticada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de

1 Associação responsável por diversas publicações na área e organização de congressos. Politicamente faz grandes pressões para a criação de leis que protejam os diagnosticados por dislexia.

Campinas. Para isso, são discutidos os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa em Iniciação Cientifica "Discutindo os sintomas de dislexia específica de desenvolvimento no processo de aquisição da escrita: uma abordagem Neurolinguística" que pretendeu, pelo acompanhamento longitudinal de sujeitos diagnosticados e pela análise de seus dados de escrita, descaracterizar os principais sintomas, vinculados à escrita, retirados de dois representativos manuais diagnósticos, que têm sido utilizados para diagnosticar um número bastante expressivo de crianças que passam a ter suas histórias marcadas por esse rótulo.

Assim, o *corpus* da pesquisa se constituiu da análise de dados de escrita de quatro sujeitos acompanhados longitudinalmente pela autora e supervisionados pela orientadora do projeto de Iniciação Científica, Maria Irma Hadler Coudry. Três das crianças foram diagnosticadas de Dislexia e a quarta de distúrbio de aprendizagem, por apresentar as chamadas trocas de letras na escrita. Os dados foram analisados linguisticamente, de modo a buscar uma compreensão dos indícios na escrita do que foi tido como sintoma de patologia como marcas próprias das hipóteses que os sujeitos constroem no processo singular de aquisição da escrita.

Para esta publicação, apresenta-se a caracterização dos sintomas de escrita pela literatura sobre Dislexia, a contraposição da ND, que propõe outra forma de olhar para os dados e para os sujeitos diagnosticados, e a análise de dados de dois sujeitos acompanhados longitudinalmente, que, embora apresentem um considerável domínio do sistema alfabético de escrita do Português, receberam o diagnóstico após estarem fracassando na escola.

1. A Dislexia e seus sintomas atrelados à escrita

Atualmente, o CID 10 (Classificação Internacional de Doenças em sua última versão de 1994), organizada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) que regula e orienta a prática médica, trata a Dislexia como um *transtorno específico de leitura* (sob o código F81) que é definido como:

A característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada.[2]

Diante da (in)definição (Massi 2007) inerente à história dessa patologia, o CID não aponta nenhuma causa e/ou explicação para ela, estabelecendo um critério de exclusão para o diagnóstico. Por esse critério, o clínico, não podendo se valer de nenhum exame específico que comprove a suposta alteração orgânica na criança/jovem e não encontrando nenhuma razão social ou biológica empiricamente verificável para a dificuldade de leitura e escrita, diagnostica o transtorno de leitura. Porém, como diversos motivos devem ser descartados e se valem de áreas distintas da prática clínica, o diagnóstico é multidisciplinar: envolve geralmente médicos (oftalmologista, neurologista, pediatra), que excluem uma deficiência visual ou lesão cerebral, psicólogos e/ou psicopedagogos, responsáveis por averiguar o padrão de inteligência que deve ser considerado normal ou acima da média e um fonoaudiólogo, a fim de descartar um problema auditivo. Se, depois desta jornada, o sujeito que apresenta dificuldades de leitura e escrita não encontrar uma causa médica para ela, uma causa orgânica *obscura* é estabelecida: a Dislexia Específica de Desenvolvimento.

Além do critério de exclusão, diagnostica-se a Dislexia através de sintomas encontrados na escrita. Assim, produções distintas das formas convencionais da ortografia são analisadas como sintoma. Essa avaliação, na maioria das vezes, se concentra na unidade da palavra e, principalmente, nas letras. São comumente caracterizados como sintomas, como levantado pela pesquisa em dois livros representativos da área no Brasil *Dislexia de Evolução* de Santos (1974) e *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem* de Pinto (1994): as trocas, inversões, omissões, junções e repetições de letras, a segmentação não convencional, a escrita em espelho, adição de letras ou sílabas e a confusão de letras foneticamente semelhantes.

2 Consulta ao site http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid_janela.php?cod=154 no dia 02 de julho de 2010.

2. O contraponto da Neurolinguística Discursiva

Contrariamente a essa perspectiva se situa a ND praticada no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem), que tem se posicionado contra a tendência hegemônica em patologizar crianças/jovens normais (Coudry 1987, 2007, 2010), tanto em suas pesquisas quanto na intervenção junto aos sujeitos que apresentam dificuldades de leitura e escrita e foram diagnosticados de Dislexia, TDAH, Distúrbio de Aprendizagem e/ou Alteração do Processamento Auditivo. A teorização sobre esse tema bem como seu enfrentamento metodológico têm sido realizado no CCazinho. Nesse Centro, busca-se que os sujeitos, através da interlocução com o outro, no papel do cuidador,[3] e com o universo da escrita, possam: compreender e verbalizar seus processos de leitura e escrita, construir, averiguar e reformular hipóteses de escrita e, fundamentalmente, aprender a escrever com sentido e ler com compreensão (Freud 1973). Tais possibilidades transformam o processo e o uso da leitura e da escrita em uma prática social que identifica a criança/jovem com um conjunto de outros falantes e com a sociedade em que vive. No trabalho com a linguagem (envolvendo fala, leitura e escrita) realizado no Cazinho, em conjunto com as famílias e a escola, o diagnóstico recebido pela criança não se confirma e o problema de leitura e escrita, antes circunscrito no corpo do sujeito, passa a revelar problemas na escola e na família, antes encobertos por uma suposta patologia (Bordin 2009).

Os dados de escrita dos sujeitos são produzidos, e posteriormente analisados, tendo a linguagem como atividade constitutiva (Franchi 1977), os sujeitos como ativos nesse processo e o investigador como um interlocutor efetivo. É nesse espaço de interação que os sujeitos desta pesquisa agem e se engajam no universo da escrita onde, mediados por seus interlocutores, compreendem sua função social e dão sentido ao que lêem e escrevem.

Dando sustentação para esse trabalho com os sujeitos, a ND se apoia em quatro pilares: uma concepção de linguagem abrangente e uma concepção de sujeito histórico, constituído na e pela linguagem baseada em Franchi (1977); uma concepção histórica e funcional de cérebro encontrada nas obras de Vygotsky (1979, 2004), Luria (1979) e Freud (1891) e, por fim, uma metodologia heurística ancorada no conceito de dado-achado, proposta por Coudry (1996), compatível com o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989) e introduzido por Abaurre *et. al.* (1997) nas pesquisas sobre aquisição da escrita.

3. Sujeitos e análise de dados

ML e LM, apesar de sujeitos muito diferentes, estão unidos por um mesmo diagnóstico, o de Dislexia, dado por profissionais da área clínica depois de terem sido encaminhados pela escola para essas avaliações.

O dado abaixo, de ML, uma menina de 10 anos, estudante da quinta série do Ensino Fundamental de um colégio particular e tradicional de Campinas, discute a relação estreita entre família, escola e diagnóstico e revela um mecanismo que transforma uma questão escolar em uma patologia circunscrita ao corpo de um sujeito: nele, há uma questão de uma prova de Matemática de ML, em que ela acerta apenas um dos itens a serem preenchidos, pois parece não entender o que se pede. ML está à mercê do *nonsense* escolar (Coudry y Mayrink-Sabinson 2003), não há indicação clara do que se está avaliando, do que o sujeito deve fazer e de como o exercício deve ser feito. O enunciado do problema se utiliza de um dêitico que, segundo Benveniste (1966), só pode ser entendido no discurso que o remete a um referente específico, o que não ocorre com a expressão *mais próximo de* (Coudry 2010b). Assim, ML parece ter que adivinhar o que deve ser feito, já que o enunciado é mal formulado. Nesse percurso, ML falha. Exemplos como esse estão repletos nas provas que a mãe de ML trouxe ao CCazinho e foram o fracasso nelas que motivaram a mãe de ML a levá-la ao médico. A questão do *não sentido escolar* foi encoberta pelo diagnóstico de Dislexia emitido pelo pediatra, autorizando a mãe a exigir uma atenção especial da escola à filha.

---

3 Papel conferido ao investigador em sua relação com os sujeitos no CCazinho, inspirado no conceito de mediação proposto por Vygotsky (2004) e em sua concepção de que a criança tem papel ativo no processo de aprendizagem.

Dado 1. De qual número?

AVALIATIVO DE MATEMÁTICA
PRIMEIRO TRIMESTRE
VALOR 1,5
Quintas Séries : "A" e "C" - *Professora T*
06/03/2009

1-(0,5) Complete o quadro com as dezenas, centenas e milhares completos mais próximos do número. Observe com muita atenção o exemplo resolvido!

Número	Dezena mais próxima	Centena mais próxima	Unidade de Milhar Mais próxima
5 638	5 640	5 600	6 000
14 431	14430 14400	14400	14000
324 634	324630 32490	324600	325000
26 786	26770 26780	26800	27000

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* CNPq 307227/2009-0

Ambos os sujeitos também, ao contrário do que se espera, por conta de seus diagnósticos, apresentam um bom domínio do sistema alfabético do Português. ML, ao escrever a receita de chocolate quente que estávamos preparando no nosso sexto encontro (julho de 2009), no dado abaixo, não apresenta nenhum erro de grafia, nenhuma troca, inversão ou omissão de letras como o quadro de Dislexia espera revelar. Porém, presta pouca atenção a outros elementos da escrita, como a pontuação, a sequência dos elementos ("4 xícaras colocar o leite dentro do canecão" ao invés de "colocar 4 xícaras de leite dentro do canecão") e a obediência à estrutura do gênero receita (esquece-se das quantidades dos ingredientes, só lembrando no primeiro item). Pode-se especular que ML mostra, nesse momento, importar-se mais com a grafia, preocupação oriunda dos intensos treinos a que foi submetida como tratamento para seu diagnóstico de Dislexia durante cerca de um ano, do que em elementos da escrita que estão mais ligados ao contexto pragmático da linguagem: a necessidade de orientar claramente um interlocutor a preparar corretamente um chocolate quente. ML, apesar de escrever um texto ortograficamente mais correto que o anterior, escreve um texto mais difícil de ser compreendido pelo interlocutor.

Dado 2. Receita

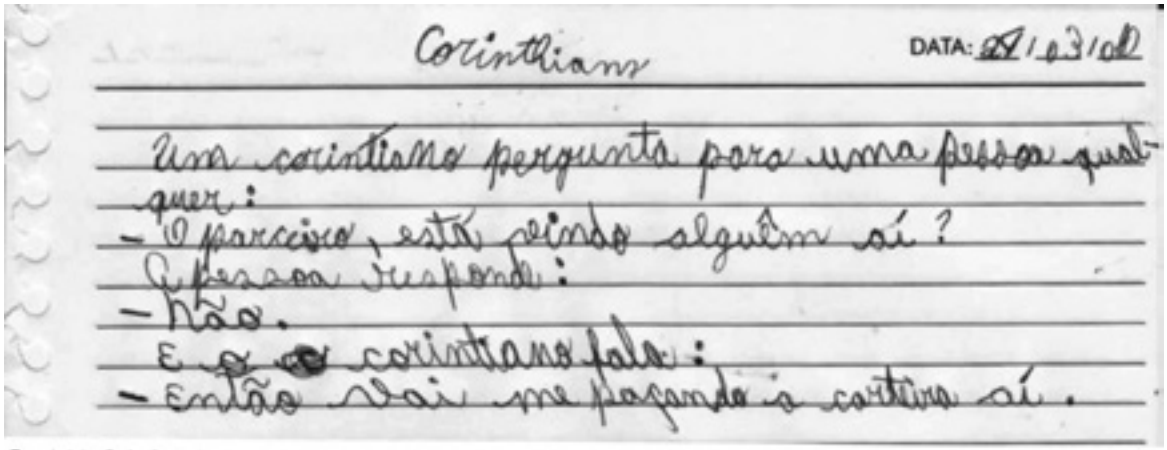
Receita para fazer chocolate quente
Ingredientes
Leite 4 xicaras
Nescau
Maisena

Como fazer!
Pegar um canecão
4 xicaras colocar o leite dentro do canecão
1 colher bem cheia de nescau para cada xicara
Mexer bem
1 colher de maizena e mexer bem por que a maizena fica com umas pelotinhas.
Depois de tudo isso ligar o fogo
Mexer bem uns três minutos até ferver bem!

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* CNPq 307227/2009-0

Paralelamente, a maioria dos dados de escrita de LM, um menino de 13 anos estudante da sétima série do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Campinas, diagnosticado de um "quadro próximo à Dislexia", emitido por uma pedagoga e de Disortografia, emitido por uma bióloga e TDAH emitido por um neurologista, e, por isso, medicado há cinco anos com Ritalina,[4] passam, na descaracterização do que foi visto como tendência à Dislexia e/ou Disortografia, pelas "trocas" oriundas da questão da convencionalidade da ortografia, principalmente da grafia das sibilantes no Português. Abaixo, utilizarei de três dados para desenvolver essa discussão: no primeiro, datado do segundo encontro com o sujeito, LM escreve uma piada que sabia de cor com um objetivo social claro, escrever como um registro auxiliar da memória, para me ajudar a lembrá-la para contar a um amigo corinthiano. Nesse dado, ele revela que domina o sistema de escrita e trabalha muito bem com esse tipo de texto, piada. Só comete um erro ortográfico, "troca" o "ss" pelo "ç", escreve *paçando* ao invés de *passando.*

Dado 3. Paçando


Corinthians DATA: 21/03/10

Um corintiano pergunta para uma pessoa qualquer:
– O parceiro, está vindo alguém aí?
A pessoa responde:
– Não.
E o corintiano fala:
– Então vai me paçando a cartera aí.

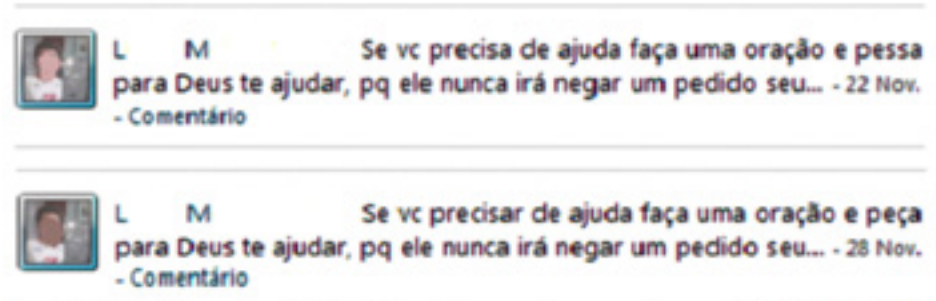
Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* CNPq 307227/2009-0

Corinthians
Um corintiano pregunta para una pessoa qualquer.
–O parceiro, está vindo alguém aí?
A pessoa responde:
-Não.
E a corintiano fala:
-Então vai me paçando a cartera aí.

Os dois dados que seguem são oriundos do trabalho desenvolvido com e-mails, uso de redes sociais e msn, já que são formas de relacionamento com o outro mediadas pela leitura e pela escrita dentro do universo adolescente em que LM vive. Ele gostou muito desse trabalho e incorporou à sua vida rotineira o uso dessas ferramentas, passou a se relacionar mais e usar a leitura e a escrita de forma prazerosa. LM adquiriu o costume de fazer publicações no *status* do *windows live,* os dados seguintes são duas delas com a mesma frase em datas diferentes: na primeira LM escreve *pessa* fugindo da ortografia correta e na segunda, 6 dias depois, escreve corretamente, *peça*.

4 Medicamento comumente utilizado no tratamento de TDAH. É um psicotrópico, à base de metilfenidado, que estimula o sistema nervoso central e que, segundo Moysés & Collares (1992), causa dependência e uma série de reações adversas graves.

Dado 4. Pessa e peça



Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* CNPq 307227/2009-0

O último dado mostra os créditos de um vídeo que confeccionamos com as fotos da viagem que ele havia feito para Natal algumas semanas antes. Nele, LM inicialmente escreve *asistência* e logo depois corrige, acrescentando outro "s".

Dado 5. Asistência

Fonte de dados: *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* CNPq 307227/2009-0

Paçando, *pesso* (que ele mesmo corrige) e *asistência* são erros originários não de um transtorno neurológico, como se pressupõe na Dislexia, mas resultado da própria natureza convencional da ortografia (Possenti, 2005). As produções das três formas acima, ao invés da forma ortográfica convencional, há uma hipótese, por parte do escrevente, originária da falta de uniformidade entre som e letra no sistema de escrita alfabético do português brasileiro: "ç", "ss" e *"s"* podem representar o mesmo som /s/. Isso é resultado de um processo histórico de simplificação do sistema de sibilantes que o Português sofreu em sua história.

Dado 6.

	Pré-dorsodentais	Ápico-alveolares
surdas	/s/ escrito *ç* e *c* antes de *e* e *i* ex.: paço	/ś/ escrito *–s* e *–ss-* ex.: passo
sonoras	/z/ escrito *z* ex.: cozer	/ź/ escrito *–s-* ex.: coser

Havia no português arcaico quatro fonemas diferentes no sistema de sibilantes que com o passar do tempo foram reduzidos a dois. A tabela abaixo, retirada de Monte (2008: 2950) mostra bem a situação das sibilantes no português arcaico:

Nesse momento tínhamos, como podemos ver, um grafema para representar cada fonema, entretanto, esse sistema vai progressivamente se transformando. A partir do século VIII, os fonemas passam a se confundir e no século XVI consolidam-se duas sibilantes no português, as fricativas pré-dorsais /s/ e /z/ (Monte 2008). A variação na grafia das sibilantes prolifera livremente no português padrão até 1911, ano da primeira normatização nacional da ortografia do Português (Marquilhas 1996) e, assim como as pessoas cultas representavam de diversas formas o fonema /s/ e /z/, ora como "s", ora como "ss", "ç" ou "c", as pessoas hoje, principalmente os que estão em processo de aquisição da escrita, precisam lidar com o problema da relação não unívoca da ortografia com a língua falada na escrita alfabética do Português, oriunda de mudanças históricas, como no caso das sibilantes.

4. Conclusão

Na análise de dados de escrita de sujeitos diagnosticados de Dislexia, pudemos explicar linguisticamente o que pela literatura sobre Dislexia é tido como sintoma dessa patologia na escrita. Essas ocorrências foram interpretadas como marcas das hipóteses próprias do processo singular de aquisição da escrita de cada um dos sujeitos pesquisados. A utilização da análise de dados de mais de um sujeito com histórias de vida muito diferentes, idades diferentes, dificuldades e saberes de leitura e escrita diferentes, permitiu mostrar que, apesar de todas essas diferenças, eles foram homogeneizados por uma mesma patologia, depois de serem encaminhados para avaliações clínicas, por apresentarem problemas na escola.

5. Referências bibliográficas

Abaurre, M. B., R. Fiad e M. Mayrink-Sabinson. 1997. *Cenas da Aquisição da Escrita. O sujeito e o Trabalho com o Texto.* Campinas: Mercado das Letras.

Bordin, S. M. 2009. "Leitura e escrita: o que há para além do diagnóstico?" En: *Abralin*,vol.1, PB.

Coudry, M. I. 1987. "Dislexia: um bem necessário." *Estudos Lingüísticos XIV*, Anais de Seminários do GEL, v.1. Campinas: Unicamp.

Coudry, M. I. 1996. "O que é dado em Neurolingüística?" En: CASTRO, M. F. (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem.* Campinas: Unicamp.

Coudry, M. I. 2007. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? En: *7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, ENAL.

Coudry, M. I. 2010. *Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados*, Relatório CNPq, impresso.

Foucault, M. 1998. *O nascimento da clínica.* Ed. Forense, Rio de Janeiro.

Franchi, C. 1977. *"*Linguagem atividade constitutiva.*"* In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* n° 22. Campinas.

Freud, S. 1973. *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Ginzburg, C. 1989. "Sinais – raízes de um paradigma indiciário." En: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Luria, A. R. 1979. *Curso de Psicologia Geral* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Massi, G. 2007. *A Dislexia em Questão* São Paulo: Plexus Editora.

Moysés, M., C. Collares. 1992. "A História não contada dos distúrbios de Aprendizagem". En: *Cadernos Cedes*, nº28, São Paulo.

Marquilhas, R. 1996. *A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII* Lisboa: Faculdade de Letras.

Monte, V. M. 2008. "Os fonemas sibilantes e a variedade de sua representação em documentos setecentistas" En: Magalhães, J. S. de & Travaglia, C. (Org.) *Múltiplas perspectivas em Linguística*, Uberlândia: EDUFU.

Organização Mundial da Saúde (coord.) *Classificação Internacional de saúde – CID 10*. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br> Acesso em: 02 de julho de 2010.

Pinto, M. da G. 1994. *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto-Portugal: Porto Editor.

Possenti, S. 2005. *Aprender a escrever (re)escrevendo*, São Paulo: Cefiel.

Santos, C. 1974. *Dislexia específica de evolução*, São Paulo: Editora Ática.

Vygotsky, L. S. 1979. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Vygotsky, L. S. 2004. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA DE UN CORPUS DE NOTICIAS

María Lucía Molina
Universidad de Buenos Aires, Conicet
lulimolina@hotmail.com

1. Introducción

El presente trabajo se encuadra en un proyecto de investigación de Análisis Crítico del Discurso sobre la pobreza extrema urbana (Ubacyt F127). También forma parte de mi investigación de doctorado, en la que estudio, en el marco del Análisis Crítico del Discurso y desde una metodología cualitativa, cómo los principales diarios argentinos representan discursivamente a las personas que se encuentran en situación de pobreza. Anteriormente analicé la estructura argumentativa de un corpus de crónicas periodísticas (Molina 2011b, en prensa). En este trabajo, el análisis se centra en la estructura argumentativa de las noticias, la cual permite observar cómo las noticias, en tanto textos informativos supuestamente objetivos, proveen a los lectores datos, tesis y garantías para fundamentar sus opiniones acerca de determinados actores sociales.

El objetivo general, entonces, es describir, interpretar y explicar la estructura argumentativa de las noticias, en el marco de la caracterización de los textos periodísticos informativos. El objetivo específico de este estudio de caso es dar cuenta de cómo la estructura argumentativa, en un corpus de noticias de los principales diarios argentinos sobre la presencia de personas sin techo viviendo en las calles de la ciudad de Buenos Aires, contribuye a conformar la representación discursiva de las personas que están en situación de pobreza extrema.

2. Marco teórico y metodológico

La metodología es cualitativa (Guba & Lincoln 1998) y el marco teórico es el del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 1992, Pardo 2008). Utilizaré como método de análisis la conceptualización de la estructura argumentativa (Toulmin 1958), y su adaptación al Análisis Crítico del Discurso (Pardo 2006; Molina 2011b, en prensa). Desde esta perspectiva, la argumentación es un mecanismo caracterizado por el pasaje de unos Datos a una Tesis o Conclusión; este pasaje se apoya en una Garantía. La Tesis o Conclusión es el enunciado general que se intenta sostener; los Datos son los hechos que son presentados para sostenerla; por último, la Garantía, a menudo implícita, es la regla o el principio general que permite el pasaje de los Datos a la Tesis o Conclusión.[1] Una misma información puede funcionar como Dato de una o más Tesis, o como Tesis en relación a otros Datos, como se verá en el análisis.

3. Corpus

El corpus de este trabajo está formado por noticias, caracterizadas en cuanto práctica discursiva como textos periodísticos informativos cuyo contrato de lectura presupone que presentan información

1 El esquema contiene otros componentes además de Tesis, Datos y Garantías. Por cuestiones de espacio, aquí retomaré solamente los componentes mencionados, ya que forman parte del encadenamiento básico mediante el cual se va construyendo la argumentación en el texto.

verdadera y objetiva. Sin embargo, despliegan una visión ideológica (White 2006) y tienen el potencial retórico para influenciar las creencias de los lectores y para naturalizar los valores ideológicos que comunican (White 1998). Esta cuestión remite al rol de los diarios como medios de comunicación, una de cuyas características es la masividad de su alcance, potenciada en este caso porque los diarios analizados – *Clarín* y *La Nación* – no solo son los de mayor circulación nacional, sino que también forman parte de las dos mayores empresas multimediáticas argentinas.

Las noticias seleccionadas fueron publicadas en los diarios al principio del invierno de 2010 y se refieren al agravamiento de las condiciones de la gente que vive en la calle a causa de las bajas temperaturas invernales. El análisis se ejemplificará con dos noticias: LN, de *La Nación*, y C, de *Clarín*:

Cuadro 1. Noticias seleccionadas para ejemplificar el análisis.

	Volanta + Título + bajada
LN	En la Capital/ El drama de los sin techo A la intemperie y rehenes del frío Más de 1400 personas viven en las calles de Buenos Aires; cómo los asisten en los paradores de la ciudad
C	Ciudades> Capital Federal> La situación social Familias con chicos en las calles, drama sin solución **El domingo murió de neumonía un bebé de 25 días.** La gente dice que la asistencia oficial como subsidios o paradores nocturnos no les sirve para salir de la situación en que viven. El gobierno porteño afirma que les ofrece ayuda pero que las familias la rechazan. [negrita en el original]

4. Análisis lingüístico

El análisis lingüístico muestra que la estructura argumentativa de las dos noticias es muy similar. La describiremos a grandes rasgos para luego centrarnos, en los siguientes apartados, en cada una de sus partes. En ambas noticias podemos identificar una cadena en la que cada Dato va fundamentando una Tesis, que a su vez funciona como Dato para apoyar a otra Tesis y así sucesivamente, desplegando en cada caso una Garantía (ver Cuadros 2 y 3).[2]

Cuadro 2. Estructura argumentativa general de LN: Datos, Tesis y Garantías.

Datos →	Tesis	Garantías
	T1: Los sin techo son protagonistas de un problema	
D2: Los sin techo son protagonistas de un problema	T2: El gobierno ayuda a los sin techo (T2a La ayuda es suficiente/T2b insuficiente)	*G2: Si los sin techo tienen problemas, el gobierno debe ayudarlos a salir de la calle*
D3: El gobierno ayuda a los sin techo	C-T3: Los sin techo no quieren salir de la calle.	*G3: Si el gobierno ayuda a los sin techo, ellos deberían salir de la calle*
D4: Los sin techo no quieren salir de la calle	T4: El gobierno pide ayuda a los vecinos	*G4: Si los sin techo no quieren salir de la calle, los vecinos deben colaborar*

2 Los ejemplos textuales en los que aparecen estas Tesis serán analizados en detalle en los apartados siguientes. Aquí se presenta solamente el esquema general de la estructura argumentativa de las noticias.

Cuadro 3. Estructura argumentativa general de C: Datos, Tesis y Garantías.

Datos →	Tesis	Garantías
	T1: Los sin techo son protagonistas de un problema	
D2: Los sin techo son protagonistas de un problema	T2: El gobierno ayuda a los sin techo (T2a La ayuda es suficiente/T2b insuficiente)	*G2: Si los sin techo tienen problemas, el gobierno debe ayudarlos a salir de la calle*
D3: El gobierno ayuda a los sin techo	C-T3: Los sin techo no quieren salir de la calle.	*G3: Si el gobierno ayuda a los sin techo, ellos deberían salir de la calle*
D4: Los sin techo no quieren salir de la calle	T4: El problema no tiene solución	*G4: Si los sin techo no quieren salir de la calle, el problema no tiene solución*

Ambas noticias parten del enunciado general de que los sin techo[3] son protagonistas de un problema (Tesis 1) o de un "drama", lexema que se utiliza en ambos casos. Esta Tesis a su vez funciona como Dato para fundamentar una Tesis 2, que se refiere a los mecanismos de asistencia que despliega el gobierno de la Ciudad: al ser las personas que están en situación de calle protagonistas de un problema, el gobierno los asiste. En cuanto a la ayuda del gobierno de la Ciudad, se presentan dos paradigmas en diálogo: uno indica que la ayuda del gobierno es suficiente y efectiva, mientras que el opuesto señala lo contrario. A partir del Dato de que el gobierno ayuda a las personas que están en situación de calle, sería esperable encontrar la Tesis de que estas salieran de allí; sin embargo, la contra-Tesis 3 (que denominamos así porque se contrapone a la Tesis esperable) señala que los sin techo no quieren salir de la calle.

Hasta aquí, la estructura argumentativa general de ambas noticias es prácticamente idéntica, pero en LN el problema de los sin techo, que no aceptan la ayuda del gobierno y no quieren salir de la calle, es trasladado a los vecinos, ya que se solicita su ayuda, como muestra el siguiente ejemplo:

> La ministra de Desarrollo Social, María Eugenia Vidal, afirmó: "El gobierno duplicó todos los recursos para asistir a la gente que vive en la calle y los esfuerzos son enormes. Hoy nadie pasa frío en la calle si no quiere estar allí y les pedimos a los vecinos que llamen al número 108". (LN, E35)[4]

Por otro lado, en C la argumentación apunta a que el problema de los sin techo no tiene solución, como se ve en el título "Familias con chicos en las calles, drama sin solución".

Hasta aquí presentamos la estructura argumentativa general de ambas noticias, pero a partir de cada Tesis se despliega en el texto una serie de Datos que la fundamentan. A continuación analizaremos cómo argumentan ambas noticias en torno a las tres Tesis que tienen en común: que los sin techo son protagonistas de un problema, que el gobierno los ayuda, y que ellos no quieren salir de la calle.

4.1 Los sin techo son protagonistas de un problema

¿Cuál es el "drama" del que son protagonistas las personas que viven en situación de calle? En los siguientes cuadros podemos observar los Datos y Garantías que fundamentan dicha Tesis en cada una de las dos noticias.

3 La expresión "sin techo" se utiliza para hacer referencia a las personas que se encuentran en situación de calle. Esta elección no implica la reducción del problema de esas personas a la falta de un techo, como podría indicar el uso de esa metáfora.

4 Todos los ejemplos del corpus están citados textualmente. Al final del ejemplo, entre paréntesis, se consigna el número de emisión a la que pertenece el fragmento y se aclara si el fragmento pertenece a algún elemento del paratexto (título, volanta, bajada, epígrafe).

Cuadro 4. Datos y Garantías de la Tesis "Los sin techo son protagonistas de un problema" en LN.

Tesis 1: Los sin techo son protagonistas de un problema	
El drama de los sin techo. (E2, volanta) …ese problemático escenario… (E7)	
Datos	**Garantías**
Dato1.1: viven en la calle	*1.1: vivir en la calle es un problema*
…viven en las calles de Buenos Aires. (E4)	
Dato 1.2: sufren el frío	*1.2: sufrir el frío es un problema*
Son rehenes del invierno (E6) …[la situación] se agrava con la llegada del frío (E12, epígrafe)	
Dato 1.3: son víctimas de la crisis	*1.3: sufrir la crisis es un problema*
…[son rehenes] de la crisis social y de la indiferencia (E6)	
Dato 1.4: no tienen capital	*1.4: no tener capital es un problema*
…cuyo único capital son algunos trapos viejos, un colchón y un puñado de mantas rotas. (E15)	
Dato1.5: son muchos	*1.6: que los sin techo sean muchos es un problema*
Más de 1400 personas… (E4, E7, E12)	
Dato 1.6: están hace mucho en la calle	*1.7: que estén hace mucho en la calle es un problema*
Hace tres años… (E17, E27)	
Dato 1.7: ocupan mucho lugar	*1.8: que ocupen mucho lugar es un problema*
Son muchos los puntos críticos donde familias con chicos se cobijan a la intemperie (E13)	
Dato 1.8: algunos son viciosos o tienen problemas psicológicos	*1.9: que algunos sean viciosos o tengan problemas psicológicos es un problema*
Gustavo, el hijo de 26 años, es adicto a la marihuana, consume alcohol con frecuencia y tuvo varios intentos de suicidio. (E25)	
Dato 1.9: algunos son extranjeros	*1.10: que algunos sean extranjeros es un problema*
[el parador] Tiene una población de 85 personas (diez son extranjeros) …(E27)	

En LN, si bien gran parte de los Datos fundamentan la Tesis de que los sin techo tienen problemas en el sentido de que los padecen (el frío, la vida en la calle, los problemas económicos), también se insinúa que los sin techo pueden ser problemáticos para los demás. Así, se subraya que son muchos, ocupan mucho lugar, que algunos son viciosos o extranjeros. Como vemos en las Garantías, en estos casos el problema que se despliega no es ya padecido por los sin techo sino provocado por ellos (ver Cuadro 4).

Cuadro 5. Datos y Garantías de la Tesis "Los sin techo son protagonistas de un problema" en C.

Tesis 1: Los sin techo son protagonistas de un problema	
Familias con chicos en las calles, drama sin solución (E4, título)	
Datos	**Garantías**
Dato 1.1: están expuestos a enfermedades	*1.1: estar expuesto a enfermedades es un problema*
El domingo murió de neumonía un bebé de 25 días. (E5, bajada, negrita en el original)	
Dato 1.2: no tienen casa	*1.2: no tener casa es un problema*
Tiene un año y cuatro meses y **jamás tuvo techo.** (E8, negrita en el original)	
Dato 1. 3: viven en la calle	*1.3: vivir en la calle es un problema*
Alan nació en la calle, literalmente. (E9) …viven en las calles porteñas… (E28)	
Dato 1.4: sufren el frío	*1.4: sufrir el frío es un problema*
"…Pero **en la calle a la noche hace mucho frío**"… (E22, negrita en el original)	
Dato 1.5: están expuestos a peligros	*1.5: estar expuesto a peligros es un problema*
"…Y para Alan, no poder caminar o correr solo, porque pasan autos y es peligroso" (E46)	
Dato 1.6: tienen poco dinero	*1.6: tener poco dinero es un problema*
Así, gana unos $60 por día. (E42)	
Dato 1.7: no tienen trabajo	*1.7: no tener trabajo es un problema*
…hace tres años Víctor perdió su trabajo en la construcción. (E27)	
Dato 1.8: no tienen intimidad	*1.8: no tener intimidad es un problema*
"…Para nosotros, lo más difícil de vivir en la calle es no tener intimidad…" (E46)	
Dato 1.9: son muchos	*1.9: que los sin techo sean muchos es un problema*
Hace un mes, **Clarín** contó 10 campamentos cartoneros bajo las autopistas 25 de mayo y 9 de julio, entre los barrios de S. Cristóbal y Constitución. (E14)	
Dato 1.10: ocupan mucho lugar	*1.10: que los sin techo ocupen mucho lugar es un problema*
Algunos (campamentos) son grandes, como el de Caseros y Hornos. (E15)	

En C (ver Cuadro 5), la mayor parte de los Datos apunta a señalar cuáles son los problemas que padecen las personas que están en situación de calle. Incluso se menciona la falta de trabajo como parte de los padecimientos, en lo que parece un anclaje del problema de la pobreza en un contexto social; sin embargo, esta es una mención de un caso individual que no se contextualiza. También aparecen, en menor medida que en LN, algunos Datos apuntan a subrayar la Tesis de que los sin techo provocan problemas, ya que van ocupando cada vez más el territorio perteneciente a los ciudadanos.

Más allá de las diferencias, la metáfora del "drama" en ambas noticias mitiga la exclusión naturalizando el problema de las personas que viven en la calle. Resulta difícil interpretar cuál es el problema del que son protagonistas los sin techo. Los Datos presentados apuntan en dos direcciones: padecen problemas (tienen frío, viven en la calle, no tienen capital) y los provocan al resto de los ciudadanos (son muchos, ocupan mucho lugar, son viciosos o locos, son extranjeros). Estos últimos Datos, preponderantes en LN, señalan a los sin techo como causantes de la usurpación y el deterioro del espacio público, el afeamiento del paisaje urbano, la instalación de zonas inseguras, etc. (Molina 2011a, en prensa).

4.2 El gobierno ayuda a los sin techo

Como observamos anteriormente, ambas noticias sostienen que el gobierno ayuda a los sin techo, Tesis alrededor de la cual se presentan dos variantes contrapuestas (2a y 2b): una subraya que la ayuda del gobierno es efectiva y suficiente, mientras que la otra sostiene lo contrario. En los siguientes cuadros podemos ver los Datos que sostienen estas Tesis enfrentadas.

Cuadro 6. Comparación de la Tesis 2a "La ayuda del gobierno es suficiente" y la Tesis 2b "La ayuda del gobierno es insuficiente" en LN.

Tesis 2: el gobierno ayuda a los sin techo	
…cómo los asisten los paradores de la ciudad (E4, bajada)	
Tesis 2a, contra-Tesis 2b: la ayuda del gobierno es suficiente	**Tesis 2b, contra-Tesis 2a: la ayuda del gobierno es insuficiente**
Dato2.1: el gobierno ofrece paradores y hoteles a los sin techo	**Dato 2.1: en algunos paradores las condiciones son precarias**
…los siete paradores y hogares que pertenecen a la ciudad están completos cada noche. (E13) …el sitio luce ordenado y limpio. (E27) …cada ocupante tiene tres frazadas. (E32)	…tiene un baño inundado de agua y una gotera que cae sobre un enchufe tapado con un cartel: "No usar". (E31) …la calefacción es insuficiente… (E32)
Dato2.2: el gobierno ofrece subsidios a los sin techo	**Dato 2.2: el dinero de los subsidios no es suficiente**
"…El gobierno me ofreció un subsidio para irme de acá…" (E18)	"…pero esa plata no me alcanza", dice Bravo. (E18)
Dato 2.3: el gobierno invierte en recursos para los sin techo	
La Nación acompañó a un grupo del BAP que cada noche asiste a cientos de personas sin vivienda. (E19)	

Cuadro 7. Comparación de la Tesis 2a "La ayuda del gobierno es suficiente" y l a Tesis 2b "La ayuda del gobierno es insuficiente" en C.

Tesis 2: El gobierno ayuda a los sin techo	
La gente dice que la asistencia oficial como subsidios o paradores no les sirve para salir de la situación en que viven. El gobierno porteño afirma que les ofrece ayuda pero que las familias la rechazan (bajada, E6-7)	
Tesis 2a, contra-Tesis 2b: la ayuda del gobierno es suficiente	**Tesis 2b, contra-Tesis 2a: la ayuda del gobierno es insuficiente**

Dato 2.1: el gobierno ofrece paradores y hoteles a los sin techo	**Dato 2.1: los paradores y hoteles tienen restricciones**
La Ciudad cuenta con siete paradores con capacidad para 1400 personas. (E31) "…el año pasado **abrimos un parador para familias** en Costanera Sur – dice Vidal – Tiene 140 camas… (E35, negrita en el original)	"…muchos hoteles no te aceptan con criaturas"... (E29) "El problema es que hay paradores para mujeres y para hombres…" (E34) "…abren sólo de noche. De día te las tenés que rebuscar en la calle" (E34)
Dato 2.2: el gobierno ofrece subsidios a los sin techo	**Dato 2.2: el dinero de los subsidios no es suficiente**
En Desarrollo Social explican que otorgan subsidios de hasta $700… (E30)	"… **eso** [el subsidio] **no nos alcanza**. (E29, negrita en el original)
Dato 2.3: el gobierno provee beneficios a los sin techo	**Dato 2.3: los trámites para obtener beneficios son engorrosos**
"Ahí trabajamos para regularizar su documentación y para **escolarizar a los chicos**. También les damos asistencia médica. Y después trabajamos **en un plan de reinserción**…" (E37, negrita en el original)	Pero en la calle existe la idea de que los trámites son engorrosos. "Hay que ir de un lado a otro y perdés un montón de tiempo", dice Víctor… (E40-41)
	Dato 2.4: el gobierno no da materiales
	"Sería mejor si nos dieran materiales para construir …" (E39)

Como podemos observar, las Tesis contrapuestas desarrollan dos paradigmas argumentativos (Pardo 2006). En ambas noticias se presentan Datos para legitimar la Tesis 2a: estos retoman declaraciones de los funcionarios pero también informaciones que no se ligan a ninguna fuente, y por lo tanto presentadas como objetivas. Con respecto a la Tesis 2b, en LN la crítica al gobierno es más fuerte que en C (ya que los Datos se presentan como informaciones neutrales) y apunta sobre todo a la precariedad de algunas instalaciones, aunque también a la insuficiencia de los subsidios. En C este paradigma desarrolla algunos Datos más (las restricciones de los paradores, la escasez de los subsidios, las limitaciones de los programas de ayuda), aunque estos se ligan fuertemente a la opinión de las personas que están en situación de calle, y por lo tanto se presenta esta información como más subjetiva.

Si bien se muestran estos dos paradigmas en diálogo, el que señala que la ayuda del gobierno es suficiente y efectiva (Tesis 2a) está jerarquizado en ambas noticias mediante distintos recursos. En primer lugar, la cantidad de Datos que justifican la Tesis 2a es mayor que la cantidad de los Datos que justifican la Tesis opuesta, ya que en ambas noticias se subrayan los beneficios de los programas de asistencia. En segundo lugar, los Datos que justifican la Tesis 2a presentan valoraciones positivas (Martin & White 2005), como podemos observar en el siguiente ejemplo:

> Laura Alonso, coordinadora de Asuntos Sociales de la ciudad, entra en acción con la simpleza y la sabiduría de alguien que sabe cómo enfrentar a esta población vulnerable. (LN, E22)

En tercer lugar, como mencionamos, los Datos que justifican la Tesis 2b ("La ayuda del gobierno es insuficiente") en general son solo fragmentos de discurso directo de las personas que están en situación de calle, y no "información objetiva". Por último, de la ayuda del gobierno se cuestionan la precariedad de las instalaciones (en LN), el monto de los subsidios (en LN y C), las restricciones burocráticas de los programas (en C), pero en ningún caso la lógica asistencialista.

4.3 Los sin techo no quieren salir de la calle

¿Por qué las personas que están en situación de calle no quieren abandonar su situación precaria, en contra de lo esperable? Las noticias proveen varios Datos para sustentar esta Tesis (ver Cuadros 8 y 9).

Cuadro 8. Datos y Garantías de la Tesis 3 "Los sin techo no quieren salir de la calle" en LN.

Tesis 3: Los sin techo no quieren salir de la calle	
Es cierto, muchas personas que duermen en colchones o cartones sobre la vereda, y se cubren con viejas frazadas, no quieren dejar ese lugar. (E10)	
Datos	**Garantías**
Dato 3.1: no les importa el peligro	*3.1: si alguien no tiene consciencia del peligro, no le molesta exponerse a él*
…muchos siguen durmiendo allí, a la intemperie, sin medir riesgo alguno. (E8) En Rincón y Cochabamba, a dos cuadras donde murió el bebe, crece otro niño de 1 año y 4 meses, Alan Bravo. (E16)	
Dato 3.2: no quieren respetar las normas de los paradores	*3.2: para salir de la calle hay que respetar las normas sociales*
Rechazan la comodidad de disponer de su tiempo y de las exigencias que deben cumplir en los paradores, como prohibiciones de fumar, beber alcohol y el respeto por los horarios para comer y dormir… (E11)	
Dato 3.3: trabajan en la calle	*3.3: si alguien tiene trabajo, debe cuidarlo*
Los argumentos de ambos se sostienen con firmeza: cuidan coches en la zona y no quieren alejarse demasiado. (E24)	

Cuadro 9. Datos y Garantías de la Tesis 3 "Los sin techo no quieren salir de la calle" en C.

Tesis 3: Los sin techo no quieren salir de la calle	
…[la familia] **nunca aceptó a ir a paradores u hoteles**. (E25, negrita en el original) "…muchas [familias] no quieren trasladarse a los refugios y paradores…" (E26)	
Datos	**Garantías**
Dato 3. 1: no les importa el peligro	*3.1:si alguien no tiene consciencia del peligro, no le molesta exponerse a él*
Alan **crece debajo de la autopista** 25 de mayo, en Rincón y Cochabamba, a apenas dos cuadras de donde vivía Luis, el bebé de 25 días que murió de neumonía, el domingo a la madrugada. (E13, negrita en el original)	
Dato 3.2: se aíslan y no quieren convivir	*3.2: para salir de la calle hay que respetar las normas sociales*
…a medida que pasa más tiempo en la calle, la familia se va aislando y **no quiere convivir en un lugar con muchas personas**. (E26, negrita en el original)	
Dato 3.3: no quieren separarse	*3.3: es mejor que la familia permanezca unida*
"…**nosotros no queremos separarnos**" (E34, negrita en el original)	

Dato 3.4: están integrados al barrio	*3.4: si alguien está integrado a un lugar, es mejor que se quede allí*
…la familia Bravo está bien integrada en el barrio. (E44) Los vecinos les piden que les cuiden los autos y algunos hasta se sientan a tomar mate con ellos. (E45)	

La Tesis que indica que los sin techo no quieren salir de la calle está repetida en ambas noticias. Los Datos que la justifican se refieren, por un lado a características personales de los sin techo valoradas negativamente: exponen a sus familias a los peligros de la calle, no quieren aceptar las normas sociales (Datos 3.1 y 3.2 de ambas noticias). Estos Datos presentan el vivir en la calle como una elección individual y basada en características personales negativas. Por otro lado, se naturaliza el problema de las personas que están en situación de calle, al sostener que ellas ya están adaptadas al barrio, por lo que sería un error que cambiaran de lugar (Garantía 3.4 en C). Además, en ambas noticias algunos Datos parecen retomar la perspectiva de los sin techo: no quieren abandonar la calle porque es su lugar de trabajo (Dato 3.3 en LN), o porque no quieren separarse de sus familias al ir a distintos paradores (Dato 3.3 en C). Sin embargo, no se ahonda en la contextualización de estas razones, que son reducidas a casos individuales (por ejemplo, mediante el recurso del discurso referido).

A partir de esta argumentación, se da por sentado que si las personas que están viviendo en la calle no quieren dejar ese lugar a pesar de la ayuda gubernamental, el gobierno no tiene otra posibilidad de acción.

5. Conclusiones

Si el análisis lingüístico de la estructura argumentativa permite relevar el potencial retórico de las noticias y las marcas de la visión ideológica que construyen (White 1998), ¿cómo contribuye la estructura argumentativa a construir esa visión de mundo? Y, específicamente, ¿cómo contribuye la argumentación a conformar una representación discursiva de las personas que están en situación de calle en cuanto actores sociales?

Ambas noticias presentan una construcción discursiva similar de estos actores sociales. Ambas los muestran como protagonistas de un drama, mitigando los actores e instituciones involucrados en la exclusión. Presentan los problemas que padecen las personas que viven en la calle, pero también las señalan como causantes de problemas. Además, ambas noticias apuntan que el gobierno ayuda a los sin techo, y, a pesar de poner en escena un diálogo entre dos paradigmas argumentativos en el que parece cuestionarse la ayuda gubernamental, ambas jerarquizan la postura de que la ayuda del gobierno es suficiente y efectiva. En consonancia, las dos noticias apuntan a que las personas que están en situación de calle eligen vivir ahí. Las voces de los sin techo son citadas como fuentes, pero sus argumentos se ligan solamente a los individuos que los emiten, y sus problemas no se explican ni se contextualizan. De esta manera, se desplaza la responsabilidad del gobierno con respecto a la solución de los problemas de los sin techo (en LN hacia los vecinos y en C se plantea el problema como sin solución). Así, se naturaliza la falta de vivienda reduciéndola a cuestiones individuales o dadas. Se responsabiliza a los excluidos por su situación o se presenta la pobreza como un fenómeno ahistórico cuyas causas no se indagan y que no puede modificarse.

En suma, la representación discursiva de las personas que están en situación de calle en cuanto actores sociales se caracteriza por la estigmatización y el prejuicio: padecen problemas pero también los provocan, eligen estar en la calle, tienen características personales negativas (son inconscientes, asociales). Las noticias proveen argumentos para fundamentar opiniones prejuiciosas sobre estos actores sociales. Esta representación discursiva forma parte de un guión (formado por representaciones sociales que constituyen un conocimiento convencional de un episodio de la vida social, según van Dijk 1997) que estigmatiza a las personas en situación de pobreza urbana. Sirve para fundamentar opiniones prejuiciosas y prácticas sociales de discriminación.

6. Referencias bibliográficas

Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, Blackwell Publisher.

Guba, E. G. & Y. S. Lincoln 1998 "Competing Paradigms in Qualitative Research". En Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln. *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Martin, J. R. & P. P. R. White 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. London/ New York: Palgrave Macmillan.

Molina, M. L. (2011a, en prensa) "Territorios divididos. Representaciones discursivas del espacio urbano en relación a la pobreza y la inseguridad". Ponencia presentada en el *V Colóquio da Rede Latinoamericana de Análise do Discurso da pobreza (REDLAD*. Universidad de Campinas.

Molina, M. L. 2011b (en prensa) "Argumentar narrando. Análisis de la estructura argumentativa de un corpus de crónicas periodísticas". Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional de Letras*. Universidad de Buenos Aires.

Pardo, M. L. 2006. "La argumentación en el discurso de los indigentes de Buenos Aires y Santiago de Chile". En *Actas del Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta: Universidad Nacional de Salta.

Pardo, M. L. (ed.) 2008. *El Discurso de la pobreza en América Latina. Estudio de la Red Latinoamericana de Análisis Crítico del Discurso*. Santiago de Chile: Frasis.

Toulmin, S. E. 1958. *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península, 2007.

van Dijk, T. A. 1997. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

White, P. P. R. 1998. *Telling Media Tales. The News Story as Rhetoric*. Tesis Doctoral. Sidney: University of Sidney. Disponible en <www.grammatics.com/appraisal>

White, P. P. R. 2006. "Evaluative Semantics and ideological positioning in journalistic discourse. A new framework for analysis". En Lassen, I. (ed.): *Mediating Ideology in Texts and Images*. Amsterdam: John Benjamins.

ANÁLISIS DE LA METÁFORA *LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD* EN EL DISCURSO ECONÓMICO DE DIVULGACIÓN

Juliana Montarcé
Conicet
jmontarce@mendoza-conicet.gob.ar

El interés creciente por el análisis de la metáfora en el discurso económico se refleja en la publicación de numerosos estudios en lengua inglesa que abordan esa problemática (White 1997, 2000, 2003; Khalil 1998; Charteris-Black 2000; Henderson 2000; Charteris-Black y Ennis 2001; Fuertes Olivera *et al.* 2002; Charteris-Black y Musolff 2003; Koller 2003; Morris *et al.* 2007; Fukuda 2009). Sin embargo, consideramos pertinente nuestro aporte ya que el discurso económico de divulgación en lengua española ofrece aún amplias perspectivas de análisis del proceso de conceptualización metafórica. Cabe destacar que este trabajo forma parte de una investigación de doctorado que llevamos a cabo con una beca de posgrado tipo I de Conicet.

En el marco de la Lingüística Cognitiva y más precisamente de la Teoría Contemporánea de la metáfora (Lakoff y Johnson 1980, Lakoff 1987, Lakoff y Turner 1989, Lakoff 1993, Kövecses 2010) y de la Teoría de la Integración Conceptual (Fauconnier 1994, Fauconnier y Turner 2002), en este trabajo nos proponemos: 1. estudiar la realización lingüística de la metáfora conceptual convencional LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD en el corpus textual MEDIECO – Metáforas del discurso de divulgación económica-, presentado en una ponencia en las I *Jornadas de Jóvenes Lingüistas*; 2. describir las proyecciones que posibilitan la comprensión de un dominio en términos de otro; 3. analizar los diferentes elementos constitutivos de un espacio combinado metafórico de acuerdo con la Teoría de la Integración Conceptual (Fauconnier & Turner 2002).

1. La metáfora en la Lingüística cognitiva

Partimos de la Teoría Contemporánea de la metáfora (Lakoff y Johnson 1980, Lakoff 1993) que sostiene que, en las metáforas que presentan la forma A = B, el elemento B es claro y concreto ya que lo concebimos en nuestra experiencia. En este sentido, nuestro conocimiento acerca de una enfermedad, encarnado en nuestra experiencia física y socio-cultural (embodiment) facilita la comprensión de un fenómeno más abstracto como el de la crisis económica. Conviene distinguir, al interior de la estructura metafórica, el dominio1 de origen – aquel que presta sus conceptos y el dominio de llegada – aquel que los recibe. Según esta teoría, en la relación entre estos dominios subyace un principio de unidireccionalidad, es decir que en la gran mayoría de los casos, los dominios no son reversibles. El proceso metafórico prototípico va de lo más concreto a lo más abstracto y no en sentido inverso. Se establecen así correspondencias sistemáticas entre los elementos constitutivos de ambos dominios cognitivos. En oposición a la concepción tradicional de la metáfora, la Lingüística Cognitiva señala que las correlaciones de dos eventos en la experiencia no implican una similitud preexistente entre los hechos sino que se establece

1 Entendemos por *dominio* una entidad cognitiva –experiencias mentales, espacios de representación, conceptos, complejos conceptuales (Langacker 1987: 145)– o un ámbito coherente de conocimiento (Cuenca y Hilferty 1999) que lleva a cabo una función de marco (Fillmore 1985) para conceptos más específicos. Ese marco permite situar una unidad semántica en su entorno conceptual correcto para su comprensión.

una analogía por motivación. Tal como lo indican Lakoff y Johnson (1980), las proyecciones metafóricas sólo son parciales: la metáfora ilumina2 ciertos aspectos del concepto pero, en la transferencia, hay ideas que no se activan. Para el análisis de la estructura interna de una metáfora dentro de un dominio cognitivo, tomamos la propuesta de Lakoff y Turner (1989) quienes sostienen que cada proyección metafórica consiste en: "slots" o elementos constitutivos del dominio, relaciones, propiedades y patrones inferenciales. Al observar que esas proyecciones son sistemáticas y estáticas, Lakoff (1993) enuncia la hipótesis del principio de invariabilidad, el cual garantiza que la metáfora preserva la estructura lógica del dominio fuente cuando es proyectada en el dominio de destino. Para nuestro análisis de metáforas del discurso económico, esta estructuración es fundamental ya que nos permite analizar de manera minuciosa las proyecciones metafóricas que se establecen entre los dominios cognitivos.

La Teoría de la Integración Conceptual (Fauconnier 1994, Fauconnier y Turner 2002) postula la existencia de redes de espacios mentales (*integration networks*) dependientes entre sí. La metáfora permite fusionar dos espacios mentales que pertenecen a dominios cognitivos diferentes y construir, a partir de esa combinación, un nuevo espacio denominado *blend*. A nuestro entender, el modelo propuesto por esta teoría amplía el modelo de Lakoff y Johnson, ya que distinguen cuatro elementos, a saber: un espacio genérico que contiene la estructura abstracta que motiva la metáfora, un espacio de *input* o entrada 1 dentro del dominio cognitivo de origen, un espacio de *input* o entrada 2 en el dominio de destino y el espacio combinado –*blended space*- donde reside la comprensión metafórica. Ese espacio de integración recoge información específica procedente de los espacios de entrada a través del espacio genérico y crea una estructura emergente. Este modelo considera que la unidad básica de la organización cognitiva no es el dominio sino el espacio mental (Fauconnier 1994), es decir, una estructura de representación, parcial y temporaria, que los hablantes construyen cuando piensan y hablan acerca de una situación. Si bien los espacios mentales no son equivalentes a los dominios, dependen de ellos ya que representan escenarios particulares estructurados por determinados dominios. Entre estas dos teorías, existen algunas diferencias respecto de la direccionalidad y de la sistematicidad de las proyecciones:[3] la Teoría contemporánea propone que las correspondencias prototípicas son estáticas y unidireccionales mientras que la Teoría de la Integración Conceptual sostiene que el *blend*, al ser una estructura emergente que se construye de manera temporaria, hereda atributos de los diferentes espacios. Aunque reconozcamos que estas diferencias merecen ser tratadas en un estudio específico, consideramos fructífero el análisis de las metáforas ontológicas y estructurales desde una perspectiva complementaria.[4]

2. La metáfora LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD

Siguiendo los pasos metodológicos presentados en nuestra ponencia titulada "Hacia un corpus de metáforas del discurso económico de divulgación", observamos en el corpus MEDIECO la presencia de la metáfora ontológica y estructural LA ECONOMÍA ES UN ORGANISMO VIVO y luego LA ECONOMÍA ES UNA PERSONA que dan lugar a expresiones metafóricas como *la salud de los bancos*, *la economía está enferma, síntomas de una economía enferma* o bien *una economía convaleciente*. Por tratarse de una metáfora genérica (Lakoff y Johnson 1980; Kövecses 2010), se presentan niveles de especificidad de esa personificación para una comprensión más acabada del concepto. En esa metáfora, podemos destacar que la idea de crisis o enfermedad de una persona se proyecta en la de crisis económica, e implica así una metáfora más específica como LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD, que cuenta con una gran cantidad de realizaciones lingüísticas. Si seguimos el modelo de cuatro espacios propuesto por

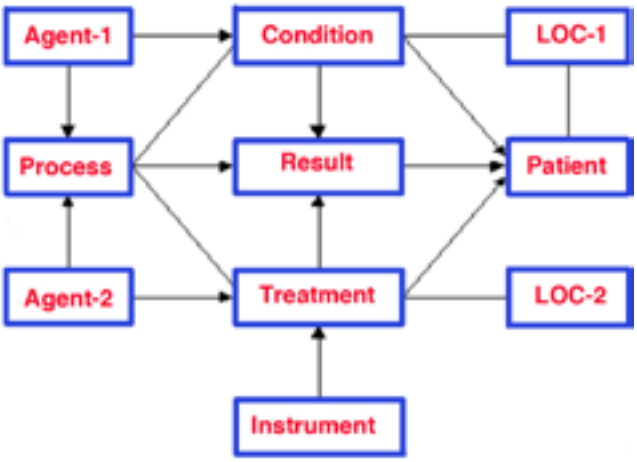
2 "Each source is associated with a particular meaning focus (or foci) that is (or are) mapped onto the target. This meaning focus is conventionally fixed and agreed-on within a speech community; it is typical of most cases of the source; and it is characteristic of the source only. The target inherits the main meaning focus (or foci) of the source" (Kövecses 2010: 138).

3 Grady, Oakley, Coulson (1999: 25) explican esas diferencias de la siguiente manera: "After all, CMT addresses recurring patterns in figurative language, while BT seems to focus on the particulars of individual cases. And the phenomena accounted for by CMT consist of stable knowledge structures represented in long-term memory, while BT seeks to model the dynamic evolution of speakers' on-line representations".

4 Existen trabajos que demuestran que es factible trabajar de manera complementaria: cf. Kövecses (2010: 305-322), Grady, Oakley, Coulson (1999).

Fauconnier y Turner (2002), advertimos que el espacio genérico que motiva el uso de la metáfora contiene los siguientes elementos compartidos: existe una alteración de un organismo que provoca malestar en su funcionamiento y requiere de medidas en pos de una solución. El dominio cognitivo de origen - la medicina – le da estructura al espacio de entrada 1 – la enfermedad-. Faber Benítez *et al.* (2006) detalla la estructuración del conocimiento del *evento médico* que nos parece muy útil para la comprensión de este espacio.

Fig. 1: Faber Benítez et al. (2006). Representación del EVENTO MÉDICO.



Allí encontramos los siguientes elementos o *slots*: la alteración o enfermedad; la localización 1 que indica la parte del cuerpo que padece la enfermedad; el paciente; el agente 1 que se corresponde con los factores que provocan la enfermedad; el proceso que se instaura; el agente 2, representado por el profesional de la salud que interviene; el tratamiento de la enfermedad; el instrumento con el que se lleva a cabo el tratamiento; la localización 2 que señala la institución de la salud en la que se concreta el proceso y el resultado del proceso y del tratamiento.

A partir de nuestro análisis, se evidencia que la estructuración del conocimiento del evento médico se proyecta de la misma manera en el dominio de destino. Por su parte, el dominio cognitivo de la economía provee la estructura para la comprensión del espacio de entrada 2 – la crisis económica. En ese espacio encontramos también *slots* del dominio de destino que existen independientemente de la proyección metafórica (Lakoff y Turner 1989). Así, pues, en nuestro corpus existen ciertos *slots* que son elementos propios del dominio de economía y que no apelan a una interpretación metafórica. Dado que no todos los elementos del evento económico son de naturaleza metafórica, estimamos que el modelo de la Teoría de la Integración Conceptual es muy útil en el sentido de que nos permite visualizar claramente el origen de los elementos que integran ese espacio combinado o *blend*. A continuación, presentamos de manera esquemática la relación entre esos espacios:

Fig. 2: Espacios en la Teoría de la Integración Conceptual.

Para poder afirmar que la estructura del evento médico se proyecta en la estructura del evento crisis económica, nos basamos en el análisis de cada una de las expresiones metafóricas encontradas en el corpus en relación con el concepto *enfermedad*. Para cada una de las expresiones, identificamos espacio genérico, espacios de entrada, espacio combinado y describimos sus proyecciones e implicaciones metafóricas. Por razones de espacio, expondremos, a título de ejemplo, el análisis de cinco instanciaciones de la metáfora conceptual. Observemos el siguiente caso:

> [1] Vuelven a **conectar la economía de EE.UU. a un "respirador"**
> La Reserva Federal de Estados Unidos reanuda su apoyo efectivo a la economía para evitar caer en recesión: mantiene tasas de interés mínimas y asegura así dinero barato para tratar de estimular la reactivación. […]
> El organismo pondrá nuevamente en marcha un operativo empleado en buena parte de 2009: les comprará a los bancos, y pagará en efectivo, títulos de deuda del Tesoro federal, de manera de asegurarles acceso a liquidez y estimularlos a ser mucho más activos en la colocación de préstamos. En la jerga financiera se define este esquema como un "**respirador**". (*La Nación* 11/08/10)

Es posible observar que la expresión "conectar la economía de EEUU a un respirador", al referirse a un concepto del dominio médico, activa la metaforización del evento económico en términos del evento médico. Allí vemos que la ausencia de liquidez en los bancos y la falta de actividad en la colocación de préstamos se identifican como una alteración o enfermedad en la economía. Esa motivación es factible ya que, así como un enfermo en estado crítico no puede respirar y necesita por lo tanto asistencia respiratoria artificial, los bancos, al no tener liquidez, no tienen autonomía para actuar, por lo cual necesitan la asistencia de la Reserva Federal de Estados Unidos, agente que se encarga de comprar en efectivo títulos a los bancos para que tengan liquidez. Esta metáfora implica que la economía de EEUU sea considerada como un enfermo y que la acción de la Reserva Federal sea vista como un tratamiento ante una situación crítica para evitar que el enfermo se agrave, es decir, que entre en recesión. Para esta expresión metafórica, el esquema de espacios se estructura de la siguiente manera:

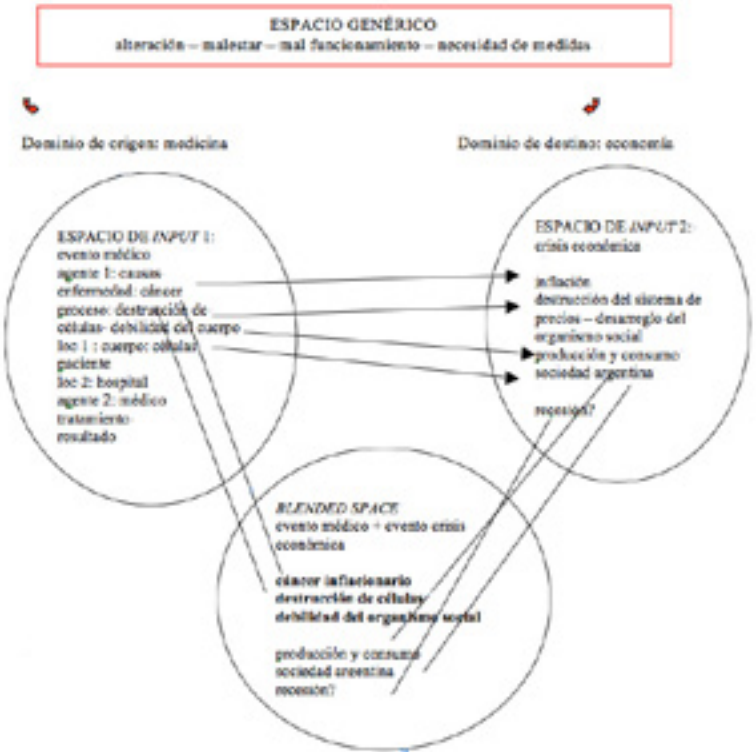
Fig. 3: Esquema de espacios de una instancia de la metáfora

Observemos ahora otra expresión metafórica:

> [2] La inflación es un flagelo recurrente de la sociedad argentina, un fenómeno monetario consistente en la progresiva destrucción del sistema de precios como regulador de los agentes económicos. **El cáncer inflacionario** destruye las células que facilitan el intercambio de bienes y servicios, y lenta pero inexorablemente debilita el organismo social hasta conducirlo a una crisis que afecta a todos sus integrantes. Aniquila la confianza de productores y consumidores y conduce a la recesión. (*La Nación* 28/04/08)

En este caso, el aumento considerable de la inflación es concebido en términos de la enfermedad del cáncer. Creemos que la analogía se establece a partir de ciertos patrones inferenciales: el cáncer es una enfermedad que destruye progresivamente las células del hombre, debilita el cuerpo humano y generalmente no se obtienen resultados satisfactorios en su tratamiento. La concepción de la inflación como una enfermedad implica que este fenómeno sea considerado como un problema que afecta a las entidades involucradas en el intercambio de bienes y servicios, es decir, a la población en general, ya que destruye el sistema de precios y perturba el organismo social. Al presentarse como una enfermedad, debe recibir tratamiento; sin embargo, pensamos que la elección de esa enfermedad y no de otra se corresponde con la dificultad de frenar el fenómeno inflacionario. El esquema de espacios para esta expresión es el siguiente:

Fig. 4: Esquema de espacios de una instancia de la metáfora.



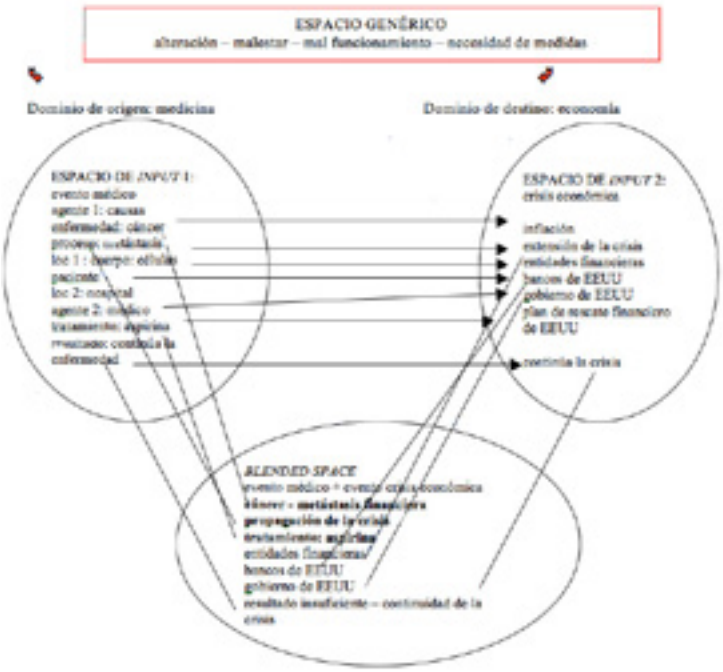
En el siguiente ejemplo, observamos una expresión metafórica relacionada con [2]:

> [3] Estos rescates resultaron apenas **una aspirina** para la **metástasis** que invadió al sistema financiero: las entidades que compraron también terminaron colapsadas por la crisis, que a su vez se propagó a Europa y Japón. (*La Nación* 15/03/09)

En este caso se alude a la propagación de la crisis financiera norteamericana como metástasis. La quiebra de los bancos que produjo la crisis financiera de EEUU en 2008 es vista como un foco canceroso cuya propagación afecta a un órgano distinto de aquel en que se inició, es decir, entidades financieras de

otros países. Se establece también una analogía entre la aspirina y el rescate de los bancos: así como la aspirina resulta un tratamiento inapropiado para el cáncer, el plan de rescate por parte del gobierno de EEUU es insuficiente para tratar la crisis financiera. El esquema que se activa con esta expresión es el siguiente:

Fig. 5: Esquema de espacios de una instancia de la metáfora.



Otro caso de expresión metafórica lo encontramos en [4]:

> [4] **Dólar anestesiado**: para fin de año se negocia a $ 4,10
> En medio de un fuerte ingreso de divisas, se impone la visión de un dólar estable con poca variación hasta fin de año. La cobertura a través de contratos de dólar a futuro así lo confirma: a fin de año cotiza a $ 4,10. (*Ámbito financiero* 03/08/10)

En [4], el espacio de entrada evento médico provee el *slot* tratamiento para la comprensión de la expresión. En medicina, ciertos tratamientos quirúrgicos necesitan que el paciente se encuentre anestesiado para procurarle inmovilidad y ausencia de dolor. De la misma manera, el dólar recibe anestesia para garantizar estabilidad a la economía argentina. La expresión metafórica "anestesia" refiere a la intervención del Banco Central en compra y venta de dólares para asegurar su precio en el mercado. El hecho de considerar el evento económico en términos del evento médico pone el acento en que hay un agente que interviene en ese tratamiento. Así como en medicina ese agente es el anestesiólogo, en la economía argentina el Banco Central decide intervenir para evitar los movimientos del dólar. El esquema sería el siguiente:

Fig. 6: Esquema de espacios de una instancia de la metáfora.

Otra referencia metafórica la encontramos en el siguiente texto:

> [5] Las sombras de la crisis griega se yerguen en tanto sobre Portugal que, con mayor desocupación y una **economía anémica**, crecerá este año solo un tercio del 1% previsto para la zona euro. (*Clarín* 22/04/10)

Al igual que en los ejemplos anteriores, en esta expresión se recurre a la personificación, es decir que se concibe la economía como una persona que sufre de anemia. El adjetivo *anémica* califica a una persona que, debido al empobrecimiento de su sangre por disminución de su cantidad total, se encuentra débil y cansada; empleado metafóricamente, el adjetivo alude a una economía en contexto de crisis, en la cual no se vislumbra una recuperación vigorosa y sostenida en el corto plazo. El esquema de la metáfora sería el siguiente:

Fig. 7: Esquema de espacios de una instancia de la metáfora.

A través de estos ejemplos, observamos que el espacio combinado no integra únicamente información de naturaleza metafórica sino que constituye la fusión de *slots* del espacio de entrada 1, metafóricos, con *slots* del espacio de entrada 2, no metafóricos o congruentes y crea una nueva estructura de significado. Como no es posible analizar en este espacio todas las instanciaciones metafóricas del corpus, agrupamos las expresiones restantes según el *slot* metafórico que se proyecta.

Fig. 8: Instanciaciones de la metáfora conceptual.

	Expresiones metafóricas	Ejemplos del corpus MEDIECO
Proyección metafórica del *slot* enfermedad	economía asfixiada	[…] evitar la quiebra de Grecia, **asfixiada** por una deuda que supera los 300.000 millones de euros (*La Nación* 28/04/10)
	pandemia	Cristina Kirchner no pudo disimular […] la satisfacción de ver que su país era uno más dentro de una **pandemia financiera**. (*La Nación* 23/09/08)
	patología	Calificó de "**patología endémica**" el hecho de que exista un 30% de temporalidad en el empleo […]. (*El Cronista comercial* (23/12/10)
	euroesclerosis	[…] puede parecer como si el viejo continente estuviera atrapado una vez más en las garras de su antiquísima enfermedad, la "**euroesclerosis**" […] (*La Nación* 16/09/00)
	espasmos	Una solución para evitar los **espasmos** que vienen sufriendo […] fue planteada por el luxemburgués Jean-Claude Juncker, […] quien propuso crear eurobonos que reemplazaran a los emitidos por cada país. (*El Cronista Comercial* 09/01/11)
	anémica	[…] puede ser que las autoridades estadounidenses tengan que recurrir a otro tipo de estrategia no probada para revitalizar la economía, sobre todo si **esta anémica recuperación** se ralentiza aún más. (*La Nación* 09/08/10)
	trombosis financiera	[…] la política monetaria norteamericana con sus irradiaciones, la llamada guerra de monedas, las corrientes de capitales especulativos, la valorización de los commodities […], tienden a reponer la categoría de la dutch disease o **enfermedad holandesa** (EH). (*El Cronista comercial* 31/01/11)
	resfriado	Europa asegura que sólo padece un leve "**resfriado** bursátil" (*Clarín* 22/01/08)
	tumor	[…] estimular la inversión en áreas sensibles o crear las condiciones para que la inflación no se extienda como un **tumor**. (*La Nación* 18/03/06)

Proyección metafórica del *slot* tratamiento	tomar el pulso	[…] sondeo que la autoridad monetaria lleva a cabo cada tres meses para **tomar el pulso al mercado crediticio**. (*La Nación* 28/04/11)
	inyectar	El BCRA tiene que mantener el tipo de cambio, pero para ello debe imprimir e **inyectar** pesos para comprar los dólares. (*Ámbito financiero* 08/11/10)
	oxigenar	[…] cubrir el resto con alguna emisión nueva que, además de **oxigenar el Tesoro**, sirva para reinsertar empresas locales en el mercado internacional de financiamiento […] (*La Nación* 17/08/10)
	anestesiar	Al Central le alcanzaron u$s 25 millones para **anestesiar** el dólar (*El Cronista comercial*)
	anestesiado	Dólar **anestesiado**: para fin de año se negocia a $ 4,10 (Ámbito financiero 03/08/10)
	paliativo	Los trabajadores y jubilados creyeron encontrar en los ajustes de salarios y jubilaciones nominales conseguidos por sus dirigentes sindicales o decididos por el Gobierno un **paliativo** efectivo al deterioro del poder adquisitivo de sus ingresos. (*La Nación* 26/12/10)
	esterilización	Para dimensionar el desafío del BCRA en el segundo semestre vale mencionar que debe multiplicar por cuatro no sólo la emisión sino la **esterilización** de la misma mediante colocaciones de Lebac. (*Ámbito financiero* 07/06/10)
Proyección metafórica del *slot* instrumento	esterilizar	[…] el volumen de títulos emitidos por la autoridad monetaria para tratar de **esterilizar** los pesos que vuelca al mercado y evitar fogonear la inflación superará los $ 100.000 millones este año. (*El Cronista* 18/01/11)
Proyección metafórica del *slot* causas	infectada	Si la política monetaria es restrictiva […], se puede evitar que la economía quede **infectada** de inflación crónica. (*La Nación* 26/12/10)
	contagio	El portavoz del comisario de Economía de la UE desestimó un **contagio** en el Viejo Continente. (*La Nación* 28/04/10)

3. Conclusiones

Basándonos en la Teoría contemporánea de la metáfora (Lakoff y Johnson 1980, Lakoff 1987, Lakoff y Turner 1989, Lakoff, 1991; Kövecses 2005, 2010) y en la Teoría de la integración conceptual (Fauconnier 1994, Fauconnier y Turner 2002), analizamos la metáfora LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD con sus correspondientes expresiones metafóricas en un corpus textual propio denominado MEDIECO – Metáforas del discurso económico. La estructuración del conocimiento del evento médico (Faber 2006) nos ha permitido observar cómo se organiza el espacio de entrada 1 del dominio médico y nos ha posibilitado comprender cuáles son los *slots* y las proyecciones que se establecen entre el *input* 1 y el *input* 2. La Teoría de la integración conceptual nos ha provisto el modelo de cuatro espacios con la

posibilidad de determinar el origen de cada uno de los elementos fusionados que integran el *blend*. Este modelo de análisis nos ha permitido estudiar en detalle la realización lingüística de esta metáfora conceptual así como especificar los aspectos que se resaltan de las proyecciones. Tras el análisis minucioso de instanciaciones de nuestra metáfora, hemos podido concluir que, en el discurso económico de divulgación argentino, determinados elementos abstractos inherentes a la disciplina económica son concebidos en términos del dominio de la medicina para facilitar su comprensión ya que el concepto de enfermedad se encuentra más cercano a la experiencia cotidiana. Consideramos que, debido a la gran cantidad de instanciaciones que posee, se trata de una metáfora conceptual que ya ha experimentado un proceso de convencionalización; lo cual favorece la creación de nuevas expresiones lingüísticas dentro de la misma conceptualización.

Una vez analizada la metáfora LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD en el discurso de divulgación, esperamos que este estudio posibilite investigaciones futuras acerca de nuevas realizaciones lingüísticas de la metáfora conceptual así como estudios en contrastividad con el discurso académico-científico, con el fin de evaluar el lugar que ocupan esas instanciaciones metafóricas en la terminología de la economía.

4. Referencias bibliográficas

Charteris-Black, J. 2000. "Metaphor and vocabulary teaching in ESP economics". In: *English for Specific Purposes,* 19. pp. 149-165.

Charteris-Black, J. y T. Ennis. 2001. "A comparative study of metaphor in Spanish an English financial reporting". In: *English for Specific Purposes*, 20. pp. 249-266.

Charteris-Black, J. y A. Musolff. 2003. "'Battered hero' or 'innocent victim'? A comparative study of metaphors for euro trading in British and German financial reporting". *English for Specific Purposes*, 22. pp. 153-176.

Cuenca, M. J. y J. Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Faber Benítez *et al*. 2006. "Gestión terminológica basada en el conocimiento y generación de recursos de información sobre el cáncer: el proyecto Oncoterm". Vol. 2, número 8. Málaga: Fundación para la salud.

Fauconnier, G. 1994. *Mental Spaces; Aspects of meaning construction in natural language*. New York: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. y M. Turner. 2002. *The way we think; Conceptual Blending and the mind's hidden complexities.* New York: Basic Books.

Fillmore, C. y C. Baker. 1985. "Frame Semantics for Text Understanding". Berkeley.

Fuertes Olivera *et al.* 2002. "La variación y la metáfora terminológicas en el dominio de la economía". *Atlantis, revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos 24 (1).* Recuperado el 11 de marzo de 2010 en: http://www.atlantisjournal.org/ Papers/24_1/fuertes.pdf

Fukuda, K. 2009. "A comparative study of metaphors representing the US and Japanese economies". *Journal of Pragmatics* 41. pp. 1693-1702.

Grady, Oakley y Coulson. 1999. "Blending and metaphor". In: G. Steen & R. Gibbs (eds.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.

Henderson, W. 2000. "Metaphor, economics and ESP: some comments". In: *English for Specific Purposes, 19.* pp. 167-173.

Khalil, E. 1998. "The Five Careers of the Biological Metaphor in Economic Theory". In: *The Journal of Socio-Economics*. Vol. 27 nº1. pp. 29-52.

Koller, V. 2003. *Metaphor Clusters in Business Media Discourse: A Social Cognition Approach*. Diss. Vienna University. Recuperado el 11 de octubre de 2009 en: http://www.wu-wien.ac.at/inst/english/koller_diss.pdf

Kövecses, Z. 2010. *Metaphor; A practical Introduction*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Lakoff, G. y M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. y M. Turner. 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. 1993. "The Contemporary Theory of Metaphor". En : Ortony, Andrew (ed.) *Metaphor and Thought* (2nd edition). Cambridge: University Press.

Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol I: Theoretical Prerequisites. California: Stanford University Press.

Morris *et al*. 2007. "Metaphors and the market: Consequences and preconditions of agent and object metaphors in stock market commentary". *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 102. pp. 174-192.

White, M. 1997. "The Use of Metaphor in Reporting Financial Market Transactions". C*uadernos de Filología Inglesa* 612. pp. 233-245.

White, M. 2000. "The Bundesbank and themaking of an economic press story". Recuperado el 20 de julio de 2009 en: http://www.ucm.es/info/circulo/no4/white.htm

White, M. 2003. "Metaphor and economics: the case of growth". *English for Specific Purposes*, 22. pp. 131-151.

HACIA UN CORPUS DE METÁFORAS DEL DISCURSO ECONÓMICO DE DIVULGACIÓN

Juliana Montarcé
Conicet
jmontarce@mendoza-conicet.gob.ar

Este trabajo forma parte de una investigación de doctorado que desarrollamos con una beca de posgrado tipo I de Conicet y que aspira a la recolección y análisis de las diferentes metáforas conceptuales empleadas en el discurso económico de divulgación. En el marco de la Lingüística Cognitiva, basándonos en la Teoría contemporánea de la metáfora (Lakoff y Johnson 1980, Lakoff 1987, Lakoff y Turner 1989, Lakoff 1992, Kövecses 2010) y en la Teoría de la integración conceptual (Fauconnier 1994, Fauconnier y Turner 2002), concebimos la metáfora como un mecanismo conceptual que impregna la vida cotidiana y permite comprender un dominio de destino, generalmente abstracto y menos conocido, en términos de un dominio fuente, más conocido puesto que está encarnado en nuestra experiencia.

En este trabajo, nos proponemos establecer los criterios de selección de los textos del discurso económico de divulgación que conforman el corpus así como los principios que regulan la extracción de expresiones metafóricas. Cabe destacar que esta recolección constituye la primera etapa de la configuración de un corpus textual propio de metáforas del discurso de divulgación económica denominado MEDIECO – Metáforas del discurso económico-.

1. Corpus: definición y caracterización

Para nuestra investigación, partimos de los postulados metodológicos de la Lingüística de corpus (Sinclair 1991, Biber 1993, EAGLES 1994, Tognini-Bonelli 2001, Cabré 2007, Parodi 2010) puesto que permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos y estudiar información lingüística original y completa, compilada a través de una amplia y organizada colección de textos naturales. Consideremos las siguientes definiciones de *corpus*:

> […] a corpus is a collection of naturally-occuring language text, chosen to characterize a state or variety of a language (Sinclair 1991: 171)

A *corpus* is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language. (EAGLES 1994)

> […] in the context of this study, a corpus is taken to be a computerised collection of authentic text, amenable to automatic or semi-automatic processing or analysis. The texts are selected according to explicit criteria in order to capture the regularities of a language, a language variety or a sub-language. (Tognini-Bonelli 2001: 55)

> […] conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica y que cuenta con una organización predeterminada en torno a categorías identificables para la descripción y análisis de una variedad de lengua" (Parodi 2010: 25).

A partir de estas definiciones, concebimos el *corpus* como un conjunto de textos naturales en formato digital que aspiran a ser una muestra representativa de una variedad de lengua y que han sido seleccionados según criterios explícitos con vistas a la descripción y análisis de ciertas regularidades de la lengua. Según los postulados de este enfoque metodológico, el corpus debe estar compuesto por textos producidos en situaciones reales para poder describir la lengua en uso; la recolección de estas instancias de lengua debe estar guiada por parámetros explícitos para garantizar la objetividad en la selección; además, el corpus debe estar disponible en formato electrónico con el fin de ser analizado por medio de programas computacionales; debe incluir ejemplos de amplia gama de materiales para ser lo más representativo posible; las muestras deben ser de tamaños similares, deben diseñarse según propósitos específicos, deben tener una procedencia clara y posibilidad de resultados acumulativos y replicables. Respecto de la representatividad de la muestra, Biber (1993: 243) indica: "Representativeness refers to the extent to which a sample includes the full range of variability in a population" y agrega: "[…] a corpus must be 'representative' in order to be appropriately used as the basis for generalizations concerning a language as a whole" (Biber 1993: 243). Para trabajar con un corpus representativo, Biber (1993) propone, en primer lugar, definir el objeto de estudio y luego, estratificar las muestras. Los parámetros situacionales (Biber 1993) que permiten obtener una muestra estratificada son los siguientes: canal (escrito, oral), formato (publicado, no publicado), escenario o marco (institucional, público, privado, personal), destinatarios (número y relación entre los interlocutores, coincidencia o no en el tiempo y lugar de los interlocutores, interacción, conocimiento compartido), emisor (variación demográfica, conocimiento), factualidad (información factual, indeterminada, de ficción), propósitos (persuadir, entretener, informar, explicar, instruir, etc.), temas. Para garantizar la representatividad, Biber (1993: 256) argumenta que la compilación del corpus debe proceder en forma cíclica: se debe diseñar en primer lugar un corpus piloto que represente un amplio rango de variación y luego realizar investigaciones empíricas para confirmar o modificar algunos de los parámetros del diseño del corpus antes de la configuración de la muestra.

2. Criterios de selección de los textos del corpus

Para la constitución de MEDIECO, nos hemos propuesto configurar un corpus textual significativo en número. Por el momento hemos recopilado 300 textos del discurso económico de divulgación en español, con un promedio de 750 palabras por texto. La recopilación se lleva a cabo a partir de criterios lingüísticos, que incluyen el tema y el estilo de los textos, y de parámetros situacionales (Biber 1993, EAGLES 1994, Servei de Tecnologia Lingüística 2007). En cuanto a los criterios internos o lingüísticos, hemos focalizado nuestra búsqueda en textos escritos que presentan el mismo dominio o ámbito. Centramos nuestra investigación principalmente en temas macroeconómicos del ámbito nacional e internacional como inflación, crisis financiera y el papel del gobierno en la economía. Los textos recolectados siguen un modelo de lengua formal, es decir, escritos por periodistas o economistas, en periódicos reconocidos con estilo propio. Nos interesa destacar que no hemos incorporado en nuestro universo de análisis los comentarios de los artículos escritos por los lectores porque se perdería la homogeneidad pretendida para nuestro corpus en cuanto al nivel de conocimiento del autor, a la densidad terminológica[1] de los textos y a la finalidad que presentan. Respecto de los criterios externos o situacionales, hemos recopilado textos escritos, publicados en los diarios económicos *El Cronista comercial*, *Ámbito financiero*, *Buenos Aires Económico*, en el suplemento económico de *Página 12*, en *Ieco* de *Clarín* y en la sección económica de *La Nación,* todos disponibles en versión electrónica desde el año 2000 hasta la fecha. Este criterio cronológico responde a la necesidad de delimitar el objeto de estudio no solo en lo que se refiere a la cantidad de textos sino esencialmente a las problemáticas macroeconómicas que presentan. Los textos que integran el corpus están escritos en español de Argentina, algunos están firmados por periodistas especializados, otros por economistas y los casos de textos de agencia no presentan autoría determinada. En cuanto a

1 Entendemos por densidad terminológica el promedio de términos por frase o por párrafo de un texto. Ciapuscio (2003: 102) afirma: "[…] la cantidad relativa de terminología, el modo en que se introduce en el texto, el hecho de que sea sometida o no a operaciones de tratamiento, como reformulaciones o definiciones, son factores relevantes para la determinación de grados de especialidad".

los destinatarios previstos, consideramos que son textos escritos para un público argentino especialista o semi-especialista en economía y no hay presencia ni interacción del lector en la situación comunicativa. Los textos presentan información factual,[2] su perspectiva es divulgativa,[3] y priman en ellos los propósitos informativo y argumentativo. Trabajamos con un corpus textual abierto, es decir que aspiramos a una muestra extensa de textos completos, sin definir la cantidad precisa ya que se encuentra en constante crecimiento y revisión. Por el momento, se trata de un corpus con anotaciones manuales aunque aspiramos a la automatización de algunos de sus datos. Concebimos la anotación como la práctica de añadir información lingüística interpretativa a un corpus electrónico (Leech 2004) para que la extracción de esa información sea multifuncional y reutilizable. Las anotaciones consideran tres componentes semánticos del análisis de la metáfora: 1. el dominio de destino, 2. el dominio de origen, 3. las propiedades de los dominios que motivan el uso de la metáfora. Una vez detectada la instancia metafórica, procedemos al análisis estructural de sus propiedades léxico-gramaticales: si se trata de una unidad léxica, distinguimos entre sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios. En el caso de secuencias de palabras, establecemos diferencias entre construcciones nominales, verbales, adjetivas, adverbiales y oraciones.[4] Cabe destacar que, por el momento, dejamos de lado las preposiciones, muy importantes para el análisis de metáforas orientacionales, ya que focalizamos nuestra investigación en metáforas ontológicas y estructurales. Utilizamos la herramienta informática *Wordsmith Tools* para evaluar de manera automática la frecuencia de uso de las diferentes instanciaciones de una metáfora y sus concordancias.

3. Metodología para la extracción de expresiones metafóricas

De acuerdo con la Teoría contemporánea de la metáfora, entre el dominio de origen y el dominio de destino - ámbitos coherentes de conocimiento que llevan a cabo una función de marco para conceptos más específicos- se crea una analogía por medio de la cual se percibe una entidad o evento económico a través de una entidad o evento más cercano a la experiencia cotidiana. Se establecen así proyecciones selectivas de rasgos semánticos que se realizan en expresiones metafóricas. Estas ponen de manifiesto la coherencia interna y sistemática de la organización de nuestro sistema conceptual (Lakoff y Johnson 1980). La Teoría de la integración conceptual (Fauconnier 1994, Fauconnier y Turner 2002) amplía la propuesta y considera que existen cuatro espacios que intervienen en la metáfora: el espacio genérico o el conocimiento abstracto, compartido que permite la analogía, un espacio de *input* 1 asociado con el dominio de origen, un espacio de *input* 2 que se estructura a partir del dominio de destino y el espacio combinado o *blended space* que hereda la estructura de los espacios de *input* y construye una estructura dinámica de significado.[5] Ese dinamismo se explica por el hecho de considerar los espacios mentales como estructuras de representación, parcial y temporaria, que los hablantes construyen cuando piensan y hablan acerca de una situación (Fauconnier 1994) y por considerar que la metáfora reside en el *blend*, un constructo emergente que hereda estructura de ambos espacios de *input*. Dentro de estos enfoques complementarios,[6] la creación de nuestro corpus responde a nuestro interés por determinar cuáles son las principales conceptualizaciones metafóricas presentes en el discurso económico de divulgación, cuáles son los dominios de origen más frecuentes y qué espacios de *input* se ponen en funcionamiento, qué espacio genérico les da origen, mediante qué expresiones lingüísticas se realiza la metáfora conceptual, qué tipos de metáforas conceptuales se emplean y cuáles son las proyecciones que permiten el uso metafórico. Para lograr estos objetivos, adaptamos la metodología de

2 Biber (1993) opone información factual a información proveniente de obras de ficción.
3 Tomamos el concepto de "texto especializado" de Ciapuscio y Kuguel (2002) quienes proponen una tipología de impronta cognitivo-comunicativa. Así, conciben la caracterización de los textos especializados como un *continuum* que va de un polo [+] especializado a un polo [-] especializado. En este sentido, los textos que integran nuestro corpus presentan una perspectiva divulgativa, es decir que se sitúan en el polo [-] especializado.
4 "[…] an annotation scheme can be based on a 'consensual' set of categories on which people tend to agree" (Leech 2004).
5 Esa construcción dinámica de significado es considerada como una de las principales contribuciones de la Teoría de los espacios mentales y de la integración conceptual al abordaje de la metáfora: "Conceptual blending theory allows us to drop the old idea of concepts as static structures in long-term memory in favor of dynamically constructed models constrained both by information in long-term memory and by local, contextual cues". (Coulson 2001: 202).
6 Cf. Lakoff (2009). "The Neural Theory of Metaphor". Report: January, 2009. An early version appeared in: Gibbs (2008). *The Metaphor Handbook*. Cambridge: University Press. Disponible en http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/spaces/Lakoff2009.pdf; cf. Kövecses, Zoltán (2010). Metaphor; A practical Introduction. 2nd edition. New York: Oxford University Press. Disponible en: *www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/.../GG-final-1.pdf*

MIP – *metaphor identification procedure*- propuesto por el grupo de investigación Pragglejaz (2007) y del ATT-Meta project (Wallington *et al.* 2004). Procedemos de la siguiente manera: 1. consultamos en forma periódica los diarios mencionados anteriormente y seleccionamos los artículos de temática macroeconómica, 2. realizamos una lectura completa del discurso, 3. determinamos las unidades léxicas del dominio económico o de aquellas que están en colocación con unidades terminológicas y establecemos su significado en contexto con ayuda del diccionario de la RAE y de diccionarios especializados, 4. si una unidad léxica tiene un significado más básico o congruente en otro dominio,[7] que sirve para su mejor comprensión, es anotada como expresión metafórica, 5. indicamos cuáles son los dominios de origen y de destino, y los cuatro espacios mentales con sus proyecciones y realizamos la anotación propuesta por Trausan-Matu (2000), a saber: qué elemento se metaforiza ("what"), en términos de qué elementos se comprende ("how") y mediante qué proyección ("why"), 6. anotamos si se trata de un sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio o si la expresión metafórica se encuentra en el nivel de construcciones o de oraciones, 7. integramos la expresión en la metáfora conceptual correspondiente, 8. observamos a través de *Wordsmith Tools* la frecuencia de uso de la expresión en nuestro corpus, 9. identificamos tipos de metáforas conceptuales, 10. organizamos jerárquicamente las metáforas conceptuales relevadas.

Para la tipología de metáforas, empleamos los criterios de clasificación de Lakoff y Johnson (1980) y de Lakoff y Turner (1989) que se encuentran esquematizados en Kövecses (2010: 33-47). Estos residen en: convencionalidad, función, naturaleza y nivel de generalidad de la metáfora. Según la escala de convencionalidad, las metáforas pueden ser altamente convencionales si están arraigadas en el uso de una comunidad lingüística o metáforas nuevas cuando los hablantes crean nuevas expresiones. De acuerdo con su función, las metáforas pueden ser estructurales, cuando el dominio de origen provee una estructura de conocimiento relativamente rica para comprender el concepto de destino; ontológicas, cuando se concibe la experiencia en términos de objetos, sustancias y contenedores sin especificar exactamente de qué tipo de objeto, sustancia o contenedor se trata y orientacionales, cuando se refieren a relaciones espaciales que le otorgan coherencia a la experiencia. Conforme a su naturaleza, encontramos metáforas de imágenes esquemáticas cuando no se proyectan elementos conceptuales de conocimiento sino que se proyecta todo el esquema, metáforas estructurales y metáforas de imagen o "one-shot image metaphors", cuando se basan en una única imagen aislada. Respecto del nivel de generalidad, se evidencian metáforas de nivel genérico que funcionan como esqueleto de una metáfora más específica y metáforas de nivel específico. A continuación, introducimos un ejemplo de una primera etapa de anotación de un texto que incluye dominio de origen, dominio de destino y clase de palabra. Por razones de espacio, reproducimos solo un fragmento:

> **Para** <Met dd="títulos de la economía monetaria" do= "objeto" p="disminución de temperatura" - V > **enfriar la emisión** </Met>**, la deuda del Central superará los $ 100.000 millones**

Mientras que el Tesoro se desendeuda, el Banco Central hace completamente lo contrario. El stock de deuda del BCRA, que el año pasado creció 60% (sin contar los pases netos) y ascendió a $ 74.352 millones, se incrementará otros $ 30.000 millones en 2011. De esa forma, el volumen de títulos emitidos por la autoridad monetaria para tratar de <Met dd="economía monetaria" do="instrumento de la medicina" p=" proceso de destrucción de gérmenes" esterilizar </Met> los pesos que vuelca al mercado y evitar <Met dd="entidad de la economía" do="fuego" p="aumento de temperatura, alimentación del fuego" - V fogonear </Met> <Met dd="aumento del nivel de precios en economía" do="objeto" p="aumento de tamaño" - SC la inflación </Met> superará los $ 100.000 millones este año. El endeudamiento del

7 Entendemos por versión congruente el sentido primario de una expresión en la evolución del lenguaje (Halliday 1985: 94). Si bien no siempre es tarea fácil determinar la congruencia de una expresión, determinamos si su significado es más concreto, más preciso, si se relaciona con experiencias corpóreas o bien si está atestado en otro dominio anteriormente.

Central es la contracara de la estrategia oficial de sostener el tipo de cambio nominal y seguir acumulando reservas para que el Tesoro pague deuda.

Así surge del programa monetario presentado por el Central, donde se proyecta que las compras de divisas lleguen a u$s 12.500 millones este año y constituyan uno de los principales factores de crecimiento de la oferta monetaria. Dado que la entidad se basa en los cálculos del Ministerio de Economía, que prevé un dólar promedio de $ 4,10 para 2011, esto significa que se emitirán $ 51.250 millones.

Y en vista de que las necesidades de de <Met dd="economía monetaria" do="instrumento de la medicina" p="proceso de destrucción de gérmenes" - SC esterilización </Met> se calculan en aproximadamente el 60% de la expansión prevista por compras de divisas en el mercado cambiario, Marcó del Pont retirará del mercado vía emisión de deuda unos $ 30.750 millones, el equivalente al 1,7% del Producto Bruto Interno. Así, el stock de Letras y Notas del BCRA llegará a fines de año a $ 105.102 millones.

(*El Cronista Comercial* 18/01/11)

DO: Dominio de origen
DD: Dominio de destino
p: proyección principal
V: verbo
SC: sustantivo común

Puesto que nos encontramos en la primera etapa de la configuración del corpus, no hemos explorado la totalidad de las metáforas conceptuales que se presentan. Sin embargo, ya hemos procedido al análisis de la metáfora conceptual LA CRISIS ECONÓMICA ES UNA ENFERMEDAD con el objetivo de trabajar de manera cíclica y poder evaluar así el corpus piloto (Biber 1993).

4. Conclusiones

En este trabajo, nos hemos propuesto explicitar los criterios lingüísticos y los parámetros situacionales que nos han guiado en la composición y diseño de un corpus textual propio al que hemos denominado MEDIECO – Metáforas del discurso económico de divulgación. Por otra parte, basándonos las propuestas metodológicas del grupo de investigación Pragglejaz (2007) y del ATT-Meta project (Wallington *et al.* 2004), hemos detallado los pasos que nos guían en la extracción de instanciaciones de una metáfora.

Consideramos que la configuración de un corpus textual y no de un listado de instanciaciones nos permite describir y analizar la presencia de metáforas conceptuales y de expresiones metafóricas en su contexto real de producción. A partir de los aportes de la Teoría contemporánea de la metáfora y de la Teoría de la integración conceptual, hemos sentado las bases para poder determinar, en investigaciones futuras, cuáles son los principales dominios de origen de los cuales se sirve el discurso de divulgación para la descripción y explicación de las problemáticas económicas, así como explicar el proceso de integración conceptual que supone el empleo de una expresión metafórica. Asimismo, estimamos que el análisis de este corpus textual nos dará lugar al establecimiento de una organización jerárquica de metáforas conceptuales del ámbito de la economía.

Conscientes de la dificultad de anotar un corpus de metáforas, creemos que este trabajo nos ha dado la posibilidad de sentar las bases para realizar anotaciones futuras con mayor nivel de complejidad y de manera automática.

Basado en los fundamentos de la Lingüística de corpus, MEDIECO aspira a ser representativo de la presencia de la conceptualización metafórica y de expresiones lingüísticas en uso en el discurso de divulgación económica en la modalidad escrita. Al mismo tiempo, tiene como finalidad servir de base empírica para la construcción de una ontología del discurso económico y para investigaciones lingüísticas centradas en estudios léxico-gramaticales y terminológicos.

5. Referencias bibliográficas

Biber, D. 1993. "Representativeness in Corpus Design". *Literary and Linguistic Computing*, Vol. 8, No. 4. pp. 243-257.

Cabré, M. T. 2007. "Constituir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades". En : Ballard, M. y C. Pineira-Tresmontant (eds.). *Les corpus en linguistique et en traductologie*. Arras: Artois Presses Université. 89-106.

Ciapuscio, G. e I. Kuguel. 2002. "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En: García Palacios, J. y M.T. Fuentes (eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca: Almar. pp. 37-73.

Ciapuscio, G. 2003. *Textos especializados y Terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada Universitat Pompeu Fabra.

Coulson, S. 2001. *Semantic Leaps*. Oxford: Cambridge.

EAGLES. 1994. *Corpus Typology DRAFT*. Recuperado el 10/02/11 en: http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/typology/typology.html

Fauconnier, G. 1994. *Mental Spaces; Aspects of meaning construction in natural language*. New York: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. y M. Turner. 2002. *The way we think; Conceptual Blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.

Halliday, M. A. K. 1985. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Kövecses, Z. 2010. *Metaphor; A practical Introduction*. 2nd edition. New York: Oxford University Press.

Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. 2009. "The Neural Theory of Metaphor". Report: January, 2009. An early version appeared in: Gibbs. 2008. *The Metaphor Handbook*. Cambridge: University Press. Disponible en http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/spaces/Lakoff2009.pdf

Lakoff, G. y M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. y M. Turner. 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. 1992. « The Contemporary Theory of Metaphor ». En: Ortony, Andrew (ed.) *Metaphor and Thought* (2nd edition). Cambridge: University Press.

Leech, G. 2004. "Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice Adding Linguistic Annotation". Recuperado el 15 de febrero de 2011 en: http://ota.ahds.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter2.htm

Parodi, G. 2010. *Lingüística de Corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Pragglejaz Group. 2007. "MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse". *Metaphor and Symbol*, 22(1), Lawrence Erlbaum Associates. pp.1-39.

Servei de tecnologia linguistica. 2007. *Introducción a la Lingüística de Corpus*. PPT recuperado el 11/01/2011 en http://www.ub.edu/stel/esp_suport.htm

Sinclair. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Tognini-Bonelli, E. 2001. *Corpus Linguistics at Work*. Philadelphia: John Benjamins.

Trausan-Matu, S. 2000. "Metaphor Processing for Learning Terminology on the Web". In: S. A. Cerri and D. Dochev (Eds.): AIMSA 2000, LNAI 1904, Springer-Verlag Berlin Heidelberg pp. 232-241.

Wallington, A. M. *et al.* 2004. "Metaphor Annotation: A Systematic Study". Recuperado el 01/03/11 en: www.cs.bham.ac.uk/~jab/ATT-Meta/Papers/CSRP-03-04.pdf

PORQUE: ¿UN CONECTOR CAUSAL SUBORDINANTE?

Mariana Morón Usandivaras
Universidad de Buenos Aires
marianamoron@filo.uba.ar

1. Introducción

En este trabajo se presentará una aproximación al estudio de las relaciones sintácticas en la zona adverbial causal, a partir del estudio del tipo de relación sintáctica que se establece entre los conectados de un período causal en el que interviene *porque*. Con este fin, se realizará un análisis cualitativo y cuantitativo del uso de *porque* en la edición crítico-genética, que he realizado, de *De la anarquía y sus dos causas principales en la República Argentina con motivo de su reorganización por Buenos Aires* (en adelante *De la anarquía*) de J.B. Alberdi.

2. Presupuestos teóricos

2.1. Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP)

Desde el ECP se concibe que la gramática emerge del discurso, es decir, que la gramática es el resultado de un conjunto de reglas provisorias, constantemente renegociadas por los hablantes en cada situación comunicativa. Esta gramática emergente se opone a las gramáticas arbitrarias. Generalmente, estas últimas se basan en estudios descriptivos destinados a sostener un sistema determinado. Son gramáticas que conciben el signo lingüístico como arbitrario y autónomo, en el sentido de que no depende del uso sino de principios formales irreductibles y descriptivamente simples. En cambio, el ECP considera que el signo está motivado por la función comunicativa. Es la función comunicativa la que estructura la gramática de una lengua. En el ECP, el análisis está orientado al contexto; la búsqueda de motivación de las ocurrencias lingüísticas no se limita a la oración sino que tiene en cuenta fines comunicativos del texto en todos los niveles. Como sostiene la escuela de Columbia (Diver 1995), la comunicación siempre se produce en un contexto y las formas lingüísticas utilizadas por los hablantes o escritores no pueden ser entendidas fuera de la relación a ese contexto. La elección de determinada forma sintáctica (*porque* en nuestro caso) depende de lo que el hablante quiere decir en un contexto determinado y es siempre significativa.

2.2. Las relaciones sintácticas entre las cláusulas

En el marco propuesto por Borzi (2001), sostenemos que las conexiones adverbiales tienen, en principio, carácter discursivo y que las relaciones entre las cláusulas son el resultado de los grados de coherencia existentes entre éstas. Sostenemos además que los esquemas binarios de *coordinación*/ *subordinación* (definidos a priori y cuyas falencias se aspira a resolver por medio del concepto de *interordinación*) no son pertinentes para dar cuenta de la relación existente en el período causal porque ésta es resultado de los grados de coherencia/ continuidad discursiva existente entre cláusulas. Dado que aseveramos que las relaciones sintácticas de *coordinación* y de *subordinación* reflejan la continuidad del discurso entre cláusulas y que la continuidad es una cuestión de grados, se sostiene que las relaciones semánticas y sin-

tácticas se inscriben en un continuum ordenado y no discreto. Las relaciones sintácticas y las categorías sintácticas son el producto de una combinatoria de atributos y sus elementos manifiestan distintos grados de prototipicidad.

En este marco, proponemos estudiar el tipo de relación sintáctica que se establece entre dos cláusulas que forman un período causal en el que interviene *porque*. Entendemos por período causal a la combinación de dos cláusulas que mantienen entre sí una relación de causa-consecuencia, es decir, una de las cláusulas funciona como causa (cláusula causal) y la otra como consecuencia (cláusula consecuencia).

3. Estado de la cuestión

3.1. La oración compuesta: Las relaciones sintácticas

Esta presentación no pretende ser exhaustiva sino mostrar los problemas y contradicciones que se presentan en los diferentes estudios sobre la oración compuesta y las relaciones que se establecen entre las cláusulas que la forman.

La GRAE (1931, 1973 y 2009) y Alcina Franch y Blecua (1991) distinguen en la oración compuesta dos tipos de relaciones: la *coordinación* y la *subordinación*. La *subordinación* se caracteriza porque un constituyente forma parte del otro, lo que no sucede en la *coordinación* puesto que sus constituyentes son independientes. El mecanismo de determinación de la naturaleza subordinada se apoya en la posibilidad de reemplazar la cláusula por una forma que cumpla función en la oración simple. El constituyente sintáctica y semánticamente más importante se denomina 'oración principal' y el que se incorpora, 'oración subordinada'.

Por su parte, Rojo (1978) reconoce la existencia de tres clases de oraciones según la relación sintáctica que establezcan sus constituyentes: *monoclausales* (oraciones simples y algunas compuestas por subordinación sustantiva, adjetiva o adverbial propia), *policlausales* (las oraciones coordinadas con excepción de las adversativas) y *bipolares* (causales, concesivas, adversativas, condicionales y consecutivas). Las *bipolares* presentan dos cláusulas que se presuponen mutuamente en una relación sintáctica de *interordinación*. El aporte de Rojo se encuentra precisamente en presentar la *interordinación* como una relación diferente de la *coordinación* y de la *subordinación*.[1]

Desde una perspectiva discursiva, Matthiessen y Thompson (1988) reconocen tres clases de relaciones sintácticas: *subordinación-incrustación* (*embedded clauses*), *subordinación núcleo-satélite* y *coordinación*. En una primera instancia divide la *subordinación-incrustación* (sustantivas, adjetivas y adverbiales en función circunstancial) de la combinación de cláusulas (*hipotaxis/subordinación núcleo satélite* y *parataxis/coordinación*). Su aporte es la tesis de que la combinación de cláusulas refleja la organización discursiva textual y, por lo tanto, introduce la noción de relaciones retóricas. Si bien la noción de núcleo-satélite es un aporte interesante a los estudios gramaticales dado que implica una nueva forma de mirar las relaciones entre dos cláusulas interdependientes, considerarla como un tipo de subordinación no nos parece muy acertado; si el núcleo y el satélite se presuponen mutuamente, el satélite no está subordinado al núcleo porque éste necesita del satélite para existir.

Borzi (2001 y 2010), en una postura cercana, aunque no idéntica a la de Mathiessen y Thompson, presenta tres tipos de relaciones sintácticas interclausales que van de un mayor grado de imbricación entre las cláusulas a uno menor. Hipotéticamente ubicadas en un continuum en forma de ojiva, en el extremo izquierdo se encuentra la *subordinación de actante*, en el otro extremo la *relación centro-periferia* y en el centro, en la zona donde confluyen ambos extremos, la *coordinación*. La *subordinación de actante* es la relación que presenta el grado más alto de coherencia, dado que la cláusula subordinada es un actante del verbo principal; representan protípicamente a este grupo las adverbiales propias (tiempo, lugar y modo). La *coordinación* tiene un grado menor de coherencia pero ambas cláusulas comparten, gene-

1 García Berrio ya había propuesto en 1970 la noción de interdependencia como un caso de subordinación pero Rojo no coincide con él. "Sin embargo, si la interdependencia es la relación entre dos constantes, una relación en la que cada uno de sus elementos presupone al otro, parece difícil que se pueda hablar de 'subordinación' de uno de ellos, aunque se trate de una 'subordinación' global a toda la secuencia. Creo que es necesario dar un paso más y hablar directamente de interdependencia sin considerarlo como un subtipo de algo más general que es la 'subordinación'" (Rojo 1978:103).

ralmente, un mismo marco espacial y temporal. La coordinación (copulativa y disyuntiva) se caracteriza por presentar equilibrio sintáctico, semántico y pragmático entre las dos cláusulas.

En la *relación centro-periferia* se encuentran dos cláusulas inter-relacionadas que manifiestan relaciones discursivas, argumentativas, que el hablante establece entre dos hechos. Estos dos hechos están relacionados mediante un conector que introduce causa, condición, consecuencia, adversidad o concesión. Uno de los hechos funciona discursivamente como el centro de la oración y el otro como la periferia. Esto no implica la subordinación de la periferia al centro, sino que ambos se presuponen y necesitan mutuamente. Ambas son importantes para los fines comunicativos del hablante.

3.2. El conector *porque*

A continuación presentamos un breve resumen de algunos estudios gramaticales sobre *porque* como conector causal.

La Gramática de la lengua española (GRAE) (1931) postula que porque puede ser tanto un conector causal subordinante que introduce causa real como un coordinante que introduce causa lógica. Gili Gaya (1943) se diferencia de la GRAE (1931) en que considera que porque siempre es una conjunción subordinante que introduce cláusulas sustantivas y coincide con ella en que puede expresar ambos tipos de causa (lógica y real). El Esbozo de una nueva gramática de la lengua española (1973), concuerda con Gili Gaya en que porque es una conjunción subordinante pero, a diferencia de éste, propone que las causales son circunstanciales. Galán Rodríguez (1999)2 y la Nueva Gramática de la lengua Española (NGLE) (2009) también consideran que las oraciones causales se encuentran en el ámbito de la subordinación. La última propuesta de la Academia (NGLE 2009: §46) divide las construcciones causales en dos grandes grupos: a) causales internas al predicado (que pueden cumplir dos funciones: la de argumento y la de adjunto o circunstancial) y b) causales externas al predicado. Estas últimas, se subdividen a su vez en: a) causales en función de tópico oracional, b) causales de la enunciación y c) causales explicativas.

Lapesa (1978) divide las causales en dos grandes grupos que manifiestan dos clases diferentes de relación sintáctica entre los conectados: co-subordinación a un verbo de lengua, en el primer caso y subordinación en el segundo. Esta diferencia se manifiesta semánticamente en que el en el Grupo I las suboraciones causales justifican o explican el acto enunciativo mientras las del Grupo II exponen la circunstancia, factor o móvil que origina o provoca la acción del verbo principal.

Por su parte, Kovacci (1994) distingue entre causales en función circunstancial (la causal manifiesta la causa en relación con el contenido del verbo incluyente) y causales modificadoras de la modalidad (la proposición causal expresa la causa de la modalidad declarativa, exhortativa, etc. del constituyente restante). Si bien las propuestas de Kovacci (1994: §11.2) y NGLE (2009: §46.5) presentan diferencias importantes, pueden establecerse algunos puntos de contacto entre las causales en función circunstancial y las causales internas al predicado, puesto que en ambas gramáticas se postula que este tipo de causal desempeña una función en relación con el verbo principal (La gente lleva paraguas porque llueve), y entre las causales modificadoras de la modalidad y las causales de la enunciación, dado que las dos proponen que en estos casos la causal expresa el motivo o la razón por la que se emite un enunciado (Llueve, porque la gente lleva paraguas).

Los gramáticos que analizan porque en corpora reales coinciden en atribuirle las siguientes características: a) posición pospuesta y b) información nueva (García 1992, Borzi 2000 y 2008; Berenguer y Berenguer 2002 y Marra 2010). Borzi y Marra coinciden en que porque aparece en contextos argumentativos y desempeña una función focalizadora.

En cuanto al punto de vista semántico, Borzi (2008) realiza una tipología de las causas que puede introducir porque. Distingue cinco grandes grupos: 1) Causa + Consecuencia, 2) Razón lingüística + Conclusión, 3) Razón + Opinión/Conclusión, 4) Razón + Consecuencia de acción y 5) Razón Final + Opi-

---

2 Galán Rodríguez (1999 [2000]), desde el punto de vista sintáctico, establece dos grandes grupos: *causales integradas* y *causales periféricas*. Las *integradas o centrales* establecen una conexión causal entre los contenidos proposicionales de ambas oraciones (*Me alegro porque lo has conseguido*), mientras las *periféricas* presentan un hecho B como explicación más o menos razonable de otro hecho A. En resumen, las integradas se corresponden con las *causales propiamente dichas* y las *periféricas* con las *causales explicativas*.

nión/Conclusión. Todas estas causas son retóricas debido a que porque se encuentra fundamentalmente en contextos argumentativos.

En conclusión, en lo que respecta al tipo de relación sintáctica que se establece entre los conectados tampoco coinciden los diferentes estudios. La GRAE (1931) considera que porque es un conector que puede encontrarse tanto en el grupo de la subordinación como en el de la coordinación. Sin embargo, muchos gramáticos lo consideran únicamente un nexo subordinante (Gili Gaya 2000, el Esbozo 1973, Galán Rodríguez 1999; NGRAE 2009). A diferencia de estos últimos, Borzi (2008) y Marra (2010), postulan que, puesto que porque es un focalizador, la cláusula introducida por el conector no es la subordinada sino la principal.

Desde una perspectiva semántica, muchos gramáticos consideran que porque puede introducir tanto causa lógica como causa real (GRAE 1931, Gili Gaya 1943, GRAE 1973, Galán Rodríguez 1999), sin embargo, otros gramáticos estiman que este conector se encuentra siempre en un contexto argumentativo, por lo que únicamente puede introducir causa lógica o retórica (Borzi 2008, Marra 2010).

4. Corpus y metodología

El corpus está conformado por 193 cláusulas introducidas por el conector *porque*. Se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de los períodos causales en los que interviene este conector en relación con los siguientes atributos contextuales:

a) Continuidad tópica entre los conectados: La presencia de uno o más actantes compartidos entre las dos cláusulas. Cuanto más actantes comparten los conectados, más alta es la continuidad tópica. En este trabajo hemos medido únicamente la identidad de actante sujeto entre las cláusulas, por lo que será este atributo el que determinará la alta, media o baja continuidad entre los conectados.

b) Distribución de la información: La información introducida en cada cláusula puede ser presentada como conocida (mencionada anteriormente en el texto, inferida por el contexto previo o compartida por conocimiento enciclopédico) o nueva para el lector.

c) Iconicidad del orden de las cláusulas respecto del orden de los hechos: Se considera que hay iconicidad del orden de las cláusulas respecto del orden de los hechos, cuando el orden de las cláusulas respeta el orden temporal en el que transcurren los hechos.

d) Función retórica de las cláusulas: Por función retórica se entiende la intención comunicativa que manifiesta el hablante en cada cláusula: afirmar, hipotetizar, preguntar, exhortar, explicar, entre otras.

5. Análisis del corpus

En este artículo presentaremos el análisis de dos ejemplos:

(1) ***La aduana ó su renta es nacional, no solamente porque la ley lo dice, sinó porque sale del bolsillo de los argentinos***. *Ellos pagan esa contribucion en el puerto de Buenos Aires, por ser el puerto por donde hoy hacen todo el tráfico de sus importaciones y exportaciones. No hay necesidad de federalizar ó nacionalizar la aduana de Buenos Aires: ella es nacional por su naturaleza económica; es nacional, porque se forma de la contribucion que toda la Nacion paga en ese puerto* (Alberdi 1862: 3).

En (1), encontramos dos relaciones de causa-efecto: (1a) *la aduana es nacional porque la ley lo dice* y (1b) *la aduana es nacional porque sale del bolsillo de los argentinos*. En (1b) las dos cláusulas del período causal (en negrita) presentan: a) identidad del actante sujeto: la aduana; b) identidad de tiempo y modo verbal: presente de indicativo y c) identidad de lugar: la Argentina. Atributos que dan cuenta de una alta continuidad tópica. Si bien en (1a) no hay identidad de actante sujeto (Aduana y ley), la alta coherencia está marcada por la presencia del pronombre 'lo' que retoma toda la cláusula anterior.

En (1a) la información que se presenta es conocida, porque el autor y sus lectores contemporáneos comparten ese conocimiento. En (1b) la información que introduce la cláusula causal es nueva; es la primera vez que se menciona en el ensayo, aunque luego es reiterada en innumerables ocasiones. Es la información que se retoma a la derecha en el discurso (la oración que sigue la explica). Además, es información focalizada, focalización que se realiza a través de la estrategia de usar la expresión "no solo… sino…". La cláusula causal de *porque* ocupa la posición pospuesta, por lo tanto, se rompe con el orden icónico de los hechos. Esta ruptura de la iconicidad permite percibir la presencia del hablante que ha tomado dos hechos y ha establecido entre ellos una relación de causa-consecuencia

En ambos casos, (1a) y (1b), se introducen dos hechos diferentes enunciados en dos cláusulas con intenciones comunicativas diferentes: postular una tesis en la cláusula no causal y ofrecer argumentos en favor de esa tesis en la causal.

A pesar de la alta continuidad tópica entre las cláusulas de (1a) y (1b), *porque* no funciona como un subordinante debido a que: a) en ambos casos se presentan dos hechos diferentes y ninguno forma parte del otro y b) cada cláusula manifiesta su propia intención comunicativa. Es el hablante el que establece la relación causa-consecuencia en un contexto altamente argumentativo, por lo que el conector establece una relación retórica o discursiva de *centro-periferia*.

(2) *En vista de una reforma que para completar sus trabajos pide que se restablezca lo que existia antes de ella, ¿por qué no seria permitido recelar que la reconstruccion presente acabe por pedir de aqui á seis años que vuelvan las cosas al estado en que hoy se hallan respecto á la capital y a los pactos?*

El comentario alarmante del mensaje del 6 de Junio del presente año, pasado al Congreso por el general Mitre, es el informe de la Comision que propuso las reformas de la Constitucion federal en 1860, porque ambas piezas vienen de la misma mano. Su lectura no debe hacernos opositores ni escépticos respecto al pensamiento de organizar un Gobierno nacional bajo la iniciativa de los reformadores de 1860; ***pero sí debe hacernos colaboradores prudentes y reservados en cuanto á las condiciones y formas de la capitalizacion, porque en ellas reside toda la garantía de su sinceridad y eficacia*** (Alberdi 1862: 76).

En (2) hay un menor grado de coherencia que en los ejemplos anteriores como se desprende del análisis de la continuidad tópica: a) no hay identidad de actante sujeto: "su lectura" y "toda la garantía..." b) ambos verbos están en presente, pero con una diferencia importante, uno tiene un valor obligativo que el otro no posee y c) identidad de lugar: la Argentina. La información que se presenta es nueva; es una opinión personal de Alberdi. Se rompe con la iconicidad puesto que la cláusula causal se encuentra en segunda posición. La presencia del hablante en este caso es mucho más fuerte, no solo se marca en la ruptura de la iconicidad sino también en la modalización verbal. En este caso también en la cláusula causal se está postulando una tesis pero no de manera afirmativa sino exhortativa y la cláusula causal es un argumento a favor de esa exhortación; en palabras de Kovacci está modificando a la modalidad.

Como sucedía con los ejemplos anteriores, en (2) el conector también establece una relación de *centro-periferia*: es el hablante el que establece la relación entre los dos hechos.

6. Conclusión

De lo expuesto anteriormente puede concluirse que los períodos causales en los que interviene porque presentan distintos grados de coherencia, en un continuum ordenado pero no discreto.3 La relación sintáctica que las caracteriza es la de centro-periferia porque los períodos causa-consecuencia presentan dos hechos diferentes (en el 100% de los casos de nuestro corpus) y es el escritor el que establece esa relación entre ellos. Se diferencian de la coordinación, como proponía la GRAE (1931), en que las cláusulas

3 Las cláusulas de porque tienden a manifestar una alta continuidad tópica. En el 68, 92 % del total de casos de nuestro corpus ambas cláusulas del período comparten el actante sujeto, en el 20,27% de los casos el actante sujeto de la primera cláusula es retomado en la segunda como paciente, tema o benefactivo y solo en un 10,81% el actante sujeto de la cláusula prepuesta no es retomado en la segunda cláusula.

del período no respetan el orden icónico de los hechos y en que cada cláusula presenta su propia función retórica. Se distinguen de la de la subordinación de actante en que ninguna cláusula es parte de la otra, es decir, el hecho de una de ellas no funciona como un actante del hecho de la otra.

Coincidimos con Marra (2010) en que porque no es un subordinante sino un focalizador que introduce información que el escritor quiere destacar o resaltar; es decir, la información central. Nos diferenciamos de esta lingüista en que no consideramos que la cláusula de porque sea la principal y la cláusula consecuencia la subordinada. Las dos cláusulas son discursivamente importantes porque la relación de consecuencia-causa que ha introducido el escritor no puede existir sin la presencia de ambas. Lo que las diferencia es el peso informativo y discursivo que tiene cada una de ellas.

7. Referencias bibliográficas

Alberdi, J.B. 1862. *De la anarquía y sus dos causas principales y sus dos elementos necesarios en la República Argentina con motivo de su reorganización por Buenos Aires*. París: Besanzon.

Alcina Franch, J. y J.M. Blecua. 1991. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Berenguer, J. y L. Berenguer. 2002. "Los nexos causales *como* y *porque* en la voz del narrador", en: *Hispanismo en la Argentina: en los portales del siglo XXI, V. 5, Estudios lingüísticos*. San Juan: Universidad, 129-135.

Borzi, C. 2000. Las construcciones causales y la construcción del discurso. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1-24.

Borzi, C. 2001. "Coordinación y subordinación: zonas de una ojiva", en: E. de Arnoux y A. Di Tullio (eds.), *Volumen Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires: Eudeba, 91-112.

Borzi, C. 2008. Tipos de causas introducidas por '*porque*'. *Espacios*, *3-4*, 89-102.

Borzi, C. 2010. *Teóricos Nº 13 y 15*. Cátedra: Gramática "C", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Diver, W. 1995. "Theory", en: E. Contini-Morava y B.S. Goldberg (eds.) *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin, W. de Gruyter, 43-114.

Galán Rodríguez, C. 1999. "La subordinación causal y final", en: I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, *Vol. III*. Madrid: Espasa Calpe, 2000, 3597-3641.

García, E. 1992. Por qué *como* o *porque*. *Nueva Revista de Filología Hispánica XL, 2*, 599-621.

Gili Gaya, S. 1943. *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox, 2000.

Kovacci, O. 1994. "Cuatro clases de modificadores causales con *porque*", en: *Estudios de gramática española*. Buenos Aires, Edicial, 179-190.

Lapesa, R. 1978. "Sobre dos tipos de subordinación causal", en: *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach, III*. Oviedo, 173-205.

Marra, L. 2010. *El uso de las cláusulas causales y sus conectores en lengua escrita*. San Juan: Universidad de San Juan.

Real Academia Española. 1931. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española. 2009. *Nueva Gramática Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Rojo, G. 1978. *Cláusulas y oraciones*. Vigo: Universidad de Santiago de Compostela.

DISCURSO SOBRE A INSTIUIÇÃO ESCOLA: PRIMEIRAS ANÁLISES

Fernanda Moraes D'Olivo
Universidade Estadual de Campinas
fernanda.dolivo@gmail.com

1. Introdução

A palavra escola é definida pelo dicionário *Michaelis* como o *estabelecimento em que se ministra ensino de ciência, letras e artes* e pelo dicionário *Aurélio* como *o estabelecimento onde se ensina.* Os significados para a palavra escola presentes nos dicionários configuram-se como sentidos já estabilizados em nossa sociedade sobre essa instituição e, tendo como base essa estabilização, consideramos a escola como o lugar onde se ensina e onde se aprende os conhecimentos básicos relacionados às ciências, artes e letras, sendo que essa consideração faz parte do imaginário social sobre essa instituição.

Porém, a realidade do sistema de ensino brasileiro não corrobora com essa descrição sobre a escola. Crianças entram na escola para aprender, mas muitas chegam até o terceiro ano do Ensino Médio sem saber ler e nem escrever. Essa situação é confirmada pelos seguintes dados: *37% dos aprovados na primeira série na capital e na grande São Paulo não sabem ler. Na segunda série, o índice dos que não sabem ler e escrever é de 18%.*[1] Ao vermos esses dados alarmantes sobre a educação no Brasil, há um deslocamento no imaginário que temos sobre a instituição escola.

Observando essa contradição entre o imaginário formulado por meio de sentidos estabilizados sobre a Escola e a sua situação no Brasil, que se desloca desse imaginário ideal, pretendemos compreender como se configuram os sentidos sobre a Instituição Escola para aqueles que vivem o seu cotidiano como professores, alunos, diretores e inspetores.

Para a compreensão dessa questão, tomamos como material de pesquisa o documentário *Pro dia nascer feliz*, lançado em 2005 e dirigido por João Jardim. Escolhemos esse documentário porque ele apresenta discursos produzidos por professores, diretores e alunos que estão inseridos no cotidiano da escola. Optamos por trabalhar apenas com discursos de pessoas que vivem o dia-a-dia das escolas públicas no Brasil, pois são elas que apresentam os maiores problemas educacionais.

Abaixo, apresentamos a sinopse do filme para melhor explicação sobre o material de pesquisa:

Definido pelo próprio diretor como "um diário de observação da vida do adolescente no Brasil em seis escolas", Pro Dia Nascer Feliz flagra o dia-a-dia e adentra a subjetividade de alunos e alunas e alguns professores em escolas brasileiras localizadas: em Pernambuco, na cidade de Manari, considerada uma das mais pobres do Brasil; no Rio de Janeiro, na violenta Duque de Caxias; e em São Paulo, em uma escola localizada na capital, no rico bairro de Alto de Pinheiros, e em outra, bastante precária, que fica a cinqüenta quilômetros do centro da cidade, em Itaquaquecetuba.

As entrevistas são intercaladas com seqüências de observação do ambiente das escolas –espaço, por sinal, bem pouco freqüentado pelo documentário brasileiro. Sem exercer interferência direta, a câmara flagra salas de aula, esquadrinha corredores, pátios e banheiros, testemunha uma reunião de

1 Dados retirados do jornal Folha de São Paulo, em publicação do dia 12/10/2007.

conselho de classe (onde os professores decidem o destino particular dos alunos "díficeis") e momentos de relativa intimidade pessoal. (modificado de http://www.copacabanafilmes.com.br/prodianascerfeliz/sinopse.htm)

2. Quadro teórico-metodológico de referência

Este trabalho se sustenta no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso (AD) de perspectiva materialista, que tem como objeto de pesquisa o discurso, definido por Pêcheux (1969), como sendo efeito de sentidos entre interlocutores. A AD trabalha o seu objeto (discurso) no entremeio da opacidade do sujeito, da não transparência da língua e da história, buscando compreender o funcionamento discursivo e os efeitos de sentido através de uma análise não subjetiva. Para o desenvolvimento das análises propostas neste artigo, é fundamental a compreensão dos conceitos de condições de produção e de formação discursiva.

Lagazzi (1988), em referência a Pêcheux (1975), define as condições de produção como sendo:

> *ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar no interior das quais se encontra inscrito o sujeito, e a 'situação'no sentido concreto e empírico do termo, quer dizer, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientes colocados em jogo* (Lagazzi 1988:56).

As condições de produção compreendem, portanto, os sujeitos e a situação, incluindo o contexto ideológico, sócio-histórico, que nos permitirá compreender os efeitos de sentido produzidos por elementos da nossa formação social, como as Instituições, por exemplo. No caso deste trabalho, focamos a Instituição Escola.

Como é dito por Lagazzi (1988), uma análise feita sem considerar as condições de produção apontará para um discurso em que serão apagadas as contradições entre as diversas formações discursivas que aí se entrecruzam, além de apontar para um discurso sem memória. Sem as condições de produção não há como o pesquisador compreender o funcionamento discursivo. Para analisar os recortes discursivos, orientaremo-nos pelas condições de produção, que são importantes para se chegar às generalizações e regularidades, sem o perigo de apagar a polissemia e os funcionamentos discursivos constitutivos dos discursos selecionados.

Falar em condições de produção nos remete a pensar sobre as formações imaginárias, que se representa para o sujeito como a realidade. Estão presentes nas formações imaginárias os seguintes mecanismos de funcionamento do discurso: relação de sentidos, na qual dizeres possuem relações com outros dizeres já realizados ou imaginados; mecanismo de antecipação, pelo qual há a possibilidade do sujeito se colocar no lugar do(s) seu(s) interlocutor(es) e, em relação a este(s), antecipar-se quanto ao sentido que seus dizeres produzem e, finalmente, a relação de forças, pela qual podemos observar que o lugar ocupado pelo sujeito ao realizar o seu dizer significará o que é dito. São as projeções resultantes das imagens encontradas nos discursos que permitem a passagem de situações empíricas para as posições do sujeito no discurso (Orlandi 2002).

O conceito de formação discursiva é definido como sendo "*aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada determinada pelo estado de lutas de classes determina o que pode e o que deve ser dito*" (Pêcheux 1975: 160). É, portanto, a formação discursiva que representa o lugar de constituição de identificação do sujeito e também de constituição dos sentidos. É nela que o sujeito adquire identidade (Orlandi 2002). É por meio dessa identificação que o sujeito (se) significa e significa o seu dizer e é através das formações discursivas que poderemos compreender o processo de produção de sentidos e a sua relação com a ideologia.

Neste trabalho, o conceito de memória discursiva, ou interdiscurso, também é muito importante, pois o interdiscurso[2] (constituição dos sentidos) incorpora os elementos do pré-construído definido por

2 O interdiscurso é definido como o que fala antes, em outro lugar, independente. Segundo Orlandi (2002) "o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada".

Pêcheux (1975: 99), em referência aos trabalhos de P. Henry, como sendo: "o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é 'construído' pelo enunciado". Ou seja, entendemos 'pré-construído' como sendo os sentidos que sustentam uma determinada discursividade, fazendo parte da instância da memória discursiva. Observar os pré-construídos que circulam nos discursos sobre a escola será importante para a compreensão do nosso objetivo.

Após essa exposição do quadro teórico-metodológico, iremos apresentar o nosso recorte no material de pesquisa e, em seguida, as análises do *corpus* discursivo.

3. Co*rpus* discursivo

O *corpus* discursivo deste trabalho é constituído por quatro depoimentos retirados do documentário *Pro dia nascer feliz*. Esses depoimentos, conforme já dissemos na introdução, são de pessoas que vivem o cotidiano da escola brasileira. Um depoimento é de uma diretora, dois deles são de professoras e um é de um aluno, todos da rede de ensino público do Estado de São Paulo e que trabalham na mesma escola.

O recorte foi orientado pelas condições de produção, já que essas condições são fundamentais para a constituição e a circulação dos sentidos do imaginário de Escola.

Profa. Fátima (diretora da escola): No ENEM, a escola foi muito bem, teve um grande número de alunos que foram bem e estão fazendo, agora, pelo PROUNI, a faculdade. Isto também despertou muito interesse, né. Um maior interesse pelos alunos, né, porque, sabem que vão ser avaliados, que vão ter uma chance de cursar uma faculdade.

Ronaldo (aluno): não só o governo, mas a escola em si passa a imagem de que o ensino tá melhorando, tá melhorando, tá melhorando, mas não tá. Se tivesse melhorando a gente não precisava desse programa do Pró-Universitário, você não precisava de programa de cotas em universidades públicas. Se tivesse melhorando você não precisava fazer isso.

Profa. Celsa: O Estado, ele deixa tudo muito jogado, sabe, não tem ninguém pra chegar ali e dizer: olha, você ta dando essa aula e tal pra chegar ali e dizer, como é que tá sendo? Maquia-se muito as coisas. Ah, não vou dar nota vermelha porque eu vou ter que fazer um documento falando o porquê eu dei a nota vermelha pro indivíduo. Então pra não ter esse trabalho põe uma nota azul lá, passa logo o infeliz. Tá todo mundo cansado de ouvir quais são os problemas da educação, mas ninguém faz nada.

Profa. Suzana: Eu não acredito mais na escola nos moldes que ela existe, sabe, na função que ela tem. Eu acho que ela tinha que ser repensada porque a gente tá vivendo uma escola de século passado, né. Ela não cumpre mais a sua função e hoje, aí fora tá muito mais interessante, tem muita informação, né.

4. Análises

O primeiro ponto que nos chamou a atenção nos depoimentos apresentados no documentário foi a forma como a câmera focava as pessoas que davam o seu testemunho. As pessoas ali selecionadas para falar eram professores, alunos, diretores, porém, com o jogo de câmera, elas não eram mais significadas, no documentário, como tais, mas eram sim significadas como testemunhas do cotidiano da escola pública no Brasil.

Tendo como base esse efeito produzido pelo jogo de câmera, entramos no material olhando para as pessoas como testemunhas, destituídas dos seus papéis sociais. Porém, essa entrada não se mostrou produtiva pelo fato de que, ao observarmos os depoimentos, constatamos marcas muito fortes dos seus papéis sociais como professores, alunos e diretores. Assim, eles falavam a partir dessas posições discursivas.

Seguem, abaixo, os recortes para análise.

(1) No **ENEM**, **a escola foi muito bem**, teve um grande número de alunos que foram bem e estão fazendo, agora, pelo **PROUNI**, a faculdade

(2) não só o **governo**, **mas a escola em si passa a imagem de que o ensino tá melhorando**, tá melhorando, tá melhorando, mas não tá. Se tivesse melhorando a gente não precisava desse programa do Pró-Universitário.

(3) **O Estado, ele deixa tudo muito jogado**, sabe, não tem ninguém pra chegar ali e dizer: olha, você ta dando essa aula e tal pra chegar ali e dizer, como é que ta sendo? **Maquia-se muito as coisas**.

No depoimento 1, dado pela diretora da escola, observamos, por meio de dizeres que enaltecem os programas e provas realizados pelo governo como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que há uma reafirmação, pela repetição dos bons resultados desses programas, de que a escola pública tem qualidade e que o governo trabalha para manter essa qualidade. O discurso da diretora se configura, assim, como uma repetição dos discursos do próprio Estado, uma vez que há propagandas que promovem os atos do governo em relação à educação. A repetição do discurso do Estado funciona pelo silenciamento de outros problemas da educação, pois o PROUNI, por exemplo, consiste em dar bolsas para estudantes estudarem em universidades particulares, o que nos faz perguntar: por que o governo não investe na qualidade do ensino público para que os alunos possam ter condições de entrar em uma universidade pública? Desse modo, a repetição do discurso do Estado produz um efeito de aceitação da situação da escola pública no Brasil, aceitação essa, produzida pelo apagamento dos problemas da educação no discurso do governo.

Nos outros dois depoimentos, porém, observamos uma discursividade diferente do primeiro, fruto de um discurso que questiona o governo e o seu papel perante a educação, configurando-se, portanto, como um contraponto ao discurso do Estado sobre a educação.

Observemos, nos depoimentos dois e três, dado por um aluno e uma professora, respectivamente, os seguintes dizeres:

(4) Não só o governo, mas a escola em si passa a imagem de que o ensino tá melhorando, tá melhorando, tá melhorando, mas não tá.

(5) Maquia-se muito as coisas.

Os dois enunciados apresentados funcionam em uma relação parafrástica ao dizerem que há um problema em relação à escola, mas ele é maquiado, disfarçado. O que é dito sobre a escola, atualmente, é um discurso *maquiado*, mostrando-nos que há outros dizeres sobre a escola, mas que são disfarçados, não são apresentados para a população. Ao silenciar os problemas da educação pública, apaga-se a possibilidade de se pensar em soluções para ela, já que há um discurso, veiculado pelo Estado, de que está tudo bem.

Esses dois enunciados recortados dos depoimentos funcionam na oposição do discurso do Estado sobre a escola, negando o próprio imaginário, pois quando se maquia a situação da escola, maquia-se também o seu papel em nossa sociedade atual. Essa oposição em relação aos dizeres do Estado nos mostra uma outra voz, a que se contrapõe com a voz do Estado e ao imaginário estabilizado sobre escola, produzindo, portanto, um deslizamento nos sentidos do imaginário de escola.

Esse deslizamento se mostra como uma regularidade a respeito dos dizeres sobre a Escola pública no Brasil, como podemos ver por meio do seguinte enunciado:

(6) A gente tá vivendo uma escola do século passado, né. **Ela não cumpre mais a sua função e hoje aí fora tá muito mais interessante, tem muito mais informação.**

Ao dizer que *aí fora tá muito mais interessante, tem muito mais informação* nos permite compreender que o lugar de circulação do saber não está mais restrito apenas à escola, mas também está no seu

exterior[3]. Consideramos o exterior à escola como sendo os meio midiáticos, a Internet, lugares em que há uma circulação de saberes e onde é possível também ensinar e aprender. A relação estabelecida nesse discurso entre informação e exterior da escola nega o imaginário já estabilizado e produz um deslizamento dos dizeres sobre a Instituição Escola, pois o exterior, atualmente, é tomado como um lugar que tem muito mais informação e a escola já não é o único lugar onde se pode aprender. Ou seja, a escola está perdendo o seu lugar social e é onde ela se desestabiliza socialmente e possibilita que surjam discursos que questionem o seu imaginário social, como observamos nos três últimos depoimentos.

5. Considerações finais

Neste trabalho foi feita uma análise discursiva acerca dos discursos atuais sobre a Escola a partir de depoimentos de pessoas que vivem o cotidiano da escola. Observamos que a maioria desses discursos está se contrapondo ao imaginário social de Escola, no que diz respeito ao seu papel de circulação e transmissão de saber. Além de se contrapor ao imaginário, há também a contraposição à voz do Estado, que, por sua vez reafirma, o imaginário de que a escola é o lugar em que vamos para aprender.

Essa contradição dos discursos em relação aos sentidos que circulam no imaginário de escola não funciona como uma negação desse imaginário e nem do pré-construído de educação, e sim como um deslocamento de sentido que trabalha como um discurso de questionamento do nosso ensino, principalmente o público.

Os sentidos do imaginário de Escola, tanto para os professores quanto para os estudantes de escolas públicas, estão sendo desestabilizado por esse jogo de contradição entre os dizeres desse imaginário com os discursos sobre a escola e sobre a educação produzidos atualmente, mas essa desestabilização não nos permite ainda dizer que há uma nova discursividade que está formulando novos sentidos de imaginário de Escola.

O que podemos compreender, porém, em nossas análises é que os discursos que se contrapõem à voz do Estado estão trazendo a tona aquilo que é silenciado pelo governo sobre a educação, questionando o seu papel, o seu lugar na nossa sociedade atual, em meio a tantos outros lugares em que há a circulação de conhecimentos, ou seja, há um questionamento sobre a própria estrutura da escola atual. Questionamento este que o Estado apaga, mas que as pessoas que vivem o cotidiano da Escola tornam visíveis por meio dos seus dizeres de indignação.

6. Referencias bibliográficas

Dayrell, J. 1996. *A escola como espaço cultural*, in: Dayrell, Juarez, (org) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura* , Belo Horizonte, Editora UFMG.

Lagazzi, S. 1988. *O desafio de dizer não*, Editora Pontes, Campinas.

Orlandi, E. 2002. *Análise de discurso, princípios e procedimentos*, Editora Pontes, Campinas.

Orlandi, E. 2004. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Editora Pontes, Campinas.

Pêcheux, M. 1988. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Editora Unicamp, Campinas.

Pêcheux, M. 1997. Análise automática do discurso (AAD-69), in: Gadet, F. & T. Hak (orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, 3 ed., Campinas, Editora da UNICAMP.

3 Sobre esta relação entre escola e exterior, Dayrell (1996: 137) diz que: *Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas*. Este pesquisador traz dizeres que mostra como a escola deve trabalhar com o exterior, reafirmando os dizeres de que a escola, com a sua estrutura atual, não cumpre mais a sua função.

EL MÉTODO CIENTÍFICO EN TEORÍA GRAMATICAL

Carlos Muñoz Pérez
Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires

1. Objetivo de la teoría gramatical

Como señaló Albert Einstein (1954: 282), existe un objetivo particular que debe perseguir todo estudio científico: "to cover the greatest possible number of empirical facts by logical deduction from the smallest possible number of hypotheses or axioms".[1]

De seguir este postulado, debemos considerar que el principal objetivo teórico de la gramática es explicar *deductivamente* las propiedades del nivel de organización en el que se combinan las expresiones lingüísticas. Esto, por supuesto, no implica que la única manera de "hacer gramática" sea a través del razonamiento abstracto, sino que la adecuación empírica de una teoría gramatical (i.e. que la teoría prediga el patrón de datos con los que se trabaja) debe ser alcanzada mediante el método deductivo y no a través de la (re)*descripción* de los fenómenos gramaticales o a través de la *estipulación* de los principios que los subyacen. Considérese, por ejemplo, la explicación que deberíamos postular para los datos de (1):

(1) a. Juan quiere a su familia.
b. Juan parece querer a su familia.
c. *Parece Juan querer a su familia.

Como observaron Chomsky y Lasnik (1977), el sujeto (*Juan*) sólo puede aparecer "a la izquierda" de un verbo finito (*quiere* o *parece,* y no *querer*). Los autores explicaron este fenómeno a partir de la postulación de una regla (o filtro) similar a (2):

(2) *[$_{O}$ SN SV] si V no es finito.

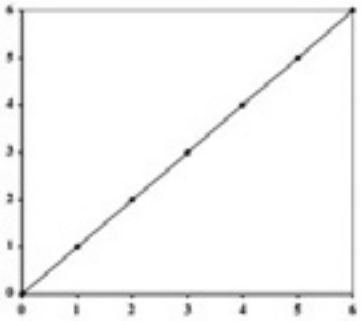
Tiempo más tarde, Vernaud (1977) notó que la regla de (2), si bien parece empíricamente adecuada, no hace más que describir (estipulativamente) la situación ejemplificada en (1). Además, como señala Uriagereka (1998), el tipo de regla ejemplificado en (2) no dice nada relevante sobre el funcionamiento del lenguaje humano: no nos brinda una pista sobre la naturaleza de la restricción que se postula, no conduce fácilmente a una mayor profundización del fenómeno que se intenta explicar. A partir de las ideas sobre el Caso abstracto de Vergnaud (1977) y Chomsky (1981), la mayor parte de las explicaciones actuales para el fenómeno ejemplificado en (1) se basa en la postulación de características particulares para la morfología verbal finita: los nominales poseen cierto tipo de requerimientos que sólo puede satisfacerse en relación de adyacencia estructural con un verbo finito. De no darse la configuración sintáctica necesaria, el resultado es una oración (o frase) agramatical. Las múltiples versiones de este análisis muchas veces toman supuestos muy diferentes y, de hecho, también realizan predicciones teóricas distintas. Por otro lado, debe destacarse que este tipo de explicación no sólo da cuenta de datos como los de (1), sino que

1 "Cubrir el mayor número posible de hechos empíricos mediante deducción lógica a partir del menor número posible de hipótesis o axiomas".

abre las puertas a un nuevo conjunto de problemas teóricos: ¿qué tipo de proceso u operación es responsable de satisfacer los requerimientos de los nominales?; ¿a qué se deben las particularidades postuladas para las distintas categorías léxicas?; ¿en función de qué despliega el lenguaje características como éstas? Por supuesto, muchas veces sucederá que los análisis que se propongan no puedan explicar de manera trivial (i.e. sin ningún tipo de modificación o agregado) algún dato. Por ejemplo, la explicación que se acaba de esbozar para la distribución de los nominales en una oración con respecto a los verbos finitos no predeciría correctamente la gramaticalidad de (3), dado que el elemento nominal (*yo*) se encuentra estructuralmente adyacente a un verbo no finito (*poder*).

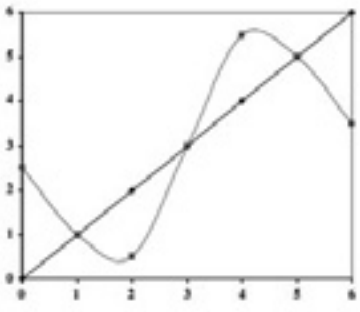
(3) Para yo poder vivir mejor.

¿Cuál debe ser la actitud del gramático ante esto? ¿Una teoría debe ser descartada sin más al encontrar evidencia aparentemente contraria a sus predicciones? Por supuesto, la adecuación empírica es de suma importancia, pero la manera en que una teoría gramatical se ajusta a los datos no puede ser el único parámetro para evaluarla. Epstein y Seely (2006), por ejemplo, consideran el siguiente escenario: supóngase que la recta en el gráfico es el conjunto de hallazgos empíricos que nuestra teoría debe intentar explicar.



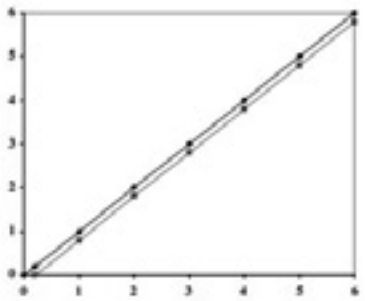
2. Los datos

Ahora supongamos que existen dos teorías en competencia. La teoría 1 predice correctamente tres de los datos que aspiramos a explicar:



Teoría 1

La teoría 2, en cambio, no logra predecir exactamente ninguno de los datos. Sin embargo, tiene explicaciones bastante buenas (no perfectas) para todos ellos.

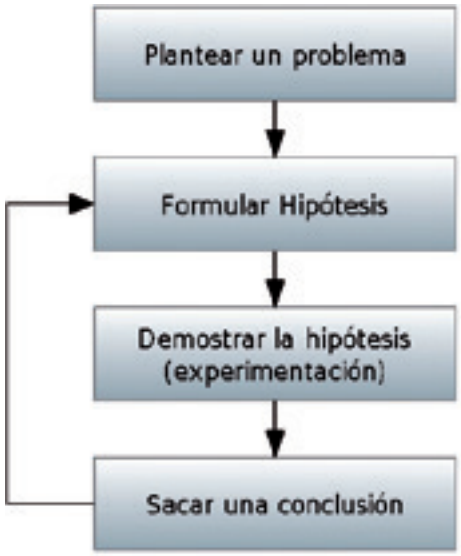


Teoría 2

Los autores observan que la teoría 1 es "empíricamente preferible" por un marcador de 3-0. Sin embargo, la teoría 2, a pesar de no predecir correctamente ningún fenómeno, captura el patrón general (lineal) de los datos y, por tanto, resulta una teoría "más iluminadora" o "más cercana a la verdad" que la teoría 1. Por lo tanto, debemos considerar que la teoría 2 resulta una mejor hipótesis en la cual basar nuestra investigación. El balance entre adecuación empírica y deducción lógica es, obviamente, de vital importancia para el desarrollo de una disciplina científica, pero lo que se intenta enfatizar aquí es que la predicción de los datos por la teoría no puede ser nuestro único objetivo teórico si de verdad intentamos brindar algún tipo real de explicación. El objetivo de la teoría gramatical debe ser postular una teoría que explique el funcionamiento general del lenguaje y no meramente que describa algún fenómeno lingüístico particular.

3. El método científico en teoría gramatical

La palabra "ciencia" hace referencia a una particular metodología para el estudio del universo: *el método científico.* El mismo involucra la recolección y observación de datos, la realización de generalizaciones sobre los patrones observados en los datos, el desarrollo de hipótesis que den cuenta de estas generalizaciones y el testeo de las hipótesis con nuevos datos. Finalmente, las hipótesis deben ser revisadas y modificadas para dar cuenta también de esos nuevos datos. El siguiente esquema muestra el funcionamiento del método científico:



En gramática, se aplica esta metodología a la estructura de palabras y frases. Los gramáticos observan los datos de la lengua que investigan, luego realizan generalizaciones sobre los patrones recurrentes en los datos (e.g. en las oraciones declarativas del español, el sujeto precede al verbo). Luego se desarrolla una hipótesis y se la pone a prueba con nuevos datos. De ser necesario, se vuelve atrás y se reevalúa la hipótesis.

De manera trascendental, una hipótesis sólo es útil en la medida que realice predicciones. Una hipótesis que no realiza predicciones (o peor aún, que predice todo) es inútil desde un punto de vista científico. En particular, a partir de los trabajos de Popper (1934), las hipótesis deben ser *falsables*: debemos ser capaces, en principio, de suponer la existencia de datos que, de ser reales, prueben la falsedad de nuestra hipótesis. Esto significa que a menudo deberemos rastrear casos de oraciones que nuestra teoría prediga que son gramaticales (y no lo sean), y de oraciones que nuestra teoría prediga que son agramaticales (y sean correctas).

La aplicación del método científico a la gramática involucra considerar cuáles serán las fuentes de nuestros datos. Una fuente obvia es la compilación de textos hablados o escritos. Tales fuentes son denominadas *corpora* (singular: *corpus*). Si bien los corpora son incuestionablemente una fuente importantísima de datos, los mismos sólo son una representación parcial de la realidad psicológica de la sintaxis. En concreto, los corpora sólo contienen expresiones gramaticales (i.e. bien formadas), y ya se ha mencionado que es necesario testear nuestras hipótesis con evidencia negativa para probar su falsabilidad. Incluso aquellos corpora basados en la recopilación de errores no necesariamente contienen el tipo de dato que necesitamos.

Como señala Schütze (1996), las restricciones de los corpora no se limitan sólo a su falta de datos negativos. Un corpus es, por definición, sólo un muestreo de las formas que se registran en una lengua. El problema es que la naturaleza intrínsecamente productiva y creativa del lenguaje hace que no exista manera de que un corpus contenga, al menos, una muestra representativa de las oraciones gramaticales de una lengua. Si basamos nuestra teoría únicamente en los corpora, tendremos una teoría que predecirá los datos que han sido registrados, pero eso no nos garantiza que estemos describiendo fielmente qué es la sintaxis humana. Vayamos a un caso más concreto. Considérese la siguiente oración:

(4) *El postre, Juan lee un libro mientras come.

Para todo hablante de español, (4) es casi una ensalada de palabras, no un oración bien formada. ¿Cómo lo saben? ¿Alguien se encargó de enseñarle a la gente que no se pueden decir cosas como (4)? El hecho de que una oración como (4) suene mal, pero oraciones superficialmente similares como las de (5) suenen bien *no está reflejado en ningún corpus.*

(5) a. Juan lee un libro mientras come el postre.
b. Un libro, lee Juan mientras come el postre.

La diferencia que hay entre (4) y (5) es central para el requisito de predictibilidad que impone el método científico sobre nuestras teorías (i.e. debemos ser capaces de predecir que la gramática del español puede generar (5) pero no (4)). Para detectar este contraste, es necesario confiar en el conocimiento de nuestra lengua nativa (o en el conocimiento de un informante hablante nativo para el caso de lenguas que no hablemos). Nótese que este tipo de conocimiento *no es consciente:* es poco probable que las personas en general sepan por qué (4) está mal formada (y, sin embargo, se dan cuenta de ello). La tarea del gramático es *describir este conocimiento inconsciente.* El experimento psicológico que se utiliza para dar cuenta de este tipo de conocimiento inconsciente es llamado *tarea de juicio gramatical.* El juicio gramatical consiste en pedirle a un hablante nativo que lea o escuche una oración y juzgue si está bien formada (gramatical), marginalmente bien formada, o definitivamente mal formada (inaceptable o agramatical). La tarea de juicio gramatical tiene una base científica bien establecida, dado que la prueba puede (y debe) ser replicada bajo condiciones experimentales estrictamente controladas, tal y como observan Bard *et al.* (1996) y Cowart (1997).

El experimento basado en la tarea de juicio gramatical dependerá de las variables que se elijan para ser estudiadas. Hay muchas variables gramaticales de las que se sabe a ciencia cierta cómo se comportan (e.g. extracción de islas débiles y fuertes, fenómenos de reconstrucción, elipsis y fenómenos de vaciado, efectos de superioridad, principios de ligamiento, interpretación de preguntas múltiples, topicalización

y focalización, relación entre cuantificadores, etc.). La experimentación consiste en observar cómo es afectada la aceptabilidad de una expresión a partir de la manipulación de las variables.

4. Conclusión

Se ha visto cómo la teoría lingüística generativa contemporánea se basa en la aplicación del método lingüístico tanto en la modelización conceptual de la teoría como en el diseño de la experimentación.

Se espera que la consideración de los aspectos teóricos aquí presentados sea de ayuda para el estudio sistemático de los fenómenos lingüísticos.

5. Referencias bibliográficas

Bard, E., Robertson, D. y A. Sorace, 1996. "Magnitude Estimation of Linguistic Acceptability", en *Language* 72: 32-68.

Chomsky, N. y H. Lasnik 1977. "Filters and Control", en *Linguistic Inquiry* 28: 425–504

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Cowart, W. 1997. *Experimental Syntax: Applying Objective Methods to Sentence Judgments*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Einstein, A. 1954. *Ideas and Opinions*. Nueva York: Bonanza Books.

Epstein, S. y Seely, D. 2006. *Derivations in minimalism*. Cambridge: CUP.

Popper, K. 1934. *The logic of scientific discovery*. Londres: Taylor & Francis, 2005.

Schütze, C. 1996. *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Uriagereka, J. 1998. *Rhyme and Reason*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vergnaud, J. 1977. "Letter to Noam Chomsky and Howard Lasnik on 'Filters and Control', April 17, 1977". En *Foundational Issues in Linguistic Theory*, Freidin, Otero y Zubizarreta (eds). Cambridge: MIT Press, 2008.

A INFLUÊNCIA DA ALOMORFIA DE RAIZ NOS DERIVADOS PREFIXAIS DO JAPONÊS

Vitor Augusto Nóbrega
Universidade de São Paulo
vitor.augusto.nobrega@usp.br

Ana Paula Scher
Universidade de São Paulo
anascher@usp.br

1. Introdução

A busca para identificar as fronteiras entre os processos de prefixação e composição no japonês é algo intentado há algum tempo. Sua aparente ambiguidade decorre da variedade fonológica para representar uma única raiz e da constituição bimorfêmica de seus produtos.

Na tentativa de se diferenciarem esses dois modos de formação de palavras, a presente discussão procura (i) explorar a problemática da formação de palavras na língua japonesa, no que diz respeito aos elementos que parecem se comportar como prefixos, e (ii) descrever alguns casos daquilo que admitiremos como alomorfia de raízes, explorando suas consequências morfossintáticas nos processos analisados.

Assim, partindo de 2 (dois) morfemas inicias, *mai* e *rai*, buscaremos inserir na discussão, primeiramente, as dificuldades encontradas na morfologia japonesa para a categorização dos elementos formadores de palavras e, logo após, defender a presença da prefixação na língua, reunindo argumentos para considerar os morfemas propostos como prefixos, verificando em que medida os alomorfes das raízes são selecionados para recebê-los.

Para isso, exporemos as particularidades que a possibilidade que as variadas formas fonológicas das raízes tornam evidentes, explicando sua relação histórica com a escrita ideográfica chinesa e os reflexos morfo-fonológicos resultantes dessa interação. A partir disso, lançaremos, então, uma proposta de alomorfia de raízes para esses casos, excluindo a explicação canônica etimológica e construindo uma nova maneira de se encararem os dados.

Na segunda parte, explorando a discussão acerca das diferenças entre derivação e composição, selecionaremos critérios iniciais a fim de estabelecer o que vem a ser um processo prefixal em japonês, tendo como diretrizes os apontamentos feitos por Figueiredo Silva & Mioto (2009) sobre os critérios presentes em Rocha (1998), avaliando de que maneira esses critérios se comportam nos dados do japonês.

2. As diferentes realizações para um mesmo conceito

Dos possíveis reflexos que a escrita pode estabelecer na língua falada, encontramos, no japonês moderno, interessantes consequências morfo-fonológicas resultantes dessa adaptação da fala em grafemas.

A partir do empréstimo e da adaptação da escrita chinesa como modo de expressão gráfica, o japonês passou a traçar uma correspondência conceitual entre um item vernacular e um ideograma chinês que partilhasse da mesma referência, porém mantendo a(s) realização(ões) fonológica(s) de origem chine-

sa que subjazia(m) ao grafema. Dessa forma, acabou-se integrando, ao longo dos anos, um novo conjunto de elementos ao inventário vocabular dessa língua: os elementos sino-japoneses.

Tal manutenção era plausível, uma vez que a escrita ideográfica compõe-se de formas que comportam em si mesmas uma ideia, sem qualquer atrelamento sonoro, partindo daí a possibilidade de conferir a um mesmo conceito uma ou mais realizações fonológicas, diferentemente dos alfabetos e silabários, que denotam uma relação estrita entre fonologia e escrita.

Formou-se, assim, na configuração da escrita conceitual adaptada para o japonês, um único ideograma apresentando tanto a realização fonológica japonesa do item vernacular, quanto uma ou mais realizações fonológicas de origem chinesa que o ideograma pudesse ter.

Vejamos o exemplo da Tabela 1:

Tabela 1: Multiplicidade fonológica presente em um mesmo ideograma

Ideograma	Conceito	Fonologia Chinesa	Item Vernacular Japonês
女	**'mulher/feminino'**	**/dʒio/ /nio/ /niou/**	**/onna/**

Temos, como exemplo na Tabela 1, o ideogramaque representa o conceito de mulher/feminino, ou seja, remete a uma idéia e não a um som. Por essa razão, foi possível que um mesmo ideograma pudesse abrigar mais de uma realização fonológica, pois seu caráter conceitual, diferentemente dos alfabetos e silabários, não apresenta uma ligação direta com um som da língua. É por isso que, na língua japonesa, as realizações fonológicas para o conceito de mulher/feminino são múltiplas, sendo compostas por realizações fonológicas chinesas: /dʒio/, /nio/ e /nio:/ e pela realização fonológica do vernáculo japonês: /onna/. De fatos como esse, perguntamo-nos se há e quais são as diferenças nos contextos de uso dessa fonologia de origem chinesa e da fonologia japonesa para um mesmo conceito no japonês, questão que tentaremos responder ao longo do texto.

Partindo dessa configuração fonológica, a literatura tradicional classificou a variedade de realizações em dois grupos, tomando-as como leituras: a leitura chinesa – leitura *on* – aquela que veio pelo empréstimo, e a leitura japonesa – leitura *kun* – aquela do elemento que corresponde a uma entrada de dicionário.

O primeiro grupo de leituras normalmente apresenta mais de uma forma fonológica, ao passo que o segundo grupo, o da leitura japonesa, é mais restrito (i.e. o conceito de 'pedra' é caracterizado pelo ideograma 石 e apresenta como leituras chinesas: /seki/, /ʃiaku/ e /koku/, sendo o item vernacular japonês, /iʃi/).

Ao observarmos a construção de nomes compostos, verificaremos que, com o passar dos anos, o que era uma diferença de leitura na escrita começou a participar dos processos de formação de palavras. Por exemplo, ao se formar um novo nome, na grande maioria das vezes, os falantes utilizavam a leitura chinesa em vez de concatenarem itens fonológicos japoneses:

Tabela 2: Leituras chinesas sendo utilizadas na formação de palavras no japonês

Ideogramas	**Leitura Japonesa**	**Leitura Chinesa**
東 (leste)	/xigaʃi/	/to:/
(norte)	/kita/	/xoku/
東北 (nordeste) -	*/xigaʃikita/ -	/to:xoku/

Para tanto, observamos, na Tabela 2, que na formação do nome 'nordeste', em vez de se utilizar a elementos japoneses , que seria a união dos itens /xigaʃi/ 'leste' e /kita/ 'norte', são utilizados os correspondentes chineses, formando /to:xoku/.

Partindo dessa variação na seleção dos elementos formadores de novas palavras, a descrição acerca da morfologia japonesa (cf. Shibatani 1990, Yamaguchi 2007) passou a explicar o léxico da língua demarcando essas diferenças do processo de formação e integrando de forma parcial o elemento emprestado na descrição. Dessa maneira, dois grandes grupos lexicais foram apontados: o primeiro formado por (a) palavras nativas e o segundo por (b) palavras sino-japonesas .

Tal divisão é considerada a descrição canônica feita pela literatura, pontuando todo elemento formado na língua pela sua origem etimológica, ou seja, palavras que são formadas por vernáculos, palavras japonesas, e palavras formadas pelos elementos chineses que entraram via escrita, palavras sino-japonesas.

Porém valendo-nos dos pressupostos da Gramática Gerativa, três perguntas essenciais são levantadas:

(I) O que constitui o conhecimento linguístico?
(II) Como o conhecimento linguístico é adquirido?
(III) Como esse conhecimento linguístico é posto em uso?

Para tais questionamentos , devemos ter em mente a tentativa de propor uma explicação para a capacidade humana para a linguagem, uma capacidade inata que está associada a regras particulares de uma língua (Chomsky 1986: 3-4). Tais regras dizem respeito à ordem dos sintagmas e em desmembramentos mais recentes da teoria, como a Morfologia Distribuída (cf. Halle & Marantz 2003), também dizem respeito à formação de palavras.

Dessa forma, descrever os processos de formação de palavras tendo em vista sua origem etimológica não explica de que maneira o falante/ouvinte de uma língua é capaz de construir novos elementos vocabulares. Autores que trabalharam na descrição da morfologia japonesa (cf. Hinds 1986, Shibatani 1990, Yamaguchi 2007, Kikuchi 2011), e até mesmo aqueles dentro da Teoria Gerativa (cf. Kageyama 1982, Kageyama 1996, Namiki 2010) insistem em trazer essa distinção como elemento classificador. Porém, somente ao olhar para os dados sem essa duplicidade etimológica é que poderemos compreender de que maneira a intuição linguística do falante se faz valer, admitindo que essas leituras chinesas perderam seu caráter de empréstimo e, agora, fazem parte do repertório de elementos formadores de palavras no japonês.

Assim, atendo-nos somente às realizações fonológicas, de maneira a extrair a distinção etimológica canônica, começamos a analisar pontualmente o modo como cada leitura opera na língua. Para isso, olhamos para o comportamento morfossintático dessas realizações e percebemos que, para a formação de palavras, as leituras chinesas de um conceito operam somente como bases presas, ou seja, elas não ocorrem de forma isolada, uma vez que a leitura japonesa ocorre como um elemento livre. Por exemplo, o conceito de ‘cachorro’ apresenta como elemento livre /inu/, a leitura japonesa, e como elemento preso /ten/, a leitura chinesa, visto que somente o primeiro ocorre de forma independente em uma sentença.

(1) a. Kono **inu** wa kawaii desu.
DET. cachorro NOM. fofo ser
b.* Kono **ten** wa kawaii desu.
DET. cachorro NOM. fofo ser
(Esse cachorro é fofo).

Tal característica morfossintática é verificável com as mesmas restrições de ocorrência para todas as categorias lexicais da língua, todas elas apresentando uma forma que opera livremente e uma ou mais formas presas, sendo que todas detêm uma unidade conceitual.

Tomando todos os apontamentos feitos até agora, da variedade fonológica de um conceito e de sua restrição morfossintática, focalizemos um suposto caso de derivação prefixal, na tentativa de avaliar o comportamento dessa variação fonológica da base em um caso de prefixação, ponto central dessa discussão. Por exemplo, tomando, por enquanto, *rai-* ‘próximo’ como um prefixo, esperaríamos uma palavra como /rainatsu/ ‘próximo verão’, uma vez que /natsu/ é o elemento livre da língua para verão; porém,

temos como elemento formado /raika/, ou seja, uma afixação ao elemento preso /ka/. Assim, tendo em vista que a prefixação se dá geralmente com a afixação de um elemento prefixal a uma base livre, temos em japonês um processo derivacional em que o prefixo só apresenta a possibilidade de anexação à forma presa de um conceito.

(2) /natsu/ - verão (elementos livre) */rainatsu/ - próximo verão
/ka/ - verão (elemento preso) /raika/ - próximo verão

Dessa maneira, intencionando simplificar a descrição para melhor visualizar o objeto, propomos que as mudanças fonológicas do item que ocupa o lugar de uma base sejam encaradas como casos de alomorfia, uma vez que esses itens alomórficos denotam um mesmo conceito. Alomorfes desse tipo parecem ser abundantes na língua japonesa, já que são encontrados na maioria das categorias lexicais (tal como em nomes, verbos e adjetivos), sendo utilizados tanto em processos de derivação, quanto em processos de composição (como já apontado na Tabela 1 e no exemplo (2)).

Portanto, temos uma variedade fonológica que subjaz à cada categoria lexical do japonês, carregando a mesma totalidade conceitual, independente da relação fonológica que existe entre elas, visto que muitas vezes não há qualquer traço para se dizer que o alomorfe tenha sido resultado de operações fonológicas ocorridas com o item vernacular em uma diacronia, tal como se pode perceber em 'cachorro': /inu/ e /ten/, por exemplo.

Concluindo, chegamos ao final dessa primeira parte com uma proposta para se encarar os elementos capazes de formar palavras em japonês, tendo, portanto, itens vocabulares que ocorrem sempre como bases livres na língua apresentando um conjunto de alomorfes de caráter preso que podem ser classificados, de uma forma geral, como casos de supleção, ou seja, na maioria dos casos, não há similaridade fonética entre as realizações alomórficas (cf. Katamba 2006), mas que, no entanto, carregam o mesmo conteúdo conceitual e apresentam potencial para formação de novas palavras.

3. Sobre a Prefixação em Língua Japonesa

Nos estudos sobre a morfologia do japonês, a derivação prefixal é um evento pouco estudado. Encontram-se facilmente diversos trabalhos feitos acerca dos processos de composição e sufixação, porém, pouco se fala da prefixação, de suas características, dos tipos de morfemas que a realizam e das regras que a coordenam.

Nos trabalhos que a discutiram, têm-se somente uma exposição dos dados, sem descrições profundas, sem análises, apenas apontando a ocorrência e listando os possíveis elementos que a desempenham, resultando em um conjunto de 63 (sessenta e três) morfemas que operariam como prefixos (cf. Ikeda 1980, Kageyama 1982, Shibatani 1990, Kageyama 1996, Shirane 2005, Yamaguchi 2007, Kikuchi 2011). Além de pouco explorada, fatores como os alomorfes das raízes fazem com que a diferença entre prefixação e composição torne-se mais difusa e difícil de ser classificada.

Tendo em vista todos esses problemas, decidimos buscar critérios mais diretos a fim de caracterizar o que vem a ser um prefixo na língua japonesa, verificando e testando alguns elementos apontados pelos autores supracitados e propondo uma análise para os casos em que eles ocorrem; neste trabalho, selecionamos os morfemas /mai/ e /rai/.

Para desempenhar essa tarefa, utilizaremos os apontamentos feitos por Figueiredo Silva & Mioto (2009), que trabalharam com dados do Português Brasileiro, empregando os critérios elencados por Rocha (1998) para se classificar um prefixo.

Partindo da definição geral de que um prefixo é aquele elemento que se afixa ao lado esquerdo de uma base, não sendo ele também uma base, apresentando recorrência, identidade fonética, semântica e funcional, temos que: (i) o fato de se afixar ao lado esquerdo o diferencia das derivações sufixais; (ii) por não se tratar de uma base, isso o diferencia dos casos de composição, (iii) a recorrência discrimina o processo de prefixação de outros que assistematicamente adjungem um morfema antes da base; (iv) sua identidade fonética, semântica e funcional associa os prefixos a preposições, numerais ou advérbios,

mantendo-os distantes das bases N, V ou A e (v) o fato de ser preso mantém os prefixos dentro da classe dos afixos, distinguindo-os das bases livres.

A partir de agora, portanto, começaremos a testar os cinco critérios pré-estabelecidos e verificar de que maneira os elementos propostos para a análise se comportam.

3.1. O morfema /mai/

O morfema /mai/, adicionado a um elemento, insere o sentido de "todo(a)". Em relação à semântica da base a qual se afixa, verifica-se que todas elas estabelecem uma relação com um evento demarcado temporalmente, passível de ocorrer mais de uma vez (verão, mês, ano, etc.).

(3) a. natsu 'verão' (N) → mai-natsu 'todo verão' (N) (Adj.)
b. tsuki 'mês' (N) → mai-**getsu**[1] 'todo mês' (N) (Adj.)
c. tsuki 'mês' (N) → mai-tsuki 'todo mês' (N) (Adj.)
d. fun 'minuto' (N) → mai-fun 'todo minuto' (N) (Adj.)
e. asa 'manhã' (N) → mai-asa 'toda manhã' (N) (Adj.)
f. toshi 'ano' (N) → mai-**nen** 'todo ano' (N) (Adj.)
g. toshi 'ano' (N) → mai-toshi 'todo ano' (N) (Adj.)
h. yo 'noite' (N) → mai-**ban** 'toda noite' (N) (Adj.)
i. yo 'noite' (N) → mai-yo 'toda noite' (N) (Adj.)

Em linhas gerais, o morfema apresenta um comportamento isocategorial, já que a utilização dos produtos como adjetivos é contextual. No entanto, o que se torna mais saliente nos dados é o fato de que há uma variabilidade na formação de novos nominais, em que /mai/ conta tanto com o alomorfe livre de uma raiz, ou seja, o elemento japonês, servindo como base, como com o alomorfe preso, o elemento de origem chinesa, diferentemente de prefixos como /kon/ "este(a)", não explorado nesse trabalho, que apresenta uma preferência de afixação somente a alomorfes presos de uma raiz. No entanto, essa variabilidade encontrada em /mai/ não se expande a todos os itens aos quais o morfema se afixa, pois no caso de /natsu/ 'verão', que apresenta /ka/ como alomorfe preso, não se verifica a formação de /mai-ka/, com o prefixo /mai/ se afixando à base presa /ka/.

Detendo-nos nos reflexos semântico-pragmáticos dessa dupla possibilidade de formação, não se depreende qualquer diferença semântica entre as formas derivadas, pois ambas apresentam o mesmo significado. No entanto, a pragmática de cada elemento é particular.

Assim, tomando os produtos (3b) e (3c), (3f) e (3g) e (3h) e (3i), percebemos que os primeiros de cada par são inseridos em discursos formais, uma vez que é o alomorfe preso que lhe serve de base, sendo o segundo empregado em contextos coloquiais. Ou seja, isso nos sugere que os alomorfes presos de uma raiz inserem nos produtos formados um traço [+ formal], relacionado à (i) hierarquia social e/ou (ii) erudição, empregado como forma de cultura. O mesmo ocorre com os outros elementos que apresentam esse tipo de variação da base, verificando-se os mesmos reflexos semântico-pragmáticos. Dessa forma, podemos admitir que o emprego do alomorfe preso de uma raiz está relacionado à inserção de formalidade, ao passo que o alomorfe livre conserva um aspecto coloquial.

3.2. O morfema /rai/

Tomando, em sequência o morfema /rai/, depreendemos uma amplitude nos tipos de classes que podem participar no processo de formação de palavras. Sabendo que os casos de alomorfias são encontrados na maioria das categorias lexicais do japonês, /rai/ surge como contraparte alomórfica presa do verbo /kuru/ 'vir', podendo ocupar tanto o papel de morfema derivacional quanto de base para formação de compostos. Tomemos os paradigmas em (4) e (5):

1 Os elementos marcados em negrito correspondem àqueles de origem chinesa.

(4) a. shyuu ‘semana’ (N) → rai-shyuu ‘semana que vem’ (N)
b. tsuki ‘mês’ (N) → rai-**getsu** ‘mês que vem’ (N)
c. toshi ‘ano’ (N) → rai-**nen** ‘ano que vem’ (N)
d. haru ‘primavera’ (N) → rai-haru ‘próxima primavera’ (N)
e. haru ‘primavera’ (N) → rai-**shyun** ‘próxima primavera’ (N)
f. natsu ‘verão’ (N) → rai-**ka** ‘próximo verão’ (N)

Os dados acima são casos de derivação prefixal e revelam a ocorrência do prefixo /rai/ tanto com formas livres, quanto com forma presas. Abaixo, por sua vez, têm-se exemplos em que /rai/ participa de um processo composicional.

(5) g. [rai] ‘vir’ (V) [dan] ‘conversar’ (V) → raidan ‘entrevista’ (N)
h. [rai] ‘vir’ (V) [choo] ‘escutar’ (V) → raichoo ‘comparecimento’ (N)

Em relação à semântica do morfema, temos a idéia de ‘próximo, que vem’ sendo integrada às formações. Verifica-se um comportamento isocategorial nos derivados em (4), que não ocorre nos itens em (5), em que a forma resultante apresenta uma alteração de classes em relação às originais, sugerindo uma formação composta, em vez de derivativa.

Observando os itens (4d) e (4e) encontramos, tal como em /mai/, a possibilidade de alternância entre alomorfes livres e presos se associando ao morfema /rai/, sendo mais restrita a ocorrência de alomorfes presos de uma raiz com esse morfema. Nos casos de variação entre uma alomorfe e outro, em que se tem tanto a alomorfe livre como o preso sendo utilizados como bases, a diferença nesses casos também encontra explicação nos mesmos reflexos semântico-pragmáticos encontrados em /mai/.

Ainda nos resta comentar o caráter ambivalente do morfema /rai/, pois, em (5), há casos de composição, em que o produto resultante tem um significado não-composicional. Mesmo assim, conferimos para /rai/ uma duplicidade de ocorrências para formação de palavras, ora operando como morfema derivacional, ora como base presa capaz de formar compostos. Uma hipótese é a de que, na diacronia da língua, as formações tomadas como sendo casos de composição tenham sido produtos de um processo prefixal que, com o passar dos anos, teve seu significado cristalizado, não sendo facilmente decomposta pelo falante.

4. Conclusão

Para explicar a facultatividade na escolha dos alomorfes e, ao mesmo tempo, inferir sobre a diferença entre prefixação e composição no japonês, propomos que, nos casos de prefixação, a recorrência e a manutenção sistêmica do conteúdo semântico implicam um distanciamento do caráter alomórfico que o elemento mantinha com determinada raiz , tendo em vista o caso de /rai/ que é um alomorfe preso do verbo /kuru/ que passou a operar sistematicaticamente à esquerda de outras bases agregando a mesma semântica, adquirindo uma identidade particular e operando somente como um morfema derivacional, ou seja, quebra-se dessa relação com determinada raiz, passando, então, a gozar de uma identidade própria, servindo apenas como afixo.

Essa alteração, de alomorfe preso para morfema derivacional, deve ter suas respostas na diacronia da língua. Portanto, quanto ao caráter prefixal ou composicional dos elementos inseridos ao lado esquerdo de uma base, visto que o japonês opera com uma vultosa quantidade de alomorfes nos itens vocabulares, corresponderão a alomorfes de raízes operando como base e que tiverem como produto um elemento composto aqueles que fujam a sistematicidade, ou seja, formarem produtos de sentido não-composicional onde não se recupere a semântica do afixo, e serão morfemas derivacionais, não mais casos de alomorfia, aqueles elementos que depois de afixos mantenham sua semântica visível nos produtos dos quais participam.

Concluindo, então, sobre a descrição dos morfemas, encontramos, portanto, 2 (dois) elementos que se comportam como prefixos na língua japonesa. A fim de elucidar essa afirmação, retomamos os crité-

rios elencados para prefixos, que são: (i) se afixam do lado esquerdo de uma base, (ii) não são bases, (iii) apresentam recorrência, (iv) apresentam identidade fonética, semântica e funcional, e (v) são presos, e os aplicaremos a alguns exemplos.

Tabela 3: Aplicação dos traços definitórios dos candidatos a prefixo: √ (sim, satisfaz a condição), X (não, não satisfaz a condição)

Traços	**mai**nen	**mai**toshi	**rai**haru	**rai**dan
(i)	√	√	√	√
(ii)	√	√	√	X
(iii)	√	√	√	X
(iv)	√	√	√	√
(v)	√	√	√	√

Temos após essa verificação dos critérios, a constatação de que são prefixos as formas *mai-* e *rai-* (a não ser pelo alomorfe preso da raiz do verbo /kuru/ 'vir'). Verificando a validade dos critérios reunidos por Rocha (1998), temos, para a definição de prefixação em japonês, os seguintes critérios:

I. afixação ao lado esquerdo de uma base (podendo a base ser livre ou presa);
II. o elemento ao lado esquerdo não pode se tratar de uma base (tendo ele perdido sua relação alomórfica (se houver) com um item livre da língua, adquirindo sua identidade como morfema derivacional);
III. apresentar recorrência;
IV. apresentar identidade fonética, semântica e funcional e
V. ser preso

Além disso, terminamos defendendo que a proposta das alomorfias e a distinção de prefixos e bases pelo seu caráter de distanciamento ou proximidade com o elemento que partilha a mesma carga conceitual na língua são capazes de caracterizar um morfema derivacional e uma base para formação de compostos no japonês, permitindo que a distinção entre os processos de composição e derivação sejam explicitados mais claramente na língua.

5. Referências bibliográficas

Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language*. New York: Praeger Publishers.

Figueiredo Silva, M. C. & C. Mioto. 2009. Considerações sobre a Prefixação. *ReVEL*, vol. 7, nº 12, 1-23.

Halle, M. & A. Marantz. 1993. Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. In: Hale, K. & S. Keyser (eds.) *The view from building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger.* Cambridge, MA: MIT Press, p. 111-176.

Hinds, J. 1986. *Japanese: Descriptive Grammar.* London: Routledge.

Ikeda, T. 1980. *Classical Japanese Grammar illustrated with texts*. Tokyo: The Toohoo Gakkai.

Kageyama, T. 1982. Word Formation in Japanese. *Lingua,* 57, 215-258.

Kageyama, T. 1996. Morphology. In: Tsujimura, N. (1996) *An Introduction to Japanese Linguistics*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Kikuchi, W. 2011. Formação de Palavras (I): Prefixos. In: Morales, L. M. *Tópicos de Gramática da Língua Japonesa*. São Paulo: Fundação Japão.

Katamba, F. 2006. *Morphology*. 2nd Ed. New York: Palgrave Macmillan.

Namiki, T. 2010. Morphological variation in Japanese Compounds: The case of *hoodai* and the notion of "compound-specific submeaning". *Lingua,* 120, 2367-2387.

Rocha, L. C. de Assis. 1998. *Estruturas Morfológicas do Português*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG.

Shibatani, M. 1990. *The Languages of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shirane, H. 2005. *Classical Japanese: A Grammar*. New York: Columbia University Press.

Yamaguchi, T. 2007. *Japanese Linguistics: An Introduction*. London: Continuum.

CASI FRASES HECHAS: EXPRESIONES DE BAHIENSES PARA REFERIRSE A INMIGRANTES DE PAÍSES LIMÍTROFES

Laura Orsi
Universidad Nacional del Sur, Conicet
orsilaura@yahoo.com.ar

1. Introducción

En el marco de la investigación que desarrollamos sobre valoraciones y mantenimiento lingüístico de inmigrantes de países limítrofes en Bahía Blanca, pretendemos relevar actitudes lingüísticas -y, eventualmente, estereotipos- hacia y en los distintos grupos inmigratorios y registrar el mantenimiento de lenguas diferentes del español o de variedades dialectales diferentes de la bonaerense entre los inmigrantes de esos países.

El propósito de este trabajo se vincula con las actitudes lingüísticas hacia los grupos inmigratorios. Para ello se aplicó un cuestionario constituido por preguntas directas que atienden a aspectos sociológicos -la valoración de la inmigración en general y la valoración de los inmigrantes de cada uno de los países limítrofes- y lingüísticos -la valoración de las lenguas o variedades que se consideran habladas en cada caso, el reconocimiento de determinados rasgos lingüísticos y su respectiva valoración-. Se realizaron 54 entrevistas pautadas o conversaciones semidirigidas a bahienses que no poseen antecedentes inmigratorios de ninguno de los países limítrofes, conformando una muestra equilibrada en relación con las variables género, edad y nivel educacional. La elección de este tipo de entrevistas se debe a que en ellas se sigue un orden y un contenido planificado previamente y permite obtener la mayor cantidad de datos útiles en menos tiempo (cfr. Silva-Corvalán 1989: 30).

El contenido de las respuestas permitió afirmar, en trabajos anteriores (Orsi 2010), que entre los informantes existe una visión generalizada de la inmigración cuya valoración es negativa respecto de los inmigrantes provenientes de Bolivia, Chile y Paraguay y que existe cierta conciencia lingüística (principalmente de la variedad hablada por los inmigrantes de procedencia chilena, manifiesta sobre todo en expresiones léxicas y en menor medida en rasgos fonéticos).

El presente trabajo tiene como objetivo relevar las formas de referencia utilizadas por los bahienses para aludir a los inmigrantes de países limítrofes intentando establecer su grado de generalización.

El material a partir del cual se realiza el análisis corresponde a respuestas de preguntas directas referidas, por un lado, a la inmigración en general, a la inmigración de países limítrofes y a la distancia cultural que media entre la sociedad receptora y los inmigrantes y, por el otro, a la conciencia lingüística que posee la sociedad receptora, a actitudes como orgullo, prestigio, lealtad o rechazo y, finalmente, al grado de distancia lingüística entre el español y el portugués.

2. De las formas de nombrar al inmigrante

Entre las formas de referencia utilizadas por los bahienses para aludir a los inmigrantes de países limítrofes se pudieron relevar dos tipos: formas generales en un 37% y formas particulares en las que la referencia ocurre mencionando la nacionalidad del inmigrante, en un 63 %.

Las expresiones referenciales relevadas son todas generales, según Lyons (1980). En este trabajo se

realiza una jerarquización similar sin llegar a la individuación, analizando las formas que tienen como núcleo nominal denominaciones específicas del país de origen y de un grado de especificidad menor.

2.1 Formas generales

Las formas generales que se pudieron relevar son: "gente" (41%), "inmigrantes" (33%) y "personas" (15%). Con cada una de estas formas, los informantes construyen descripciones definidas agregando un adjetivo, una cláusula de relativo o un complemento para precisar el término referido.

Los contextos de aparición para el término "gente" son:

(1) gente de Bolivia, de Chile, de Paraguay
(2) es gente que en gran medida está pensando en volver
(3) viene gente que está de más en otros lados
(4) la gente que viene acá no es de cultura
(5) viene gente que hace por ahí trabajos que los de acá no
(6) gente que viene de otro lado y es diferente [de los europeos]

Se puede apreciar, en el ejemplo 1 que el complemento especifica la procedencia y en el ejemplo 2 que la cláusula precisa una condición propia de la situación de inmigración. En los ejemplos restantes, a diferencia de los dos anteriores, las cláusulas adscriben al término una valoración negativa basada en situaciones socioeconómicas y culturales del inmigrante sea la expulsión del país de procedencia sea la educación/cultura o en la comparación con los inmigrantes europeos.

Entre las menciones de "inmigrante" se encuentran:

(7) los inmigrantes que vienen de países limítrofes [...]son invasores
(8) los [inmigrantes] que vienen acá son generalmente mano de obra barata
(9) los [inmigrantes] que vienen de Bolivia de Chile de Paraguay son delincuentes
(10) los [inmigrantes] son de segunda categoría
(11) los inmigrantes [vienen] qué se yo más del lado mapuche, indígena

En este caso los informantes deben precisar la referencia a la procedencia del inmigrante en tanto el término refiere a una clase heterogénea de individuos y procedencias. Con esta precisión logran desambiguar el referente y construir una descripción definida adscriptiva.

Las menciones de "personas" ocurren en los siguientes contextos:

(12) en la manera de vestir, en la manera de actuar, se distingue, se destaca enseguida ese tipo de personas [de países] limítrofes
(13) personas de menor jerarquía
(14) eran personas que no tenían tanta cultura pero se defendían bien
(15) personas que vienen de otros países [no europeos]

En estos ejemplos, al igual que en los ejemplos anteriores, se puede señalar, que tanto los complementos como las cláusulas desambiguan al tiempo que precisan el referente por las propiedades que le adscriben.

Finalmente se puede apreciar que existe una diferenciación respecto de las valoraciones asignadas a cada grupo inmigratorio que se deriva de las precisiones de las referencias. Estas valoraciones son claramente negativas para inmigrantes de procedencia boliviana, chilena y paraguaya.

2.2 Formas particulares

Las formas particulares de referencia al inmigrante por la nacionalidad en porcentajes son: boliviano (22%), brasileño (7%), chileno (46%), paraguayo (17%), uruguayo (8%).

El tipo de expresiones de uso frecuente[1] en las que aparecen estas referencias son:

a. para el inmigrante de Bolivia:

(16) los bolivianos vienen a sembrar cebolla

(17) insultar al otro con decirle boliviano

(18) el boliviano es típico: son petisitos, **morochitos**, carita redondita

(19) boliviano desgraciado que tiene los hijos esclavizados

(20) los bolivianos que hablan con palabras cortadas normalmente, no son de hablar fluido,[son] pausados en la forma de hablar y sintéticos lento

b. para el inmigrante de Brasil:[2]

(21) los brasileños son más alegres

(22) los brasileros [comen] mucho frito

(23) es más entrador, el brasilero

(24) los brasileros que hablan su propio idioma

c. para el inmigrante de Chile:

(25) insultar al otro con decirle [...]sos un chileno

(26) uno que me entra a robar acá [digo] qué chileno de m...

(27) el chileno es traicionero

(28) el chileno o es zanjero o es albañil

(29) si es más de tez más clara no siendo blanco y de una constitución mediana muy probablemente sea chileno

(30) lo que hacen los chilenos [...] la fiesta esa, la enramada

(31) el chileno habla todo rapidito

d. para el inmigrante de Paraguay:

(32) los paraguayos son sirvientas

(33) el paraguayo es el paragua

(34) el paraguayo hace trabajar mucho a su mujer

(35) el paraguayo, viste, siempre aparece así como un poco tonto y muy pasional

(36) lo paraguayos comen cosas además fritas cultural

(37) el paraguayo habla más guaraní

e. para el inmigrante de Uruguay:

(38) los uruguayos son los más parecidos a nosotros

(39) el uruguayo toma el mate frío

(40) el uruguayo habla igual que acá

Se puede apreciar que las formas particulares ocurren, mayoritariamente, en construcciones predicativas en las cuales las referencias se presentan como sujetos, desempeñando una función referencial acompañados de expresiones que figuran como predicados cuyo uso desempeña una función descriptiva o clasificatoria (Strawson 1998: 403).

Por otro lado, y teniendo en cuenta el contenido de las expresiones, se puede establecer una caracterización a partir de las adscripciones que los informantes mencionan para cada grupo inmigratorio. Así en los ejemplos 1, 13 y 17 se vincula al inmigrante con el desarrollo de una actividad determinada. En este sentido, también se podría interpretar el ejemplo 18. En los ejemplos 2, 10 y 18 se reconocen insul-

1 El uso frecuente de estas expresiones se corresponde con un porcentaje mayor del 40% de apariciones de cada una de las menciones: cada uno de los ejemplos -o sus variantes- aparecen en la muestra en un porcentaje mayor del 40%.

2 Las referencias a los inmigrantes de Brasil aparecen con dos términos equivalentes en apariencia: “brasilero” en un 5% y “brasileño” en un 2%.

tos utilizando la nacionalidad. Los ejemplos 4, 6, 8, 11, 12, 19 presentan caracterizaciones como rasgos propios de los inmigrantes. También aparecen menciones a cuestiones culturales en los ejemplos 7, 20 y 24 y a rasgos físicos en los ejemplos 3 y 14.

Se puede observar que las descripciones más detalladas de los inmigrantes suceden en los casos en los que las formas particulares presentan mayor porcentaje -de Chile, de Bolivia y de Paraguay- y que incluyen actividades, rasgos propios, características culturales e insultos utilizando la nacionalidad, mientras que las descripciones más escuetas -relacionadas con características y cuestiones culturales- se corresponden con las formas particulares de menor porcentaje (de Brasil y de Uruguay). Esta diferencia podría explicarse teniendo en cuenta la representación de los informantes respecto de los inmigrantes provenientes de Brasil y de Uruguay en tanto expresan que "la inmigración brasileña no existe" y que "los uruguayos son los más parecidos a nosotros que hay, una provincia anexa a Argentina".[3]

Finalmente, los ejemplos 5, 9, 16, 22 y 25 muestran el modo en que los informantes perciben el habla de los inmigrantes. Se puede apreciar que estas percepciones son bastante generales y se vinculan con cuestiones de entonación y del tempo del discurso en el caso de inmigrantes bolivianos y chilenos, con el reconocimiento de otras lenguas, en el caso del brasileño, y de interferencias de otras lenguas en el caso del paraguayo.[4]

3. A modo de conclusión

La recurrencia de estas formas de referencia, sean generales o particulares, nos permite afirmar que son utilizadas como "casi frases hechas". Ambas formas se precisan a través de descripciones definidas que le asignan al inmigrante un significado y un valor explícito. Exceptuando a los inmigrantes provenientes de Brasil y Uruguay, las descripciones definidas presentan un valor negativo sea por la cultura, por cuestiones sociales, por relacionarlos con determinados trabajos o por la condición de inmigrante limítrofe -en oposición al europeo-. Asimismo, se pudo apreciar que los informantes ubican a los miembros de la sociedad receptora en un lugar diferente respecto de los inmigrantes de países limítrofes, en principio por utilizar las nacionalidades de los inmigrantes de manera peyorativa. Por otro lado, se puede pensar que la lengua se presenta como un elemento que permite visibilizar al inmigrante "ni bien abre la boca".

Finalmente, se puede establecer una relación entre las formas de nombrar al inmigrante y la descripción definida que se asociada a él que permitiría pensar en cierta visión estereotípica que los informantes de la sociedad bahiense poseen respecto de los inmigrantes de países limítrofes que se deduce al interpretar de manera metonímica la figura del inmigrante.

Por último, la recurrencia en las valoraciones negativas de esa inmigración nos permite seguir la investigación apuntado a las características que se adjudican a la sociedad receptora a través de lo que explicitan u ocultan estas descripciones.

4. Referencias bibliográficas

Lyons, J. 1980. *La Semántica*, Barcelona, Teide.

Orsi, L. 2010. "¿Qué piensan los que reciben? Actitudes lingüísticas hacia los inmigrantes de países limítrofes en Bahía Blanca", en: V.M. Castel y L. Cubo de Severino, *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 957-962.

Silva Corvalán, C. 1989. *Sociolingüística. Teoría y Análisis*, Madrid, Alhambra.

3 Es necesario mencionar que existe cierta correspondencia entre las formas singulares y los datos censales del 2001 que establecen un 25% de bolivianos, un 23%de chilenos, un 35% de paraguayos, un 13% de uruguayos y un 3% de brasileños radicados en la Provincia de Buenos Aires en ciudades que superan los cien mil habitantes entre las que se encuentran Mar del Plata y Bahía Blanca.

4 En trabajos anteriores (Orsi 2010) se analizó el porcentaje de informantes que mencionan elementos léxicos-gramaticales (el 8% de Bolivia, el 62% de Chile, el 5% de Paraguay y el 8% de Uruguay) y elementos fonéticos y entonacionales (de Bolivia 11%, de Chile 8%, de Paraguay 3%).

COMPUESTOS SINTAGMÁTICOS DEL TIPO CARA DE NIÑO (N+DE+N)

Alejandra Itzel Ortiz Villegas
Universidad Nacional Autónoma de México
aov_26@yahoo.com

1. Introducción

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: I, 736) distingue tres tipos de compuestos: **a)** compuestos propios o univerbales del tipo *agridulce*, **b)** compuestos sintagmáticos tales como *tren bala* y **c)** compuestos sintácticos (o locuciones nominales) entre los que destaca *caballo de batalla*. Este último grupo ha generado divergencias terminológicas y conceptuales entre los lingüistas. En este trabajo me centraré en la propuesta conceptual de Val Álvaro (1999) en donde denomina a los compuestos del tipo *cara de niño* compuestos sintagmáticos con sintagma preposicional, y basaré este análisis en la perspectiva de la Gramática Cognitiva de Taylor (2002).

Estos compuestos consisten en la combinación de dos palabras para crear un concepto nuevo. A diferencia de los compuestos léxicos prototípicos, no mantienen una unidad fonológica y morfológica, sino que respetan las reglas de acentuación de cada unidad y se unen, en este caso, mediante una preposición para formar compuestos sintagmáticos del tipo N+de+N.

Este tipo de compuestos tiene como referente un objeto de la realidad, es decir, el compuesto guarda una relación literal entre sus partes, pero también mantiene una relación figurada que refuerza la unión semántica del compuesto. A diferencia de una posible interpretación que deje fuera la idea de composición, daremos pruebas que verifican la composición sintagmática (preposicional).

Revisaré, en un primer momento, el valor de la preposición *de* y lo restringiré a una red semántica específica que funciona en la composición de N(cuerpo)+de+N(concreto). Para ello, retomaré la perspectiva endocéntrica en donde el núcleo forma parte del significado y otra, exocéntrica, en donde el significado, por extensión, se da en sentido figurado. Posterior a ello, propondré una red semántica que estipula los valores de la preposición *de* y un diagrama en donde queda reflejado el valor más concreto de la preposición.

Como tercer punto, analizaré la formación del compuesto basada en la propuesta de la *Gramática Cognitiva* de Taylor (2002) y presentaré cómo se forma el esquema N+de+N. Asimismo, retomaré algunas pruebas que apoyan el análisis planteado.

2. Objetivo y metodología

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la formación de los compuestos sintagmáticos (N+N) unidos por la preposición *de* (N+de+N) y el valor de la preposición. Los 57 compuestos a analizar están formados por un sustantivo que refiere a alguna parte del cuerpo (humano o animal), mientras que el segundo sustantivo designa un elemento concreto.

Estos compuestos son del tipo:

alita de pollo, barbas de macho, beso de novia, beso de ángel, boca del río, cabeza de chorlito, cabeza de alcornoque, cabeza de serie, cara de niño, cara de palo, cola de cochino, cola de caballo, corazón de pollo, corazón de cristal, corazón de melón, cuello de tortuga, cuello de botella, dedos de mantequilla,

dedos de pianista, deditos de queso, diente de ajo, diente de león, estómago de acero, garra de tigre, lengua de gato, manita de gato, manita de puerco, manos de estómago, mente de elefante, ojo del huracán, ojos de pistola, ojo de lince, ojo de pescado, ojos de borrego, ojos de gato, ojo de venado, ojo de buey, ojo de agua, pata de conejo, pata de elefante, pata de gallo, pata de palo, pata de perro, pelo de ángel, pelos de elote, pelos de estropajo, pelos de escoba, pie de atleta, pie de árbol, piquito de pollo, rabo de cebolla, rabos de gallo, riñones de conejo, talón de Aquiles, tendón de Aquiles y uña de gato.

3. Planteamiento del problema

Los compuestos que se analizan en este trabajo tienen una estructura N+de+N formada a partir de un nivel de complementación y luego de modificación de acuerdo con los criterios propuestos por Taylor (2002). Además, semánticamente tienen un comportamiento distinto derivado por el sentido figurado que adquieren a partir del referente metafórico-metonímico de las partes del cuerpo para designar elementos de la realidad.

El valor de la preposición *de* brinda valores tan concretos de estructura o espacio-temporales como los abstractos de posesión o pertenencia. Las construcciones con esta preposición son muy productivas ya que ésta puede unirse a muchas categorías gramaticales: **a)** de+adjetivo (*viene vestida **de rojo***), **b)** de+adverbio (*viene **de lejos***), **c)** de+infinitivo (*viene **de correr***), o bien, **d)** de+sustantivo (*recibo **de compra***).

Dicho lo anterior, me he limitado a revisar los compuestos formados al unir dos sustantivos (con las características ya enunciadas). Por supuesto, sólo por mencionarlo, en español se encuentran casos en donde la partícula *de* no está presente, pero sí $N_{[cuerpo]}$Adj como *bocafloja* o *manirrota* que genera compuestos léxicos; este compuesto tienen una estructura diferente a *cara de niño*.

El núcleo del compuesto acepta distintos procedimientos, puede verse afectado con diminutivos, o bien, por la marca de número. En algunos casos, estos procesos pueden estar ya fijos en el compuesto; así pues tenemos ejemplos como: *al**it**a de pollo*, *ded**it**o**s** de queso*, *dedo**s** de mantequilla*, *dedo**s** de pianista*, *ojo**s** de pistola*, *ojo**s** de borrego*, *ojo**s** de gato*, *pelo**s** de elote*, *pelo**s** de estropajo* o *pelo**s** de escoba*.

En cambio, el determinante que modifica o especifica al núcleo no lexicaliza procesos derivativos o flexivos ***deditos de queso**s*, ***dedos de mantequill**ita*, ***cara de niñ**itos*, pero puede ser susceptible como todo el compuesto de ser extendido *pie de árbol **navideño***.

El determinado o núcleo es referencial y concreto, mientras que el determinante es más general.

4. Análisis

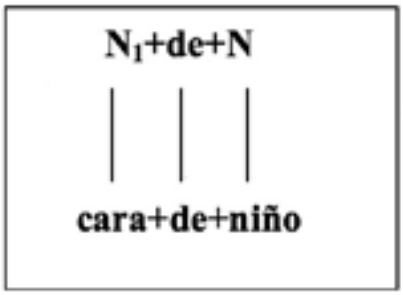
Compuestos sintagmáticos y los valores de la preposición *de*

A lo largo de este trabajo, utilizaré la definición que da Val Álvaro (1999: 4827) sobre los compuestos sintagmáticos con sintagma preposicional como "un núcleo nominal modificado por un complemento adnominal simple".

Ramón Almela (1999: 141-142) retoma la clasificación de los compuestos en español en el *Esbozo* de la RAE considerando nueve criterios, de los cuales sólo ocho son aplicables para entender este *corpus*:

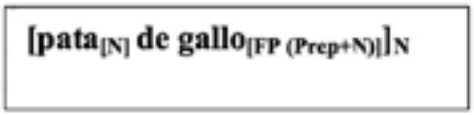
> 1) Categoría gramatical de los componentes: tanto el primero como el segundo son sustantivos o nombres unidos por la preposición *de*. Como ya hemos dicho, el primer sustantivo N_1 designa una parte del cuerpo, mientras que el segundo N_2 determina algún elemento concreto de la realidad (*pelos de **escoba*** **que refiere a una persona con el cabello desordenado y no sedoso**) o, en su caso, de la "realidad divina" (*pelo de **ángel***), formando la siguiente correlación y ordenamiento:

Esquema 1. Formación



2) Relación sintáctica que los une: estos compuestos sintagmáticos se unen mediante la preposición *de* a los que Almela denomina *compuestos preposicionales*.
3) Orden de colocación de los elementos: primero aparece el núcleo y luego su dependiente, es decir, nos encontramos ante la estructura común en el español que es mantener el núcleo a la izquierda del compuesto, como los casos de *hombre araña* y *perro policía*.
4) Referente del compuesto en relación con el referente de los componentes: el referente del compuesto tiene dos niveles, a) uno que designa componentes de la realidad que explicita la parte inalienable *cara* en una relación parte-todo, el determinado, y un determinante genérico compuesto por una FP *de niño* y b) otro que designa una parte metafórica o una extensión semántica que refiere, en este caso, a un animal específico.
5) Grado de unión de los componentes: Las formas del compuesto se mantienen separadas, estos compuestos no han terminado el proceso de lexicalización y no se han fusionado como *tela de araña* > *telaraña*, por lo que pueden seguir mostrando variaciones.
6) Categoría gramatical del compuesto: la hereda del núcleo del compuesto, es decir, el determinado o núcleo (en términos de Almela) que se localiza a la izquierda del compuesto:

Esquema 2: Categoría gramatical del compuesto



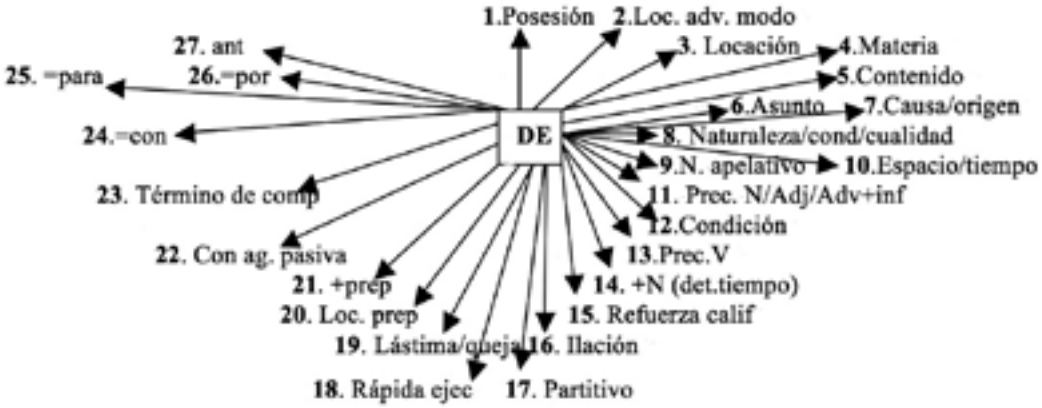
1) Formación del plural: se añade la marca del plural del español en un elemento, el primero, e incluso admite otros procesos derivativos como el diminutivo que puede llegar a fijarse, ej. *ala de pollo* > *alita de pollo* > *alitas de pollo* frente a **ala de pollos*, **alita de pollos*, **alitas de pollos*, **ala de pollitos*, ya que el comportamiento de los compuestos hace que la marca del plural se una al núcleo.
2) Acento: conserva los acentos individuales, no se funden en uno solo a diferencia de telar(á)ña que tiene un acento primario[1].

A partir de esos criterios, notamos que los compuestos N+de+N del tipo *cara de niño* tienen un comportamiento regular.

Para poder establecer el tipo de relación que ocupan los compuestos, es preciso revisar los límites de la preposición. De acuerdo con el DRAE la preposición *de* puede denotar diferentes valores, véase el Diagrama 1.

1 2 *
1 * *
0 (*) (*) (*) (*)
te la ra na

Diagrama 1: Valores de la preposición *de*, DRAE



La preposición tiene un valor común como el caso de **1** en donde designa posesión o pertenencia (la casa *de* mi padre), otros valores referenciales **2-10** que varían entre la locución adverbial de modo (almorzó *de* pie), la locación, ya sea contextualizado como meta o fuente (la piedra es *de* Colmenar, viene *de* Aranjuez), el material (el vaso *de* plata), el contenido (un vaso *de* agua), el asunto (una clase *de* matemáticas), para marcar la causa o el origen de algo (murió *de* viruelas), para expresar la naturaleza, la condición o la cualidad de alguien o algo (hombre *de* valor), para determinar o fijar la aplicación de un nombre apelativo (la ciudad *de* Sevilla), para marcar un punto en el espacio o en el tiempo (*de* Madrid a Toledo).

A partir de 11-23 el uso de la preposición está más alejado, se utiliza precedida de sustantivo, adjetivo o adverbio y seguida de infinitivo (lejos *de* pensar, harto *de* trabajar), seguida del infinitivo con valor condicional (*de* saberlo antes, habría venido), precedida de un verbo para formar perífrasis verbales (dejó *de* estudiar), con ciertos nombres para determinar el tiempo en que sucede algo (*de* madrugada), para reforzar un calificativo (el bueno *de* Pedro), como nota de ilación (*de* aquello se infiere), con valor partitivo (un poco *de* agua), denota la rápida ejecución de algo (acabemos *de* una vez), se une entre distintas partes de la oración con expresiones de lástima, queja o amenaza (¡pobre *de* mi hermano!), para la creación de locuciones prepositivas a partir de adverbios o nombres (a diferencia *de*, antes *de*), combinada con otras preposiciones (*de* a tres, tras *de* sí), en ciertas construcciones con el agente de la pasiva (acompañado *de* sus amigos) o para introducir el término de la comparación (he comido más *de* lo debido).

Los últimos cuatro valores 24-27 son relativos a los valores de otras preposiciones, con la idea de medio, modo o instrumento (lo hizo de_{con} intento), para expresar finalidad (gorro de_{para} dormir), expresa causa (lo hice de_{por} miedo).

Lo anterior nos indica que la preposición tiene muchos alcances semánticos que van de valores concretos estructurales, temporales y espaciales (referencias claramente locativas) hasta abstractos de pertenencia o posesión.

En el caso de los compuestos, ciertos valores se mantienen y otros se añaden mediante procesos metafóricos o metonímicos. Como veremos más adelante, podemos encontrar valores de pertenencia, tal es el caso de *pata de conejo* (objeto que indica suerte), *ojo de pescado* (verruga que aparece en el pie causada por un virus); el valor locativo como *boca del río* (indica el inicio de un río) y, por último, la condición o materia como *deditos de queso* (comida hecha con trozos de queso empanizado).

a) Relaciones: endocentricidad vs. exocentricidad

A partir de los valores estipulados actualmente por el DRAE, conformaremos una red semántica que establezca los alcances de la preposición. El valor prototípico de la preposición *de* se reconstruye en

oraciones como *no sale de casa*, *vengo de Puebla*, *la casa de enfrente*, entre otras, que indican el valor más concreto de la preposición, es decir, ubican al hablante en un referente espacio-temporal. De esta manera, podemos revisar la extensión semántica en los Diagramas 2 y 3.

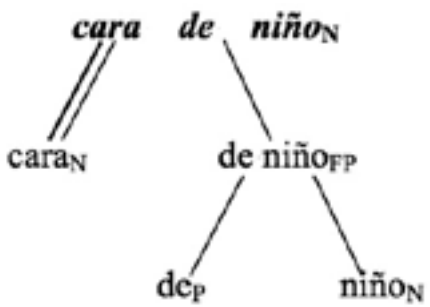
Diagrama 2: Valor concreto de la preposición *'de'*

Por otra parte, en el Diagrama 3, la preposición *de* se centra en un referente espacio-temporal que se va extendiendo, así marca la cercanía (física, material o espacial) del hablante con el objeto. Es a partir de ello que se vincula la relación poseedor-poseído que veremos en valores estipulados de los compuestos.

La preposición *de* tiene un primer nivel estructural que ubica al hablante en un referente espacio-temporal, gracias al cual se extiende el valor de cercanía y, posterior a ello, el de posesión manifestado en este tipo de compuestos.

En el nivel endocéntrico, de acuerdo con la preposición, tenemos subconjuntos de los compuestos que tienen comportamiento afín, de acuerdo con su núcleo. Veamos en el Diagrama 4 la localización del núcleo, a diferencia de la perspectiva exocéntrica del Diagrama 5.

Diagrama 4: Propuesta de análisis endocéntrico



Como ya habíamos dicho, estos compuestos tienen su núcleo localizado a la izquierda y es, por supuesto, el que brinda la categoría gramatical. De esta manera, podemos decir que de acuerdo con la relación interna el compuesto *cara de niño* es un tipo de ***cara*** y no *de niño*.

Esa relación también está dividida en tres bloques:

a) Una relación parte-todo estructural que recuperamos como posesión inalienable. Dentro de ese grupo, el núcleo designa una parte del cuerpo y se mantienen bajo una relación de posesión. También se puede designar la pertenencia, como en el caso de *beso de novia*. Todos esos compuestos tendrán una correspondencia de acuerdo con la relación externa que veremos más adelante.

b) Otra locativa con un referente espacio-temporal con una ubicación específica tomada a partir de la estructura corporal.

c) Un comportamiento basado más en la forma (imagen brindada) del núcleo.

Estos subgrupos (Figura 1) comparten la categoría gramatical y el esquema de composición, pero semánticamente alternan o modifican su relación interna.

Desde una perspectiva externa (Diagrama 5), el núcleo se encuentra fuera del compuesto, ya que designa, a partir de la extensión semántica metonímica (parte-todo) o metafórica (imagen-semejanza), otro objeto de la realidad. Podemos observar que los compuestos como *cara de niño* designan un animal por la forma, *cola de caballo* refiere un tipo de peinado, *diente de león* nombra una flor, o bien, por una relación metonímica en donde la perspectiva exocéntrica nos permite incluir compuestos como *diente de ajo* o *rabo de cebolla*. En todo caso, el núcleo es el que brinda la categoría gramatical.

Diagrama 5: Propuesta de análisis exocéntrico

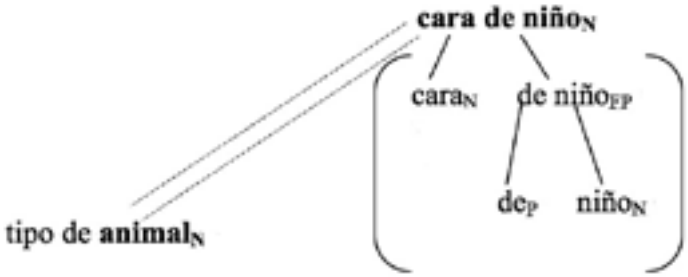
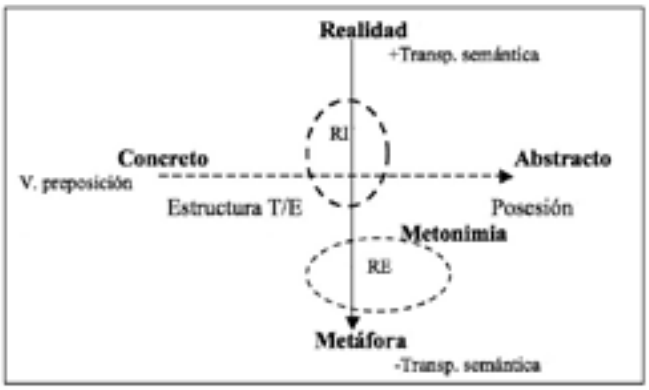


Figura 1: Comportamiento de los compuestos

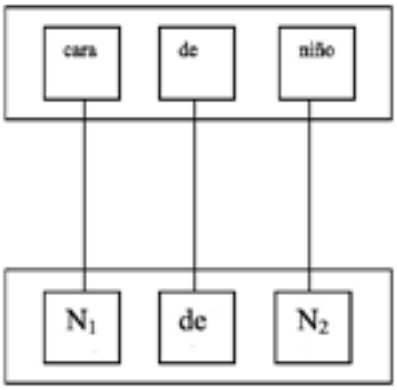
De acuerdo con la Figura 1, el nivel de la preposición manifiesta –en su mayoría– la posesión, además de la referencia espacio-temporal, la forma, la materia y la apariencia. Estos valores se mantienen en la relación exocéntrica generados a partir de la distancia semántica y de la trayectoria de lo concreto a lo abstracto reflejada en la Figura 2.

Figura 2: Marco de representación de las relaciones interna vs. externa



En el ámbito de la relación interna (RI), los compuestos refieren objetos de la realidad unidos por la preposición *de*, reflejan valores concretos estructurales y espacio-temporales hasta ciertos valores abstractos como la posesión, es decir, se encuentran en una relación directa **(Diagrama 6).**

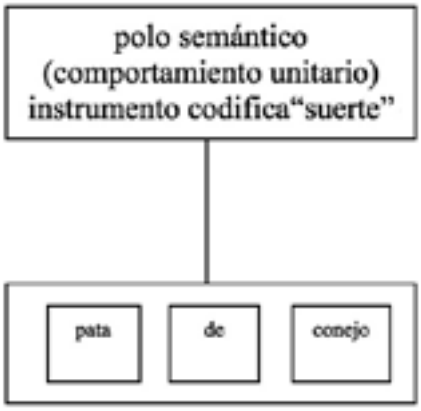
Diagrama 6: Ámbito RI



Cada componente morfológico tiene un equivalente semántico dentro de la estructura del compuesto, es decir, *cara de niño* es un tipo de cara que posee o le pertenece a un niño.

Mientras que en la relación externa (RE) la transparencia semántica puede debilitarse, o en cierto sentido alejarse de los objetos reales que designa para, en el espacio de la metonimia y la metáfora (**Diagrama 7**), referir otros elementos más abstractos.

Diagrama 7: Ámbito RE



A partir del marco de representación, podemos notar que los compuestos morfológicamente tienen un comportamiento afín, pero semánticamente mantienen un nivel interno y otro externo.

a) Esquema de formación del compuesto del tipo *cara de niño*

Como ya habíamos dicho, estos compuestos se forman mediante dos procesos consignados por Taylor (2002) como *complementación* y *modificación*. La preposición *de* complementa al sustantivo N_2, es decir, se manifiesta una relación de núcleo-complemento:

de niño

COMPLEMENTACIÓN

núcleo---------complemento

El nivel de complementación permite categorizar al núcleo-complemento como una frase preposicional *de niño* que será el modificador del N_1:

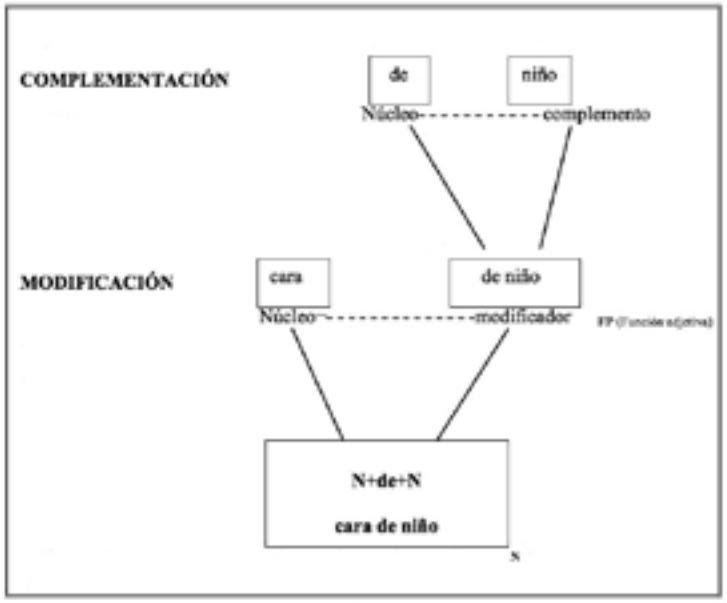
cara de niño

MODIFICACIÓN

núcleo---------modificador

Esos dos niveles, la complementación y la modificación, permiten generar el esquema del compuesto N+de+N:

Figura 3: Esquema de formación del compuesto



La Figura 3 nos indica, como lo establece Taylor (2002), la relación de valencia establecida entre los componentes: *head-complement* y *head-modifier*. En la Figura 4 podremos reconocer la relación, disposición y ubicación de los componentes que forman el tipo de compuestos basados en la siguiente representación lógica:

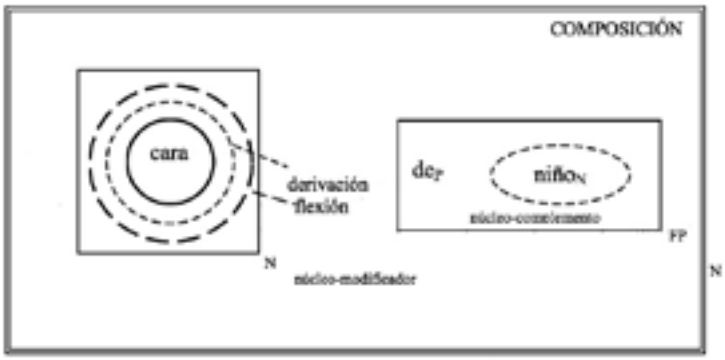
$((X_N)\ ((Y_P)\ (Z_N))_{FP})_N$

Esa representación está compuesta por un núcleo (a la izquierda) y una frase preposicional con una función claramente adjetiva por lo que modifica al núcleo.

El N_1, al ser el núcleo, admite procesos derivativos y flexivos, pero no sucede lo mismo con el N_2 *caras de niño* vs. **cara de niños*. Este tipo de compuesto no permite mover los componentes de posición **de niño cara*, extraer alguno de sus elementos **cara de*, pero sí es susceptible de expansión en el nivel interno *cara de niño gordo*. Sin embargo, en el nivel externo, el ámbito de la extensión es posible pero restringido a ciertos modificadores relativos al valor semántico del compuesto (*cara de niño* =animal>*cara de niño grande*=el animal que designa es más grande de lo normal).

En la formación del plural, existen –como indica Buenafuentes (2007)– ciertos matices, ya que algunos compuestos tienen ya fijada la marca del plural como *dedos de mantequilla*; existen otros casos en los que "ese primer elemento fijado en plural ha perdido el significado de pluralidad y entonces se produce una diferencia semántica ente el compuesto en singular y en plural" (Buenafuentes 2007: 157-158), como *ojo de gato* que designa una ágata de color blanco amarillento frente a *ojos de gato* que refiere a una persona que tiene los ojos de color agrisado

Figura 4: Disposición y ubicación de los componentes del compuesto



El esquema descrito hasta ahora, dadas las características de N_1 y N_2, los valores de la preposición y los alcances de ésta, así como los recursos internos y externos a los que se somete este tipo de compuestos y las pruebas permitidas me hacen considerar que es productivo (formación espontánea en Esquema 3) y aplicable a otro tipo de sustantivos, es decir, el alcance es todavía mayor. Tenemos compuestos como *casa de huéspedes*, *centro de día*, *cuarto de baño*, *palabra de honor, sala de espera*, *vale de descuento* o *aniversario de bodas* en donde la marca del plural ya está lexicalizada en el determinante y por eso es aceptable.

Esquema 3: Productividad de los compuestos sintagmáticos

Compuestos generados	Tipo de N_1	
colmillo de lobo		cualidad (audaz)
brazo de pulpo →	Parte del cuerpo →	persona (ágil)
espalda de atleta		(fuerte)
lengua de víbora		(hiriente)
boca de mar →	Referente locativo →	Estructura espacial
pie de montaña		
corazón de papel		
pelos de estambre →	Contenido/materia →	Apariencia
pelos de león		

5. A modo de conclusión

Como hemos revisado, la formación de estos compuestos sintagmáticos, o llamados también preposicionales, sigue un esquema N_1+de+N_2 específico con un nivel de *núcleo-complementación* y otro de *núcleo-modificación*.

La preposición *de* tiene varios alcances y valores, además de tener la cualidad de unirse a un grupo variado de elementos; permite o establece relaciones entre los componentes. El valor de la preposición caracteriza una dimensión espacio-temporal, de contenido, estructural e incluso de posesión y pertenencia dada la capacidad de establecerse como vínculo entre distintos elementos que poseen características definidas.

Desde la perspectiva de la relación interna, la correspondencia que establecen los componentes y la preposición varía de acuerdo con algunos subconjuntos de los compuestos. Sin embargo, como hemos visto, tienen un comportamiento morfológico afín. Lo anterior nos indica que el núcleo del compuesto, quien da la categoría gramatical al mismo, se localiza –como es frecuente en español– a la izquierda. El núcleo puede verse modificado por procesos derivativos o flexivos, incluso entrar en un proceso de lexicalización.

También hemos revisado el proceso mediante el cual el compuesto puede extenderse al aceptar, después del determinante, algún tipo de modificador, pero no puede extraerse o moverse alguno de sus elementos porque perdería el estatus de composición y el sentido.

Desde la perspectiva de la relación externa, el ámbito semántico se ve modificado. La correspondencia que establecen los elementos del compuesto se da mediante recursos metafóricos o metonímicos. Se mantienen ciertos valores de la preposición, pero sobre todo se expresa el sentido de la forma o la apariencia para construir el significado.

El esquema de composición N_1+de+N_2 del tipo *cara de niño* muestra patrones productivos, no sólo como quedó demostrado al final del análisis con la formación de compuestos espontáneos, sino también ante otros sustantivos con parámetros distintos a los planteados en este texto del tipo *centro de mesa,* que posiblemente manifiestan comportamientos similares a los revisados en este trabajo.

6. Referencias bibliográficas

Almela, R. 1999. *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel, 120-160.

Buenafuentes de la Mata, C. 2007. *Procesos de gramaticalización y lexicalización en la formación de compuestos en español* (Tesis doctoral), en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0321107-172834//cbm1de1.pdf, consultado el 02/marzo/2011. Barcelona: 10-79, 152-164.

Nueva Gramática de la Lengua Española. 2009. "La composición". *Morfología, Sintaxis I.* (Vol. I). Madrid: RAE-Asociación de Academias de la Lengua Española, 735-788.

Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar.* Oxford, New York: Oxford University Press, 265-295.

Val Álvaro, J. F. 1999. "La composición" en: I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol 3. Madrid: Espasa, 4757-4841.

UN CASO PARTICULAR DE LA COMPRENSIÓN. SOBRE UN ASPECTO TEÓRICO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO A PARTIR DE UNA TEORÍA DE LO IRRISORIO

Cristian Palacios
Conicet, Instituto de Lingüística - UBA
atenalplaneta@gmail.com

Las siguientes palabras quieren dar cuenta de un trabajo en proceso y no son de ningún modo puntos de llegada, sino todo lo contrario. Forman parte de una investigación más extensa sobre lo que aquí llamaremos "lo irrisorio" y su papel en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Es esta una posible aproximación teórica cuyo objeto no es brindar una definición esencialista de todo lo que atañe al campo del humor, lo cómico y la risa, sino construir un dispositivo de análisis que nos permita interpretar algunos problemas particulares, en concreto, en la obra de Roberto Fontanarrosa.

Nuestro abordaje será por lo tanto discursivo, entendiendo "discurso" en sentido amplio, como cualquier materialidad investida de sentido (Verón 2004 [1979]); separándose de este modo de otras aproximaciones psicológicas, fisiológicas o terapéuticas, al fenómeno de la risa. Tomado desde el punto de vista de la producción, lo irrisorio será, por lo tanto, no "lo que hace reír" sino un modo particular de decir (o de dibujar o de actuar). Es esta "particularidad" lo que debe ser indagado, lo que constituye la extrema dificultad de la tarea. Tomado desde el punto de vista del reconocimiento, lo irrisorio no se encontrará tan sólo en el efecto de risa que provoca, aunque ese efecto es un dato no menor, sino en las operaciones de lectura que permiten reconocer tal o cual discurso como "cómico", "humorístico" o "chistoso".

Queda claro, en primer lugar, que ese modo "particular" de producir o de reconocer un discurso variará de acuerdo a sus condiciones sociales (de producción o de reconocimiento). Es un dato que ha sido anotado por todos los teóricos de la risa el que lo que hacer reír en una sociedad en un momento determinado no hace reír en otra. Todos conocemos la extrema dificultad de traducir un chiste, incluso uno no verbal. Pero, dicho esto, quedaría todavía por explicar la increíble supervivencia de algunas bromas y procedimientos de lo cómico. Por otro lado, discursos serios son a menudo reconocidos como graciosos (véase, por ejemplo, el caso del discurso pronunciado por el presidente Menem en una escuela de Tartagal, Salta en 1996, discurso pronunciado como "serio" pero que hoy en día provoca risa) y viceversa: cualquier cómico sabe cuán difícil es hacer reír a un público disgustado.

Esta situación es la que describe la noción de *desfase* o *circulación no lineal del sentido*[1] en la teoría de los discursos sociales. Es decir: lo que define la circulación del sentido en una matriz social determinada es justamente el proceso de desfase entre producción y reconocimiento (Verón 2004 [1979]: 40) y es lo que, en última instancia, permite la existencia del análisis. Se rompe así con el modelo clásico de la comunicación, para el cual el receptor recibe sin más y "decodifica" el mensaje que le envía el emisor.[2] En la teoría de la comunicación clásica, el hecho de que sea percibido como gracioso un discurso que fue producido como serio resultaría inexplicable o se explicaría en términos de "ruido". Por ello, Verón insiste en que la lengua no es un código.

1 "Los juegos del discurso no son otra cosa que el marco, el contexto, donde, en el seno de determinadas relaciones sociales, tiene lugar la producción social de sentido. Y una de las propiedades fundamentales del sentido, cuando se analiza en el marco de su matriz social, es el carácter no lineal de su circulación" (Sigal y Verón 2004: 19).

2 "Un mensaje emitido por el destinador debe ser percibido adecuadamente por el receptor. Todo mensaje es codificado por su emisor y pide ser decodificado por su destinatario" (Jakobson 1975).

La concepción de la circulación del sentido como un sistema no lineal o, en otras palabras, que "la comprensión es un caso particular del malentendido" –como fuera pronunciado por Pierre Bourdieu en un debate televisivo–[3] constituye un capítulo específico de las teorías de análisis del discurso en el que conviene detenerse un momento, dado que atañe directamente a nuestras investigaciones sobre "lo irrisorio", como veremos más adelante. Este "giro teórico" es sin duda deudor de la lingüística de la enunciación de Antoine Culioli. Deuda que ha sido reconocida por Verón –quizás un poco tardíamente–.[4]

"El enunciado" –dice Culioli– "no es algo 'ya fabricado', que sale de la cabeza y que transporta sentido de tal manera que el otro, en el otro extremo, lo recupera y se lo pone en la cabeza" (2010: 24). Hay una relación de disimetría entre uno y otro polo del esquema comunicativo. El problema es, sin embargo, que la comprensión no sólo acontece, sino que además tenemos la ilusión de que acontece de manera transparente:

> *Hay que explicar justamente cómo, aún sin ser simétrico, esto le permite a alguien recuperar esas huellas que se le envían, esos marcadores, y cómo, si bien no somos todos cerebros conectados a un gigacerebro que normalizaría todo esto, con todo llegamos a efectuar ese trabajo; ese trabajo que es, desde ciertos aspectos, de puesta en correspondencia que funciona de todas maneras, más o menos bien, e incluso más bien que mal* (Culioli 2010: 26).

De allí que Culioli plantee que "reducir la enunciación únicamente a la producción y el enunciador al hablante es, al fin de cuentas, no comprender que el enunciado *no tiene sentido* sin una doble intención de significación en los enunciadores respectivos". Enunciador y co-enunciador actúan simultáneamente como emisor y receptor en el momento mismo en que el enunciado se está produciendo "la comunicación con valor referencial estrictamente externo y explícito no es sino un caso límite" (Culioli 2010: 176-177).

Lo que queda menos claro es que sea este también el punto de vista adoptado por la Escuela Francesa de Análisis del Discurso.[5] En el caso de su texto fundador, el problema no parece plantearse en esos términos –a pesar de ciertas aseveraciones que podrían indicar lo contrario–.[6] Pero es en *La langue introuvable*, uno de los textos más extraños y, en cierto modo, "disparatados" de Michel Pêcheux, escrito en colaboración con Françoise Gadet, donde aparecen algunos ecos de la obra de Culioli que parecen apuntar en esta dirección.

Ya desde su introducción leemos "el objeto de la lingüística reside en un doble hecho, en que hay lengua y hay lenguas", que retoma casi al pie de la letra la afirmación de Culioli: "En seguida me vi confrontado a dos preguntas eminentemente filosóficas: 1) cuál es el objeto de la linguística (es decir, cómo articular lenguaje y lenguas)"(Stéphane 1995: 147) Este *casi*, por supuesto, se encuentra en la partícula *-je*, que describe graciosamente el amplio arco que va desde la *lengua* al *lenguaje* y la diferencia teórica radical que implica el uso de un término y el otro. En este trabajo se realiza una lectura crítica de la historia de la lingüística y de lo que los autores llaman su "tontería", su "empeño en ensordecerse", empeño que parece cifrado en la tendencia a olvidar su diversidad, algo que se encuentra en la base de las reflexiones de Culioli. Esta diversidad incluye el absurdo, el lapsus, el equívoco, el humor, la metáfora, condensadas en la frase: "la locura (y la poesía) hacen también algún uso de la lengua" (Culioli 1983: 62).

En efecto, en el momento de su crítica a Chomsky, los autores citan a Culioli a propósito de lo que este describe como una perpetua actividad epilingüística por parte de los hablantes (una metalengua "no controlada", a diferencia de la producida por los lingüistas), actividad que se encuentra perfectamente ilustrada en los chistes (por ejemplo, Inodoro Pereyra, de Fontanarrosa, construye toda su dinámica narrativa, su particular ritmo, en los constantes malentendidos que se producen entre los personajes, y en

---

3 En un debate de televisión educativa, con Jean Laplanche y Georges Mounin. Citado en nota al pie en Culioli (2010: 26).

4 "habiendo conocido, durante mucho tiempo, una proporción bastante reducida de los escritos de Culioli, sus puntos de vista han tenido sobre mi propio trabajo una influencia manifiestamente mucho mayor de lo que imaginaba" (Culioli 2010).

5 Se sabe que Michel Pêcheux había seguido los cursos de Culioli en la EPHE, participado del seminario B.C.G. (Bresson – Culioli – Grize) y publicado junto con éste y Catherine Fuchs un texto en la serie "Documents de linguistique quantitative".

6 Por ejemplo, comentando el modelo de Jakobson: "la teoría de la información, subyacente en este esquema, conduce a hablar de *mensaje* como transmisión de información: lo que hemos dicho anteriormente nos hace preferir aquí el término de discurso que implica que no se trata necesariamente de una transmisión de información entre A y B, sino de un "efecto de sentido" entre los puntos A y B." (Pêcheux 1978 [1975]: 48).

sus ajustes, que conducen a más malentendidos). Dicen Pêcheux y Gadet: "el código no es biunívoco, ya que el suponer una relación biunívoca sería eliminar fenómenos como el malentendido, la metáfora, el lapsus" y, citando a Culioli, "una de las propiedades del lenguaje humano es la de prestarse a la axiomática euclidiana y a la imagen poética" (Pêcheux y Gadet 1983: 150-151).[7]

Ya se ve por qué dicha "circulación no lineal del sentido" resulta fundamental para una teoría sobre los aspectos cómico y humorístico de los discursos, ya que justamente es allí donde se pone en juego la capacidad de entendimiento entre las partes, donde se hace evidente que la pretendida transparencia es una ilusión. Entender un chiste implica entender esta falla que se traduce no sólo a nivel lingüístico sino también en los cuerpos y en las imágenes (manera de actuar o de dibujar e incluso de cantar que rompen con la regla de lo que "debería ser"). Pêcheux y Gadet insisten una y otra vez en que al colocar el equívoco, el lapsus, el retruécano como meros accidentes en la producción de sentido, la lingüística se vuelve "cosa seria" y lo demuestran con el ejemplo de los "dos Saussure": uno diurno, el del *Curse* y otro nocturno, el de los anagramas.[8] Aclaremos que la seriedad no está revestida aquí de un matiz positivo, sino todo lo contrario.

¿Qué es lo serio –evidentemente– sino la negación de todo lo que en un discurso podría dar lugar al equívoco y a los desplazamientos de sentido? Tenemos, por ejemplo, el caso paradójico de la circulación del libro de Pêcheux *Les vérites de la palice*, traducido al inglés como *Language, Semantics and Ideology* (1982) y al portugués como *Semântica e discurso.* En ambos casos –aunque no sabemos cuáles son las razones que llevaron a los traductores a proceder de tal modo– el título francés aparece neutralizado por el recurso a una ciencia concreta, seria, por la inscripción en una disciplina determinada.

> *Así, se comprende mejor por qué un texto no tiene sentido, fuera de la actividad significante de los enunciadores, y por qué la ambigüedad (y el malentendido) son no solamente explicables, sino también parte integrante del modelo, del mismo modo que los desplazamientos metafóricos. En una palabra, la significación de un enunciado, más allá de su sentido, provendrá de esta acomodación intersubjetiva, en suma, de las condiciones mismas de la enunciación. El lenguaje es un sistema, pero un sistema abierto.* (Culioli 2010: 176-177).

No se trata tan sólo de una "reivindicación" del humor o de "los derechos de la poesía". "Descompartimentar la falta de sentido y soportar su irrupción en el pensamiento", dicen Pêcheux y Gadet, "significa responder a una profunda necesidad política del movimiento revolucionario y de la reflexión marxista: probablemente el último remedio contra la estupidez" (1983: 121).

Pero ¿qué es entonces aquello que hemos llamado "lo irrisorio" y por qué lo hemos llamado así? Al anteponer el artículo neutro al adjetivo de "todo lo que mueve a risa y burla", pero además "lo insignificante por pequeño" (D.R.A.E.), querríamos dar cuenta de un vasto dominio que incluye el humor y lo cómico, la burla, la sátira, la parodia, el pastiche, el chiste en todas sus manifestaciones, el humor negro, el absurdo, la mueca, la ironía, en definitiva, todo aquello que se asocia al campo de la risa; pero también –en cierta medida– el discurso melancólico, definido por Hugo en *Les travailleurs de la mer* como "la dicha de estar triste" (Klibansky, Panofsky y Saxl 1991). Por lo tanto, la única utilidad teórica de un término que abarcaría cosas tan disímiles, sería justamente la de postular un punto de encuentro, algo que les es común.

Es un hecho que, a pesar de los esfuerzos que se han hecho en las reflexiones sobre este campo, no se ha llegado siquiera a una terminología común, quizás debido a la misma imprecisión de los fenómenos con los que se trabaja, quizás debido al hecho de que a pesar de su reconocida importancia no han encontrado un desarrollo teórico equivalente.

---

7 El texto citado por Pêcheux y Gadet es *La formalización en lingüística* [1968], reproducido en *Lenguajes*, 3: 11-25. 1976.

8 ¿No son los anagramas, palíndromos, retruécanos y, en última instancia, incluso la rima, por intraducibles, la mayor resistencia que oponen las lenguas a la reducción de su diversidad?

Como señala Steimberg, "la diferenciación entre lo cómico (en general) y lo específicamente humorístico tiene una larga historia en los estudios literarios, y pueden encontrarse enérgicos deslindes, como se sabe, en los espacios teóricos más diversos, de Bajtín a Northrop Frye" (Steimberg 2001). Con todo, en la actualidad la confusión persiste aún entre investigadores y críticos –por ejemplo Charaudeau (2006)– que usan ambos términos como conceptos equivalentes –también los traductores de Bajtín traducen indistintamente "cómico" y "humor" allí donde debería sólo decir "risa" (смех).

Nosotros entendemos que cómico y humorístico son dos modos de lo discursivo que pueden adquirir géneros propios, como la comedia en el cine o el humor gráfico. Lo humorístico no se recortaría entonces del conjunto de lo cómico, sino que ambos tendrían por marco común aquello que hemos llamado lo irrisorio.

Lo cómico parece tomar sus materiales de un terreno ideológico común que comparte con su público, "un acuerdo ideológico básico" (Steimberg 1977). Se da entonces un "efecto de reconocimiento" que instaura una complicidad entre autor y lector. Este efecto de reconocimiento –que constituye uno de los aspectos esenciales de todo efecto ideológico (Verón 2004: 106)- conlleva un doble resultado: el de *inclusión* del lector que pasa a formar parte del universo cultural del productor y se hace así "cómplice"; y el de exclusión de quienes no posean el conocimiento previo necesario.

Ahora bien, aún en este segundo caso, para todo lector no familiarizado con el código, el "efecto de reconocimiento" subsiste. El lector o espectador de un chiste puede reponer un presupuesto ideológico que desconoce a partir del chiste mismo. O, para decirlo con palabras de Eco, si lo cómico viola una regla implícita, aún el lector o espectador no familiarizado con esa regla, puede recomponerla a partir del chiste.

La característica principal de lo humorístico, sin embargo, es que el discurso se separa de sí mismo: lo que se dice (o se dibuja o se actúa) en el humor se dice ya distanciado de aquello que se dice. De ahí que la más radical y profunda virtualidad humorística consista en volver risible al humor mismo por su impotencia ante el sufrimiento humano. En este sentido, el humor, a diferencia de lo cómico, establece con ese "acuerdo ideológico" una relación de crítica consciente y explícita. Al respecto dice Eco:

> *Lo cómico parece popular, liberador, subversivo porque concede licencia para violar la regla. Pero la concede precisamente a quien tiene interiorizada esa regla hasta el punto de considerarla inviolable (...). En este sentido lo cómico no sería del todo liberador, ya que para poderse manifestar como liberación, requeriría (antes y después de su aparición) el triunfo de la observancia (...). Lo cómico no tiene necesidad de reiterar la regla porque está seguro de que es conocida, aceptada e indiscutida y de que aún lo será más después de que la licencia cómica haya permitido –dentro de un determinado espacio y por máscara interpuesta– jugar a violarla. Mientras que en el humorismo la descripción de la regla debería aparecer como una instancia, aunque oculta, de la enunciación"* (Eco 1986: 375)

En otros términos diríamos que lo cómico hace énfasis en el equívoco, en la locura, en la falla de la lengua, para salvar esta falla restituyendo el error a la normalidad, mientras que lo humorístico se detiene sobre esta pérdida y la exhibe, como en el chiste de Alphonse Allais, comentado por Lacan en uno de sus seminarios: "¡Vergüenza! ¡Esta mujer va desnuda bajo su ropa!". En este sentido, el humor negro es el caso paradigmático del humor.

Y así volvemos una vez más al punto en donde el equívoco se torna no sólo productivo, sino también indispensable en el interior de una teoría de la circulación del sentido. Hay una famosa frase de Walter Benjamin que dice que un lenguaje "no es nunca sólo comunicación de lo comunicable, sino también símbolo de lo no-comunicable". Traducido a nuestros términos diríamos que hay un momento en que lo que se quiere decir evidencia su opacidad como irreductible. Esto es lo que diferencia el humor de lo cómico. En lo segundo actuamos casi como lingüistas o analistas del discurso que, observando una situación desde "afuera", entendemos el desajuste de sentido y lo corregimos. En lo primero, lo que entendemos es que hay un instante en donde cesa toda comprensión y lo que nos mueve a risa –o no– es el abismo que se abre insondable a nuestros pies.

Cuando se cuenta un chiste a un campesino, ríe tres veces. La primera cuando se lo cuentan. La segunda cuando se lo explican. La tercera cuando lo entiende.

Cuando se cuenta un chiste a un burgués, ríe dos veces. La primera cuando se lo cuentan. La segunda cuando se lo explican. Pero de todos modos no lo entiende.

Cuando se cuenta un chiste a un militar, ríe una sola vez, cuando se lo cuentan. No dará tiempo para que se lo expliquen, y no tiene por qué entender nada. (Pêcheux 1983)

Referencias bibliográficas

Charaudeau, P. 2006. *Discurso político*, San Pablo, Editora Contexto.

Culioli, A. 2010. *Escritos*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

Eco, U. 1986. *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen.

Jakobson, R. 1975. *Ensayos de lingüística general,* Barcelona, Seix Barral.

Klibansky, R., E. Panofsky y F. Saxl. 1991. *Saturno y la melancolía*, Madrid, Alianza.

Pêcheux, M. [1975] 1978. *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid , Gredos.

Pêcheux, M. y F. Gadet. 1983. La lengua de nunca acabar, México, Fondo de Cultura Económica.

Steimberg, O. 2001. "Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico", *Signo & Seña 12*, 99-117.

Steimberg, O. 1977. *Leyendo historietas*, Buenos Aires, Nueva Visión

Stéphane, R. (Ed.) 1995. *Langage et sciences humaines: propos croisés. Actes du colloque: "Langues et langages" en hommage à Antoine Culioli*, Berna-Paris, Peter Lang.

Verón, E. 2004. *Fragmentos de un tejido*, Buenos Aires, Gedisa.

LA CLÁUSULA TRANSITIVA (NO) PROTOTÍPICA: UNA PROBLEMATIZACIÓN DEL OD DESDE LA GRAMÁTICA COGNITIVA[1]

Silvina Peri
Universidad de Buenos Aires
palimp_sestos@yahoo.com.ar

María Cecilia Romero
Universidad de Buenos Aires
ceciletras@live.com.ar

1. Introducción

En el presente trabajo partimos del llamado "enfoque cognitivo"; esta concepción de la gramática nos permite reflexionar acerca de las formas en que los hablantes conciben los objetos y los hechos en sus mentes y cómo esta organización, por medio de los llamados "modelos cognitivos idealizados" (MCI) (Lakoff 1987), motiva luego la estructura de la cláusula.

Existen dos tipos de MCI, uno es el "de escenario" y el otro, el "bola de billar". Ambos reflejan nuestra concepción semántico-pragmática del mundo. El primero es el que identifica el papel de observador de la realidad y los objetos. Ese MCI de escenario se constituye y replica al diferenciar algo contra un fondo, una forma; un objeto en el sentido más amplio. El hablante percibe y focaliza aquello que le interesa. Nos encontramos frente a la percepción más mínima.

A su vez, en el segundo modelo ("MCI bola de billar") estos objetos físicos, discretos, son capaces de moverse en el espacio y de interactuar energéticamente al entrar en contacto entre sí. Las cláusulas materializan lingüísticamente esas interacciones (Langacker 1991). En ellas se configuran entidades (los actantes) que entran en interacciones (la predicación). En el tipo más característico de cláusulas, en la cláusula transitiva prototípica, entra en cuestión la concepción de *energía*: el movimiento que se produce parte de un actante agente que tiene ciertos rasgos distintivos (como el de voluntad, deseo, fuerza, intención y capacidad para transmitir la energía) hacia otro que no posee estos rasgos, el paciente. Este actante generalmente sufre algún cambio, puede llegar a desplazarse y tal vez se contacte con otro objeto. En lo que se denomina "cláusula transitiva prototípica" (CTP), se puede observar esa transmisión de energía; por ello se habla justamente de *transitividad*. El término "prototípica" tiene que ver con los actantes en juego, que resultan preferidos por los hablantes cuando se enfrentan a una situación, porque se diferencian opositivamente de manera clara uno de otro, con el tipo de interacción y con la frecuencia de uso. Las CTP están sostenidas, entonces, por el modelo cognitivo idealizado "bola de billar".

En cuanto a sus rasgos, el agente es prototípicamente humano, definido y la primera figura, mientras que el paciente es un objeto físico, preexistente y la segunda figura. En la CTP encontramos un contraste máximo entre los actantes: se espera un agente prototípico y un paciente prototípico. El agente será lo que el hablante eligió como pivote, lo que puso en foco, lo que recorta contra un fondo, que ocupa la posición 1 en la cláusula. Además va a tener otro rasgo que

1 Agradecemos los comentarios y aportes de la Dra. Claudia Borzi al presente trabajo.

es el de ser "tema"; es decir que, en la distribución de la información en el discurso, va a ser lo conocido. Por el contrario, el paciente no va a ser el foco de interés que organiza la cláusula sino que va a ser el punto de llegada y del cambio. Tiende a ocupar la posición posverbal y va a ser el "rema"; es decir, la información nueva. A continuación (cf. Borzi 2010) enunciamos los atributos, pertinentes para este trabajo, de los actantes agente y paciente prototípicos.

AGENTE	PACIENTE
1 [+foco de interés]	1 [-foco de interés]
2 [+figura – fondo]	2 [-/+ figura – fondo]
3 [+origen]	3 [+Destino]
4 [+punto de partida –punto de llegada]	4 [-punto de partida + punto de llegada]
5 [+activo +potencia]	5 [-activo –potencia]
6 [+humano]	6 [-humano]
7 [+hablante]	7 [+obj. físico]
8 [+preexistencia]	8 [+preexistencia]
8 [-cambio]	9 [+cambio]

Proponemos a continuación un ejemplo que reúne todas las características propias de un agente y un paciente prototípico:

(1) Khadafi ***bombardea pozos y refinerías***. *Clarín* 10/03/11

Estos son los rasgos prototípicos, pero los actantes son entidades móviles, cambiantes en todos y en cada uno de sus atributos, dependiendo de cada mensaje; son entidades *relativas* en combinación con el verbo y los otros actantes del mensaje y del discurso en un contexto dado.

En este trabajo, dentro del "abanico" de los posibles esquemas verbales (Borzi 2010), nos centramos en aquellos con dos actantes (agente y paciente) que sufren un proceso de pérdida de la cadena de transmisión de energía. Estudiamos distintas variaciones de estos actantes en combinación con ciertos verbos en ejemplos concretos y, a partir del alejamiento de estos esquemas de la CTP, hacemos una propuesta de organización sintáctico-funcional.

El corpus a presentar es muy variado; hemos hecho una selección de diarios, revistas, artículos de internet y diversas obras literarias.

2. Análisis en el nivel semántico

Esquema verbal "dar"

Podemos decir, partiendo de la propuesta de esquemas verbales, que el verbo "dar" es un verbo que prototípicamente se combina con tres actantes: un agente, un paciente y un benefactivo, y en el que se observa el principio de transmisión de energía, que responde a un MCI de cadena de acción con el punto de partida en el agente, como participante de mayor saliencia cognitiva en la cadena energética. Veamos el siguiente ejemplo:

(2) ***Le di el libro de Towson***. Hizo ademán de besarme, pero se contuvo. "El último libro que me quedaba y pensé que lo había perdido", dijo mirándome extasiado. Conrad, *El corazón de las tinieblas*.

En (2) nos encontramos frente a una cláusula ditransitiva. La "primera persona" se presenta como agente; este es humano, desea la acción y la ejecuta voluntariamente, tiene control sobre ella, es lo que el hablante recorta contra un fondo y el punto de partida de la cadena de transmisión. Tiene la responsabilidad primaria por la acción y el cambio. El paciente "el libro de Towson" es un paciente objeto, en este

sentido no sufre una afectación tan fuerte por la acción como la del paciente en (1) pero sí podemos decir que es el punto de llegada de la cadena de transmisión. No es un paciente prototípico porque no presenta el atributo 9, o sea es [-cambio]. Veremos ahora otros dos casos en donde nos alejamos del ejemplo anterior:

(3) Justamente esta última área se encargará, por orden de Garré y de la Presidenta, de la administración policial y, según prometen, con foco en la lucha contra la corrupción. Ayer la ministra ***dio una primera señal***. "Vamos a recuperar funciones de administración financiera de la policía. No pueden tener tanta autonomía", dijo. *La Nación*, 16/12/10

En (3) nos encontramos con un agente que es humano, hace algo, es único y bien definido, es también fuente de energía; sin embargo, no podemos decir que exista un traslado de energía como en el caso (2), ya que se trata de un paciente ("una primera señal") que es un sustantivo abstracto y no está afectado por la acción de "dar"; no cumple con los atributos 7, 8 y 9 (es decir, es [-objeto físico], [-preexistente], [-cambio]) y los atributos 2, 3 y 4 ([figura/fondo], [destino], [punto de llegada]) se presentan de manera parcial. Es un paciente no prototípico.

(4) Cuando pasó todo y volvimos del exilio, cada día que llegaba a la oficina ***daba una vuelta a la manzana*** para ver si había algún patrullero. Massarino, M. "La hoguera del miedo, el fuego purificador y la autocensura".

En este caso, el agente cumple con las características de un agente prototípico, es un agente que hace algo, es humano, desea la acción, es único y bien definido, tiene control sobre su acción y sostiene la responsabilidad primaria por esta. Es fuente de energía. Pero el paciente se aleja del prototipo en los siguientes atributos: 7, 8 y 9 (ver cuadro de atributos y esquemas verbales). Los atributos 2, 3 y 4 (ver cuadro) se cumplen de manera parcial; es decir que al haber cierta transmisión de energía, puede visualizarse un destino y un punto de llegada poco delimitado. No es un paciente afectado por la acción, sino que actualiza otros significados del verbo: le agrega el rasgo de movimiento. Observamos que los casos (3) y (4) no son equivalentes al caso (1).

Esquema verbal "tomar"

(5) Cerca de un 40 por ciento de los adultos mayores de 65 años es hipertenso y ***toma diuréticos*** (…) http://matiasbrunde.blogspot.com/2011/02/consejos-para-prevenir-un-golpe-de-html

El agente es prototípico; es humano, único, definido, hace algo, es fuente de energía y existe una transferencia de energía del agente al paciente. El paciente ("diuréticos") es un objeto físico y está afectado por la acción del verbo[2] pero no posee el atributo 9, que implica cambio.

(6) A propósito, y justo cuando la discusión política ***tomó entidad*** en estos tiempos en Argentina sobre pluralidad, la FLR entiende que la diversión (diversidad) es un componente fundamental de la vida, la enseñanza y el aprendizaje. Revista *Caras y Caretas*, 2006

En (6) nos encontramos frente a actantes no prototípicos. "La discusión política" es un agente/tema. No es un agente prototípico porque no es concreto ni humano; tampoco podemos decir que tenga voluntad ni responsabilidad primaria en la acción. "Entidad" es un actante abstracto que no está afectado por la acción de "tomar" como sí sucede en (5): no presenta ninguno de los atributos propios de un paciente

2 En este caso, dentro de las diversas acepciones del verbo "tomar", consideramos aquella que lo define como "comer o beber una cosa" (RAE, Diccionario de la lengua española, en www.rae.es).

prototípico exceptuando el 1, 5 y 6 ([-foco de interés], [-activo/-potencia], [-humano], ver cuadro). El verbo "tomar" combinado con el actante "entidad" coloca a esta cláusula en una zona alejada de la CTP.

Esquema verbal "sacar"

(7) Entonces Maryna se levantó, ***sacó un cigarrillo*** de su pitillera con adornos dorados y se encaminó como deslizándose al centro de la sala. Sontag, *En América*

En (7) el agente "Maryna" es humano, bien definido, hace algo, desea la acción y tiene control sobre esta. El agente es fuente de energía y la transmite. El paciente no cumple con el atributo 9, es [-cambio].

(8) En una entrevista que hoy publica el diario alemán de masas *Bild*, la líder democristiana subrayó que "desde hace nueve años, el euro ha sido el gran éxito del crecimiento conjunto de Europa, mucho más que una simple divisa. Nosotros, los alemanes, ***hemos sacado mucho provecho*** de él, nos asegura millones de puestos de trabajo. Tenemos todas las razones para defenderlo", aseveró. *La Nación*, 16/12/10

En (8) partimos de un agente "nosotros, los alemanes" bien delimitado, humano, bien definido y fuente de energía. El paciente "mucho provecho" es una entidad abstracta, no delimitada. La combinación de dicho paciente no prototípico (ya que solo presenta los atributos 1, 5 y 6 ([-foco de interés], [-activo/-potencia], [-humano], ver cuadro) con el verbo hace que este actualice aspectos diferentes de su significado.

Esquema verbal "correr"

(9) Cualquier persona ***puede correr***. Para eso, tenés que saber en qué condiciones físicas estás y a partir de ahí, empezar a trabajar para mejorar de a poco y progresivamente". www.conexionbrando.com, 06/02/10

En este ejemplo, partimos de un agente poco definido y delimitado, es humano pero no identifica a una persona puntual sino que está generalizado. Es fuente de energía pero no hay trasmisión ya que no presenta un paciente.

(10) –¿Andar a caballo era una condición?

–No, si el pibe no sabía lo pensábamos mandar a un picadero a que aprendiera. Pero Gastón dijo "Yo andar al paso, más o menos, lo que hago es ***correr carreras***" (risas). Es verdad, corre carreras de caballos con los amigos en William Morris. Entrevista a Aristarain, Revista *El amante*, abril de 1992.

En (10), el agente "Gastón", bien definido, desea algo, hace algo, tiene control sobre la acción y responsabilidad sobre esta. También se observa que este agente es fuente de energía. Este paciente no es prototípico ya que no presenta los atributos 7, 8 y 9 (es [-objeto físico], [-preexistencia], [-cambio]). Además los atributos 2, 3 y 4 se dan de manera parcial (ver cuadro). La existencia de este paciente no prototípico "carreras" implica un traslado de energía aunque este no sufra un cambio de estado.

(11) Berlusconi ***corre el riesgo*** de ser condenado a una pena que va de seis meses a tres años de cárcel por violar el artículo 600 Bis del Código Penal, que paradójicamente fue introducido por su gobierno para luchar contra la prostitución infantil y que además no consiente reducciones de pena, explicaron fuentes judiciales. AFP, 18/01/11

En (11), el actante es humano, bien definido y delimitado; sin embargo, no tiene control sobre la acción (aunque sí tiene responsabilidad). Estamos frente a un "agente /benefactivo"; es decir que este actante se encuentra también afectado por la acción. Sucede algo distinto con el actante "el riesgo", que no está afectado por el verbo en el sentido de sufrir cambio. Es un paciente no prototípico ya que solo presenta los atributos 1, 5 y 6 ([-foco de interés], [-activo/-potencia], [-humano], ver cuadro).

Cuadro 1
Atributos y esquemas verbales

Atributos/ Esquemas verbales	Foco de interés (1)	Figura (/ fondo) (2)	Destino (3)	Punto de llegada (4)	Activo/ potencia (5)	Humano (6)	Objeto físico (7)	Preexistencia (8)	Cambio (9)
Bombardea pozos y refinerías	-	+	+	+	-	-	+	+	+
Toma diuréticos	-	+	+	+	-	-	+	+	-
Sacó un cigarrillo	-	+	+	+	-	-	+	+	-
Le di el libro de Towson	-	+	+	+	-	-	+	+	-
Dio una primera señal	-	+/-	+/-	+/-	-	-	-	-	-
Daba una vuelta a la manzana	-	+/-	+/-	+/-	-	-	-	-	-
Correr carreras	-	+/-	+/-	+/-	-	-	-	-	-
Tomó entidad	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hemos sacado mucho provecho	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Corre el riesgo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Puede correr									

3. Análisis en el nivel sintáctico

Desde el análisis cognitivo, decimos que los fenómenos semánticos y pragmáticos se traducen en funciones sintácticas. La función es una relación entre unidades de dos conjuntos. Por ello la función sintáctica correlativa del agente es el sujeto activo y la función sintáctica correlativa del paciente es el objeto directo; y finalmente la función sintáctica correlativa, en este caso a la acción y a la transmisión de energía es el núcleo verbal. Partiendo de la CTP como eje de estudio, proponemos el siguiente cuadro que agrupa el corpus de acuerdo a la cantidad de actantes y la transmisión de energía.

Cuadro 2
Actantes y energía

Cantidad de actantes/ Energía de los esquemas verbales	3	2	1
+ energía	Le di el libro de Towson (2) Sacó un cigarrillo (+ loc.) (7)	Bombardea pozos y refinerías (1) Toma diuréticos (5)	
Pérdida de energía	Dio una primera señal (3) Hemos sacado mucho provecho (8)	Daba una vuelta a la manzana (4) Tomó entidad (6) Correr carreras (10) Corre el riesgo (11)	
- energía			Puede correr (9)

A continuación realizamos el análisis sintáctico de las cláusulas vistas, deteniéndonos particularmente en el grupo de los "verbos con pérdida de energía". Allí focalizamos en los núcleos que aparecen y cómo se van instanciando. En cada ejemplo la relación entre el núcleo verbal y los núcleos nominales es diferente. Agrupamos aquellos casos que se parecen tanto a nivel semántico como a nivel sintáctico.

Primer grupo

En este grupo ubicamos el ejemplo de CTP (1) y los más cercanos a dicha CTP vistos en el cuadro de atributos y esquemas verbales. Nos encontramos frente a casos típicos de "objeto directo" en donde se instancia en primera medida el núcleo verbal y luego el nominal. A este grupo pertenecen también (5) *toma diuréticos,* (7) *sacó un cigarrillo,* (2) *le di el libro de Towson.* Ejemplo de análisis: (1) "Khadafi ***bombardea pozos y refinerías***". Núcleo 1, bombardea; núcleo 2, bombardea pozos y refinerías.

Segundo grupo

(8) “Nosotros, los alemanes, ***hemos sacado mucho provecho*** de él”. Análisis: núcleo 1, provecho; núcleo 2, mucho provecho; núcleo 3, sacado mucho provecho; núcleo 4, hemos sacado mucho provecho. Nos encontramos frente a un caso que se aleja de la CTP. El nominal “mucho provecho” se instancia antes que el núcleo verbal porque tiene la mayor carga semántica. Este objeto se encuentra en una relación de extrema inmediatez. Es por ello que consideramos llamar a estos casos bajo la nomenclatura de “objeto inmediato”. A este grupo también pertenecen: (3) *dio una primera señal,* (4) *daba una vuelta a la manzana,* (6) *tomó entidad* y (11) *corre el riesgo*; con las diferencias entre los pacientes no prototípicos previamente señaladas.

Tercer grupo

Aquí ubicamos el siguiente caso: (10) “Yo andar al paso más o menos, lo que hago es ***correr carreras***”. Análisis: núcleo 1, correr carreras. Nos encontramos aquí también con un paciente no prototípico que implica la efectividad de la cadena de transmisión de energía pero no sufre un cambio de estado. Dicho paciente refuerza esa energía al reforzar el significado del verbo. A nivel sintáctico el núcleo verbal y el nominal se instancian juntos. Estos casos son llamados por las gramáticas “objeto interno”, denominación que mantenemos.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos visto cómo los fenómenos semánticos motivan la sintaxis. Partiendo de corpora concretos pudimos establecer una gradación que permite pensar la transitividad como un continuo que se moviliza desde un punto en donde encontramos casos de mayor fluidez en la transmisión de energía y varios actantes, hasta llegar a una zona de inmovilidad. Así podemos explicar cómo un mismo verbo puede combinarse con diferentes actantes (ya sea una diferencia en tipos o cantidades). También podemos hacer una gradación dentro del grupo de pacientes: desde los más prototípicos hasta los no prototípicos. Y a su vez, dentro de este último grupo, encontramos casos en los cuales el núcleo nominal se instancia antes que el verbal; y entre ellos también podemos establecer matices. Decimos que en casos como (3) *dio una primera señal,* (4) *daba una vuelta a la manzana* todavía hay un cierto “recorte contra un fondo” del paciente; por lo tanto, sigue habiendo cierta transmisión de energía. En cambio, en casos como (8) *hemos sacado mucho provecho,* (11) *corre el riesgo* y (6) *tomó entidad* tenemos nominales aún más abstractos, cuyo “recorte” se torna más difuso. Sintácticamente, proponemos denominar a estos casos “objeto inmediato”. Esta nueva función de “objeto inmediato” presenta un verbo semánticamente degradado; y un paciente no prototípico que cumple con determinadas características, como las de ser una entidad abstracta, no estar sujeto a cambio y no poseer el atributo de preexistencia.

5. Referencias bibliográficas

Borzi, C. 2010. “Clase teórica N° 10 (03/06/10)”, Material de Cátedra.

Lakoff, J. 1987. *Women, Fire and dangerous Things,* Chicago/London, The University of Chicago Press, pp. 269 a 303.

Langacker, R. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar- Descriptive Application*, T. II, Standford, The University Press, pp. 304 a 323.

AQUISIÇÃO DE PREPOSIÇÕES NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Marcos Eroni Pires
marcosepires@hotmail.com

Gustavo Andrade Nunes Freire
gus_freire@hotmail.com

1. Introdução

As preposições constituem uma classe fechada, morfologicamente invariável, expressando relações locais, temporais, instrumentais, causais e outras. Portando os traços [-N, -V], esses itens podem ser divididos em lexicais e funcionais, não ocorrendo até a maioria das outras classes de palavras como N, V, Adj fazerem já parte do repertório linguístico da criança, sendo as últimas das quatro categorias básicas da GB a aparecerem na fala espontânea das crianças (Klinge 1990).

Utilizando o arcabouço teórico da teoria gerativa, este trabalho propõe a analisar e descrever o processo de aquisição de preposições por uma criança falante nativa do português brasileiro (doravante, PB), de faixa etária entre 1;08 e 3;07, procurando uma sequência geral de desenvolvimento na aquisição desses itens, que, de acordo com os trabalhos de Johnston e Slobin (1979), Tomasello (1986) e Klinge (1990), tem-se a apreensão, primeiramente, de conceitos locativos, seguida das não-locativas, como temporais e instrumentais, sendo que as últimas a serem adquiridas são as preposições sintáticas, que servem como marcadoras de caso, por exemplo.

Além disto, também será analisada a proposta de Radford (1997), que coloca que a gramática infantil nos primeiros estágios de aquisição é de natureza léxico-temática, ou seja, só há a projeção dos quatro núcleos lexicais principais (e suas projeções) e redes puras de relações temáticas, diferente dos adultos, em que se observa a projeção tanto de núcleos lexicais quanto funcionais, assim como relações de irmandade temáticas e não-temáticas.

Pensando numa "ordem de aquisição", portanto, partimos da hipótese de que o processo de aquisição de preposições seja determinado pela complexidade das relações espaciais que as crianças codificam, iniciada por preposições léxico-temáticas, até englobar também relações de natureza funcional-não-temática.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: numa primeira seção, discutimos, resumidamente, como se apresenta a aquisição da linguagem dentro da teoria gerativa; a segunda apresenta um breve estudo sobre a classe das preposições no PB, discutindo suas propriedades sintáticas e semânticas; por fim, expomos os dados infantis coletados, seguidos das discussões pertinentes.

2. A aquisição da linguagem na teoria gerativa

Chomsky (1981) afirma que nem tudo que o ser humano sabe é aprendido, há algo que, de alguma forma, é inato, faz parte do aparato biológico da espécie humana. Um desses conhecimentos internalizados é a Faculdade da Linguagem (FL), que permite que um falante nativo compreenda e produza um número infinito de sentenças, além de poder lançar julgamentos de aceitabilidade referentes às sentenças geradas em sua língua materna. Algumas das evidências levantadas pelo autor são a autonomia do conhecimento linguístico frente a outros processos cognitivos, a uniformidade no processo de aquisição e a pobreza de estímulo.

Nos estudos iniciais da teoria gerativa, a gramática apresentava uma ótima adequação descritiva, com a apuração de vários fenômenos das línguas particulares; porém, tal empreendimento não se alcançava na adequação explicativa, sendo impossível elucidar como o conhecimento surge na língua dos falantes, logo, os trabalhos em aquisição da linguagem tornavam-se inviáveis.

Com o avanço do quadro teórico, coloca-se que o estágio inicial apresentado por qualquer criança é conhecido como Gramática Universal (GU), que terá um ponto de partida (S_0) e um estágio final, em que se atingirá uma gramática adulta de uma língua particular (S_S). Através do acesso às propriedades tidas como comuns a todas as línguas (os princípios), a gramática da criança será conquistada através da fixação das propriedades particulares a cada língua (os parâmetros).

Esses parâmetros serão modelados através do *input* ao qual a criança terá acesso. Apesar de "degenerado", no sentido de que é insuficiente para prover todas as informações necessárias para se adquirir uma gramática, ou seja, ele não fornece indicações claras das sentenças possíveis na língua, a aquisição não se mostra prejudicada, justamente pelo fato de que os princípios da gramática são universais, eles já estão geneticamente codificados no cérebro humano.

Dessa forma, pode-se dizer que o trabalho da criança na aquisição se resuma à aprendizagem do vocabulário e à fixação dos valores paramétricos com base nos dados linguísticos ao qual ela é exposta, já que a aquisição é traçada por meio de dados acionadores, isto é, de posse da GU, basta que a criança seja exposta a uma língua para que ela adquira a gramática dessa língua.

Dentro do modelo gerativo, a aquisição da linguagem apresenta, basicamente, duas hipóteses de aprendizagem: a maturacional e a continuísta, ambas com uma versão forte e outra fraca. De modo resumido (Lopes 2001), a hipótese maturacional pressupõe que exista uma espécie de um "calendário maturacional" que o processo de aquisição da linguagem segue; a versão forte da hipótese coloca que há estágios do desenvolvimento linguístico que não estão prontos para a criança na GU, enquanto que a versão fraca sustenta que os princípios estão prontos, mas acesso a eles pelas crianças se dá de modo vagaroso. Diferentemente, os continuístas levantam a hipótese de que a GU está presente desde sempre, sendo que um sistema em aquisição contém somente estruturas e mecanismos que não violam as previsões da GU; na versão forte, a gramática infantil não fere nem princípios nem parâmetros da língua-alvo, enquanto que na versão fraca as estruturas da criança adquirindo uma língua podem apresentar estruturas possíveis em outras línguas, sem a violação de nenhum princípio da GU.

3. As preposições no PB e algumas implicações

As preposições constituem uma classe fechada nas línguas naturais, aparecendo, de acordo com cada língua, como afixos ligados a nomes ou como palavras acompanhando um sintagma nominal. Conhecidas também como itens relacionadores, elas podem veicular diversas informações semânticas, como direcional, benefactivo, alativo, elativo, recipiente, possuído y otros, ou, ainda, não apontar nenhum sentido nocional, sendo vazias de significação.

O uso das preposições no latim era feito de forma reduzida, dada a força significativa das flexões casuais na época clássica. Poggio (2002) coloca que as preposições serviam nessa época, basicamente, como elementos desambiguadores em contextos de formas casuais idênticas ou muito semelhantes. Um maior uso desses itens só vai acontecer com o latim vulgar, marcado pelo enfraquecimento do sistema

flexional, e se alastrará de forma bastante rápida com as línguas românicas conhecidas hoje, sendo que na língua portuguesa o desenvolvimento do sistema preposicional estabelece uma estrutura frasal com menor flexibilidade na ordem das palavras, diferentemente do latim.

A maioria das gramáticas tradicionais enfatiza a função relacional das preposições ao lado das suas propriedades de invariabilidade e de reduzida massa fônica (Rocha Lima, 1980). O papel central das preposições é o de relacionar dois termos da oração, estabelecendo uma relação de dependência entre os mesmos. Bechara (1999) coloca as preposições como uma unidade linguística desprovida de independência, já que elas não aparecem sozinhas no discurso. Cunha & Cintra (2001) observam que é possível estabelecer para cada preposição um significado nuclear que pode expressar movimento ou situação resultante (ausência de movimento), estendendo esse significado aos campos espacial, temporal e nocional. Todavia, os autores colocam que, em muitos contextos, há o esvaziamento total do significado da preposição em favor de uma função puramente relacional, funcionando a preposição simplesmente como um elo sintático, vazia de conteúdo nocional.

Na tradição da teoria gerativa (Mioto *et al.* 2004), temos que as preposições são núcleos lexicais que portam os traços distintivos [-N, -V], ou seja, elas constituem uma classe fechada que não possuem nem traços nominais de gênero e número, nem traços verbais de tempo, modo e pessoa. Questiona-se, portanto, se as preposições são realmente categorias lexicais, no sentido de serem produtivas na língua, além de derivarem de um radical que possa dar origem a outra categoria, como o fazem os nomes, verbos e adjetivos. Afinal, o que mantém esses itens no grupo das categorias lexicais, apesar de existirem também as preposições funcionais, é a capacidade de selecionar semanticamente (s-seleção) seus argumentos. Por exemplo, analisemos a preposição *sobre* na sentença (1).

(1) a. O João desmaiou sobre a cama.
b. *O João desmaiou sobre a alegria.

Pelo contraste que ambas as sentenças exibem, percebemos que *sobre* faz uma s-seleção do seu complemento, exigindo que ele seja um DP interpretado como lugar. Dessa forma, assim como os nomes, verbos e adjetivos, as preposições também são arroladas como categorias lexicais, contudo, não podemos esquecer que também existem as preposições funcionais, que se limitam a selecionar categorialmente (c-seleção) o seu complemento, ficando a restrição semântica delimitada pelo nome, adjetivo ou verbo, como vemos nas construções em (2).

(2) a. A Ana gosta de refrigerante.
b. A Maria confia nos seus filhos.

Conclui-se, a partir dos exemplos (1) e (2), que se um PP funciona como um adjunto, a preposição que o encabeça é do tipo lexical, capaz de s-selecionar o seu argumento; diferentemente, se o PP tem a função de argumento, a preposição que o encabeça é funcional, sendo incapaz de fixar o papel semântico do seu complemento.

4. Análise dos dados

O *corpus* de nossa pesquisa, que compõe o banco de dados do CEAAL/PUCRS, constitui-se de um estudo longitudinal feito através da gravação natural de fala espontânea de uma criança adquirindo o PB: AC, do Rio Grande do Sul, de faixa etária entre 1;08,12 e 3;07,06.

Pudemos observar que as primeiras manifestações de AC são marcadas, principalmente, por um vocabulário muito reduzido, entremeado por balbucios, repetições, uso de dêiticos locativos e enunciados de uma única palavra (estágio holofrástico). As omissões de preposições nos primeiros estágios de AC são frequentes, evidenciando a ideia de Klinge (1990) de que esses itens aparecem tardiamente na fala das crianças, como mostra o exemplo em (3) abaixo, em que não há a presença da preposição *de*, marcadora de posse.

(3) Investigador: ó, de quem é esse tênis?
AC: __ Ana Clala [*]. (1;08,12)

Primeiramente, fez-se um levantamento das principais preposições presentes na fala da criança, relacionadas ou a um núcleo nominal ou verbal, conforme apresentado na Tabela 1[1], [2].

Tabela 1: Distribuição das preposições de acordo com o núcleo

Preposição	Núcleo nominal (NN)	Núcleo verbal (NV)	Total
DE	142	58	200
EM	1	103	104
P(A)RA		96	96
COM	2	37	39
Total	145	294	439

Faz-se a ressalva de que foram considerados como casos de PPs fazendo parte de um NN ou NV mesmo aqueles dados em que só há a projeção do PP pela criança, deduzidos como tais a partir do contexto oferecido pelo investigador, como, por exemplo, um caso de NN em (4a), e um caso de NV em (4b) a seguir.

(4) a. Investigador: vamos cantar uma musiquinha?
AC: do passalinha [*]. (1;10,25)

b. Investigador: pra quem que a gente vai telefonar?
AC: pra mamãe. (2;01,26)

Todos os dados de preposições com NN correspondem a casos de adjunção, não sendo encontrado nenhum caso de complementação. Já nos casos de NV, considerando-se a transitividade do verbo, constatamos na análise do desenvolvimento da fala infantil que a grande maioria das ocorrências de preposições circunscreve-se aos nomes não transitivos, ou seja, o PP tem a função de adjunto adverbial, como pode ser observado a partir da Tabela 2.[3] [4]

Em estudo feito sobre o inglês inicial das crianças, Radford (1997) aponta que as estruturas sintáticas das crianças diferem das dos adultos em basicamente dois aspectos: (1) enquanto os adultos projetam sentenças com núcleos lexicais e funcionais, na fala das crianças só há a projeção dos quatro núcleos lexicais principais (nome, verbo, adjetivo e preposição), sendo estes adquiridos segundo um estágio maturacional; (2) enquanto as estruturas dos adultos são redes de relações temáticas e não-temáticas, as crianças projetam apenas redes puras de relações temáticas, de forma que os constituintes irmãos encontram-se tematicamente inter-relacionados.

---

1 Excluiu-se da análise os casos em que a preposição fazia parte de um sintagma adjetival, por corresponder a apenas dois dados, assim como outros casos de difícil análise, quer pela dificuldade de se abstrair o contexto, quer pelo truncamento da transcrição da entrevista.
2 Optou-se por trabalhar apenas com essas quatro preposições, por serem as mais recorrentes no nosso corpus, apesar de encontrarmos também outras como a, até, por e sem, que somam juntas poucos casos.
3 Faz-se mais uma ressalva em relação ao número total de PPs ocorrendo com NV: ao contrário do que mostra a Tabela 1, que apresenta um total 294 ocorrências, a Tabela 2 traz apenas 228 ocorrências, pois excluiu-se da análise, por questões de síntese, os casos de PPs em sentenças com o verbo ser, por se tratar de um inacusativo que seleciona como complemento uma *Small Clause* (SC), cujo predicado pode ser um PP.
4 Estão incluídos nos exemplos de adjunção os casos de complemento de verbos circunstanciais; os casos de PPs que tomam como complementos orações não serão tratados neste trabalho.

Como visto anteriormente, as preposições dividem-se em lexicais e funcionais. As primeiras caracterizam-se por serem capazes de atribuir um papel temático ao seu complemento, diferente das segundas, em que a atribuição de papel temático ao complemento provém do núcleo lexical que o seleciona. Acompanhemos o exemplo abaixo:

(5) [A conquista da lua] foi uma grande comemoração.

O verbo *conquistar* necessita de dois argumentos segundo sua grade temática; da mesma forma, o nome que deriva dele, *conquista*, como se vê em (5), também deve respeitar essa grade, sendo o constituinte *a lua* marcado como tema.[5] O atribuidor de papel temático ao constituinte *a lua* não é a preposição *de*, mas o núcleo lexical *a conquista*, portanto, a preposição é do tipo funcional, inserida nesta posição como uma operação de último recurso na sintaxe para fornecer Caso ao seu DP complemento, já que um núcleo [+N] como *conquista* não é capaz de fazê-lo.

Todas as ocorrências de PPs com NN acontecem como adjuntos, não sendo constatado nenhum exemplo de complementação, logo, temos casos de preposições lexicais, capazes de atribuir papel temático ao seu complemento, o que confirma a proposta delineada por Radford (1997), de que a criança projeta, inicialmente, redes de relação temática. Em (6), por exemplo, (6a) mostra *com* expressando uma relação de comitividade, enquanto em (6b) a preposição *de* expressa o genitivo.

(6) a. AC: isso é o boneco... com lápis. (2;01,26)
b. AC: ele vai no barco [*] do pai da sereia [*]. (2;08,28)

Como visto na Tabela 1, o item *de* corresponde, praticamente, a todos os casos de preposição com NN. Avelar (2006), analisando mais especificamente as preposições *de*, *em*, *com* e *para*, chama a atenção para o fato de que a preposição *de*, diferente das demais, quando nucleia um adjunto se comporta como um item semanticamente vazio. O que revela essa imprecisão semântica é o fato de formas como *em*, *com* e *para* poderem substituir *de* sem prejuízo para o entendimento da sentença, como revela alguns exemplos abaixo.

(7) a. Todos os livros da/na mochila são da Maria.
b. O Pedro comprou três caixas de/com bombom.
c. a. A Ana comprou um caderninho de/para anotações.

Nas produções de AC, ao contrário, esse item parece ter uma significação bastante definida, expressando quase que exclusivamente uma relação de posse, inclusive em idades mais avançadas. Seria o caso, talvez, de que a criança ainda não tenha adquirido os diversos conceitos da preposição *de*, percebido que ela funciona como um verdadeiro "item-curinga"?

Quanto às ocorrências de PPs com NV, a Tabela 2 mostra que os casos de adjunção são predominantemente maiores. Os poucos exemplos de complemento correspondem aos casos de idiossincrasias lexicais de verbos como *gostar* e *precisar*, que ficam impedidos de atribuir o acusativo, pois o seu complemento está protegido do verbo através da projeção máxima da preposição, ou de verbos como *pôr*, que, por exigirem dois complementos, um é marcado com acusativo pelo verbo e outro com oblíquo pela operação de último recurso de inserção da preposição, já que o verbo fica impossibilitado de atribuir mais uma vez algum Caso.

5 O papel de agente em (5) pode ser suprimido; caso contrário, teremos que inserir uma outra preposição para poder acomodar esse outro argumento, como por exemplo: *a conquista da lua (pelo astronauta) foi uma grande comemoração*.

Tabela 2: Função sintática do PP

Função sintática		1;08,12	1;10,25	2;01,26	2;03,00	2;08,28	3;00,29	3;07,06	Total
Adjunto	P + SN	-	1	15	25	32	69	33	175
	P + Or.	-	-	-	3	-	5	12	20
Comp.	P + SN	-	3	8	-	6	6	5	28
	P + Or.	-	-	-	1	-	3	1	5
Total		0	4	23	29	38	83	51	228

Os casos de adjunção mostram que a criança desde cedo já opera com os diversos sentidos que estes itens podem veicular. Conclusões mais específicas não podem ser feitas, devido à falta de dados mais robustos nos primeiros arquivos de dados de AC, com nenhuma ocorrência de adjunção a verbo encontrado no arquivo de 1;08,12 e apenas uma adjunção na faixa etária de 1;10,25.

Johnston & Slobin (1979), concentrando-se especialmente nas expressões locativas, sugerem que a ordem de aquisição poderia ser prevista pela complexidade cognitiva das relações conceptuais envolvidas; Tomasello (1986) e Klinge (1990) chegam praticamente às mesmas conclusões a respeito da aquisição de preposições, colocando que a criança obedece a um curso aquisicional, acumulando um repertório, antes de tudo, de preposições locativas, para depois passar às temporais, comitativas, instrumentais e, por fim, às sintáticas.

AC, pelo contrário, parece, desde cedo, operar simultaneamente com esses diversos conceitos, mostrando uma diversidade em relação aos papéis temáticos que esses constituintes podem atribuir aos seus argumentos, como se pode ver nos exemplos em (8-10), todos correspondentes à faixa etária 2;01,26, em que (8) expressa o comitativo, (9) o locativo e (10) o instrumental.

(8) Investigador: que que ela tá?
AC: com a saia.

(9) AC: a cob(r)a [*] foi lá no mar.

(10) Investigador: eu vou pentear com o quê?
AC: com esse.

É interessante observar que dos 195 casos de adjunção, apenas treze são encabeçados pela preposição *de*, diferentemente do que ocorre com os PPs que acompanham NN, que são predominantemente deste tipo. A grande maioria dos casos de adjunção ocorrem, então, com as outras preposições em estudo, que são *em*, *p(a)ra* e *com*, que apresentam para os casos de adjunção, de acordo com Avelar (2006), um sentido bastante específico. E é o que mostram os dados de AC, pois ela perpassa muito bem todas as relações semânticas que estas últimas preposições podem veicular, que são os papéis temáticos de locativo, comitativo, instrumental e benefactivo.

Os casos de adjunção com *de* respondem, pelo contrário, a uma completa imprecisão semântica, não apontando para as suas noções prototípicas, como afastamento, origem ou fonte, como mostra o exemplo abaixo.

(11) AC: ela sai de vestido. (2;01,26)

Este fato parece revelar algo contrário ao que ocorre com os exemplos de adjunção a um nome, que possuíam um sentido nocional bastante delimitado, pois no caso de adjunção a um verbo, um conteúdo semântico não está bem definido pela criança.

7. Considerações finais

Os dados de AC revelam que ela segue uma direcionalidade no que se refere à função sintática do PP. É predominante as construções com PPs com função não argumental, ou seja, desempenhando a função de adjunto; talvez com a análise de dados de fala mais tardios, a criança vá incorporando uma maior quantidade de PPs argumentais. Esses PPs adjuntos mostram que as preposições que os encabeçam são do tipo lexical, capazes de atribuir uma papel temático ao seu complemento, o que confirma a hipótese de Radford (1997) sobre as redes de relações temáticas na fala inicial das crianças.

Quanto aos papéis temáticos atribuídos pelas preposições, percebe-se que a criança desde cedo domina as relações de significação que esses itens podem expressar, não seguindo uma linha que vai do locativo às relações casuais, como apontado por autores como Tomasello (1987) e Klinge (1990), apesar de ser necessária uma maior quantidade de dados nos primeiros anos da criança para se fazer uma conclusão mais consistente.

Os casos mais interessantes dos dados infantis mostraram-se com a preposição *de*, que possui um sentido nocional bem específico para os casos de adjunção a um nome, diferentemente dos dados do adulto, que parece funcionar como um "item-curinga". Porém, nos casos de adjunção ao verbo, o sentido expresso pela preposição *de* não parece estar bem delimitado, ao contrário das preposições *em*, *p(a)ra* e *com*, com a atribuição de papéis semânticos bem definidos.

Como uma pesquisa inicial, uma análise mais apurada é necessária para se lançar conclusões mais consistentes a respeito do processo de aquisição de preposições no PB, tanto no que se refere a uma maior quantidade de dados, quanto numa maior apuração teórica do fenômeno em questão.

8. Referências bibliográficas

Avelar, J. O. de. 2006. *Adjuntos adnominais preposicionados no português brasileiro*. Campinas. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/UNICAMP.

Bechara, E. 1999. *Moderna gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Cunha, C. & L. F. L Cintra. 2001. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Johnston, J. & D. Slobi. 1979. The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*, vol. **6,** 529-545.

Klinge, S. 1990. "Prepositions in bilingual language acquisition", en: J. Meisel (ed.). *Two first languages – early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris, 123-154.

Lopes, R. 2001. (Des)aprendizagem seletiva: argumentos em favor de uma hipótese continuísta para a aquisição. *Letras de Hoje*, vol. 36, nº 3, 113-139.

Mioto, C., M. C. Figueiredo Silva & R. Lopes. 2004. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular.

Poggio, R. 2002. *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português*: uma abordagem funcionalista. Salvador: UFBA.

Radford, A. 1997. "Estrutura frasal e categorias funcionais", en: P. Fletcher, & B. MacWhinney (eds.). *O compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 394-415.

Rocha Lima, C. H. da. 1980. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 21.ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Tomasello, M. 1987. Learning to use prepositions: A case study. *Journal of Child Language*, vol. 14, 79-98.

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO ORKUT: A SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PERMEADA PELO PODER NOS *LINKS TERMOS DE USO E PRIVACIDADE*

Lícia Frezza Pisa
Universidade Federal de São Carlos, Centro Universitário Claretiano de Batatais
liciafrezza@hotmail.com

1. Introdução

A identidade é definida historicamente, como sendo fruto da interação entre o indivíduo e a sociedade, relação esta que se dá com a mediação de valores, sentidos, símbolos e cultura, e, portanto, está sujeita a variações e modificações de acordo com o tempo e o espaço. Desse modo, a identidade construída no Orkut sofre tensões e regulamentações das redes sociais, entendidas como tendo forte capacidade de inclusão e de abrangência de todas as expressões culturais (Recuero 2004), e funcionam basicamente pela interação social, criando laços entre os usuários por meio da comunicação.

De acordo com Hall (2006), há uma dissolução das identidades na pós-modernidade: a interação comunicacional seria uma das causas de uma identidade provisória e variável quando posta em relação com outras identidades. Porém, não se trata apenas de entender como as identidades mudam, variam ou se tornam líquidas[1] (Bauman 2005), mas como o poder opera para que essas identidades/subjetividades sejam variáveis.

Para entendermos a construção de identidades no Orkut pretendemos mostrar, dentre tantas possibilidades, como a política de privacidade e de termos de uso, fornecida pelo Orkut, trazem regulamentações que operam censurando e controlando o dizer e o como dizer e, dessa maneira, acabam produzindo efeitos sobre a construção discursiva das identidades no/pelo Orkut. Pondera-se também sobre as possibilidades de resistência a essas políticas e a relação disto com os modos de subjetivação, entendidos como práticas de constituição dos sujeitos[2]. Mais especificamente, no caso do Orkut, essas práticas incluem, dentre outras, escritas de si, busca de "amigos" ou de "comunidades" com as quais se compartilha afinidades, debates em torno de assuntos em comum. Para fins deste trabalho, foca-se a política de privacidade e de termos de uso (o regime discursivo, portanto, político posto pelo Orkut) e vislumbram-se algumas possibilidades de resistência. Justifica-se a escolha deste *corpus* pelas regras (envolvendo o poder) impostas por essas políticas às práticas de subjetivação no Orkut.

Este trabalho[3] não pretende esgotar a discussão, mas apresentar alguns recortes do *link* política de privacidade e termos de uso em torno das questões de poder e identidade.

---

1 O sociólogo polonês Zygmunt Bauman adjetiva certas ocorrências na contemporaneidade como líquidas. Sua teoria trata da diluição dos laços sociais, das identidades, dos relacionamentos, da vida cotidiana, etc. que se tornaram transitórios, fluidos, nômades, ao contrário das formas definidas, confiáveis, controláveis e sólidas dos tempos passados.

2 Para Foucault os sujeitos se constituem de práticas coercitivas que os produzem e de instrumentos para que o próprio indivíduo elabore a si mesmo, mediante práticas de auto-formação (Foucault 1995).

3 Este trabalho é um recorte de dissertação em que será feito um levantamento dos mecanismos de poder utilizados pelo Orkut a fim de rastrear o processo de criação de identidades como: as categorias dos cadastros de perfil, estatísticas, políticas de privacidade, etc.

2. Descrição do Orkut

O Orkut funciona como uma grande rede que liga vários usuários, exigindo o preenchimento de cadastro prévio para que haja vinculação. No início, o Orkut exigia que o futuro usuário fosse convidado (via e-mail) para poder se cadastrar. Neste cadastro, o usuário fornece informações pessoais que formarão o seu *profile* (perfil) e que será a sua identidade na rede. Esses perfis podem ser preenchidos totalmente ou apenas parcialmente, além de poderem ser modificados a qualquer hora, fazendo com que as informações ora dadas (independente de serem "verdadeiras" ou "falsas") sejam modificadas, trocadas, apagadas, ocultadas, etc. Segundo Bruno (2006), o termo *profile* acaba demonstrando uma certa temporalidade e instabilidade por funcionar como um pré-registro: um "*pro-file*". Resumidamente, os perfis no Orkut podem ser organizados basicamente em três categorias: perfil social, perfil profissional e perfil pessoal. Além dessas informações, o usuário pode colocar uma imagem de apresentação que aparecerá na primeira página junto com o nome, criar um álbum de fotos, anexar vídeos, além de deixar e receber recados pelo *scrapbook*.

Além do perfil individual, o Orkut oferece ainda a possibilidade de se criar comunidades com temas variados que agrupem perfis com interesses em comum e que debatam certos assuntos nas sessões de fórum.

Pela possibilidade dos usuários poderem se cadastrar apenas com o nome (sem fornecer outros dados), pode ocorrer perfis falsos e, por isso, os usuários do Orkut têm a possibilidade de denunciar aqueles perfis que são suspeitos (nome ou imagem diferentes da identidade *offline,* ou quando não atendem ao regulamento de Termos de Uso). De acordo com Fragoso (2006, p. 5), apesar de alguns *sites* serem muito severos com o controle dos perfis, "os administradores do *Orkut* foram sempre muito mais condescendentes com os perfis fictícios". O *fake* não será abordado aqui, dado que não importa a relação entre identidade virtual e real, mas, sim, as possibilidades de falar de si e de circulação dadas pelo Orkut e as resistências possíveis.

Na sequência trazemos reflexões acerca das relações entre poder, subjetividade e discurso no pensamento de Michel Foucault a fim de analisarmos nosso corpus.

3. Poder: jurídico, estratégico e disciplinar

Em seus estudos sobre a genealogia da sexualidade no Ocidente (1988), Foucault percebeu que a partir do século XVI – muito longe de um silenciamento em torno do sexo – houve uma proliferação de discursos sobre o sexo, que passaram a circular intensamente nos meios institucionais como a escola, a Igreja e a família, além de se tornar objeto de produção de saberes advindos da medicina e da pedagogia, por exemplo. O que ocorreu foi que, ao invés de reprimir e silenciar as práticas sexuais foi possível a permissão, a fala, a inclusão, a incitação, fazendo com que a lógica do poder operasse de forma a deixar falar e, assim, quanto mais informações tivessem sobre o sexo, mais seria possível controlá-lo. A lógica do poder passou da imposição hierárquica, em que atuava censurando, para a microfísica do poder.

O poder operando nessa lógica não é estático, ele vai se reciclando, se renovando, pois de tempos em tempos os poderes vão configurando novos regimes de fazer, de falar de si, de agir, etc. O poder não é algo que se domine ou compartilhe, ele circula e é também efeito dessa circulação, funcionando em rede. Ele não se localiza nos indivíduos, ele atravessa os indivíduos, fazendo com que o indivíduo se torne sujeito enquanto inscrito em certos regimes de subjetivação, havendo sempre a possibilidade de resistência. As relações de poder não operam hierarquicamente, mas de forma difusa atravessa os domínios (apenas o poder jurídico opera de maneira hierárquica). Toda relação é uma relação de poder, que não opera de forma dicotômica (dominador *versus* dominado) e não tem um sujeito que o controle e o domine. Não há ponto de resistência exterior ao poder, as resistências são múltiplas. Assim, resumidamente, pode-se dizer, segundo Foucault, que há duas dinâmicas de poder: o poder jurídico (que opera pela repressão e pela censura) e o poder estratégico (que opera pela incitação, pelo prazer e pela intensificação) (Foucault 1988).

O poder jurídico ou poder-lei opera de forma negativa, rejeitando, excluindo, recusando, dizendo o que é lícito ou ilícito, interditando, proibindo o tocar, o falar, o consumir; já o poder estratégico, ou poder-prazer, opera de maneira criativa e sutil e tem como características: circular e não ter ninguém que o domine ou o compartilhe; não ser hierárquico, impositivo; ser constitutivo das relações; não operar de maneira binária; não ser fruto de uma intenção subjetiva; e não ter um ponto de resistência exterior, mas resistências múltiplas inscritas na sua própria dinâmica.

Desse modo, pensar o funcionamento político das relações, valorizando certas práticas, certas verdades, etc., implica pensar como essas práticas e verdades estão inseridas numa rede de produção e circulação que valorizam certos discursos e não outros e produzem certas verdades e não outras. Assim, podemos pensar na maneira como o poder atua, tomando como base certas "regras metodológicas" propostas por Foucault (1988): *regra de imanência*: a relação saber-poder gera certo conhecimento de estatuto verdadeiro produzido por procedimentos políticos, como a observação, a confissão, a transcrição, a gravação, o registro, etc., existentes e legitimadas por certos tipos de relação, como, "por exemplo, as relações que se estabelecem entre penitente e confessor, ou fiel e diretor de consciência" (Foucault 1988: 109); *regra das variações contínuas*: a relação poder-saber não é estática, mas dinâmica: "As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são "matrizes de transformações" ; *regra do duplo condicionamento*: a relação poder-saber não é unilateral, impositiva ou homogênea, "ao contrário, deve-se pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia, através da especificidade de táticas possíveis e, das táticas pelo invólucro estratégico que as faz funcionar" (Foucault 1988: 110); e *regra da polivalência tática dos discursos*: a relação poder-saber se articula de forma a produzir vários discursos de diversas ordens falando sobre o mesmo tema:

> *é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta* (Foucault 1988: 111).

Foucault também pensou o poder pelo viés disciplinador, pois percebeu que a partir do séc. XVII e XVIII o poder passou a operar segundo a lógica da vigilância, e não mais segundo o modelo soberano e hierárquico, passando a atuar normatizando as condutas, os comportamentos, os corpos, os discursos. Esse modelo teve como marco a invenção do panóptico, por Bentham (1791), que funcionava com uma torre central rodeada de celas vazadas dos dois lados (dentro e fora da construção) por janelas, de modo que quem ocupasse a cela pudesse ser vigiado constantemente: "devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia" (Foucault 1999: 115). O panóptico, assim, agiria como efeito duplo de normatização: de forma contínua para a normatização das condutas até chegar ao ponto do próprio sujeito ser o vigilante de si mesmo, e também na observação individualizante, produzindo saberes por meio da classificação, do exame, do registro, dos relatórios, etc.

> *Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório* (Foucault 1999: 120).

Assim, no final das contas, o que potencializa a funcionalidade do panóptico não é, por exemplo, o ato criminoso, ilícito, mas quem pratica esse ato saber que poderá ser recriminado pelo mesmo e, com isso temos o controle da alma, da mente e dos corpos.

Deste modo, cabe observar no Orkut a maneira pela qual o poder jurídico, o poder estratégico e o poder disciplinador operam produzindo certas práticas (e apagando outras) de falar de si, de circular, de criar "amigos", de se vincular a comunidades, entre outros, e, portanto, de construção de um dado modo de subjetivação.

4. Análises

Buscamos destrinchar a construção de subjetividades por práticas atravessadas pelo regime posto pela política de privacidade e de termos de uso do Orkut a partir das formas de funcionamento do poder, pontuando, em especial, a relação saber-poder: todo saber se constitui a partir de certos procedimentos de poder, como o registro contínuo e estatístico, próprio do funcionamento da maioria dos serviços dispostos na internet. Esta análise se justifica por reger as circulações e atos lícitos e ilícitos no Orkut. A seguir, apresentam-se alguns fragmentos destes *links* seguidos de breves análises.

Privacidade:

Informações pessoais: *o Google coleta e armazena as informações associadas às mensagens, incluindo os endereços de e-mail e o conteúdo. Quando você envia e recebe mensagens SMS para ou do site do orkut, o Google coleta e armazena informações associadas a essas mensagens, como o número do telefone, a operadora de celular associada ao número do telefone, o conteúdo da mensagem e a data e a hora da transação. Quando você interage com alguma funcionalidade do orkut, o Google pode coletar e manter informações sobre suas atividades relacionadas àquela funcionalidade. No caso de Promoções, o Google armazena quais promoções lhe foram servidas e, se você interagir com uma promoção, também coletará e manterá dados relacionados a seus cliques, à sua remoção da promoção e ao seu envio da promoção a seus amigos do Orkut.*

Podemos perceber desse modo que há um controle total não só com relação às informações pessoais, mas também sobre a circulação. O Orkut poderia funcionar nesse caso como um IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mascarado e potencializado, em que todo registro do usuário é arquivado, transformado em conhecimento sobre o próprio usuário e devolvido a ele, por exemplo, na forma de propagandas de produtos que, possivelmente, consumiria ou de perfis de "amigos" que poderiam interessá-lo. Ademais, ao registrar informações vinculadas ao SMS e ao celular, o Google é capaz de localizar o indivíduo no mundo real, estreitando a relação entre o mundo *online* e *offline* e, por consequentemente, de armazenar dados que permitem ao Google identificar possíveis *fakes*. Também há a possibilidade de um compartilhamento de dados entre o Google e as operadoras de celular, expandindo, assim, as formas de acesso aos indivíduos (e aos seus desejos).

Suas opções como usuário: *O Google fornece diversas ferramentas para restringir as pessoas que podem ver o seu perfil e outras informações pessoais. Ao criar seu perfil, procure o ícone "chave", que permite restringir a visualização de determinadas informações apenas para você mesmo, para os seus amigos, para os amigos dos amigos, ou disponibilizar as informações para todos os membros do orkut. Você pode atualizar o seu perfil a qualquer momento. Basta clicar no botão "editar", nas configurações do perfil.*

Percebemos nesse item que o usuário pode ter o controle (sobre o ver e ser visto) desde que siga a regra da "vigilância ou ocultação mútua". A possibilidade de modificar-se está inscrita na lógica das identidades modernas, em que não há nada estático: o poder opera na crença da possibilidade infinita de construção e (re)edição das identidades, contudo, dentro de um mesmo regime de subjetivação, o que se evidencia pelo fato de haver restrições sobre certas informações possíveis de serem dadas pelo usuário, como é o caso das categorias que constituem o perfil, havendo pouco espaço para a manobra dos sujeitos (como na categoria "quem sou eu", em que as pessoas podem se expressar mais "livremente", podendo passar mais sutilmente pelo controle de certos termos).

O regime que controla o que pode ou não ser dito no Orkut também pode ser identificado por uma rápida busca por certos termos "tabus" 4, como a palavra-chave sexo, que não fornecerá nenhum registro de comunidade, porém, vemos certas resistências operando em comunidades que tratam de sexo como:

4 Foucault trata de termo tabu e coloca que "temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstancia, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja" (1995, p. 2).

abuso de mulher5 ou no perfil Loira Sexy Girl6. Outro exemplo de termo "proibido" é pedofilia, que não oferece nenhum registro em comunidades, mas resiste e aparece em comunidades como: contra o abuso sexual infantil7 e diga não abuso sexual infantil8. Para Foucault,

em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que tem por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar sua pesada, temível materialidade (Foucault 1970: 2).

Termos de Uso:

Nudez e material explicitamente sexual: *Nós não permitimos nudez, imagens mostrando atos sexuais ou qualquer outro material explicitamente sexual. Também não permitimos conteúdo cujo propósito é levar tráfego a sites pornográficos comerciais ou que promovam pedofilia, incesto ou bestialidade. A Google tem uma política de tolerância zero contra pornografia infantil, o que inclui animação ou desenhos gráficos de pornografia infantil. Se soubermos da existência desse tipo de conteúdo, vamos desativar o seu perfil e remover o conteúdo. Também somos obrigados a reportar o incidente e o responsável pelo conteúdo às autoridades apropriadas. Também nos reservamos o direito de remover os perfis de condenados ou de criminosos sexuais conforme determinação ou exigência das leis aplicáveis.*

O controle na rede garante a possibilidade do inapropriado virtual ser caso de lei jurídica no mundo real, além do controle sobre si e sobre os outros, há o poder disciplinador controlando os corpos, o que pode ser visto, o que não deve ser mostrado demonstrando novamente o controle sobre o que pode ser dito. A sexualidade e a política como demonstra Foucault (1970) são discursos que formam uma *grelha complexa* em que exercem o poder. "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos" (Foucault 1970: 3).

Percebemos também nesse fragmento que a porta de entrada da lei jurídica *offline* nas instâncias virtuais se dá por esse controle e pelo controle do usuário.

Discurso de ódio: *Nós não permitimos manifestações de ódio contra grupos de pessoas baseado em raça ou origem étnica, religião, idade, deficiência, sexo ou orientação/identidade sexual.*

Percebemos que aquilo que de certa maneira se apresenta na sociedade como marginalizado deve ser higienizado ou simplesmente não aparecer no Orkut, apagando uma suposta "liberdade de expressão". Poderíamos pensar que esse discurso replica o discurso de tolerância da UNESCO[9], em que as relações devem ser brandas e respeitosas, sem conflito de diferentes, onde os sujeitos se tolerariam mutuamente.

5. Conclusão

Foucault estudou o poder, dentre outras maneiras, pela análise discursiva da construção da sexualidade ocidental e enfrentou o desafio de pensar "o sexo sem lei e o poder sem rei" e, dessa forma, podemos trazer esse mesmo questionamento para o âmbito do Orkut, em que, aparentemente, o mesmo funciona sem lei e o poder opera sem rei (Buzato y Severo 2010).

O poder no Orkut opera utilizando mais o modelo estratégico e menos o modelo jurídico, embora haja certas situações que podem cair na regra do jurídico, porém, o que é mais evidente é um poder que deixa circular, que dá a sensação de liberdade de expressão e de espaço democrático.

Podemos ainda entender o poder estratégico opera incitando relacionamentos, cruzando informações, produzindo e reforçando as relações e circulações. Quanto mais se circula, se conecta, se adiciona amigos, se participa de fóruns, se comenta fotos, se envia SMS, etc., mais o Orkut tem informação dos rastros, das circulações, dos discursos, das redes, transformando esses dados em estatística e em conhecimento. É esse poder de mapear as relações que é incitado por meio da sensação prazerosa de poder falar

5 http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=90312117.
6 http://www.orkut.com.br/Main#Profile?uid=3919240065555456843.
7 http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=5228095.
8 http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=22439836.
9 Declaração de Princípios sobre a Tolerância: http://unesdoc.org/images/0013/001315/131524porb.pdf.

"livremente" e, quanto mais se fala, se circula, se relaciona, mais o Orkut (e consequentemente o Google) produz saberes e discursos sobre modos de ser e desejos, refinando, por exemplo, as categorias identitárias do perfil ou oferecendo perfis de "amigos" e produtos que, possivelmente, interessariam ao usuário.

Se o poder estratégico opera incitando as pessoas a circularem, o poder disciplinar opera registrando os passos, os rastros, as redes (mesmo quando o usuário se desliga do Orkut os seus dados continuam em poder da rede), e o poder jurídico atua censurando certos discursos, tendo como aliado os próprios usuários que podem atuar como monitores e denunciar qualquer ação que não esteja dentro das 'normalidades'. Temos, então, o funcionamento de um mecanismo em que todos vêem e todos são vistos e o controle é horizontal e não vertical.

Como formas de resistências a esses poderes podemos observar os perfis falsos e certas comunidades, como citado acima, que de alguma maneira burlam a privacidade e os termos de uso quanto ao que é ou não permitido, apresentando-se com discursos de assuntos "proibidos" de uma outra maneira e, as vezes, nem tão velada.

Por fim, entendemos que se "o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades" (Hall 2006, p. 12), as redes de relacionamento e o Google potencializam essa sensação de fragmentação e de multiplicidade de identidades dadas pelas circulações infinitas em espaços múltiplos. Contudo, nota-se que o Orkut se apresenta também como um espaço regido por leis próprias e regulamentações que prescrevem, entre tantos efeitos, certos modos de subjetivação com seus próprios discursos, havendo, é claro, possibilidades de resistência e de reinvenção de si.

6. Referências bibliográficas

Bauman, Z. 2005. *Identidade*: *entrevista a Benedetto Vecchi*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bruno, F. 2006. "Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas", *Revista Fronteira*, São Leopoldo/RS, v. VIII, p. 152-159.

Buzato, M. y C. Severo. 2010. "Apontamentos para uma análise do poder em práticas discursivas e não-discursivas na WEB 2.0". In: *Anais do IX Encontro do Celsul*, Palhoça, S.C. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcelo%20Buzato.pdf. Acesso em 08 out.

Foucault, M. 1970. *A ordem do discurso*, in: http://www.scribd.com/doc/2520353/

Foucault, M. 1975. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes.

Foucault, M. 1988. *História da Sexualidade*: *a vontade de saber*, Rio de Janeiro: Graal.

Foucault-A-Ordem-do-Discurso. Acesso em 20 dez. 2010.

Foucault, M. 1995. "O sujeito e o poder". In: Dreyfus, R., *Michel Foucault, uma trajetória filosófica,* Rio de Janeiro: Forense. Tradução Vera Porto Carreiro.

Foucault, M. 1999. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 1999.

Fragoso, S. 2006. "Eu odeio quem odeia...Considerações sobre o comportamento dos usuários brasileiros na 'tomada' do Orkut", *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.* Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/89/89. Acesso em 11 set. 2010.

Hall, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A.Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro.

Recuero, R. 2004. "Redes sociais na Internet: Considerações iniciais". Disponível em: http://www.pontomidia.com.br/raquel/intercom2004final.pdf. Acesso em 08 set. 2010.

PIDIÉNDOLE PERAS AL OLMO
ANÁLISIS DE UN BLOG ANARKOPERONISTA

Paula Andrea Porciel
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
paulaporciel@yahoo.com.ar

1. Marco general

En este trabajo analizaremos una peculiar propuesta aparecida en un blog denominado anarkoperonismo, especialmente en la entrada correspondiente al día 26 de mayo de 2010, posterior a los festejos del bicentenario.

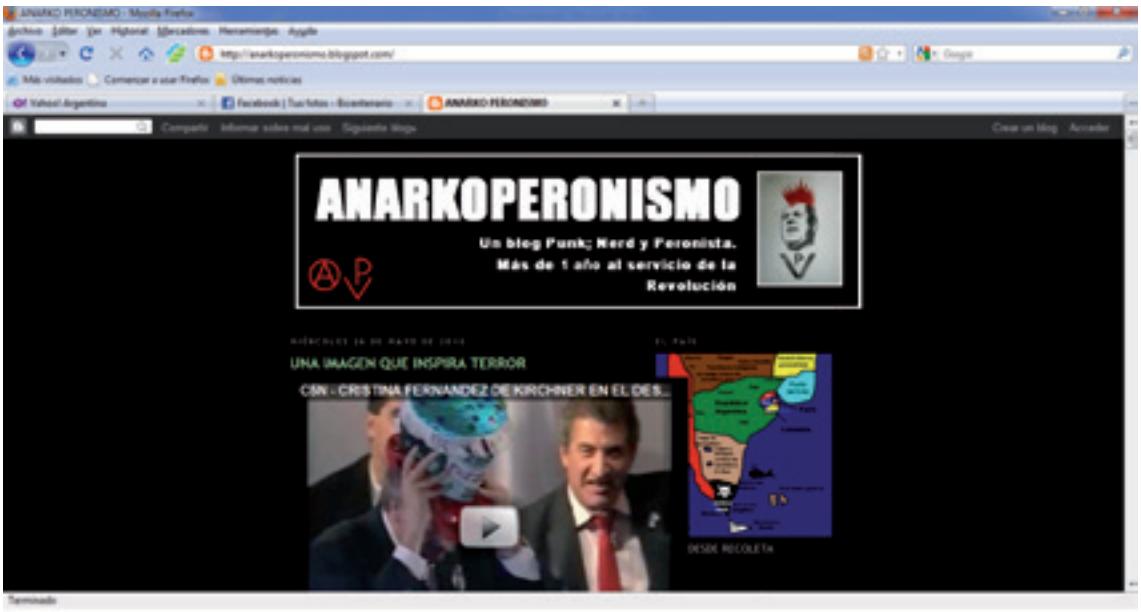
Los blogs son un fenómeno epocal que muestran una nueva forma de comunicación: permiten que un autor publique textos, imágenes o audios vinculados a algún tema de la actualidad o focalizarse en algún tema específico y que a la vez los lectores puedan dejar sus comentarios (Igarza 2008: 211). Sus contenidos son actualizados de manera constante y su utilización no requiere un particular dominio tecnológico. A la vez, los blogs combinan características propias de los medios de comunicación tradicionales: permiten transmitir información a una gran cantidad de público, aunque no con la masividad de los medios tradicionales, ya que para llegar a ellos de alguna forma hay que rastrearlos entre la gran cantidad de blog existentes en la red. Sin embargo, la democratización en la creación de blogs permite que cualquiera pueda escribir acerca de cualquier tema.

Utilizaremos como marco general de trabajo el Análisis del Discurso, rescatando categorías provenientes de la lingüística crítica de Hodge y Kress y del análisis multimodal de Kress, Leite- García y van Leeuwen.

En los textos que, en general, el autor publica y, en particular, el que se abordará aquí, se evidencian las características del discurso político, entendiéndole a este de un modo amplio como aquel que es persuasivo, polémico y presenta múltiples destinatarios: un destinatario directo cuya opinión se quiere reforzar, un contradestinatario con el que se polemiza y paradestinatarios a quienes se busca persuadir (García Negroni 2001). Por otro lado, incluye acciones lingüísticas que involucran el poder y la resistencia (Chilton y Schaffner 1997).

2. Análisis

En cuanto a la semiótica del espacio visual, la página contiene de fondo el color negro que simboliza al anarquismo y coloca en posición central una imagen acompañada de texto que funciona como el logo de este blog. Allí están sobre el fondo negro unas grandes letras blancas a modo de titular con la leyenda de Anarkoperonismo. Debajo de ella, la frase “Un blog Punk, nerd y peronista. Más de un año al servicio de la revolución”. En el margen izquierdo se ven las inscripciones que identifican al movimiento anarquista (la letra a sobre un circulo) y al peronismo a través de las iniciales PV, alusivas a la consigna Perón Vuelve de la época de la resistencia peronista, posterior a 1955.



En el margen derecho, una imagen de Juan Domingo Perón lograda a través de la técnica de esténcil que establece una relación de iconicidad con el objeto, al recuperar una imagen fotográfica del rostro de Perón. La fotografía, además, logra recuperar la textura de la pared blanca original de donde se extraería este esténcil, que sumado a lo anterior, tiene como resultado un importante grado de realismo, aunque matizada por la presencia de una cresta roja sobre la cabeza de Perón.

En la figura 2, se muestra la figura sin el resto de los componentes. Sobre su cabeza, la cresta roja al estilo punk de los años setenta, lo que permite rejuvenecer la imagen del líder, intentando acercarlo a cierto lector joven simpatizante de la idea de anarquía y de la música punk como una forma de rebeldía. Además, la utilización del color rojo no responde a una decisión neutral: el rojo es el color que caracterizó primero a los Federales y luego a los movimientos sindicales, que adquirieron un importante rol con el peronismo. De esta forma se obtiene un Perón aggiornado según las necesidades contestatarias del creador de este blog.

La disposición de los elementos, al ser una cuestión de elección, implican una significación. En este caso, la imagen está dispuesta de tal forma que la silueta dirige su mirada hacia el costado izquierdo, es decir, el lado de lo conocido. No mira al espectador de frente, lo que ubica al lector en una posición marginal. Esto es un rasgo importante de la función interpersonal ya que establece los roles y a la vez muestra un público preferido, que es el conocido, no el nuevo. Análogamente, se dirige hacia el pasado, hacia sus miembros no hacia el futuro, los nuevos que pueden incorporarse y que se ubicarían hacia su derecha. Esta interpretación, como se ve, no es coherente con la construcción herética de la imagen del líder del justicialismo.

Por otro lado, la ubicación del rostro establece una posición dominante entre Perón y los espectadores. Teniendo en cuenta que la imagen fue seleccionada entre otras para que sea el logo de inicio de la página, su elección legitima el rol de líder de Perón y el carácter personalista del movimiento, siendo una lógica opuesta a los principios del anarquismo.

En lo que respecta al nivel de la representación de los acontecimientos (o componente ideativo en términos de Halliday), la imagen recortada del rostro muestra la presencia de un evento, más que un estado. En este caso, al representar la pronunciación de un discurso, se trata de un evento que implica un participante con intención y voluntad. Por lo tanto, lo emparenta al mundo del hacer a través de un rol de control en el proceso que lo involucra.

El anarkoperonismo, como movimiento o postura política, se ubica así en el lado superior de la página, ligado a lo "ideal", lo que está alejado de lo posible. En la parte inferior, destinada al componente real, se ubica la descripción del blog. Una clara muestra de la complementariedad existente entre ideal y realidad: el anarkoperonismo como una propuesta de lo ideal mientras que el blog creado para que se difundan sus ideas aparece como la opción posible para hacer público el movimiento.

Las inscripciones que sintetizan el movimiento anarquista y la lucha por la vuelta del peronismo aparecen parafraseadas en otro sistema sígnico en el margen derecho de la hoja. La anarquía está representada por la cresta del movimiento punk y el peronismo por la imagen del líder a la que se le suma la inscripción antedicha. También el texto en el que el responsable del blog escribe sus reflexiones está ubicado por debajo del componente ideal.

El formato particular del blog ubica sobre el costado derecho enlaces hacia otros blogs, imágenes de los usuarios habituales, otras publicaciones del mismo blog. Pero, junto a la elección de una imagen iconoclasta como forma de presentación del blog, encontramos una línea altamente conservadora, por ejemplo, en el respeto de las reglas gramaticales: aquí se respetan los signos de puntuación, las reglas ortográficas y la sintaxis, evidenciando además que su editor es una persona con cierto nivel de instrucción que conoce acerca de la normativa. De esta forma, vemos una propuesta ideológicamente disciplinada, que para la propagación de sus ideas elige no romper las reglas de la sintaxis o la normativa ni tampoco la disposición del espacio. Esto, sumado a la no introducción de ningún tipo de modificación, le permite mantener el status quo, quedando la revolución a la que se alude en su título, como una meta y no como un proceso que exigiría pequeñas rupturas hasta llegar a dicho objetivo.

En cuanto al análisis de cláusulas, los participantes de los **procesos relacionales** caracterizaron al Centenario, al Bicentenario y a la gente presente en los actos:

Centenario: *de la omisión con Estado de Sitio, revoltosos escondidos bajo la alfombra y cultura Europea hasta en las empanadas; (festejos que) sólo sirven de agasajo a la Infanta Isabel.*

El bicentenario, definido por oposición al anterior, fue: *del país real,*
con el pueblo en la calle (aceptémoslo: más de 2 millones tienen que ser pueblo)
y con espectáculos inclusivos, de ésos que no sólo sirven de agasajo a la Infanta Isabel.

Por su parte, la concurrencia: *más de dos millones tienen que ser pueblo, la concurrencia fue más amplia*

Además, una de las cláusulas de este tipo de procesos presenta una personificación que incluye una polémica predicación: *el fantasma que agita el sombrerito de la presidenta es un miedo que después de ayer, vuelve a filtrarse en los cálculos de todos los que piensan en el 2011.* Dicho sombrero tenía la inscripción de Kirchner 2011. El locutor alude a la postulación de Néstor Kirchner a las elecciones presidenciales y desliza una presuposición. Anteriormente hubo miedo por su postulación

y ese miedo se filtró en los cálculos de posibles candidatos. Por algún motivo, ese miedo dejó de filtrarse pero volvió a reaparecer en el acto del bicentenario. A través de una metáfora, se alude a que el sombrero mencionado es agitado por la posibilidad política de una nueva candidatura por parte del ex mandatario. El rol principal, entonces, está ocupado por un objeto inanimado, intangible pero cuya presencia tiene la relevancia suficiente para ser el actor del proceso. El kirchnerismo es un fantasma que, habiendo perdido las elecciones legislativas de 2009, agita un sombrero que está vinculado con las próximas elecciones presidenciales. Lo interesante de esto es que los candidatos son presentados como temerosos, lo que le asigna a Kirchner un rol de causa en ese evento. Este rol, dentro de este contexto le asigna una situación de poder.

La abundante cantidad de cláusulas que se realizan bajo el modelo relacional, con función atributiva y ecuativa, permite establecer que lo que primó en la construcción del texto fue la clasificación de la realidad. Esta clasificación acerca de los eventos y los participantes permite su valoración y control acerca de la experiencia. No importa tanto contar los hechos, lo que sucedió, sino caracterizarlos, por lo tanto es una forma de tratar de pasar por natural, simplificar los hechos sin dar cuenta de los procesos que tuvieron que llevarse a cabo para que se produzca dicha caracterización.

Es notable la escasa cantidad de **procesos no transactivos**, es decir, de aquellos procesos que no colocan en su estructura sintáctica las causas/agentes de las acciones. Discursivamente, el autor del blog prefirió elegir modelos que vincularan causas a sus procesos y, en mayor medida, caracterizar a los eventos o sus participantes, rechazando la posibilidad de ocultar agentes y causas.

En las cláusulas de **procesos pseudo transactivos,** encontramos referencia al público de los festejos en mayor medida y a otros eventos y participantes en el resto de ellas. A través de la ironía, el locutor caracteriza al público como gente que no entendió el mensaje de las urnas y que fueron a "ver qué onda". De esta forma, critica la posibilidad de caracterizar a estas personas de manera apolítica. Además, asemeja a la multitud que concurrió a los festejos del bicentenario con los concurrentes a las manifestaciones del campo en contra del gobierno.

El análisis de los **procesos transactivos** permite agrupar a los agentes- causas de los procesos en: Peronismo, Sectores opositores –candidatos políticos como ciudadanos comunes-, Candidatos a elecciones y Todos los habitantes.

El peronismo realiza acciones que demuestran su fortaleza y su relevancia en la Argentina: gana a "el otro país", y además en otro ejemplo, "Por el peronismo son atravesados todos los caminos", con una transformación en Voz Pasiva se coloca en el rol de actor. Sin embargo, en la superficie de la oración este rol se presenta en un segundo plano al colocar en una posición temática a "todos los caminos", en vez del actor del proceso. Asimismo, la generalización del sintagma "todos los caminos" impide conocer de una forma certera qué es lo que efectivamente es atravesado por el peronismo.

Por otro lado, la numerosa cantidad de referencia a hechos históricos incluidos en este blog, por un lado, lo ubica en una posición de conocedor y, como se sabe, conocer, saber implica poder, por otro, construye un destinatario dotado de características especiales para que pueda interpretar el texto. En el lector prefigurado se presuponen ciertos conocimientos compartidos acerca de la historia argentina desde la Revolución de Mayo a esta parte en el tiempo. Por la cantidad de referencia que realiza a los protagonistas del centenario y lo que podrían opinar los opositores al actual gobierno respecto al bicentenario, se extrae que el lugar más relevante lo ocupa el receptor encubierto, a quien en su mayoría se dirige el texto y con quien intenta polemizar. Además se incluye dentro de la misma caracterización tanto a los principales personajes de 1910 como a los opositores del actual gobierno. Tanto en la construcción de su rol y el de su contradestinatario, con el que mantiene un diálogo indirecto, se espera un alto grado de conocimiento histórico. Sus adherentes pueden conocer los hechos a los que hace referencia y, si no lo hacen, tampoco importa porque el locutor ya cuenta con su aprobación.

En lo que respecta a los comentarios de los lectores, seis habían ingresado sus opiniones al momento del análisis.

En todos los ejemplos de **procesos transactivos,** el primer rol es de agente, no de causa por lo que nos encontramos ante un actor humano, con control y voluntad en el proceso que realiza. En tres de ellos,

los agentes son la multitud, el pueblo, la gente. Estos agentes realizan todas acciones con efectos positivos para el gobierno, incluso la que tiene negación en su forma de superficie.

Los procesos **pseudo transactivos** estuvieron vinculados a opiniones y actitudes acerca de los eventos y tres de ellas involucran a procesos de creencias. Por otro lado, los participantes son caracterizados de la siguiente manera:

la oposición: amargos oligarcas, no consideran al pueblo.

el público de los festejos: aplaude a la presidenta.

Así, la oposición tiene atributos negativos, siendo el más fuerte el de no tener en cuenta al pueblo, lo que lo ubicaría en la vereda opuesta a este gobierno, pero cercano a los organizadores del festejo del centenario

En su forma, estas cláusulas involucran acciones no materiales de actividad mental, que al tratarse de un discurso político son significativas. Esto es así porque el discurso político, al poder leerse desde la dimensión ideológica propuesta por Verón, permite hacer más transparente el efecto de sentido que produce.

En cuanto a los **procesos no transactivos**, en su mayoría designaron eventos impersonales, para centrarse sobre todo en la existencia de algún hecho. Existe pueblo en masa y peronismo por un lado. En la vereda de enfrente, del lado de la oposición, existe miedo. Los opositores al gobierno, con características negativas experimentan un proceso mental sobre el que no tienen voluntad ni control. Además, por primera vez en las publicaciones aludidas a este acto, se caracteriza a la oposición con una forma conocida dentro del peronismo: gorila. (*Una Gorila se desinforma con Clarín y TN*). El verbo "desinformar", pasó de ser un proceso transactivo a uno no transactivo, donde tanto el agente como el afectado son la misma entidad y donde el proceso en el que intervienen tiene efecto negativo. En esa cláusula, bajo la forma de un circunstancial, se incluye información relevante.

La utilización de **procesos relacionales** se centró en la caracterización del festejo del bicentenario, y en gran parte a la descripción del público presente, a quien se califica irónicamente como "todos extras" y con identificación política. Asimismo, se comparte la línea de clasificación respecto al bicentenario -realizada por el editor del blog-: además de ser un festejo del país real, se trató de uno con características plebeyas. Una nueva confrontación con los actos del centenario de 1910.

Por lo mencionado anteriormente, hubo un equilibrio entre la cantidad de cláusulas de los diferentes procesos, lo que es diferente a lo que ocurre en el texto del autor del blog que prefirió la utilización de formas relacionales y transactivas. En coincidencia con el texto del editor, los lectores coinciden con el sentido general expuesto allí, ya que retomaron la caracterización positiva del gobierno, de los festejos del bicentenario y la simultánea caracterización negativa de los festejos del centenario y de los sectores opositores. Producto de estas estrategias, en este espacio queda legitimada la posición del actual gobierno nacional, de la presidenta, a la vez que se deslegitima a la oposición por ejemplo a través de la parodia hacia sectores medios.

3. Algunas conclusiones finales

A partir del análisis, se demostró que en el texto lo visual era un componente importante en el blog, si bien no central. La imagen con la que el lector se encuentra es una forma atractiva y persuasiva de apelarlo, prometiendo una dosis de anarkoperonismo en esa página. Sin embargo, el contenido de rebeldía propio del anarquismo quedó desdibujado en la clara preponderancia de la reivindicación del peronismo. De esta forma, el anarquismo quedó relegado a una estética visualmente provocativa y atractiva, y justificada de este modo al espacio de lo ideal. Mientras que el peronismo, ganador indiscutido del espacio en esa página, fue el que finalmente se quedó con el lugar de lo real. El autor responsable no puede más que apelar a él al momento de criticar, proponer. En este blog el anarkoperismo, presentado como una síntesis de dos posturas, fracasa. Utilizar simbología anarquista puede ser útil para llamar la atención de los lectores, pero lo que finalmente se utiliza para mantenerlos, convencerlos y debatir con ellos son argumentos vinculados a la historia peronista. Los comentarios de los lectores así lo demuestran, al continuar la línea

ideológica presentada en la publicación del editor. De esta forma, en su tarea de ofrecer una síntesis política, el blog da mayor relevancia a uno de esos movimientos, dejando al otro en un segundo plano y quedando la propuesta del blog del lado de lo ideal. Los lectores también lo confirman al no hacer referencia de ningún tipo sobre el anarkoperonismo, sino solo sobre el peronismo, es decir, a lo real.

El blog resalta la importancia de las funciones estratégicas de legitimación/deslegitimación y resistencia, oposición y protesta. Por un lado, la utilización de un blog permite realizar resistencia al modelo interpretativo dominante en la lógica de los medios actuales de comunicación. Desde una forma no tan masiva como los medios de comunicación tradicionales, este blog busca deslegitimar ciertas interpretaciones de los acontecimientos de la actualidad y respecto al gobierno en particular, utilizando argumentos que parten de la caracterización positiva de los actos del bicentenario, el respaldo de los presentes en este evento y el recurrente intento de politización de éstos, para derivar –en un razonamiento transitivo- en las propiedad positivas del actual gobierno nacional.

Por otro lado, el blog establece una oposición a los grandes grupos mediáticos y dominantes, permitiendo escapar a la lógica de la agenda, armar un circuito de información alternativo y poder responder a las críticas de gran parte de los medios de comunicación –televisivos y gráficos, sobre todo- . De esta forma otorga el tratamiento que el autor/responsable del blog decide darle a su contenido y pone en circulación una matriz de sentido alternativa a la hegemónica.

Además, pudimos ver el interdiscurso del subsistema político y mediático, en el que si bien cada uno está regido por reglas particulares, están en constante comunicación ya que no pueden no aludir al otro y establecer vínculos entre ellos. La estrategia de legitimación a la gestión del gobierno nacional utilizada en este blog confluye con las estrategias utilizadas por parte del subsistema político –el oficialista-. En esa operación, se logra deslegitimar a una parte importante del subsistema mediático y político opositor y se intenta imponer los criterios de verosimilitud del grupo político –en el que se encuadra este blog- a otros grupos –políticos y mediáticos-. Este proceso es dinámico, inconstante y el resultado por el momento es impredecible, pero vale la pena mostrar esta otra campana y esperar los efectos de su emergencia.

Para concluir este trabajo, podemos decir que, en tiempos como estos, donde las barreras entre sistemas y grupos cada vez son más difusas, parece que al menos hay una frontera cuyos límites son prácticamente infranqueables. Es por eso que intentar sintetizar dos movimientos tan complejos y hasta contradictorios como el anarquismo y el peronismo es como pedirle peras al olmo.

4. Referencias bibliográficas

García Negroni, M. M. 2001. *La enunciación en la lengua*, Madrid. Gredos.

Hodge, R. y G. Kress. [1993] 2001. *El lenguaje como ideología*, Buenos Aires, Serie Fichas de cátedra: Sociolingüística. Facultad de Filosofía y letras, UBA, Primera edición: 1979.

Kress, G, R. Leite-Garcia y T. van Leeuwen. [1997] 2000. "Semiótica Discursiva" en T. Van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso.* Barcelona. Gedisa

Igarza, R. 2008. *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Bs. As. La Crujía.

Van Dijk, T. (comp.) [2000] 2005.*El discurso como interacción social*, Barcelona., Gedisa.

Una imagen que inspira terror: www.anarkoperonismo.blogspot.com

Manual de producción comunicacional, Stencil., Raya pinta siembra socialismo, disponible en http://www.ue-siglo21.edu.ar/res/media/Revista%20Ciencia%20y%20T%C3%A9cnica/Valdez.pdf.

5. Anexo

"Una imagen que inspira terror"

Panorámica del peor de los infiernos. ¿Acaso no deberían estar chiflándola? ¿De dónde salió toda esta gente? ¿Por qué Piñera y Lula -los niños mimados del oficinista promedio que exige clima de negocios-

están dispuestos a sacarse una foto con ella? ¿Acaso toda esa gente -incluídos Piñera y Lula- tampoco entendió el mensaje de las urnas?
La gente es pragmática y la militancia (tanto opositora como oficialista) es una actitud reservada para unos pocos. La mayoría no se mueve por el odio que pueda destilar la opinología opositora, como demostraron las colas para ingresar a los stands de las provincias. Ojo, porque tampoco se mueve por 678. ¿No temieron junto al cronista por un momento que la convocatoria se circunscribiera exclusivamente al público de 678? Afortunadamente fue más amplia, y se plagó de gente que iba "a ver qué onda" (Palermo y Rosario se plagaron de tipos que iban a ver "qué onda" allá por el 2008, y eso alcanzó para frenar una ley impulsada por el Ejecutivo y con media sanción de Diputados).

La temática del festejo sin ser proselitista, estuvo atravesada y teñida de peronismo hasta en su más ínfimo detalle. Las carrozas tenían todas sus cimientos asentados sobre ese núcleo que viene haciendo girar nuestro mundo desde hace casi 77 años, aunque eso no es muy difícil porque como todos sabemos, todos los caminos son atravesados por el Peronismo.

Si el primero fue el centenario de la omisión con Estado de Sitio, revoltosos escondidos bajo la alfombra y cultura Europea hasta en las empanadas, éste fue un bicentenario del país real, con el pueblo en la calle (aceptémoslo: más de 2 millones tienen que ser pueblo) y con espectáculos inclusivos, de ésos que no sólo sirven de agasajo a la Infanta Isabel.

Por otra parte, la reivindicación en el Cabildo de la línea San Martín - Perón - Rosas es un agravio histórico para aquéllos que creyeron que iban a controlar este centenario como hicieron 100 años atrás.

La Iglesia con su mezquindad política quedó una vez más afuera de todo, como hiciera en 1910 de la mano de los liberales anglófilos y como volverá a ser en 2110 si insiste en esa actitud de priorizar las necesidades de Roma (y la UIA) antes que las necesidades de los humildes a los que tanto apela.

En esta vuelta de la historia, el Peronismo le ganó la mano al otro país, y éste se suma a larga lista de agravios que desde 1943 se vienen acumulando en el libro diario de la oligarquía vernácula. Y el fantasma que agita el sombrerito de la presidenta es un miedo que después de ayer, vuelve a filtrarse en los cálculos de todos los que piensan en el 2011...

ANÁLISIS DE NARRACIONES DE EXPERIENCIA PERSONAL EN MUJERES CON CÁNCER

Cristian Ignacio Rojas Inostroza
Universidad de Chile
rojascristian@ug.uchile.cl

1. Introducción

En la presente investigación se analizará un subtipo específico del discurso narrativo, la narración de experiencia personal, en un corpus de relatos de mujeres con cáncer. Nuestro trabajo se enmarca en el amplio campo de estudio del análisis del discurso; puntualmente, desarrollaremos un estudio de tipo descriptivo con enfoque cualitativo que dé cuenta de las principales características de este tipo de narración.

En consideración a lo planteado anteriormente, nuestro objetivo será verificar si los relatos se ajustan o no a la estructura narrativa propuesta por Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972). En cualquier caso, sustentamos la hipótesis de que el componente evaluativo, dada las características de las narraciones, es el que concentrará la mayor cantidad de porciones narrativas. Atendiendo a este último punto, vincularemos la evaluación con dos subsistemas de la teoría de la valoración (Martin y White 2005), a saber, la gradación y la actitud. A la luz de este análisis se busca constatar la manera en que las mujeres se construyen discursivamente, considerando que la actividad narrativa constituye una práctica eminentemente social y personal (Ochs 2000).

2. Marco conceptual

2.1. Narraciones de experiencia personal

El inicio en los estudios sobre narraciones de experiencia personal lo constituye el trabajo de Labov y Waletzky (1967), *Narrative analysis, Oral versions of personal experience*, si bien después Labov continuará ampliando su propuesta inicial, tal y como lo hace en 1972 con *The transformation of experience in narrative syntax*. En el trabajo de 1967, los autores plantean que es en las narraciones de experiencia personal en donde podemos encontrar formas y estructuras narrativas más primitivas u originales, desde las cuales se pueden abordar otras de mayor complejidad, como las que encontramos en mitos, leyendas o cuentos populares. La narración de experiencia personal quedará definida por Labov (1972: 360) como "un método de recapitulación de experiencia pasada adecuando una secuencia verbal de cláusulas a una secuencia de eventos que (se supone) realmente ocurrieron". Luego, que el orden de las cláusulas coincida con el orden de ocurrencia de los hechos que describe vendría a ser el rasgo definitorio de una narración de experiencia personal. De este modo, dos cláusulas que cumplen con este requisito conformarían lo que los autores denominan una *juntura temporal*: son estas *cláusulas narrativas*, cuya característica principal es que si su relación con la cláusula a la que está unida mediante una juntura temporal es alterada, inevitablemente se producirá un cambio en la secuencia temporal de la interpretación semántica original. Estas cláusulas conforman el esqueleto de una narración (Labov 1972: 361). Por oposición a ellas aparecen, por un lado, las *cláusulas libres*, las que no están vinculadas con otra cláusula mediante una unión temporal, por lo que su desplazamiento dentro de la narración no altera el orden temporal de esta y, por otro, las *cláusulas restrictivas*, en un nivel intermedio de movilidad dentro de la narración.

Luego de describir el marco básico de una narración, Labov y Waletzky (1967) identifican cinco

rasgos estructurales que hacen que una narración esté plenamente constituida. A esto cinco rasgos, Labov (1972) agregará uno, quedando la superestructura narrativa conformada por un (1) *resumen* (sección que aparece en el trabajo de 1972 y que corresponde a una o dos cláusulas que van al comienzo de la narración y que contienen de modo sumario toda la historia; puede no aparecer en las narraciones de experiencia personal), una (2) *orientación* (grupo de cláusulas libres que entregan información acerca de las personas que participan en el evento narrativo y de su conducta inicial, así como del lugar y el tiempo y que, además, preceden a la primera cláusula narrativa), una (3) *complicación de la acción* (grupo de cláusulas narrativas esenciales para reconocer una narración), la (4) *evaluación* (porción narrativa que Labov (1972: 366) define como los medios usados por el narrador para indicar el punto de la narración, su razón de ser, es decir, por qué ha sido contada y qué quiere decir el narrador), una (5) *resolución* (desenlace de la serie de eventos) y, finalmente, (6) una *coda* (dispositivo funcional que vuelve la perspectiva verbal de la narración al momento presente, indicando que esta ha terminado; se caracteriza por la presencia de elementos deícticos).

En relación con la evaluación, cabe señalar que puede explicitarse en el discurso a través de cinco recursos (Labov y Waletzky 1967), estos son: 1) por medio de una declaración directa, 2) mediante intensificadores léxicos, 3) suspendiendo la acción, 4) describiendo acciones simbólicas y 5) por medio del juicio de una tercera persona.

Finalmente, podemos establecer que en las narraciones de experiencia personal se dan lugar dos prácticas discursivas o funciones de la narración. Por un lado, una *función referencial*, esto es, quienes narran presentan una experiencia lógica consistente en una serie de eventos ordenados secuencialmente y, por otro, una *función evaluativa*, según la cual la narración sirve a una función adicional de interés personal determinado por un estímulo en el contexto social en el que ocurre (Labov 1967). A través de ella se nos transmite el sentido de los eventos que se nos relatan, el porqué estos son "dignos" de ser contados, a la vez que quien narra expone de manera más clara su posicionamiento frente a lo narrado, manifestando, así, su subjetividad. En suma, entendemos que la estructura narrativa se erige como tal en la medida en que ambas funciones se interrelacionan.

De modo complementario, rescatamos la concepción de que los relatos estarían construidos en función del objetivo que se busca al narrarlos. Asimismo, estos constituyen un instrumento para instanciar identidades sociales y personales (Ochs 2000: 297). Por otro lado, destacamos de la propuesta de Ochs (2000) la relevancia que le otorga al lugar que ocupa en las narraciones el paisaje mental

> "que incluye los estados emotivos, moral, perspectivas y motivos de los protagonistas cuando participan de un suceso narrativo importante. Es el clima psicológico lo que pinta a los protagonistas como héroes o heroínas, o como bufones de comedia" (Bruner 1990, cit. por Ochs 2000: 287).

2.2. Teoría de la valoración

La teoría de la valoración es un modelo lingüístico aún en desarrollo que encuentra en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y en las propuestas de Bajtín, específicamente en las nociones de dialogismo, heteroglosia, polifonía e intertextualidad, sus fundamentos teóricos (Kaplan 2004). Su objetivo es describir cómo los hablantes incorporamos nuestra subjetividad en las relaciones comunicativas, en la medida en que adoptamos ciertas posturas tanto hacia el material que presentamos como hacia nuestros oyentes/lectores. Esta dividirá los recursos evaluativos en tres grandes dominios semánticos o subsistemas, a saber, actitud (que, a su vez, se divide en afecto, juicio y apreciación), gradación y compromiso. Aquí, por ser los subsistemas que utilizaremos en nuestro análisis, sólo describiremos el componente actitudinal y el de gradación. El primero de ellos comprende los valores que los hablantes comunican en sus juicios y las respuestas emocionales o afectivas que asocian con los participantes y los procesos. La actitud, asimismo, envuelve tres regiones semánticas que cubren lo que tradicionalmente se conoce como la emoción, la ética y la estética, la primera de las cuales se entiende como el "corazón" de estas regiones, puesto que es un recurso expresivo con el que nacemos (Martin y White 2005: 42). A este nivel le darán el nombre de afecto, al que le concierne el registro de los sentimientos positivos y negativos de

las personas: nos sentimos felices o tristes, seguros o nerviosos, interesados o aburridos , por lo que se relaciona con la respuesta emocional y con la disposición del hablante. Los valores de afecto pueden ser categorías negativas o positivas cuyos significados podemos ubicar a lo largo de una escala de fuerza o de intensidad desde lo bajo a lo alto (White 2004). En segundo término, la categoría de juicio "incluye los significados que sirven para evaluar positiva y negativamente el comportamiento humano, en relación con un conjunto de normas institucionalizadas" (White 2004). Por último, mediante la apreciación se establecen evaluaciones de productos y procesos, incluyendo valores que caen dentro del campo de la estética, así como de otras categorías no-estéticas de "evaluación social".

Finalmente, la gradación se ocupa de los valores que proporcionan escalas de grado, ya sea en términos de fuerza interpersonal que el hablante adjudica a una emisión como en términos de la precisión con que un elemento pone en foco una relación de valor (White 2004). Estas dos dimensiones se denominan fuerza (escala variable de intensidad; incluye valores que se han denominado intensificadores, los que pueden ser de dos tipos, i. e., potenciadores o *boosters*, con el rasgo + fuerza, o elementos mitigadores o *hedges*, con el rasgo - fuerza) y foco (agudizando o desdibujando los límites de la categoría).

3. Metodología

El esquema operativo conforme el cual se realizó nuestra pesquisa consideró cuatro fases principales: (1) revisión de la bibliografía sobre narraciones de experiencia personal, teoría de la valoración y construcción discursiva de la identidad; (2) elaboración de la muestra a analizar (recolección del corpus); (3) confección de la matriz analítica y (4) redacción del informe final.

El corpus de nuestra investigación está conformado por cinco relatos de mujeres con cáncer (a cada uno de ellos le otorgamos los siguientes códigos: S1, S2, S3, S4 y S5). La obtención del mismo se hizo mediante entrevistas grabadas. En ellas se les pedía a las mujeres que contasen su experiencia con la enfermedad, desde el momento en que sintieron los primeros síntomas, pasando por el diagnóstico, el tratamiento y la manera en que la enfermedad repercutió a nivel personal y familiar, hasta la actualidad. Coincidentemente, las cinco mujeres se encontraban, al momento de la entrevista, a casi un año de haber sido diagnosticadas. Asimismo, cabe señalar que se dejaron de lado variables sociales.

4. Presentación y análisis de los resultados

La revisión del corpus se hizo según la siguiente matriz analítica: (1) análisis conducente a establecer si los relatos se ajustaban a la estructura narrativa laboviana, caracterizando la aparición y uso del componente evaluativo; (2) considerando sólo las porciones narrativas evaluativas, se realizó un análisis en términos de teoría de la valoración, identificando los ítemes léxicos correspondientes a los subsistemas gradación y actitud y, dentro de este último, las categorías de afecto, juicio y apreciación; (3) finalmente, a la luz del anterior análisis, se buscó determinar y definir la construcción discursiva de las mujeres en sus relatos.

4.1. Análisis según estructura narrativa laboviana. Caracterización del componente evaluativo

En esta parte del análisis se pretendió establecer si los relatos se ajustaban a la estructura narrativa propuesta por Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972). La tabla 1, que presentamos a continuación, muestra el detalle de la presencia/ausencia de los componentes formales que, según los autores, toda narración de experiencia personal debería poseer.

Tabla 1. Aparición de las secciones narrativas labovianas

SECCIÓN NARRATIVA	S1	S2	S3	S4	S5
Resumen	+	+	X	+	+
Orientación	+	+	+	+	+
Complicación	+	+	+	+	+
Evaluación	+	+	+	+	+
Resolución	+	+	+	+	+
Coda	+	+	X	+	X

La lectura de la tabla 1 nos indica que tres de los cinco relatos se ajustan completamente al modelo narrativo laboviano. La sección de resumen no ocurre sólo en uno de ellos; a este respecto, cabe recordar que, según Labov (1972), el resumen puede no aparecer. Por otra parte, la coda sólo alcanza un 60% de aparición, puesto que no ocurre en tres de los cinco relatos.

En lo concerniente a cada componente en específico, podemos decir que:

Resumen: aparece en cláusulas que refieren a la enfermedad, es decir, el tópico principal de la narración:

(1) *Me llamo LN/ padezco un cáncer a la mama in situ*
(2) *JF cómo fue detectado su melanoma con metástasis que es un cáncer terminal//*

Orientación: contextualiza el escenario en donde ocurrirá la complicación de la acción:

(3) *pero cuando tenía treinta y nueve años mi ginecólogo me dijo que era como prudente que me hiciera una mamografía//*
(4) *un día equis a las nueve de la mañana teníamos hora al dermatólogo*

Complicación: se instancia, típicamente, en el momento en el que las mujeres son informadas de que tienen cáncer:

(5) *así que después hice otro examen/ me pincharon y finalmente el diagnóstico era un cáncer a la tiroides*
(6) *nos derivaron a un oncólogo a las diez de la noche nos dio cita y a la semana siguiente ya lo estaban operando*

Evaluación: concentra grandes porciones narrativas constituyéndose así en la sección de mayor importancia, en tanto que en ella las mujeres manifiestan lo que las motivó a narrar. Además, cumple una función descriptiva:

(7) *el examen tiene una incomodidad como que te meten la pechuga como en una prensa y te la aprietan*
(8) *y en estos casos la biopsia no es como cuanto tú tienes tumores grandes que te hacen una punción con una aguja/ sino que te hacen una operación y en el fondo te tienen que extraer un pedazo de la mama para después analizarlo*

Resolución: esta porción narrativa se vincula con la serie de eventos que dan cuenta de la mejoría de las mujeres:

(9) *y de hecho él está vivo sano y no tiene nada no tiene cáncer*
(10) *y nunca he sentido nada nunca he tenido nada*

En estos casos de resolución, vemos que las cláusulas actúan como una coda; el tiempo del verbo da cuenta de aquello.

Coda: tal y como lo señala Labov, este "dispositivo funcional" vuelve la perspectiva verbal de la narración al momento presente, típicamente, mediante elementos deícticos:

(11) *ese sería mi testimonio*
(12) *eso*

En relación con las maneras en que puede instanciarse la evaluación según Labov y Waletzky (1967), predominan i) el uso del discurso directo, cuyo uso está dado, principalmente, por discurso reportado de los médicos (*el doctor me dijo: "estoy feliz quedaste bien logramos sacar todo el cáncer"*); ii) la descripción de acciones simbólicas, que se presentan, característicamente, como metáfora de imagen con valor enfático, por ejemplo:

(13) *y todo el cuerpo duro/ deformado como el cuero del chancho así*; *y bueno y al principio cada vez que iba a hacerme los controles iba así tiritando así como quiltro al veterinario*.

En estos casos de metáfora de imagen en el receptor se produce una especie de vivencia vicaria, es decir, tales metáforas tienen un valor icónico que hacen que en el oyente se produzca, por un lado, una comprensión más empática y, por otro, que haya una repercusión en términos de corporalidad en él (podemos imaginar y "sentir" el cuero de chancho o al perro tiritando); y iii) los intensificadores léxicos (ver 4.1.2).

4.2. Análisis en términos de teoría de la valoración

En todos los relatos se da una fuerte relación entre las categorías de apreciación y gradación, por ejemplo:

(14) *durante el proceso de la radiación que fueron que es una lata fueron ¿treinta y cuánta sesiones?; irradiarse es horrible; o sea tú no estás acostumbrado a un sometimiento así carcelario; entonces empezó todo ese proceso denigrante; y yo ahí como que me asusté cualquier cantidad; y pa' nosotros fue/ bueno horrible; su padre se había muerto [...] esa fue para mí una de las preocupaciones más grandes; tú tienes la sensación de que esto es como una bomba*.

De gran productividad son, además, los usos de reiteración como intensificador, por ejemplo:

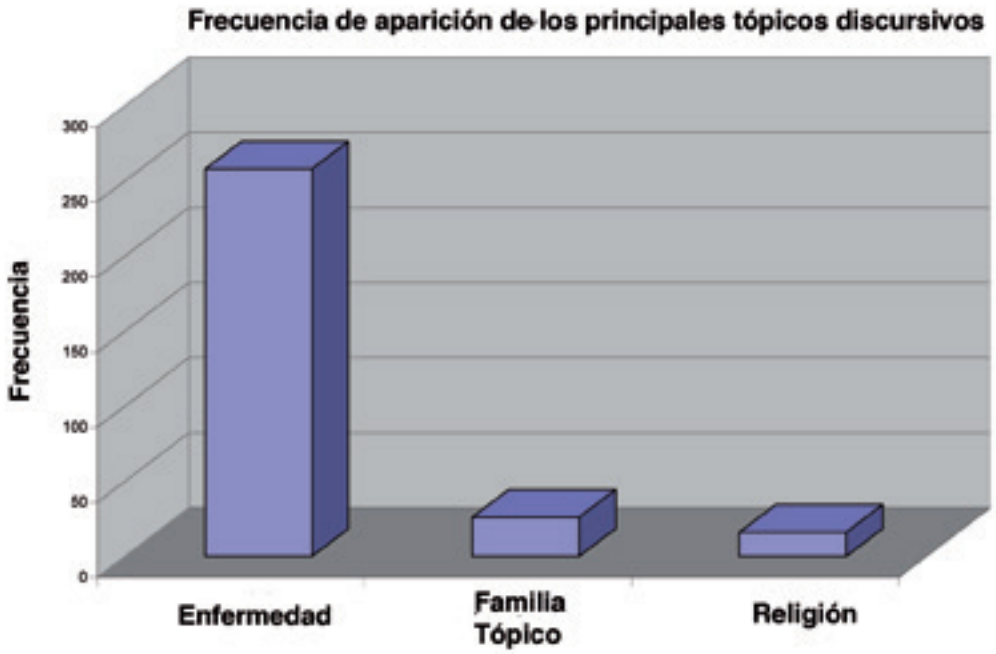
(15) *yo lloraba todo el camino todo el camino lloraba lloraba lloraba lloraba*; *y en esta pierna hasta arriba nada cero cero cero reacción y en esta otra normal*; *estoy con cólicos cólicos cólicos me voy al baño; y me empecé a inflar inflar inflar inflar inflar inflar*; *si yo me fui así recién operada y me morí me deformé entera entera entera.*

Las categorías de afecto y juicio mostraron una baja ocurrencia. En los siguientes ejemplos vemos cómo ambas categorías se imbrican en la evaluación del desempeño del profesional de la salud:

(16) *un tipo sin ética sin nada el que me vio un proctólogo*; *me revisó un médico muy amoroso el doctor González*; *el médico que me operó tampoco me gustó*.

En un nivel de análisis más general, la revisión del corpus sugiere que las distintas secciones narrativas serían recursivas, esto es, que pueden aparecer unas dentro de otras. Esta inclusión está determinada, en el caso específico de nuestro objeto de estudio, por los distintos tópicos que estructuran la narración, a saber, la enfermedad, la familia y la religión. Los últimos dos tópicos presentan una estructura bien definida que se inserta en el relato macro o macronarración dada por el tópico "enfermedad". El gráfico 1 presenta, a continuación, la frecuencia de aparición de los tres principales tópicos discursivos.[1]

Grafico 1



4.3. Construcción discursiva de la identidad

El análisis del corpus sugiere que:

las mujeres van construyéndose como sobrevivientes o "mártires" en tanto que son el soporte de sus familias:

(17) *pero lo que pasó es que se murió mi marido/ se murió de cáncer/ así que en ese momento yo me di cuenta que me convertí en dos personas así es que tenía que cuidarme porque mis hijos eran todavía dependientes en la casa/ así que necesitaban y merecían una madre sana.*

Desde esta condición se posicionan como portadoras de un discurso que promueve, por un lado, la concientización respecto al diagnóstico precoz y, por otro, valores asociados a la fe y a la familia:

(18) *yo sé que la mayoría de las mujeres por susto no van a hacerse el examen por miedo a que les encuentren algo/ pero es al revés es al revés o sea si te van a encontrar algo más vale que sea lo más pronto posible.*

1 La frecuencia de aparición se obtuvo utilizando el programa computacional kfNgram, que arroja el total de palabras del corpus considerando sólo una aparición por cada una. Luego, seleccionamos sólo las de tipo léxico.

(19) *la fe es lo único que te salva la fe mueve montañas la fe te hace que tú te mejores ¿por qué? Porque está en ti quererte mejorar está en ti querer salir adelante aunque sea un cáncer terminal es tu actitud es tu actitud ando con las dos rodillas fracturadas no podía ni caminar nada los meniscos porque a mi atropellaron hace tiempo atrás y fíjate tú que no siento los dolores está en ti/ ¿me entiendes?*

Así, el relato estaría construido en función del objetivo que se busca al narrarlo o, en otras palabras, el análisis sugiere que sería la evaluación la que orienta el sentido de la narración de experiencia personal.

5. Conclusiones

En la presente investigación, nos propusimos analizar un corpus de cinco relatos de mujeres con cáncer con el propósito de ver si se ajustaban a la estructura narrativa desarrollada por Labov (1967, 1972). A la luz de un análisis formal, pudimos comprobar que, efectivamente, los relatos adquirían la forma de una narración de experiencia personal prototípica. El énfasis puesto en el componente evaluativo indica, asimismo, que este es el que concentra la mayor cantidad de porciones narrativas y que en él ocurren la mayoría de los fenómenos valorativos (apreciación, juicio, afecto, enfáticos). En este contexto, las construcciones valorativas del tipo enfáticas parecen ser críticas. Creemos, a este respecto, que tales construcciones manifiestan una intención por parte del hablante de incluir al interlocutor –en este caso, el entrevistador-, es decir, expresan la intención de establecer un vínculo basado en la empatía (Burke 1974: 504, cit. en Ochs 2000: 283). Por otro lado, la preeminencia de la evaluación se explica en la medida en que el relato es una enunciación derivada de la perspectiva personal de un participante real o potencial que está situado de modo que algún desarrollo dramático temporal del suceso informado avanza desde ese punto de partida. Las características señaladas para los relatos indican que estos surgen de un objetivo que ordenan su estructura. En consideración a esto, postulamos que en las narraciones de experiencia personal lo principal no parece ser la referencialidad, es decir, el contar una historia de manera meramente secuencial, sino que, muy por el contrario, hay una función evaluativa que es fundamental. El uso de ciertas estructuras pone de manifiesto una intención por parte del hablante de que el receptor participe vicariamente de su relato, construyendo, de esta manera, un *locus* que da lugar a una narración "de a dos".

6. Referencias bibliográficas

Kaplan, N. 2004. "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración", *Boletín de Lingüística*, N° 22, 52-78.

Labov, W. y J. Waletzky. 1967. *Narrative analysis. Oral versions of personal experience*.

Labov, W. 1972, "*The transformation of experience in narrative syntax"* en *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular,* Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 354 – 396.

Martin, J. y P. White. 2005. *The language of Evaluation. Appraisal in English*. Ed. Palgrave.

Ochs, E. 2000. "Narrativa", en T. van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, 271 – 304.

White, P. 2004. *Un recorrido por la teoría de la Valoración*. Traducción de Elsa Ghio. En http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf.

LA METÁFORA VISUAL Y EL CONTROL DEL CONTACTO INDICADORES DE COMPLEJIDAD SISTÉMICA EN LA FIJACIÓN DE PARTÍCULAS CONVERSACIONALES

Edgardo Gustavo Rojas
Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas - Universidad Nacional de La Plata - Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 9
egustavorojas@hotmail.com

1. Introducción

Los modelos lingüísticos basados en la teoría de los sistemas dinámicos complejos han sido cuestionados por su permanencia en el nivel programático y por sus limitaciones para encausar estudios empíricos de fenómenos específicos, lo cual habría motivado su escasa recepción y difusión fuera del ámbito europeo (Bernárdez 2001). Si bien se han logrado algunos avances en la constitución de un paradigma interpretativo en el campo de la sociolingüística (Bastardas Boada 1998), el impacto del pensamiento complejo ha sido mucho menos significativo en los estudios pragmáticos. En el presente trabajo sugerimos una propuesta teórico metodológica para aproximarnos a este territorio poco explorado mediante el estudio de algunas partículas discursivas (Portolés 2008) del español coloquial rioplatense. Más precisamente, trataremos de interpretar la fijación y el uso de estas unidades lingüísticas mediante la convergencia de algunos principios pragmáticos y cognitivos desde la perspectiva ecosistémica.

Según la definición más extendida y aceptada, los marcadores del discurso son "unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional… y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus propiedades… las inferencias que se realizan en la comunicación" (Portolés 1998:25 y 2008:180). Esta guía puede orientarse a ordenar la información, conectar fragmentos, reformular contenidos, presentar argumentos o señalar actitudes sobre el discurso y los interlocutores. Nos ocuparemos en este trabajo de esta última categoría, integrada por los llamados marcadores conversacionales o "de control de contacto" (Portolés 1998: 145), sin perder de vista que nos hallamos ante expresiones polifuncionales cuyo papel como marcadores depende del contexto en el cual se inscriben (Garcés Gómez 2008).

Este aporte a la I Jornada de Jóvenes Lingüistas complementa la ponencia presentada por el autor en la V Coloquio de la IADA sobre marcadores discursivos en la interacción polémica (Rojas 2010). En aquella oportunidad analizamos a través de herramientas estadísticas algunas regularidades sugerentes en la aparición y distribución de marcadores discursivos en el debate televisivo, dejando provisoriamente de lado el estudio de las partículas conversacionales. Retomando aquella tarea pendiente, intentamos abordar este tópico a través de una aproximación ecosistémica y cualitativa, posponiendo el análisis estadístico para una comunicación posterior. La heterogeneidad categorial de estas expresiones (Garcés Gómez 2008) ha dificultado la construcción de herramientas metodológicas para dar cuenta de ellas, de forma tal que continuamos hallando en este universo de estudios un campo prolífico y en pleno desarrollo para la teoría lingüística.

2. Primera aproximación: el punto de vista pragmático

A pesar de su diversidad y de las dificultades que entraña su categorización, las partículas discursivas se caracterizan por comportarse como guías inferenciales en la búsqueda de relevancia (Portoles 1998 y 2008). Por lo tanto, se trata de unidades lingüísticas que contribuyen a lograr una relación óptima entre el esfuerzo mental emprendido por los hablantes y los beneficios cognitivos que les reporta el procesamiento de los enunciados (Sperber y Wilson 1986). Las partículas conversacionales, por su parte, funcionan además como mecanismos de control del contacto entre los interlocutores, afectando de distintas formas su imagen pública y, por consiguiente, poniendo en juego distintos grados de cortesía verbal (Brown y Levinson 1987). Expresiones como "a ver", "¿viste?", "¡mirá vos!", "¿ves?", "¡ojo", "¿a ver?", "por lo visto", "al parecer" y "nada que ver", entre otras, son ejemplos prototípicos de esta categoría en el español rioplatense.

Los marcadores de control del contacto pueden cumplir múltiples funciones, pero principalmente "refuerzan o justifican los razonamientos de los hablantes ante su(s) interlocutor (es)… bien como retardos en la comunicación; como llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto; o como fórmulas exhortativas y apelativas" (Portolés 1998). Cabe aclarar que esta primera categorización ha tenido algunos desplazamientos conceptuales en la evolución de este campo de estudios, aún en la obra del mismo autor (Fuentes Rodríguez 2001), pero continúa resultando funcional para nuestros fines. Veamos algunos ejemplos:

- Marcadores de evidencia: desde todo (o ningún) punto de vista, nada que ver, algunos usos de ¡ojo!
- Marcadores orientativos sobre la fuente: según veo, por lo visto, al parecer.
- Marcadores enfocadores de alteridad: fijáte, mirá, ¡mirá!, ¡mirá vos!, ¿a ver?, algunos usos de "a ver", ¡ojo!, ¿viste? y ¿ves?.
- Marcadores metadiscursivos conversacionales: veo, ya veo, algunos usos de "a ver".

Todas estas expresiones proceden del campo semántico de la percepción sensorial y comparten características de índole formal y funcional prototípicas: proceden de formas imperativas, tienen un carácter fático y conativo, operan en la gestión de turnos en la conversación y se comportan marginalmente respecto de la predicación oracional (Gallardo Pauls y Marín Jordá 2005). La posibilidad de llamar la atención del interlocutor que indicamos previamente se deriva de este origen vocativo, con sus consecuentes efectos sobre la imagen pública (Brown y Levinson 1987) del oyente.

Según el enfoque pragmalingüístico, la cortesía verbal es un principio regulador de la interacción social que permite salvaguardarla de las potenciales situaciones de conflicto que entraña toda relación social (Escandell Vidal 1996). Vista de este modo, la cortesía verbal atañe a las dos dimensiones de la imagen pública de los sujetos: la vinculada al deseo de aceptación social o imagen positiva, y la vinculada a la pretensión de autonomía y libertad de acción o imagen negativa (Brown y Levinson 1987, Haverkate 1994, Escandell Vidal 1996). Nuestras unidades de análisis tienen múltiples efectos sobre ambas dimensiones de la imagen social, por lo cual señalaremos las que consideramos más representativas.

La cortesía positiva, por caso, puede ponerse de manifiesto demostrando interés por lo que dice el oyente a través de interrogantes (¿A ver?) y formas conativas en las que el valor imperativo aparece mitigado (¡Mirá vos!). También se relacionan con la imagen positiva del interlocutor las demostraciones de preocupación que resaltan contenidos de aparente interés para el mismo (¡Ojo!, ¿Ves?, ¡Fijate!, ¡Mirá!, a ver…). Finalmente, hallamos partículas que operan sobre el valor de verdad de los enunciados (por lo visto…), poniendo en juego una estrategia de modificación semántica de la proposición que introducen (Haverkate 1994). Vemos que los ejemplos presentados cubren tanto la posibilidad de apuntar a lo dicho por el hablante como a las eventuales intervenciones del oyente.

En cuanto a los marcadores que resguardan la imagen negativa del interlocutor, es decir su libertad de acción y autonomía, no es necesario buscar nuevos ejemplos, ya que las mismas expresiones pueden afectar ambas dimensiones de la imagen pública; son, como se indica en la bibliografía especializada, partículas polifuncionales (Garcés Gómez 2008). Como ejemplos representativos, hallamos expresiones que en el proceso de gramaticalización han perdido significado imperativo (¡Mirá! ¡Fijate!) y otras que se

emplean para construir directivas indirectas. En este segundo grupo, identificamos formas de preguntar por la acción requerida (¿Ves?, ¿A ver?) y otras formas impersonales (¡Ojo!, ¡A ver!, a ver…) que desplazan el centro deíctico en la categoría de persona (Haverkate 1994).

Debido al comportamiento polifuncional de estos marcadores discursivos, pueden referirse a contenidos previos del intercambio y a expresiones que aún no han sido proferidas, anafórica y catafóricamente (Mancera Rueda 2009). En todos los casos, se yuxtapone a la función fática un valor enfático que indica la importancia del enunciado, orientando, en consecuencia, sobre la importancia de su procesamiento. Desde la perspectiva relevantista, ésta sería una fuerte motivación para uso de estas partículas en la interacción verbal: sugieren que el costo cognitivo de procesar los enunciados a los cuales apuntan vendría con seguridad compensado. Analicemos desde esta óptica dos segmentos tomados del Banco de Datos Corpus de Referencia del Español Actual (R.A.E., consultado en octubre de 2010):

(1) Segmento 1 - Un senador me decía cuando habló el senador por el Chaco: fíjate, no nos aplaude solamente alguna gente en las barras, nos están aplaudiendo los periodistas (debate parlamentario, Senado de la Nación Argentina).

(2) Segmento 2 - ¡Y ojo! Otra idea de Telefé es que si Portal deja el 13 y pasa al canal de la calle Pavón, no sólo haga su tradicional ciclo de los martes a las diez de la noche con pe-ne-pe, también iría los domingos a la noche (magazine Radio Rivadavia).

Los enunciados sobre los cuales llaman la atención las partículas “fíjate” y “¡ojo!” tienen un valor de verdad que se desprende de la posibilidad de cotejar su contenido con la realidad fáctica; son, por consiguiente, portadores de significado conceptual (Blakemore 1988). Pero las partículas en sí mismas carecen de valor veritativo y poseen una significación que viene dada por su rol en la interpretación, orientando sobre el modo de procesar el contenido de los enunciados, vale decir que su significado es de tipo procedimental (Blakemore 1988). Cuando en la cadena discursiva el hablante detecta contenidos que se diferencian de los demás por el grado de importancia, estos marcadores discursivos instruyen al destinatario del mensaje sobre esta particularidad, facilitando su interpretación global del discurso.

Recordemos que la relevancia es una variable que resulta de ponderar el costo inferencial de la interpretación en comparación con los resultados o “beneficios” obtenidos por el procesamiento mental de los enunciados (Sperber y Wilson 1986). En este sentido, los marcadores conversacionales que ponen en juego la metáfora visual garantizan, en cierta medida, que el hecho de prestar atención a lo dicho será compensado. Es cierto que el contenido instruccional o procedimental no es exclusivo de este tipo de marcadores, pero entendemos que en esta categoría se hace aún más evidente por sus posibilidades de abarcar extensos segmentos del discurso e, incluso, operar sobre otros marcadores discursivos presentes en el mismo.

3. Segunda aproximación: el punto de vista cognitivo

Más allá del aporte teórico que entrañan los principios de relevancia y cortesía para interpretar el uso frecuente de estas expresiones, es evidente que los factores pragmáticos no alcanzan para explicar la recurrencia de la metáfora visual en estas y otras partículas discursivas orientadas al control del contacto. Por esta razón, consideramos que en su fijación intervienen procesos cognitivos vinculados con la estructuración metafórica de la experiencia que no deberían dejarse de lado para lograr una visión integral del fenómeno. A fin de establecer el vínculo entre principios de distintos campos disciplinarios que supone nuestra propuesta, optamos por recuperar los enfoques teórico-metodológicos que definen a la lengua como un sistema dinámico complejo (Bernárdez 2001) y a los principios lingüísticos como atractores hacia los cuales confluyen las realizaciones verbales.

En su aproximación experiencialista al uso del lenguaje, la lingüística cognitiva pone en entredicho el principio de arbitrariedad saussureano, postulando la posibilidad de encontrar una motivación icónica en la construcción de enunciados. Para las partículas conversacionales que analizamos, se ha señalado

que implican una extensión metafórica del esquema prototípico de la transitividad, usualmente representado por el conjunto Agente-Acción-Paciente. Más precisamente, se indica que forman parte de un grupo de procesos mentales que se traducen en verbos que expresan cognición, afección y percepción sensitiva (Rodríguez García 1997). Por sus características semánticas, entonces, estos marcadores discursivos han perdido el carácter transitivo del verbo del cual derivan. Veamos otros ejemplos tomados de la Base de Datos CREA:

(3) Segmento 3 - Y después yo les di varias citas y ellas tenían que marcarme las figuras literarias y por qué las usaba el autor, ¿entendés?, por qué usaba el cultismo, los americanismos hipérbatos, el énfasis, lo dado con interrogación retórica entonces había lo práctico, ¿ves ? Claro (conversación cara a cara).

(4) Segmento 4 - Bueno, esto es lo que ocurrió. Guillermo, mirá. Vos dijiste a los políticos que no teníamos razón (magazine Radio Rivadavia).

En estos enunciados el primer argumento, es decir el oyente marcado en la desinencia verbal, asume el rol de experimentador, en tanto que el segundo, correspondiente al O.D. en la estructura transitiva prototípica es un fragmento discursivo; anterior en el segmento 3 y posterior en el segmento 4. Se entiende que estas construcciones implican una proyección metafórica de la forma prototípica dado que el sujeto no realiza una acción voluntaria y experimenta un cambio de estado –algo así como "prestar atención"– en tanto que el segundo argumento no experimenta cambio alguno por acción de aquel.

Este tipo de expresiones, además, ponen en juego un proceso por el cual se cristalizan metáforas a través de una modificación semántica de las categorías léxicas por sus usos funcionales. Esta metamorfosis que se inicia con un ítem léxico para derivar en una partícula de significado plenamente gramatical, o proceso de gramaticalización, es muy característica en la fijación de marcadores discursivos (Cuenca y Hilferty 1999, Cucatto 2004): "la gramaticalización sería un efecto colateral de la máxima de extravagancia, es decir, el uso de formulaciones inusualmente explícitas para atraer la atención por parte de los hablantes" (Manzano Rovira 2009). Analicemos otros ejemplos del mismo corpus:

(5) Segmento 5 - Preguntáme, ¿qué?, ¿a ver? Contáme de la escuela mejor, en serio (conversación cara a cara).

(6) Segmento 6 - ¡No! ¡Nada que ver! ¡El bloque oficialista no quiere escuchar las razones de la Legislatura del Chaco! (debate parlamentario, Senado de la Nación Argentina).

En los marcadores discursivos que despliegan la metáfora visual como ¿a ver? y ¡nada que ver! se observa claramente la pérdida de flexión verbal: se trata de formas invariables polifuncionales en la conversación coloquial que han cristalizado la metáfora visual y han perdido su significado léxico de origen, transformándose en elementos plenamente gramaticales. La forma interrogativa empleada en el segmento 5 se comportaría como un enfocador de alteridad, en tanto que la forma exclamativa empleada en el segmento 6 se comportaría como una partícula modal de contra-evidencia. Dado que en la evolución histórica de estas expresiones el proceso es siempre el mismo –del significado léxico al gramatical– se afirma que están regidos por un principio de unidireccionalidad (Cucatto 2004) o, para otros autores, irreversibilidad. En todos los casos, se observa que el proceso deriva además hacia la reubicación en un dominio o espacio mental más abstracto, generalmente de forma irreversible (Buenafuentes de La Mata 2009).

Profundizando en la direccionalidad que seguiría el proceso de gramaticalización, se han propuesto diferentes hipótesis para dar cuenta del mismo. Givón, por ejemplo, ha propuesto que es el efecto de la fijación de estrategias discursivas concretas, por lo cual no debería considerarse un simple cambio semántico. Sweetser, por su parte, propone para estas partículas un recorrido que va desde la percepción física a la percepción intelectual y, finalmente, a la organización discursiva, es decir hacia el dominio de los actos de habla. Una tercera propuesta consiste en trazar un vector entre los significados basados en

la situación –interna o externa– que describen originalmente los verbos de percepción y los significados basados en la situación textual (Cuenca y Hilferty 1999). Más allá de estas y otras precisiones terminológicas, estamos en todos los casos ante categorías léxicas que se han gramaticalizado (Cucatto 2004) y se comportan como marcadores discursivos.

Por otro lado, estos expresiones señalan ciertas actitudes –como la sorpresa, el interés y la necesidad de prestar atención– ante los enunciados propios (mirá… fijate…) o ajenos (¡mirá vos!). En este sentido, es posible afirmar que el significado proposicional de origen ha sido sustituido por un significado expresivo de índole más subjetivo. Entre las teorías del cambio semántico, esta característica de las partículas que estamos analizando ofrece argumentos para defender la teoría de la subjetivización (Cucatto 2004), entendiendo que la subjetividad creciente es también un rasgo prototípico del proceso de gramaticalización (Marín y Cuenca Ordiñana 2000). Notemos que los verbos de percepción auditiva también se gramaticalizan como marcadores del mismo tipo (¡oye!, oíme…), pero en los de percepción visual la pérdida del significado literal es aún más radical: el discurso está más cerca de poder escucharse, en su sentido literal, que de poder mirarse.

4. Conclusiones

En resumen, la confluencia de principios pragmáticos y cognitivos explica en gran medida la recurrencia de la metáfora visual en los marcadores discursivos de control del contacto. Las estrategias pragmáticas reguladas por los principios de cortesía y relevancia se cristalizan, entonces, en un trayecto de gramaticalización guiado por determinadas operaciones cognitivas que hemos tratado de describir. Para dar cuenta de estas últimas, recuperamos de la bibliografía especializada los principios de iconicidad, unidireccionalidad y subjetivización debido a su potencial explicativo.

En los sistemas abiertos al entorno, en interacción con el medio y atravesados por la acción de otros sistemas, diversos y heterogéneos –tal es el caso de la lengua– el concepto de autonomía y el análisis desde una perspectiva única resultan poco operativos. En su lugar, la teoría de los sistemas dinámicos complejos (Bastardas Boada 1998, Bernárdez 2001) propone un criterio ecológico que integre las variables y dimensiones –en el caso que nos ocupa, gramaticales, culturales, sociales e históricas– en su interacción con atractores o puntos de confluencia, representados en la teoría lingüística por los principios que postulan los distintos enfoques analíticos.

Si bien los marcadores del discurso componen una categoría heterogénea, extremadamente inestable, ligada estrechamente a los contextos de aparición, con grados de prototipicidad que aún se discuten, es posible hallar regularidades sugerentes en su constitución si se adopta una mirada ecosistémica. En un trabajo precedente (Rojas 2010) hemos analizado dichas regularidades –que suponen cierto equilibrio en medio del aparente caos– a través de procedimientos estadísticos aplicados a otras subcategorías, y en este caso nos aproximamos a los marcadores de control del contacto desde un enfoque cualitativo.

Sin desestimar la posibilidad de incluir en este análisis otros principios lingüísticos desarrollados en el marco teórico de referencia, consideramos que la integración del enfoque pragmático y la perspectiva cognitiva permite establecer cierto "orden" de regularidad en la fijación y en el uso de algunos marcadores discursivos frecuentes en la interacción verbal. Nos queda pendiente la tarea de avanzar en esta propuesta mediante una aproximación cuantitativa, de la cual trataremos de dar cuenta en una comunicación posterior.

5. Referencias bibliográficas

Bastardas Boada, A. 1998. "Lingüística general y teorías de la complejidad ecológica: algunas ideas desde una transdisciplinariedad sugerente"., en *Actas III Congreso de Lingüística General*, Universidad de Salamanca, España, pp. 1-13.

Bernárdez, E. 2001. "De monoide a especie biológica: aventuras y desventuras del concepto de lengua", en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 7*, http://www.ucm.es/info/circulo/no7/bernardez.htm. Consultado 30 de septiembre de 2010.

Blakemore, D. 1988. “La organización del discurso”, en F. Newmeyer (ed.) *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge: IV- El lenguaje: contexto socio- cultural*, Madrid, Visor, 1992, pp. 275-298.

Brown, P. y S. Levinson 1978. “Universals in language usage, politeness phenomena”. En: Goody, E. (ed.) *Questions and politeness, strategies in social interaction*. New York: CUP, 1987; 56-311.

Buenafuentes de la Mata, C. 2009. “Gramaticalización, lexicalización, metáfora y metonimia”, en Romero Aguilera, L. y Juliá Luna, C. (coords.) *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cucatto, A. 2004. “La gramaticalización de la pieza léxica “ver”. Del uso del sistema a la sistematización del uso”, en *Pragmalingüística Nº 12*, pp. 27-43.

Cuenca, M. y J. Hilferty 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, M.V. 1996. “El estudio de la cortesía”, en *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.

Fuentes Rodríguez, C. 2001. “Los marcadores del discurso, ¿una nueva categoría gramatical?”, en Méndez, E. y J. Mendoza (eds.) *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*, Universidad de Sevilla, pp. 323-348.

Gallardo Paúls, B. y M. Marín Jordá 2005. “Marcadores discursivos procedentes de verbos perceptivos en el discurso afásico”, en *Revista de investigación lingüística*, Vol. VIII, pp. 53-94.

Garcés Gómez, M.P. 2008. “El discurso y los marcadores”, en *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*, Madrid, Iberoamericana.

Haverkate, H. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.

Mancera Rueda, A. 2009. “Los marcadores discursivos del coloquio”, en *Oralización de la prensa española: la columna periodística*, Bern, Peter Lang International Academic Publisher, pp. 142-178

Manzano Rovira, C. 2009. “El problema de la unidireccionalidad en el proceso de gramaticalización”, en Romero Aguilera, L. y Juliá Luna, C. (coords.), *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Marín, M. y M. Cuenca Ordiñana 2000. “Verbos de percepción gramaticalizados como conectores: análisis contrastivo español-catalán”, en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 1 Extra, Págs. 215-238.

Portolés Lázaro, J. 1998. *Los marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

Portolés Lázaro, J. 2008. “Las definiciones de las partículas discursivas en el diccionario”, en Garcés Gómez, M.P. (ed.) *Diccionario histórico: nuevas perspectivas lingüísticas*, Barcelona, Iberoamericana.

Real Academia Española, Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. http://www.rae.es Consultado el 20 de Octubre de 2010.

Rodríguez García, L. 1997. “Aplicaciones del principio de iconicidad en la extensión metafórica de la transitividad prototípica”, en *Homenaje al profesor Cantera*, Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, pp. 292-307.

Rojas, E. 2010. “Marcadores discursivos en la interacción polémica”, en *Actas V Coloquio Argentino de la IADA*, La Plata.

Sperber, D. y D. Wilson 1986. “Sobre la definición de Relevancia”, en L. Valdés Villanueva (ed.) *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, pp. 583-598.

MEMORIA DE TRABAJO EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Claudia Mabel Sánchez
Universidad de Buenos Aires
claudiasanchez22@hotmail.com

1. Introducción

En las últimas décadas, la creciente preocupación del sistema educativo por los problemas de aprendizaje, sumada al desarrollo y expansión de disciplinas como la psicología cognitiva, la psicolingüística y neurolingüística han logrado avanzar en la investigación de la comprensión de textos. Estos cambios permitieron modificar la visión tradicional (y errónea) que asimilaba la lectura correcta con una buena comprensión de textos.

La lectura, definida en su sentido más ecológico y funcional, es la capacidad de utilizar el lenguaje escrito para acceder a la información contenida en un texto (Ferreres *et al*. 2010). Por lo tanto, su objetivo último es la comprensión. No obstante, es necesario distinguir entre decodificación (lectura) y comprensión lectora: por decodificación se entiende a la capacidad de identificar las palabras que componen un texto como su correcta pronunciación, mientras que la comprensión de textos o comprensión lectora[1] refiere a la habilidad de interpretar el significado global del mismo.

La distinción entre decodificación y comprensión permite distinguir a lectores con problemas de decodificación de aquellos lectores que aun alcanzando una buena decodificación no consiguen acceder al significado global del texto.

La comprensión lectora es una tarea compleja que implica la interacción de procesos cognitivos heterogéneos mediante los cuales el lector relaciona e integra información proveniente del texto con conocimientos previos. En este marco, la Memoria de Trabajo (WM) juega un rol fundamental ya que permite mantener y manipular información necesaria para la realización de esta tarea cognitiva.

Según el modelo multicomponente de Baddeley (1974), la Memoria de Trabajo es un sistema de capacidad limitada que se dedica a mantener, procesar y almacenar información necesaria para realizar actividades cognitivas complejas como el razonamiento, el aprendizaje y la comprensión. Este sistema está compuesto por dos sistemas subsidiarios de dominio específico: el *bucle fonológico* y la *agenda visuoespacial*, encargados de analizar la información de entrada verbal y visual, respectivamente. Estos dos subsistemas están comandados por un sistema de dominio general denominado *ejecutivo central* que se encarga del control de las operaciones de los dos subsistemas subsidiarios. Baddeley (2000) ha adaptado este modelo agregando un nuevo componente, el *búfer episódico*, que consiste en un sistema de almacenamiento temporal con capacidad limitada, capaz de integrar información multimodal.

En los últimos años, diversos estudios han acumulado evidencia sobre la centralidad de la relación entre WM y la comprensión lectora. Un trabajo inicial de Daneman y Carpenter (1980) produjo un replanteo del concepto de la Memoria de Corto Plazo como almacén pasivo, a partir de introducir la idea de correlacionar la comprensión con una medida de memoria más adecuada que las utilizadas hasta ese momento (span de dígitos o de palabras). La hipótesis formulada sostenía que la memoria de trabajo, como proceso de elaboración y mantenimiento, juega un rol determinante en la comprensión lectora. Esta

1 En este trabajo se tomarán estos dos conceptos como sinónimos.

medida alternativa denominada *medida de amplitud de memoria* evaluada mediante el *Listening Span Test* (LST) *o Reading Span Test* (RST) permite evaluar la capacidad de memoria en tareas que requieren distribuir simultáneamente los recursos de memoria entre procesamiento y almacenamiento.

La importancia de este trabajo radicó en que la utilización del LST o el RST demanda una memoria de carácter activo que permita cumplir con los requerimientos de tareas complejas como la comprensión de textos.

Desde entonces, muchos estudios han señalado el rol determinante de la Memoria de Trabajo para alcanzar la representación mental de un texto. (Daneman y Carpenter 1980, Pazzaglia *et. al*. 2000, Cornoldi 2007). Investigaciones recientes sostienen que los niños con pobre comprensión tienen problemas con la regulación de los contenidos de la WM dando como resultado una comprensión lectora deficiente (Carretti *et al*. 2005, Pimperton y Nation 2010).

En este marco, el objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre la Memoria de Trabajo y la habilidad para comprender un texto en alumnos de 12 a 14 años. Testeamos la hipótesis de que las dificultades de comprensión lectora están asociadas a problemas para inhibir material verbal irrelevante de la memoria de trabajo debido a *mecanismos de inhibición* ineficientes. Por esta razón, los malos comprendedores, al enfrentarse a un texto, saturarían la WM con información irrelevante, lo cual les ocasionaría problemas a la hora de construir la representación mental del texto.

Tomando como base un modelo multicomponencial de la lectura (Abusamra *et al*. 2010), asumimos que estas dificultades en la WM afectarían de manera diferencial a los distintos componentes posibles del nivel textual. Si la hipótesis se confirma, los malos comprendedores tendrían dificultades para establecer, por ejemplo, la *jerarquía del texto.* Sin embargo, el conocimiento del vocabulario no repercutiría de la misma manera en la comprensión. Estas diferencias se deberían a que variarían la demanda de memoria de trabajo necesaria para realizar cada tarea. Por otro lado, siguiendo el modelo de Baddeley (1999), fallas en los mecanismos de inhibición y en el monitoreo de las tareas podrían ser producto de un déficit en el controlador del ejecutivo central.

2. Metodología

Participantes

Participaron en esta investigación 29 alumnos de un colegio privado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de nivel socioeconómico medio/alto. La media de la edad de los alumnos al momento de la toma fue de ME_{edad}: 12, 89. Todos los participantes son hablantes nativos del español y no poseen patologías lingüísticas ni cognitivas diagnosticadas. La evaluación se realizó de manera colectiva y voluntaria, y en horario de clase.

Con el fin de obtener una primera valoración de las habilidades lectoras del grupo de alumnos, se aplicó una prueba de *screening* de texto narrativo. La modalidad de la toma fue con el texto presente, con opciones de respuesta múltiple y sin límite de tiempo.

Una vez obtenidos los resultados, se seleccionaron dos grupos de alumnos, uno de malos comprendedores (MC), (N: 7), aquellos niños que rindieron por debajo de la media (ME: 7,26) menos un desvío estándar (DE: 2,21) y un grupo de buenos comprendedores (BC), (N: 7) que rindieron muy por encima de la media.[2]

Materiales

Se aplicó una prueba para medir la *eficacia lectora*, una prueba para evaluar la Memoria de Trabajo y tres pruebas que evalúan diferentes componentes de la comprensión de textos.

1. Evaluación de la lectura.

Para evaluar la lectura utilizamos el TECLE "Test colectivo de eficacia lectora" (Marín y Carrillo 1999) en su versión adaptada para Argentina (Ferreres *et al*. 2010). La prueba consiste en la presentación

2 Tres de los controles rindieron por encima de la media más un desvío estándar (ME + DE: 9, 47) mientras los otros 4 restantes obtuvieron una puntuación de 9 puntos sobre 10 posibles.

de 64 oraciones a las que le falta la última palabra que debe ser seleccionada por los alumnos entre cuatro opciones de respuesta. De las cuatro posibles respuestas, tres son distractores: un distractor fonológico, un distractor ortográfico, y un distractor léxico. El tiempo de la prueba es de cinco minutos. Se asignó un punto por respuesta correcta.

2. Evaluación de la memoria de trabajo

Para evaluar la capacidad de la WM, utilizamos una adaptación de la versión italiana reducida del *Listening Span Test* (LST) (Pazzaglia, Palladino y De Beni 2000).

La prueba contiene 28 oraciones organizadas en dos bloques crecientes de dos, tres, cuatro o cinco oraciones de longitud variable de no más de doce palabras. La tarea consiste en escuchar las oraciones y calificar el contenido semántico de la misma como verdadero o falso, y recordar a su vez, la última palabra de cada uno de los bloques para luego decirlas en voz alta y en el orden en el que fueron dichas por el investigador.

Evaluación de las habilidades de comprensión

Se evaluaron tres áreas del modelo multicomponencial de lectura del Test TLC (Abusamra *et al.* 2010). Todas las áreas constan de 12 puntos a los cuales se les asigna 1 punto por respuesta correcta.

- *Semántica léxica* (A3):

A partir de textos breves o fragmentos de textos se debe seleccionar la opción correcta del significado de una palabra de acuerdo al contexto textual.

- *Jerarquía del texto* (A8): Esta área evalúa la habilidad de los alumnos en reconocer los elementos importantes del texto excluyendo los detalles, encontrar una idea principal, ordenar jerárquicamente los elementos y seleccionar el significado de un párrafo por su función en el texto.

- *Errores e incongruencias (A11)*: Esta prueba evalúa la capacidad de monitoreo de la información brindada por el texto, destacando aquellos aspectos que pueden ser críticos en la comprensión profunda del mismo. Valora la habilidad de los alumnos de detectar errores (de orden léxico y sintáctico) como incongruencias (de orden semántico).

3. Resultados

Los resultados obtenidos señalan que en el área A3, si bien hay diferencia entre BC y MC, estos últimos rindieron por encima de la media poblacional establecida para su edad (ME= 10,01).

Tabla 1. TECLE
Puntajes obtenidos en función de respuestas contestadas de forma correcta sobre cantidad de respuestas realizadas.

	TECLE		
	BC*		MC**
A	63/64	M	42/64
R	62/62	J	42/44
Y	59/60	D	49/53
N	64/64	G	52/55
Z	63/64	E	62/64
T	48/49	Q	39/41
I	35/37	O	42/46

BC*: Buenos comprendedores MC**: Malos comprendedores

En cambio, tanto en el caso del área A8 (ME= 8,75) como en el caso del área A11 (ME=8,75), los resultados obtenidos colocan a los buenos comprendedores por encima de las medias poblacionales correspondientes y a los malos comprendedores por debajo de las mismas.

Tabla 2. Media de puntuación en A3, A8 y A11

Nuestros resultados fueron comparados con los valores medios poblacionales suministrados por el test TLC (valores en rojo), a fin de contrastarlos con valores estandarizados y normatizados.

	A3	A8	A11
B. C.	11,85	10,14	11,14
M. C.	10,14	6,71	7,28
ME	10,01	8,75	8,75
D. E.	2,04	2,38	2,39

La tabla 3 presenta los resultados del LST. Los resultados obtenidos aseveran el carácter fundamental de la memoria de trabajo en relación con la comprensión lectora.

Tabla 3. Valores medios de buenos y malos comprendedores en el LST

	Correctas	V o F (sobre 28)	Intrusiones	Desordenadas	Total
B, C.	11,14	27,71	0,42	9	20,14
M. C.	5,28	25,85	3,14º	10,42	15,71

4. Discusión

Relación lectura - comprensión

Los resultados obtenidos en el presente trabajo presentan evidencia en favor de la disociación entre decodificación y comprensión lectora demostrando una cierta independencia entre los componentes de la lectura y la comprensión (Cain *et al.* 2003; Cornoldi 2007). Algunos buenos comprendedores rindieron pobremente en el TECLE (por debajo de los puntajes obtenidos por los malos comprendedores), mientras que algunos malos comprendedores tuvieron altas calificaciones con bajos puntajes en comprensión. De esta manera, se podría afirmar que una buena decodificación no asegura una correcta comprensión lectora, como así también, acceder a la comprensión global del texto no garantiza una lectura en voz alta adecuada y veloz.

Naturalmente, los procesos de decodificación y comprensión lectora se hallan vinculados, ya que el fin último de la lectura es acceder al significado del texto. Y no sería posible comprender sin decodificar. No obstante, los procesos subyacentes a cada una de estas habilidades son diferentes. Es por esta razón que señalamos que la habilidad lectora es condición necesaria pero no suficiente para comprender. Esta distinción es de vital importancia a la hora de estudiar las dificultades y de diseñar estrategias de intervención diferenciadas para cada uno de los procesos.

Por último, si bien serían necesarios más estudios, los datos obtenidos aportan evidencia en favor de la hipótesis de la existencia de un *trastorno específico de la comprensión*, es decir, déficits en los procesos de alto nivel (habilidad para realizar inferencias, jerarquía del texto, metacognición, etc.) sin dificultades en los procesos de bajo nivel (Cornoldi 2007).

Memoria de Trabajo – Comprensión lectora

Los malos comprendedores rindieron pobremente tanto en las pruebas de comprensión de textos como en las pruebas de Memoria de Trabajo. Estos datos confirman que los malos comprendedores tendrían dificultades con la regulación de los recursos de la WM. Dicho grupo cometió un mayor número de errores en los juicios de verdadero o falso respecto al grupo de buenos comprendedores. A su vez, los buenos comprendedores recordaron una mayor cantidad de palabras finales en el orden correcto (ME: 11,14) en comparación con los malos comprendedores (ME: 5,28). En este sentido, los malos comprendedores asignaron una mayor cantidad de recursos al procesamiento de la información, afectando la cantidad de recursos disponibles para el almacenamiento. En nuestros resultados, esto se reflejó en la diferencia de amplitud de Memoria de Trabajo entre el grupo de buenos y malos comprendedores en el LST, prueba que requería doble tarea: los malos comprendedores tuvieron más fallas en el procesamiento (juicios de verdadero o falso), tuvieron menos capacidad de recuerdo de las palabras blanco y realizaron mayor cantidad de intrusiones. Estos datos argumentan a favor de atribuir los déficits de comprensión a fallas en la inhibición de información irrelevante. Los malos comprendedores utilizarían mayor cantidad de recursos de atención en el procesamiento de la oración para poder emitir el juicio de valor. La excesiva atención sobre este proceso daría como resultado una "sobreactivación" de esa información, por lo cual se sobrecargaría la WM. Las intrusiones serían el resultado de esta "sobreactivación", consecuencia de la mala distribución de recursos.

Relación Memoria de Trabajo – Inhibición verbal

El grupo de malos comprendedores realizó una mayor cantidad de intrusiones (ME:3,14) que el grupo de BC (ME:0,42). A su vez, evocaron una menor cantidad de palabras blanco y realizaron menores aciertos en los juicios de valor de las oraciones. En cuanto a las intrusiones hechas, fueron en todos los casos palabras contenidas en las oraciones pero que debían haber sido inhibidas. Estos datos corroboran los resultados obtenidos en investigaciones previas (Pazzaglia *et al*. 2000; Abusamra *et al*. 2008).

Estos hallazgos aportan evidencia a favor de que las diferencias entre buenos y malos comprendedores están vinculadas a dificultades con la inhibición de la información irrelevante.

La jerarquía textual

Los datos obtenidos señalaron una relación positiva entre las pruebas de WM y *Jerarquía del texto.* Los MC rindieron peor (ME=6,71) que los BC (ME=10, 14) en el A8. Esta área resultó crítica para los malos comprendedores: sus puntuaciones fueron las más bajas de todas las áreas evaluadas, llegando en algunos casos a puntajes inferiores a dos desvíos estándar por debajo de la media. Los resultados en *Jerarquía Textual* correlacionan con los obtenidos en el LST y confirman la hipótesis de que las dificultades para inhibir la información irrelevante afectarían la capacidad operativa de la Memoria de Trabajo de los MC. Como consecuencia, los malos comprendedores tendrían problemas a la hora de procesar información nueva debido a que "quedarían pegados" a información que debería haber sido inhibida, afectando la cantidad de recursos disponibles para actualizar la representación del texto, por lo que podemos afirmar que no sólo basta un buen mecanismo de inhibición sino también la posibilidad de actualizar la información relevante (Palladino *et al*. 2001). Ahora bien, es importante destacar que si bien los buenos comprendedores rindieron mejor que los malos comprendedores, esta tarea resultó en general más difícil que las otras áreas evaluadas. El grupo de BC tuvo un rendimiento menos homogéneo que en el resto de las pruebas. En algunos casos, el puntaje de los buenos comprendedores fue igual o ligeramente inferior al de algunos malos comprendedores. Una explicación posible sería que estos jóvenes lectores aún no son tan hábiles en el uso de estrategias para formar la macroestructura textual. (Brown y Smiley 1978, Brown y Day 1983, García Madruga *et al*. 2007). Por otro lado, la explicación de la diferencia entre los grupos podría hallarse en el control de las estrategias aplicadas para resolver la tarea. Buenos y malos comprendedores diferirían, de esta forma, en capacidad para controlar la propia comprensión.

El monitoreo de la comprensión

Evaluar los procesos metacognitivos implica analizar el nivel de consciencia de los lectores sobre el objetivo de la lectura, las estrategias utilizadas y el control ejercido en el monitoreo de la tarea. De acuerdo a lo planteado, los resultados de la prueba de *Errores e incongruencias* muestran diferencias en el rendimiento entre los grupos de buenos y malos comprendedores. Los buenos comprendedores rindieron por encima de la media más un desvío estándar, mientras que los malos comprendedores tuvieron un rendimiento débil aunque más heterogéneo. El análisis de estos datos sugiere que los buenos comprendedores se diferencian de los malos en el control que ejercen sobre la actividad realizada y en la utilización de estrategias adecuadas a la resolución de la tarea. Las diferencias en el rendimiento de los malos y buenos comprendedores se deben a la *evaluación* del proceso de comprensión y a la *regulación* del proceso de acuerdo a los objetivos y metas particulares de la lectura. (García Madruga *et al*. 2007). De esta manera, los datos de nuestro estudio demuestran que los buenos comprendedores son más hábiles para aplicar estrategias adecuadas conforme a los requerimientos de la tarea, mientras que los malos comprendedores utilizarían estrategias de alcance local más vinculadas al procesamiento de la información que a su comprensión global. Estos resultados coinciden con estudios en los que se indica que los lectores maduros dedican más esfuerzos a la construcción activa del significado del texto que los lectores menos hábiles (Gutiérrez *et al*. 2007).

El vocabulario

Los resultados obtenidos en nuestro estudio señalan que un vocabulario reducido no es suficiente para justificar una comprensión deficiente. Algunos malos comprendedores obtuvieron puntuaciones óptimas en *Semántica léxica* con un bajo desempeño en el resto de las tareas. Parece razonable, entonces, argumentar que un buen vocabulario repercutiría en una mejor comprensión, pero que los déficits en el vocabulario no alcanzan para determinar si un niño es mal comprendedor. Por el contrario, un déficit en la comprensión lectora podría interferir en la adquisición de vocabulario a partir del contexto (Cain *et al*. 2003). Una posible interpretación es que los déficits en la regulación de los contenidos de WM afectan la habilidad para deducir el significado a partir del contexto, por lo que los vocabularios de los malos comprendedores estarían, entonces, "sesgados por sus capacidades de procesamiento menos eficientes" (Abusamra *et al*. 2010).

5. Conclusiones

El presente trabajo aporta evidencia a favor de la hipótesis de que debilidades en los *mecanismos de inhibición* de información irrelevante afectan el rendimiento de la WM en tareas complejas como la comprensión lectora. Las debilidades en los *mecanismos de inhibición* se deberían a dificultades en el control de la atención del Ejecutivo Central. No obstante, serían necesarias más pruebas que aporten evidencia a favor o en contra de un problema de dominio general o de dominio específico verbal. Por otro lado, los experimentos permitieron comprobar la "relativa independencia" entre la habilidad lectora y los componentes de la comprensión de textos, con lo cual, la diferencia entre buenos y malos comprendedores estribaría en los recursos de memoria y atención destinados a cada uno de dichos procesos y no a una buena o mala decodificación lectora. Por último, se señala la necesidad de crear programas de tratamiento, evaluación e intervención en la escuela, con el fin de valorar las habilidades lectoras y de comprensión de textos de los alumnos y de trabajar directamente sobre las dificultades que subyacen al proceso de comprensión. En este sentido, desarrollar estrategias tendientes a mejorar la metacognición de los alumnos ha demostrado ser de gran utilidad para una comprensión más eficiente.

6. Referencias bibliográficas

Abusamra V., R. Cartoceti, A. Raiter, A. Ferreres 2008. "Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos". Psico, San Pablo, 39, 250-259.

Abusamra, V., A. Ferreres. A. Raiter, R. De Beni, y C. Cornoldi 2010. *Test Leer para comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Baddeley, A. 1999. *Memoria humana: teoría y práctica*. Madrid: Mc Graw-Hill

Baddeley, A. 2000. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 4, N° 11, 417-423

Baddeley, A.D. y G. Hitch 1974. Working memory. En G.A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-90). Nueva York: Academic Press.

Brown, A. L. y J. Day 1983. " Macrorules for summarizing texts: the development of expertise", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavio*r, 22, 1-14.

Brown, A. L y S. Smiley 1978. "The development of strategies for studying texts", *Child Development*, 49.

Cain, K., J. Oakhill y C. Elbro 2003. The ability to learn new word meaning form context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *F. Child Lang.* 30, 681- 694.

Carretti, B., C. Cornoldi, R. De Beni y M. Romano 2005. Updating in working memory: a comparison of good and por comprehender. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.

Cornoldi, C. 2007. Difficoltà e disturbi dell´apprendimento. Bologna: Il Mulino.

Daneman y Carpenter. 1980. Individual differences in working memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*,19, 450 -466

Ferreres, A., V. Abusamra, A. Casajús, y N. China. 2010. TECLE, test breve para evaluar el nivel lector. Estudio en alumnos de 5° a 7° grado de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Enviado a la revista Neuropsicología Latinoamericana.

García Madruga, J., M. Elosúa, M. Gárate, J. Luque, y F. Gutiérrez 2007. "Las relaciones entre comprensión, memoria y aprendizaje de textos: Aspectos evolutivos". *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.* Buenos Aires, Paidós.

Marín J. y Carrillo M. 1999. "Test colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)". Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.

Palladino, P., C. Cornoldi, R. De Beni y F. Pazzaglia. 2001. Working memory and updating processes in Reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29 (2), 344-354.

Pazzaglia, F., P. Palladino, y R. De Beni. 2000. "Presentación de un instrumento para evaluar la memoria de trabajo verbal y su relación con las alteraciones de la comprensión". Traducción de Valeria Abusamra. Material de la cátedra de Psicolingüística I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Pimperton, H. y K. Nation. 2010. Suppressing irrelevant information from working memory: evidence for domain-specific déficits in por comprehenders. *Journay of Memory and Language*. 62, 380 -391.

ERRORES DE CONCORDANCIA DE NÚMERO ENTRE EL SUJETO Y EL VERBO EN LA PRODUCCIÓN DE ORACIONES DEL ESPAÑOL. DISTANCIA LINEAL VS. DISTANCIA JERÁRQUICA

María Elina Sánchez
Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires, Conicet
mesanchez@filo.uba.ar

1. Introducción

La concordancia sujeto-verbo es una relación sintáctica en la cual los rasgos gramaticales del verbo principal de la oración y del sustantivo núcleo del sujeto se ajustan (Bock & Miller 1991). En español, los rasgos involucrados son el Número y la Persona (Martínez 1999).

Para los hablantes, "concordar" el sujeto con el verbo implica hacer uso de una regla muy simple: por ejemplo, si el sujeto de la oración está en singular, el verbo debe aparecer en singular también. La misma regla se aplica si el sujeto oracional se encuentra en plural. Sin embargo, a menudo ocurren errores de concordancia.

En la bibliografía psicolingüística, el tipo de error típicamente estudiado es el *error de atracción* (también llamado *principio de proximidad*). En los errores de atracción, la concordancia se establece entre el verbo principal de la oración y el núcleo nominal más cercano (local o interfiriente), en lugar de establecerse entre el verbo y el núcleo del sujeto. Ej.:

(1) **La etiqueta de las **botellas son amarillas*** (Bock & Miller 1991, Vigliocco *et al.* 1996).

A partir de los hallazgos producidos con este tipo de errores, una serie de trabajos se ocupó de investigar el procesamiento de la concordancia entre el sujeto y el verbo durante la producción de oraciones en tiempo real en el marco de las hipótesis planteadas por los modelos psicolingüísticos de producción de lenguaje.

En términos generales, estos modelos intentan explicar cómo un hablante convierte sus intenciones comunicativas (no verbales) en acciones verbales. Es decir, cómo se pasa de un mensaje preverbal a la ejecución motora (Garrett 1980, Levelt 1989, Levelt *et al.* 1999). Bajo la premisa de modularidad del sistema, es decir, asumiendo el encapsulamiento informativo y la autonomía de los niveles (Fodor 1983), estos modelos comprenden diferentes niveles de representación y de procesamiento. En un primer nivel (Conceptualizador), el mensaje conceptual se prepara para la expresión lingüística. En el siguiente nivel (Formulador), se produce la codificación gramatical. Aquí, las unidades léxicas (conocidas como *lemas*) se seleccionan junto con sus rasgos gramaticales. Este nivel está estructurado jerárquicamente para expresar también las dependencias sintácticas. Por último, interviene un nivel de codificación fonológica (Articulador), en el cual las formas de las palabras (conocidas como *lexemas*) son recuperadas junto con la prosodia y otras características superficiales de la oración.

Los modelos psicolingüísticos de producción de oraciones pueden dividirse entre los modelos no interactivos (Levelt 1989, 1999; Bock *et al.* 2001) y los interactivos (Dell 1986, Stemberger 1985, Vigliocco & Harstuiker 2002). Si bien ambos asumen que la computación de la concordancia se produce en el

estadío denominado *codificación gramatical* (Bock & Levelt 1994, Levelt 1989), en los modelos no interactivos el formulador sintáctico establece la concordancia exclusivamente sobre la base de información de naturaleza léxico-sintáctica, sin interferencia de factores semánticos o morfofonológicos en el procesamiento. En contraste, en los modelos interactivos se considera que la concordancia, a pesar de ser un proceso sintáctico, podría movilizar información de naturaleza no sintáctica. En ese caso, el formulador sintáctico no actuaría de forma autónoma y encapsulada.

Se discute, entonces, si en el procesamiento de la concordancia intervienen factores sólo de tipo sintácticos, lo que implicaría que el Formulador actúa de forma autónoma, o si hay interferencia de factores de tipo morfofonológicos o semánticos. En particular, mientras que algunos datos indican que hay encapsulamiento sintáctico de la concordancia (Bock & Eberhard 1993, Bock *et al.* 2004, Bock & Miller 1991), otros, en cambio, sugieren que en realidad variables conceptuales y/o morfofonológicas penetran en el proceso (Vigliocco *et al.* 1995).

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo fue estudiar los factores que intervienen en el procesamiento de la concordancia sujeto-verbo en la producción de oraciones del español. Para llevarlo adelante, nos plantemos dos objetivos específicos. En primer lugar, quisimos comprobar si hay un efecto de la estructura sintáctica de la oración. Para ello, contrastamos dos hipótesis:

1. La hipótesis de la distancia lineal, que sostiene que el sustantivo interfiriente o local situado linealmente más cerca del verbo generará la aparición de más errores de concordancia (Vigliocco & Nicol 1998).

2. La hipótesis de la distancia jerárquica al verbo, que plantea que los sustantivos interfirientes situados jerárquicamente más cerca del verbo tienen más chances de interferir en el cómputo de la concordancia porque la distancia entre el rasgo potencialmente disruptor y el verbo es más corta (Franck *et al.* 2002).

En segundo lugar, quisimos comprobar también experimentalmente la presencia de un efecto de la marcación morfofonológica, esto es, si la marca de número del núcleo del sujeto tiene alguna injerencia en el establecimiento del cómputo de la concordancia.

Para abordar los objetivos mencionados, se diseñó un experimento siguiendo el Paradigma de elicitación de errores. Este paradigma induce la producción de violaciones de las reglas de concordancia, y se reportan y analizan los *errores de concordancia*.

Se les presentó a los sujetos diferentes preámbulos como el ejemplificado a continuación:

(2) El babero con el nombre del bebé

Todos los preámbulos contenían tres sustantivos: un sustantivo núcleo del sujeto (N1: babero), un sustantivo intermedio (N2: nombre) y un sustantivo local (N3: bebé). Estos últimos dos se encontraban dentro de Sintagmas preposicionales que modificaban al sustantivo núcleo del sujeto. Se manipuló el número de los tres sustantivos. Los sujetos debían leer el preámbulo, repetirlo y luego continuar la oración lo más rápido posible.

El uso de materiales con estas características permite predecir que:

- si hay un efecto de marcación morfofonológica, entonces cabría esperar mayor número de errores de concordancia para N1 singular que para N1 plural.
- si hay efecto de la distancia jerárquica, entonces cabría esperar mayor número de errores de concordancia en la condición N2 plural.
- si hay un efecto de la distancia lineal, entonces cabría esperar mayor número de errores de concordancia en la condición N3 plural.

3. Método

3.1 Materiales

Los ítems experimentales fueron preámbulos de oraciones consistentes en Sujetos oracionales complejos de tres Sintagmas Nominales.

Ejemplo:

(3) La computadora (N1) con el programa (N2) del experimento (N3)

Teniendo en cuenta esto, para cada ítem, se crearon 8 versiones, manipulando el número tanto de N1 como de N2 y N3. Las 8 versiones quedan representadas de la siguiente manera, donde S significa Singular y P, plural:

SSS: La cortina de la ventana del edificio
SSP: La cortina de la ventana de los edificios
SPS: La cortina de las ventanas del edificio
SPP: La cortina de las ventanas de los edificios
PSS: Las cortinas de la ventana del edificio
PSP: Las cortinas de la ventana de los edificios
PPS: Las cortinas de las ventanas del edificio
PPP: Las cortinas de las ventanas de los edificios

Con la totalidad de los ítems, se establecieron 8 listas con 96 ítems cada una, de los cuales 32 eran los experimentales y 64 los de relleno. A cada sujeto se le tomó una de las listas con la totalidad de los ítems.

Las Variables independientes fueron el Número de N1 (singular/ plural), de Número de N2 (singular/ plural) y de Número de N3 (singular/ plural) y la única Variable dependiente tenida en cuenta es el total de errores de concordancia producidos por cada participante.

3.2 Procedimiento

El estímulo se presenta en forma visual. El sujeto lo lee oralmente y luego completa la oración lo más rápido posible, utilizando, en lo posible, el verbo *ser* o *estar*.

Tanto los ítems experimentales como los rellenos fueron presentados por 5000 ms.

Cada sujeto fue evaluado en una sesión individual de 15 minutos aproximadamente.

3.3 Sujetos

Participaron del experimento 31 sujetos adultos, de los cuales 11 eran hombres y 20 mujeres. La edad promedio fue de 30,8 años. Todos los participantes tenían al menos 12 años de escolaridad.

4. Resultados

El total de completamientos realizados de los ítems experimentales fue 992, de los cuales el total de respuestas correctas fue 797 (80,32%), el total de errores de concordancia sujeto-verbo fue 80 (8,06%) y el total de otro tipo de errores (omisiones, mala lectura, etc.) fue 115 (11,59%).

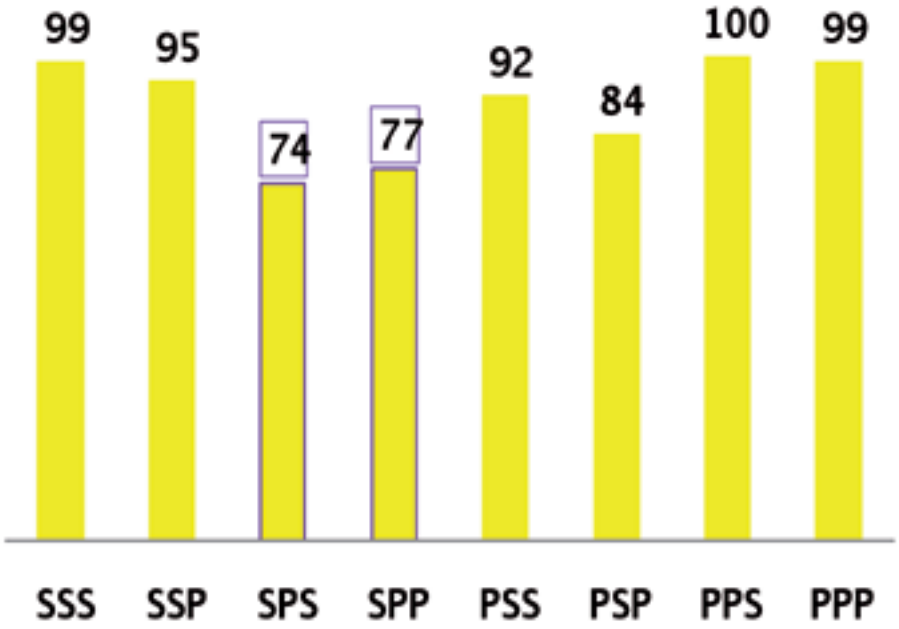
Sobre estos resultados se realizó un análisis de Varianza para comparar las distintas condiciones experimentales. Con respecto al efecto del rasgo de número del sustantivo núcleo del sujeto, los resultados obtenidos de los promedios de los errores en cada ítem muestran que en la posición N1 hay diferencias significativas entre el singular (S) y el plural (P): $t\ (254) = 2.98$, $p < .001$.

Tabla 1. Posición N1. Diferencias entre S y P

	Promedio	D.S.
Singular	.87	.23
Plural	.94	.16

En lo que respecta al efecto de la posición estructural de los sustantivos interfirientes que buscamos, en primer lugar, el análisis de Varianza detectó diferencias significativas entre las diferentes condiciones $F_{(7, 248)} = 9.69$ MSE = 0.32, $p < .001$. Se realizó un análisis post-hoc (contraste de Bonferroni) para detectar en dónde se hallaban estas diferencias entre las distintas condiciones.

Gráfico 1. Promedios de acierto por condición



En segundo lugar, con el análisis estadístico no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones SSP y SSS, y PPS y PPP.

Por último, se encontraron diferencias significativas entre las condiciones SPS y SPP en comparación con su línea de base SSS: ($p < .001$).

5. Discusión

Se encontró un efecto principal de número del núcleo del sujeto con más errores cuando éste estaba en singular que cuando se encontraba en plural. Este efecto de la marcación morfofonológica nos muestra que la visibilidad de la información de número del núcleo del sujeto es relevante para el procesamiento de la concordancia, y no la complejidad de la codificación morofofonológica del verbo. Estos resultados se alinean con la evidencia encontrada en inglés (Franck *et al.* 2002) y en portugués (Rodrigues 2006), y se diferencian de la reportada en francés (Franck *et al.* 2002).

Así como también se verificó en otras lenguas, se encontró un efecto de la distancia o de la posición jerárquica para los núcleos del sujeto que están en singular y el sustantivo interviniente más alto en la estructura arbórea (N2) en plural (condiciones SPS y SPP). Este efecto puede explicarse debido a que el rasgo de número del sustantivo intermedio pasa a la máxima proyección (sustantivo núcleo) y ahí unifica los rasgos con los del verbo provocando el error. Al mismo tiempo, no se encontró un efecto de la distancia lineal, por lo que cuando hay dos sustantivos interfirientes presentes (en nuestro caso, N2 y N3), la concordancia sujeto-verbo se ve afectada más por el sustantivo intermedio (N2) que por el que precede inmediatamente al verbo (N3).

Los dos tipos de efectos encontrados ponen en riesgo la idea de que el Formulador sintáctico actúe de forma autónoma, ya que se encontraron efectos puramente sintácticos para también interferencia de factores de tipo morfofonológico. Sin embargo, pueden explicarse desde un Modelo de producción monitoreada por *parser*-PMP- (Corrêa & Rodrigues 2005) que mantiene la idea del encapsulamiento sintáctico en el cómputo de la concordancia sujeto-verbo y al mismo tiempo explica la interferencia de este tipo de factores.

En el modelo PMP, paralelamente a la formulación de la oración, funciona un *parsing* que analiza el material lingüístico producido o morfológicamente formulado por el hablante. La relación de concordancia entre el sustantivo núcleo del sujeto (DP) y el verbo se establece antes de la codificación morfofonológica. No hay una falla en el cómputo de la concordancia, sino que los errores son el resultado de una anticipación del rasgo de número del verbo que tiene una representación parcial y/ o equivocada del DP sujeto mantenida en la memoria de trabajo, generada por el *parser monitor*.

6. Referencias bibliográficas

Bock, K. & K.M. Eberhard1993. Meaning, sound and syntax in English number agreement. *Language and Cognitive Processes*, 8, 57-99.

Bock, K., K.M. Eberhard & J. C. Cutting 2004. Producing number agreement: how pronouns equal verbs. *Journal of Memory and Language*, v.51, n.2, 251-278.

Bock, K., K.M. Eberhard, J. C. Cutting, A. Meyer, & H. Schriefers 2001. Some attractions of verb agreement. *Cognitive Psychology*, v.43, 83-128.

Bock, K. & W.J.M. Levelt, 1994. Language production: grammatical encoding. En M.Gernsbacher (comp.) *Handbook of Psycholinguistics*. Nueva York: Academic Press.

Bock, K. & C.A. Miller 1991. Broken agreement. *Cognitive Psychology, 23, 45-93.*

Corrêa, L. M. S.; E. Rodrigues 2005. Erros de atração no processamento da concordância sujeito-verbo e a questão da autonomia do formulador sintático In: MAIA, M.; FINGER, I. (orgs.) *Processamento da linguagem. Pelotas: EDUCAT,* 303-336.

Dell, G.S. 1986. A spreading activation model of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.

Franck, J., G. Vigliocco, & J. Nicol 2002. Subject-verb agreement errors in French and English: The role of syntactic hierarchy. *Language and Cognitive Processes, 17,* 371-404.

Fodor, J. A. 1983. *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Garrett, M.F. 1980. Levels of Processing in speech production. En: B. Butterworth (comp.), *Language Production*. Londres: Academic Press.

Levelt, W.J.M. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press

Levelt, W.J.M., A. Roelofs, & A. S. Meyer 1999. A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* 22, 1-75.

Martínez, J.A. 1999. La concordancia. En: Bosque, I. y Demonte, V. (comps.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa. Capítulo 41. v. 2, 2695-2786.

Rodrigues, E. dos S. 2006. Processamento da concordância de número entre sujeito e verbo na produção de sentenças. Tese de Doutorado, Depto.de Letras, PUC-Rio.

Stemberger, J. P. 1985. An interactive activation model of language production. In A. Ellis (Ed.). *Progress in the psychology of language* (Vol. I, pp. 143-186). London: Erlbaum.

Vigliocco, G., B. Butterworth, & M. F. Garrett 1996. Subject-verb agreement in Spanish and English: Differences in the role of conceptual constraints. *Cognition*, 61, 261-298.

Vigliocco, G., B. Butterworth, & C. Semenza 1995 Constructing Subject-Verb Agreement in Speech: The Role of Semantic and Morphological Factors. *Journal of Memory and Language*, v.34, p. 186-215.

Vigliocco, G. & R. Hartsuiker 2002. The interplay of meaning, sound and syntax in sentence production. *Psychological Bulletin,* v.128, n.3, p.442-472.

Vigliocco, G., & J. Nicol 1998. Separating hierarchical relations and word order in language production. Is proximity concord syntactic or linear? *Cognition*, *68*, 13–29.

LAS RELACIONES ENTRE GRAMÁTICA Y GÉNERO. LA TRANSITIVIDAD EN EL DISCURSO JURÍDICO

Lucas Schiavón
Universidad Nacional de Mar del Plata
lukasschiavon@gmail.com

1. Introducción

Este trabajo da cuenta de los resultados de un proyecto de investigación en curso, denominado *Optar en función del género. Transitividad y convenciones de uso en tres géneros discursivos*. Su objetivo es analizar la relación entre gramática (sistema de transitividad) y género a partir de la recurrencia de determinado tipo de opciones realizado en un conjunto de recursos específicos. Se propone demostrar, entonces, la existencia de un conjunto de recursos gramaticales privilegiados para caracterizar las convenciones de uso, que son el punto de partida para la descripción de un género discursivo.

Para esto, se parte de la siguiente hipótesis de trabajo: el hablante opta en función del género. Por lo tanto, el hablante tiene, en algún grado, conciencia genérica. Esto permite orientar los recursos disponibles en función de ella. Doble es, entonces, el condicionamiento discursivo: gramatical, en tanto depende del sistema de opciones que el hablante tiene; genérico, en tanto depende del conjunto de convenciones de uso que conforman la cultura de la que forma parte.

Se inscribe dentro de los lineamientos generales de la Lingüística Sistémico-Funcional (de aquí en adelante, LSF) (Halliday 1979, 1985, 1994, 2004). Este enfoque entiende al lenguaje como un potencial de significados representado por un sistema de opciones y la gramática de una lengua particular como el conjunto de recursos realizados que el hablante efectivamente utiliza cuando produce un texto. El texto es una unidad de significado en uso. (Halliday y Hasan 1976) y representa un conjunto de opciones realizadas, es decir, de recursos, que el hablante/escritor utiliza de manera efectiva.

Los géneros discursivos son convenciones de uso (Bajtin 1979) que reconocen una estructura potencial (Hasan 1995) y una finalidad específica (Martin 1984, 1997; Martin y Rose 2007). Pero estas convenciones pueden explicarse a partir de considerarlas matrices de instrucciones de interpretación. Esto supone que los discursos siempre están genéricamente condicionados, es decir, tienen siempre una limitación interpretativa. Un condicionamiento que siempre es socio-culturalmente dependiente y se representa discursivamente a partir del conjunto de estrategias discursivas recurrentes en determinados géneros (Menéndez 2009).

2. Metodología y corpus

El corpus con el que se trabaja está conformado por textos pertenecientes a lo que podríamos denominar género jurídico. Para este trabajo se ha seleccionado un número de 10 textos. Esta selección está formada por artículos constitutivos de Resoluciones del Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP y una serie de artículos de la Ley Nacional nº26.427. En el caso de resoluciones, se han escogido dos, la nº1111 y la nº1441. La primera expone, caracteriza y regula los regímenes de aprobación para las carreras que se dictan en la FCEyS, y la segunda regula las llamadas "Asignaturas Optativas" permitidas para dichas carreras. La Ley Nacional nº26.427, denominada "Ley de pasantías", define, caracteriza y regula las Pasantías estudiantiles para los estudiantes universitarios de las Universidades Nacionales.

En los textos elegidos puede verse cierta diversidad en cuanto al tópico que tratan, siempre dentro de una esfera común. Hay que tener en cuenta, de todos modos, que pertenecen a un género altamente institucionalizado y, además, su finalidad tiende a ser la misma.

El objetivo de nuestro análisis es el de encontrar patrones de recurrencia en la naturaleza semántica de los procesos, es decir, de los tipos de procesos verbales utilizados En consecuencia, analizaremos el sistema de transitividad como un elemento particular para la caracterización de un género específico.

La metodología de análisis que se emplea es de base empírica, cuantitativa y cualitativa. El análisis supone las siguientes etapas: la segmentación del corpus en cláusulas, el análisis y clasificación de los procesos que aparecen en ellas, y el listado de recurrencias.

Resulta relevante aclarar que a partir de la tripartición clásica propuesta por Halliday (1970, 1985) y retomada por Halliday y Mathiessen (2003) de procesos materiales, mentales-sensoriales y relacionales, y sus combinaciones posibles (conducta, decir y existenciales), proponemos una reformulación parcial que entiende que los aspectos materiales, mentales-sensoriales y relacionales se combinan y orientan la interpretación en función del género en el que el texto se inscribe.

3. Análisis de los datos

En esta tabla pueden verse algunas cláusulas tomadas como ejemplos para mostrar el análisis que se realizó con los textos en cuestión.

Tabla 1

Resolución o ley	*Artículo*	*Contenido o tópico*	*Cláusula*	*Verbo (contenido ideativo)*	*Rasgos*
Ley nº26.427	12	Expone lo que puede o no hacer el empleador del pasante	Las pasantías educativas no originan ningún tipo de relación laboral entre el pasante y la empresa u organización en la que éstas se desarrollan. Esta figura no podrá ser utilizada para cubrir vacantes o creación de empleo nuevo ni para reemplazar al personal de las empresas y organismos públicos o privados.	Originar Desarrollar Utilizar Cubrir Reemplazar	Conducta [+material] Conducta [+material] Conducta [+material] Conducta [+material] Conducta [+material]
OCA nº1441	31	Obligaciones y derechos de los miembros del comité evaluador de tesis	Producida la recusación, el Secretario Académico notificará al o los recusados, quienes contarán con el mismo plazo desde su notificación para presentar su descargo. Una vez producido éste, se evaluará la totalidad de los antecedentes al Consejo Académico de la Facultad, que decidirá en última instancia.	Producir Notificar Contar con Presentar Producir Evaluar decidir	Conducta [+material] Verbal Conducta [+mental] Conducta [+material] Conducta [+material] Conducta [+mental] Conducta [+mental]

OCA nº1441	26	Establece la normativa que regula la idoneidad del director de tesis.	El director de la Tesis de Grado deberá ser un Profesor de reconocida idoneidad por sus antecedentes y actividades profesionales, docentes y/o de investigación en el tema de tesis propuesto, ya sea de esta Facultad o de otra Unidad académica de ésta u otra Universidad, nacional o extranjera.	Ser	Relacional
			En los casos en que el Director propuesto sea miembro de otra Universidad –nacional o extranjera- el postulante deberá contar con un Co-director de Tesis de esta Facultad.	Ser	Relacional
			El Co-director de Tesis deberá ser Profesor, o Jefe de trabajos Prácticos con experiencia en investigación.	ser	Relacional
				Contar con	Conducta [+mental]
				Ser	Relacional

En el Artículo nº12 de la Ley 26.427 se expone lo que puede, o no, hacer el empleador del pasante, es decir, se regulan las actividades de los involucrados en el contrato de pasantías. De este Artículo seleccionamos, a fines de esta exposición, dos cláusulas, con sus subcláusulas, en las que aparecen 5 procesos conductuales con un marcado rasgo de materialidad activado. Estos son: Originar, Desarrollar, Utilizar, Cubrir, Reemplazar. Esto está relacionado con que en estos textos se definen y regulan conductas, y, entonces, resulta esperable la ocurrencia de un gran número de procesos conductuales.

Del mismo modo, en el Artículo 31 de la Ordenanza de Consejo Académico nº1441 se ve una recurrencia de procesos conductuales. Se tomaron 2 cláusulas, con sus subcláusulas, en las que aparecen los procesos: *producir, notificar, contar con, presentar, evaluar, decidir*. En este caso, no hay una preponderancia cuantitativa de procesos de conducta que activan rasgos +materiales sobre procesos que activan rasgos +mentales-sensoriales. Esto puede estar asociado a que en este Artículo se establecen las

obligaciones y derechos de los miembros del comité evaluador de tesis de grado de los alumnos de las carreras de la FCEyS. No se tiende ya a regular las acciones concretas de los agentes, sino que se disponen conductas relacionadas con la esfera "mental-sensorial" propias de la tarea que se les asigna a estos.

Por último, en el análisis que se muestra aquí, está el caso del Artículo 26 de la misma OCA, en la que se establece la normativa que regula la idoneidad del director de tesis necesaria para completar la finalización de la carrera de grado. Es decir, que se exponen las características que habilitan a alguien para acceder a tal actividad. De este Artículo se extrajeron 3 cláusulas, con sus subcláusulas. En estas aparece el *ser* repetido 5 veces y también el proceso *contar con,* una sola vez. A partir de esta ocurrencia de *ser* y del tópico que trata este fragmento, resulta evidente la preponderancia de procesos con rasgos relacionales, ya que se establece una definición y se asignan atributos a un determinado "portador".

Pese a no ser el objetivo de este trabajo, puede resultar útil mostrar que hay una marcada recurrencia de verbos modales que afectan a los procesos principales. La aparición de los verbos *Deber* y *poder* podría estar relacionado a una cierta direccionalidad en los textos. Este fenómeno podría explicarse, tentativamente, por la función que este género cumple socialmente, es decir, imponer "valor de ley", permitir y prohibir determinado tipo de conductas.

Estos patrones de recurrencia, que se ven en los tres Artículos mostrados a modo de ejemplo, se repiten en mayor o menor grado en el resto del corpus.

4. Conclusiones

Las conclusiones apuntan a demostrar que la recurrencia de estos recursos es un elemento central para la caracterización genérica. A partir de los patrones de recurrencia que se evidencian en el corpus estudiado, se podrían esbozar ciertos procesos privilegiados, que permitirían caracterizar algunas marcas propias del discurso jurídico. Como se decía anteriormente, el carácter direccional de los textos y la recurrencia de procesos de conducta y relación, parecen ser dos características constitutivas del género. Una relación que resulta interesante es la que se establece entre la aparición de esos procesos y la finalidad del género, es decir, las leyes y resoluciones que definen, institucional y socialmente, cierto tipo de entidades, y regulan su conducta, alcance, especificidad y fin. Esa finalidad, entonces, estaría marcada por procesos relacionales, que definen, y procesos conductuales que regulan, el accionar y delimitan los alcances de esas entidades institucionales.

5. Referencias bibliográficas

Bajtin, M. 1979. *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Halliday, M. 1979. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1982.

Halliday, M 1985. *Introduction to functional grammar.* London: E. Arnold.

Halliday, M. 1994. *An Introduction to the Functional Grammar*. London. Edward Arnold. Segunda edición.

Halliday, M. y R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Hasan, R. 1995. "The conception of context in text". En Fries, P. & Gregory, M. (eds.) *Discourse in society: systemic functional perspectives*. New Jersey: Ablex, 183-2.

Martin, J. 1984. Language, register and genre. En C. Frances (Ed.), *Children writing: Reader*. (pp. 21-30). Geelong, Vic.: Deaking University Press.

Martin, J. R. y D. Rose. 2007. *Genre Systems: Mapping Culture*. London, Equinox.

Menéndez, S. M. 2009. "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia", en I. E. Carranza (comp.): Actas *del IV Coloquio de investigadores en estudios del discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

AFECTO, JUICIO Y APRECIACIÓN EN EL GÉNERO LEGISLATIVO. ANÁLISIS DE CUATRO DOCUMENTOS

Cecilia Serpa
Conicet, Universidad de Buenos Aires
correoparacecilia@gmail.com

1. Introducción

Una de las particularidades de los géneros legislativos (Duarte i Monserrat 1991; Duarte y Martínez 1995) es la tensión que muestran entre lo particular y lo general, la restricción y la amplitud, la precisión y la vaguedad (Endicott 2000; Bhatia 1993; Bhatia, Engberg *et al.* 2005). Este hecho conlleva ciertas características formales de los textos. Por ejemplo, autores como Mellinkoff (1963) señalan que estos géneros utilizan "palabras equívocas" –es decir, con significados flexibles–, como adjetivos y adverbios indefinidos, que son particularmente graduables y vagos debido a su 'indefinitud limítrofe' (Fjeld 2001; Warren 1988). Lo mismo sucede con algunos verbos con valor evaluativo o apreciativo, como *creer* y *considerar*.

Esto significa que los documentos jurídicos presentan "los hechos y conceptos desde una perspectiva que no puede ser calificada de neutra u objetiva" (Gotti 2008: 383). Pero, de manera simultánea, el uso recurrente de algunos recursos se orienta en sentido contrario: la preferencia por estructuras sintácticas pasivas y/o impersonales, formas no personales del verbo, nominalizaciones y cierta rigidez estructural colaboran para construir un efecto de objetividad en el discurso.

El trabajo que presentamos retoma las discusiones sobre la presencia de la subjetividad en el discurso legislativo y lo hace a través de los recursos del Sistema de la Actitud, en el marco de la Teoría de la Valoración (TV). Se relaciona, además, con trabajos previos en los que se exploraron otros aspectos del mismo fenómeno (Serpa 2009a, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2011c).

2. Marco teórico y metodología de trabajo

La TV complementa los estudios de la metafunción interpersonal de la Lingüística Sistémico Funcional de Halliday (LSF) y la Escuela de Sydney, dado que "develop and extend the SFL account of the interpersonal by attending to three axes along which the speaker's/writer's intersubjective stance may vary" (Martin y White 2005: 1). Esta diferencia en el enfoque implica no solo ocuparse de los significados evaluativos que el hablante expresa, sino de los modos en que pondera los puntos de vista y actitudes de los otros, los mecanismos mediante los cuales construye su autoridad textual para posicionarse interpersonalmente y anticiparse a posibles respuestas (Kaplan 2004: 53-54). Así, la TV se ocupa de recursos lingüísticos que forman parte de una semántica discursiva, que sirven para constituir el tenor del intercambio.

El sistema de significados denominado 'actitud' hace referencia a la expresión de sentimientos en el discurso y agrupa tres subcategorías: el AFECTO, el JUICIO y la APRECIACIÓN, tradicionalmente abordadas en términos de emoción, ética y estética. Los significados actitudinales son presentados por la TV como particularmente proclives a la gradualidad y la dispersión a lo largo de diversas fases discursivas, es decir, como especialmente prosódicos (Martin 2000b).

El AFECTO incluye los recursos que expresan sentimientos positivos o negativos (Martin y White 2005: 42). Los autores siguen a Halliday (1994 [2004]) al indicar que esta clase de significados se realiza mediante modificadores de participantes y procesos, procesos mentales afectivos y de conducta y adjuntos modales, además de metáforas gramaticales como las nominalizaciones de cualidades y procesos (Martin 2000a: 149; Kaplan 2004: 62-63; Martin y White 2005: 45-46). Canónicamente, los significados de este primer subsistema se realizan mediante adjetivos que aparecen en cláusulas relacionales atributivas, con un proceso que denota sentimiento y un participante consciente (Martin y White 2005: 58), personas, colectivos humanos o instituciones. El Afecto se divide en "(in)felicidad", afectos relativos a "los asuntos del corazón"; "(in)seguridad", emociones asociadas con el bienestar social, el medioambiente y las personas con quienes lo compartimos; e "(in)satisfacción", sentimientos asociados a los logros y las frustraciones relativas a las actividades en las que se involucran las personas.

El subsistema del JUICIO, se ocupa de las actitudes referidas a conductas (Kaplan 2004: 64-65; Martin y White 2005: 42), es decir, 'sentimientos institucionalizados', socialmente compartidos (Martin 2001a: 147). "Estima social" –Normalidad, Capacidad y Tenacidad– y "Sanción social" –Veracidad y Propiedad– son las dos categorías en que se agrupan los significados que expresan JUICIO y se realizan canónicamente a través de un proceso relacional atributivo que adscribe una actitud –expresada por un adjetivo– a la conducta de alguna persona (Martin y White 2005: 59), colectivo humano o institución; es decir, un ser consciente.

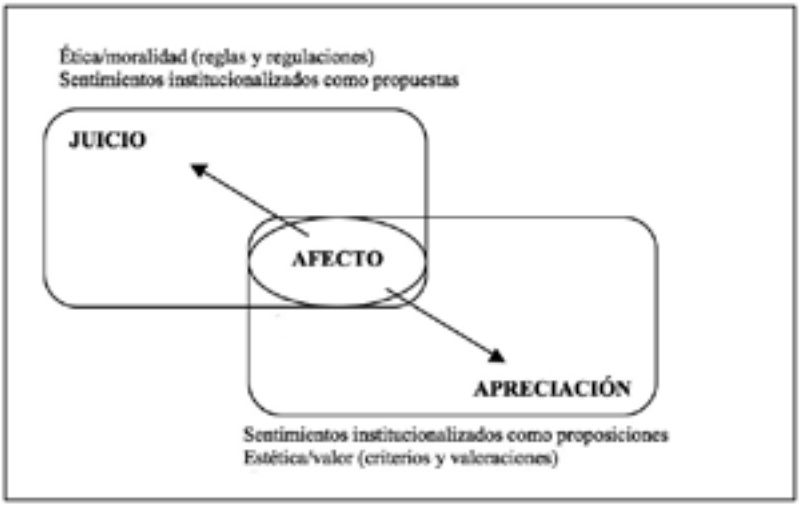
Es importante señalar que existe un correlato entre los significados de este subsistema y el de MODO (2005: 54-56):

Gráfico 1. Realizaciones congruentes y metafóricas del modo y la modalidad

	Realizaciones congruentes sistema de MODO		Realizaciones metafóricas		sistema de ACTITUD	
Probabilidad	Él es travieso	Él ciertamente es travieso	Es cierto que él es travieso	Es verdad que él es travieso	Es verdad, creíble, auténtico, honesto, falso que él es/sea travieso	**Veracidad**
Frecuencia		Él frecuentemente es travieso	Es usual que él sea travieso	Es normal que él sea travieso	Es normal, común, peculiar, raro que él sea travieso	**Normalidad**
Habilidad	Él puede ir	Él sabe ir (?)	Él está capacitado para ir	Él es suficientemente fuerte para ir	Él es suficientemente saludable, maduro, inteligente para ir	**Capacidad**
Inclinación	Iré	Estoy decidido a ir	Estoy convencido de ir	Estoy resuelto	Estoy resuelto, firme, rígido, inquebrantable en mi decisión de ir	**Tenacidad**
Obligación	¡Andá!	Deberías ir	Estás obligado a ir	Sería desleal de tu parte no ir	Sería corrupto, insensible, arrogante, egoísta, duro de tu parte no ir.	**Propiedad**

La APRECIACIÓN recubre las zonas del significado relativas a la evaluación de fenómenos naturales o semióticos; y estos sentidos también son entendidos como "sentimientos institucionalizados" (Kaplan 2004: 67-68; Martin 2001a: 147). La relación entre estos tres subsistemas puede verse en el gráfico a continuación, tomado de Martin (2001a: 148):

Gráfico 2. JUICIO vs. APRECIACIÓN como institucionalización del AFECTO



La APRECIACIÓN se subdivide en Reacción, Composición y Valuación, significados especialmente sensibles al campo (Martin y White 2005: 57). En términos del correlato gramatical, se vinculan con los procesos mentales que evalúan cosas concretas o abstractas, materiales o semióticas: la reacción, principalmente, con los de emoción (como *atraer*) y los desiderativos (*querer*); la composición, con los de percepción; y la valuación, con los de cognición (por ejemplo, *estimar*).

La TV distingue entre la Actitud Inscripta y la Actitud Evocada. El término 'actitud inscripta' se reserva para los casos en que la actitud es expresada abiertamente mediante léxico que codifica AFECTO, JUICIO o APRECIACIÓN. Sin embargo, además de inscribir el AFECTO también es posible evocarlo en una serie de maneras (Martin y White 2005: 67):

Gráfico 3. Actitud inscripta y actitud evocada

Para estudiar los significados de la Actitud hemos adoptado un punto de vista estratégico. Esto significa, en particular, que trabajamos con el enfoque pragmático del modelo de Análisis Estratégico del Discurso (AED) (Menéndez 1995, 1998, 2006, 2009): utilizamos un modelo más cualitativo que cuantitativo, concebimos el lenguaje como lenguaje en uso y proponemos que los hablantes recurren a sus sistemas de opciones disponibles –los recursos que ofrece el lenguaje– con fines estratégicos, es decir, para llevar a cabo sus intenciones comunicativas. El concepto de estrategia discursiva se define como "la reconstrucción analítica de un plan de acción que el hablante/escritor, en tanto sujeto discursivo, pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos gramaticales y pragmáticos con el objeto de obtener una finalidad interaccional" (Menéndez 2006: 4). Los recursos de la TV forman parte de los recursos pragmático discursivos.

Así que, luego de la segmentación en cláusulas de los textos, hemos identificado la clase de recursos de la Actitud presentes en el corpus y los vinculamos con los recursos gramaticales del sistema de MODO, a fin de dar cuenta de algunas estrategias discursivas propias del registro adecuado al género estudiado (Bajtín 1953: 244-290; Martin y Rose 2007: 4; Menéndez 1995, 1998, 2006, 2009).

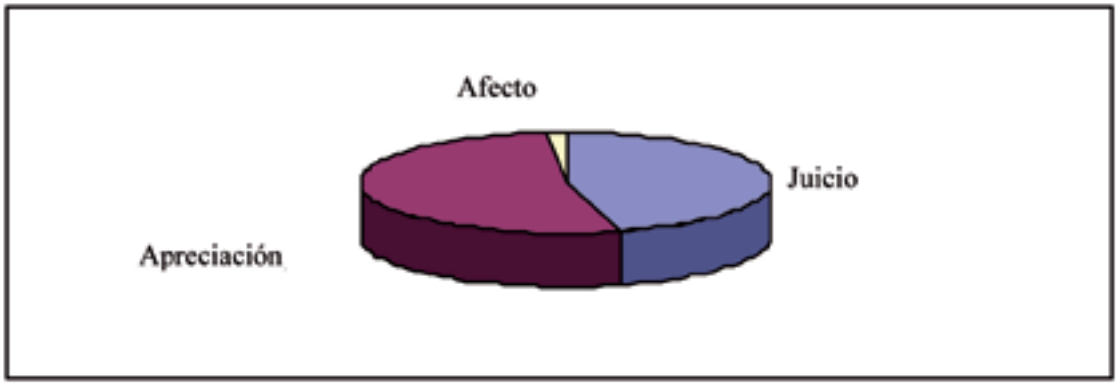
El concepto de 'serie discursiva', finalmente, resulta central para comprender este trabajo (ver Menéndez 1997: 31-61). La serie seleccionada[1] se denomina 'ciclo lectivo anual mínimo" e incluye cuatro textos: el Convenio MECyT Nº 337/03, las Declaraciones C.F.C y E Nº 05/04 y 06/05 y la Resolución CFE Nº 94/10.

3. Resultados

El análisis que llevamos a cabo nos permite realizar una serie de observaciones en cuatro sentidos diversos aunque estrechamente interrelacionados.

En primera instancia, diremos que los textos estudiados evidencian una fuerte presencia de los recursos de la Actitud, sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de un género discursivo que tiende a borrar las huellas de la subjetividad a fin de objetivizar el discurso, tal como se ha señalado más arriba. Sin embargo, el género parece restringir algunos tipos de recursos y priorizar otros, tal como permite comprender el Gráfico 4.

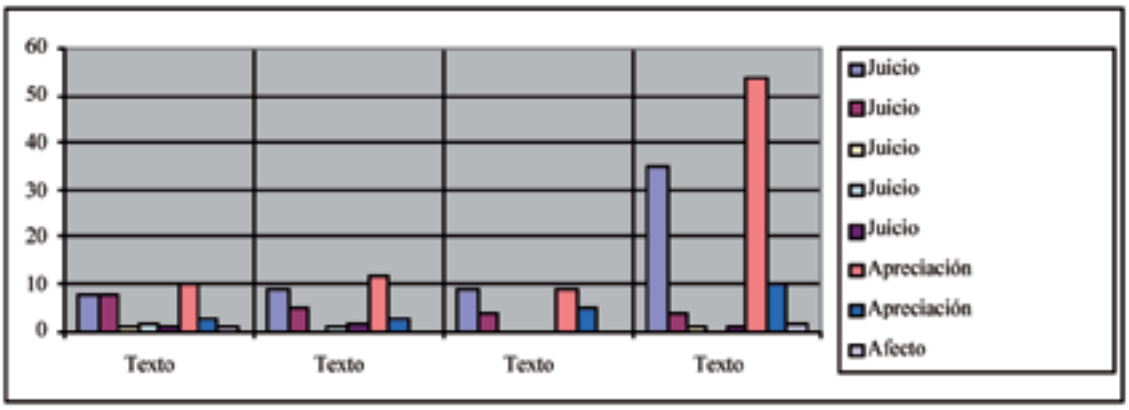
Gráfico 4. Distribución porcentual de los recursos en la subserie "Ciclo lectivo anual"



El diagrama indica cierta similitud en la cantidad de recursos del subsistema de la Apreciación y del Juicio, lo que contrasta con los significados que la teoría denomina como Afecto. El género discursivo, en particular su campo de producción y circulación, parece actuar como un factor de restricción en cuanto a la expresión de aquellas actitudes más centradas en la experiencia subjetiva del hablante/escritor, lo que obliga a la utilización de aquellos recursos que la teoría denomina como "sentimientos institucionalizados", es decir, más objetivados: los del Juicio, en términos de ética y moral, relacionados con las propuestas; los de apreciación, en términos de estética y valor, vinculados a las proposiciones. Y, para ser más específicos, los recursos más utilizados dentro de cada uno de estos dos Subsistemas son la Propiedad y la Tenacidad para el Juicio, y la Valoración para la Apreciación. Esto significa que dentro de cada subsistema se ha seleccionado, a la vez, un tipo predilecto de recurso. Tal como se puede ver en el Gráfico 5, el hablante/escritor de este género de textos prefiere, en todos los casos, los juicios relativos a valores éticos (Propiedad), aquellos vinculados al grado de resolución con que se encaran ciertas acciones (Tenacidad) y las "estimaciones de la relevancia social de un texto o proceso" (Martin 2000a: 160) (Valuación). Veremos luego que esta preferencia se relaciona también con significados ilocucionarios.

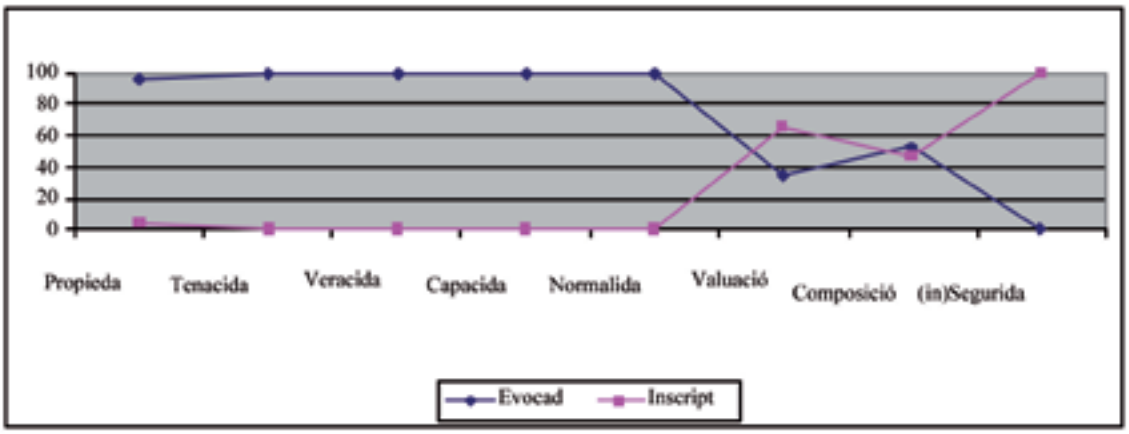
1 En rigor, este corpus es una subserie dentro de la serie mayor de "Las reformas educativas de Estado" y que es objeto de análisis en mi trabajo de doctorado.

Gráfico 5. Distribución de los recursos de la actitud para cada texto de la serie "Ciclo lectuvo anual"



En segundo lugar, los datos analizados resultan relevantes en cuanto a la distinción entre "actitud inscripta" y "actitud evocada". Específicamente, encontramos nuevamente ciertas regularidades en cuanto a la preferencia por recursos de un tipo y otro, tal como se puede observar en el Gráfico 6 que aparece a continuación.

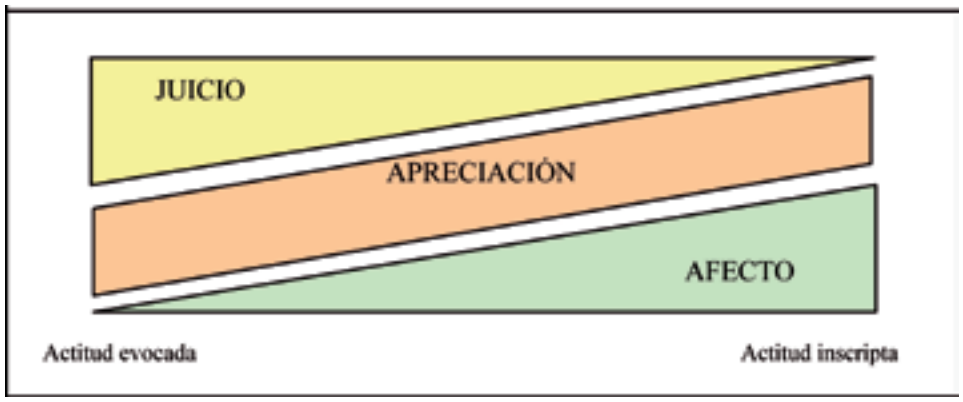
Gráfico 6. Comparación del comportamiento de la actitud inscripta y en función de la clase



¿Qué significan estos datos? En principio, los textos analizados ponen al descubierto que los significados del subsistema de Afecto, aunque sean relativamente pocos, se realizan siempre de manera inscripta: se utilizan adjetivos para expresar valoraciones. En el polo contrario, los significados del subsistema del Juicio se realizan todos de manera evocada, es decir que las valoraciones morales y éticas se expresan más indirectamente que los sentimientos personales, principalmente a través del significado ideativo. Esto lleva, además, a un mayor grado de dispersión y redundancia. Finalmente, los significados del subsistema de la Apreciación ocupan una posición intermedia entre estos dos:[2] esta clase de significados se expresa tanto de manera inscripta –a través de adjetivos– como mediante otros recursos –tales como el significado ideativo–. Consecuentemente, la distribución de los patrones de realización de la Actitud Inscripta y Evocada nos permite presentar una primera versión de la representación topológica de los significados de Actitud en el género discursivo que estamos trabajando. El Gráfico 7, en efecto, representa la distribución de estos significados:

2 Curiosamente, la Valuación está más cerca de los significados de Juicio, mientras que la Composición está más cerca de los de Afecto en cuando a su realización.

Gráfico 7. Representación topológica de la realización de los recursos del Sistema de la actitud en el género discursivo legislativo



En tercer lugar, existen correlaciones también en función de la voz que realiza la evaluación y el ítem evaluado para cada clase de recurso. Por una parte, los recursos de (in)seguridad aparecen expresando el punto de vista de la voz autoral a través de los ítems 'desprotegido', 'vulnerable' y 'careciente' aplicados a 'sectores de la sociedad', es decir, grupos de personas que no ocupan lugares de gobierno. Por otra parte, los de Juicio expresan puntos de vista propios y ajenos relativos a cosas, fenómenos y hechos bastante diversos. En términos generales, los significados de Capacidad, Normalidad y Veracidad se asocian siempre al punto de vista del hablante/escritor y se aplican a acciones –como 'informar'– o sujetos abstractos o colectivos –por ejemplo, 'las jurisdicciones'–. Sin embargo, tal como se puede observar en la Tabla 1 más abajo, los recursos de Juicio: Propiedad reflejan tanto el punto de vista del texto como valoraciones ajenas –en general, documentos de Estado– y se aplican a (organismos de) el gobierno –'el Estado Nacional'–, documentos de Estado –Constitución, Convenios, Normas–, políticas –en términos abstractos como 'acciones', 'medidas' o más concretos: 'Establecimiento y unificación de un ciclo lectivo'– y conceptos abstractos, como 'educación'. Los casos de Tenacidad muestran el mismo comportamiento en cuanto al evaluador pero evalúan organismos del Estado, es decir, personas representadas colectivamente a través de su función oficial.

Tabla 1. Evaluador y evaluado en los casos de Propiedad y Tenacidad

Propiedad		**Tenacidad**	
Voz autoral	Estado Nacional	Voz autoral	Estado nacional
Los firmantes	Gobierno y administración del sistema educativo	Los firmantes	El Señor Presidente de la Nación…
Las partes	Constitución Nacional	Las partes	Las jurisdicciones
La constitución nacional	Convenio	El CFCyE	Las jurisdicciones y el ministerio nacional
Ley de Educación Nacional	Normas	Jurisdicciones y cartera nacional	Las autoridades y la comunidad educativa toda
Ley 26.206	Acciones	Las jurisdicciones	
La Ley 26.075 de Financiamiento Educativo	Acciones y previsiones	La constitución Nacional	

La Convención sobre los Derechos del Niño	Previsiones y mecanismos	Convenio MECyT nº 337
El artículo 5° de la Ley 26.061	Medidas	
El beneficio de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social	Establecimiento y unificación de un ciclo lectivo	
	Llamamiento a las organizaciones gremiales	
	Valores democráticos e igualdad de oportunidades	
	Educación	

Finalmente, en cuanto a los recursos de Apreciación –de los que solo exponemos los resultados relativos a Valuación por cuestiones de espacio–, el punto de vista del evaluador es equivalente a los casos de Juicio –voz autoral, organismos de estado, documentos legales, etc. – pero el ítem evaluado varía: se trata siempre de acciones, medidas, políticas, actos de gobierno, además de valores y conceptos abstractos, tal como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2. Evaluador y evaluado en los casos de Valuación

Valuación			
Evaluador	**Evaluado**		
Voz autoral	Autoridades	Acciones	Situación
Los firmantes	Leyes	Pautas y criterios	Días de clase
Las partes	Declaración	Acto	Derechos
Las jurisdicciones	Asignación Universal por Hijo para Protección Social	Disposición	Valores
Las jurisdicciones educativas y la cartera educativa nacional	Poder ejecutivo nacional	Criterio	Educación
La constitución nacional	Mantener presente	Alternativas	Aprendizajes
Ley de Educación Nacional	Establecer	Resultados	Índole
Ley 26.206	Definir	Interés	Esa mayor discontinuidad…
Ley 26.061	Reforzar	Participación	Cláusula (propuestas y proposiciones)

Ley Nº 25.864	Asegurar…	Adecuación legislativa
la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo	Avanzar	Responsabilidad
La Convención sobre los Derechos del Niño	Proveer	Iniciativa
El artículo 5° de la Ley 26.061	Recaudos	Integración y unidad
el beneficio de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social	Prescripciones	Asistencia
Diversas investigaciones	Normas	Asignación
Las autoridades y las familias	Medidas	Suspensión de clases

En síntesis, por un lado, el punto de vista de la evaluación pertenece tanto a la voz autoral como a voces externas que son traídas al texto.[3] Por otro lado, (i) los recursos de Afecto evalúan personas colectivas que no ocupan puestos oficiales de gobierno, (ii) los de Juicio se aplican a diversos sectores de la organización del Estado, esto es, evalúan las conductas de personas en tanto representantes de esos organismos o áreas de gobierno; y (iii) los significados de Apreciación se limitan a evaluar acciones, planes y medidas de gobierno. Es decir, existe una especialización de los recursos en función de lo que está siendo evaluado. Pero, además, esta diferencia se explica en función de la relación entre estos recursos y los significados ilocucionarios.

Así que, finalmente y en cuarto lugar, nuestros datos nos llevan a sugerir una fuerte interrelación entre la ilocutividad y la actitud. Tal como hemos insinuado más arriba, una parte importante de los recursos de la valoración se explica en función de las necesidades por parte del autor/escritor de llevar a cabo sus actos de habla de manera indirecta o metafórica. Y esta indirección toma unos rasgos particulares en función del género. Por ejemplo, en muchos casos, encontramos que los recursos de Apreciación no se usan para evaluar objetos en el contexto de proposiciones, sino que son utilizados con la finalidad de construir propuestas de valor obligativo de manera metafórica (a) o bien para reforzarlas (c). Es común encontrar que esta función se realiza a través de cláusulas relacionales en las que el atributo con significado valorativo alcanza proposiciones o propuestas —conjugadas (a) o de infinitivo (b) — que ocupan la posición de sujeto gramatical en la cláusula principal. En otros casos, el mismo tipo de significado se usa para construir propuestas que expresan inclinación de manera metafórica (d), generalmente mediante proyecciones hipotácticas de procesos mentales. Los recursos de Juicio también sirven para expresar ilocutividad, principalmente los de Propiedad y Tenacidad, aunque resultan en muchos casos ambiguos en su interpretación. El ejemplo (e) de la Tabla 3 ilustra esta situación, dado que el ítem 'responsabilidad', que carga con significados de Propiedad evocada a través del sistema ideativo, puede llevar a una interpretación de la cláusula en términos de una proposición evaluativa realizada mediante un proceso relacional y un atributo, o bien puede entenderse como una propuesta obligativa metafórica, parafraseable por "El Poder Ejecutivo Nacional, los Poderes Ejecutivos de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben/ tienen que ocuparse del gobierno y administración del sistema educativo"[4] . La

3 Estos resultados son coherentes con los datos hallados en trabajos anteriores, en los que hemos explorado los recursos del Sistema de Compromiso. Al respecto, se puede consultar Serpa (2010a, 2011a, 2011b, 2011c).

4 La reformulación de este enunciado en el Texto 4 del corpus constituye un argumento a favor de tal interpretación. Allí se señala: "Que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para

realización metafórica de las propuestas que expresan inclinación se lleva a cabo mediante recursos de Tenacidad, y resulta tan ambigua en su interpretación como el ejemplo anterior. Así, (f) podría ser leído como un mero intercambio de información, es decir, una proposición, o bien —y esta es la interpretación que defendemos— como una propuesta parafraseable por "[nosotros] Los firmantes queremos/estamos decididos a/vamos a avanzar en el establecimiento y unificación...".

Tabla 3. Relaciones entre los recursos del sistema de la Actitud y la Ilocutividad

(a) 4.23. Que la situación descripta torna necesario 4.23.1. que las autoridades profundicen la mejora de las políticas educativas (…)
(b) 4.21. Que en el año del Bicentenario de la Revolución de Mayo, es inexcusable 4.21.1. asegurar la presencia de nuestros niños/as y adolescentes en las aulas (…)
(c) 5.2. ARTÍCULO 1º.- Las jurisdicciones educativas conjuntamente con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, llevarán adelante las acciones necesarias 5.2.1. a fin de garantizar el cumplimiento de las prescripciones establecidas por la Ley Nº 25.864.
(d) 3.3. Que, para ello, [los firmantes] entienden adecuado 3.3.1. avanzar en el establecimiento y unificación de un ciclo lectivo anual mínimo en todos los ámbitos y jurisdicciones del país (…)
(e) 4.4. Que el gobierno y administración del sistema educativo es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
(f) 3.2. Que a los firmantes los une la voluntad común de 3.3.1. avanzar en el establecimiento y unificación de un ciclo lectivo anual mínimo en todos los ámbitos y jurisdicciones del país (…)

En este sentido, entonces, el corpus analizado refuerza la idea de que existe una continuidad entre los significados de la ACTITUD y del sistema de MODO, en tanto ambos sistemas colaboran para la construcción y negociación de los significados interpersonales en el discurso.

4. Discusión

Tal como hemos sugerido en la introducción de este trabajo, la presencia de la subjetividad en el género discursivo legislativo es tema de debate. En este sentido, la primera cuestión que se debe señalar es que nuestro trabajo refuerza la idea de que si bien esta clase de discursos tiende a borrar las huellas de la valoración –y en este sentido reduce la presencia de significados de tipo Afectivo, por ejemplo– a fin de objetivizarse presenta no obstante una serie de significados claramente anclados en un punto de vista, ya sea interno –de la voz textual– o externo. De hecho, existen una serie de metas que estos documentos legales deben poder alcanzar –como expresarse ante lo necesario, lo urgente, decidir qué se debe hacer en materia política y cómo hacerlo, etcétera– que solo son posibles en tanto y en cuanto se expresa un Sujeto Discursivo.

---

todos los/as habitantes de la Nación".

En relación con esta cuestión, hemos probado una vez más que existe una fuerte correlación entre los significados del sistema de MODO –proposiciones y propuestas, modalización y modulación, metáforas gramaticales de modo– y los del Sistema de la VALORACIÓN, en tanto ambos colaboran estrechamente para la construcción y negociación de significados interpersonales; y estos significados abarcan, en efecto, aquellas cuestiones vinculadas con las fuerzas en el discurso. Sobre este punto caben una serie de observaciones. En primera instancia, la TV ya ha dicho que existe una continuidad entre los significados del subsistema de JUICIO y el sistema de MODO. Nosotros confirmamos esto y agregamos que también pueden correlacionar con los significados del subsistema de la APRECIACIÓN. En segunda instancia, debemos sugerir que este hecho lleva a un problema teórico y metodológico en cuanto a la identificación de los recursos y sus funciones. De hecho, los casos presentados en la Tabla 4 podrían entenderse como realizaciones metafóricas de modo o realizaciones congruentes de valoración sin que tengamos herramientas suficientes para decidirnos por una u otra opción. Finalmente, queda pendiente una representación topológica de los recursos estudiados que sirva para reflejar tanto la relación entre los sistemas de significados como sus grados de intensidad y otros sentidos asociados.

Por último, debemos admitir que existe una distancia importante entre la propuesta teórica y metodológica de la TV y su aplicación a los datos. Aunque muchos de estos problemas puedan ser específicos del género discursivo con el que trabajamos, creemos que la interpretación de los datos en función de cada uno de los sistemas y subsistemas de significado resulta muchas veces ambigua y problemática. Resulta igualmente dificultoso analizar los casos de Actitud Evocada: no solo, tal como admiten Martin y White (2005)[5], por cuestiones que se desprenden, obviamente, del hecho mismo de que la valoración no se realiza de manera directa, sino también porque encontramos que la taxonomía propuesta por los autores para catalogar los mecanismos mediante los cuales se pueden evocar significados valorativos (por ejemplo, Martin y White (2005: 61-68)) resulta estrecha e incompleta. Queda pendiente, entonces, la reformulación y ampliación de las opciones disponibles para la expresión indirecta de valoraciones.

5. Referencias bibliográficas

Bajtín, M. 1953. "El problema de los géneros discursivos", en Bajtín, M.: *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.

Bhatia, V., J. Engberg, M. Gotti, y D. Heller. (eds.) 2005. *Vagueness in normative texts*. Bern: Peter Lang.

Duarte i Monserrat, C. 1991. "El catalán, lengua de expresión jurídica a lo largo de la historia", en *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 1, 15-23.

Duarte C. y A. Martínez 1995. *El lenguaje jurídico.* Buenos Aires: AZ Editora.

Endicott, T. 2000. *Vagueness in law*. Oxford: Oxford University Press.

Fjeld, R. 2001. "Interpretation of indefinite adjectives in legislative language". En F. Mayer (ed.) *Languages for special purposes: Perspectives for the new*

millennium Tübingen: Narr. 643-650.

Gotti, M. 2008. "El discurso jurídico en diversas lenguas y culturas: tendencia a la globalización e identidades locales" en *Signos*, 41(68), 381-401.

Halliday, M. 1994 [2004]: *An introduction to the functional grammar.* Londres: Hodder Headline Group (Tercera edición revisada por Ch. Matthiessen).

Kaplan, N. 2004. "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración", en

5 Martin y White (2005) asumen que podría objetarse cierta falta de "objetividad" a la hora de encarar la lectura de un texto y llevar a cabo una interpretación de los sentidos que, según el analista, están siendo evocados; pero negarse a este análisis también implica un riesgo, dado que supone que las elecciones del significado ideativo se realizan sin tener en cuenta las actitudes que cada selección implica. Además, "Recognition of inscribed and invoked attitude means that we might allow for double codings of the borderline categories" (Martin y White 2005: 67).

Boletín de Lingüística, 22, pp. 52-78.Martin, J. (2000a): "Beyond exchange: appraisal systems in English", en Hunston, S. y G. Thompson (eds.) *Evaluation in Text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press. 142-175.

Kaplan, N. 2000b. "Factoring out exchange: types of structure", en M Coulthard, J Cotterill y F Rock (eds.) *Working with Dialogue*. Tubingen: Niemeyer. 2000. 19-40. Disponible en http://wwww.wagsoft.com/Systemics/MartinPapers/index.html

Martin, J. y D. Rose 2007. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

Martin, J. R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation*. *Appraisal in English*. London: Palgrave.

Mellinkoff, D. 1963. *The language of the law*. Boston: Little, Brown & Co.

Menéndez, S. M. 1995. "Análisis pragmático del discurso: perspectiva textual y perspectiva discursiva", en *Anuario de Lingüística Hispánica*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 239-249.

Menéndez, S. M. 1997. *Hacia un teoría del contexto discursivo*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Tesis Doctoral Inédita.

Menéndez, S. M. 1998. *El problema de definir pragmática*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Menéndez, S. M. 2006. "¿Qué es una estrategia discursiva?", en S. Santos y J. Panesi (comps.) *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Menéndez, S. M. 2009. "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia", en *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*.

Serpa, C. 2009. "Sistema de modo y actos de habla en dos documentos normativos de Estado", en *V Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional*, Mar del Plata, 4 a 7 de noviembre de 2009.

Serpa, C. 2010a. (en prensa) "La Teoría de la Valoración aplicada a los textos jurídicos: el sistema de compromiso en Convenios, Resoluciones y Declaraciones sobre el 'ciclo lectivo anual mínimo'", en *Actas del IV Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Serpa, C. 2010b. "Significados interpersonales en los géneros legislativos: el texto como macropropuesta". Enviado a *Revista Pragmalingüística*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cádiz. ISSN: 1133-682X.

Serpa, C. 2011a. "Recursos de Atribución extravocalizada en el género legislativo: mecanismos de realización y función discursiva". Enviado a *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Departamento de Lingüística Aplicada, Universidad Politécnica de Valencia. ISSN: 1886-2438.

Serpa, C. 2011b. "La ilocutividad en el discurso. Análisis de un documento normativo de Estado", en *RILI*, Vol. VIII, N° 1 (17): *La prosodia en lenguas y variedades del ámbito iberorrománico*, Bremen: Alemania. En prensa. ISSN 1579-9425.

Serpa, C. 2011c. "Efectos de sentido de la relación entre los recursos del Compromiso y de la Gradación. Significados de Probabilidad y Fuerza en una serie de documentos legislativos". Enviado a *I VARDANDE Revista Electrónica de Semiótica y Fenomenología Jurídicas.*

Warren, B. 1988. "Ambiguity and vagueness in adjectives", en *Studia linguistica,* 42(2), 122-172.

"AGARRÓ Y DIJO": ALGUNAS CONSIDERACIONES GRAMATICALES SOBRE ESTAS CONSTRUCCIONES

José Alfonso Silva Garcés
Universidad Nacional del Comahue
sg_jose@yahoo.com.ar

1. Introducción: planteamiento del problema

Los procesos de gramaticalización son frecuentes en la lengua hablada, incluso más de lo que se alcanza a percibir. Continuamente, las piezas léxicas sufren un proceso mediante el cual pierden su significado léxico y adquieren características gramaticales. Diacrónicamente, la gramaticalización de un lexema implica, entre otras cosas, su desgaste semántico, su aparición sistemática en ciertas construcciones y la fijación de su posición en el sintagma del cual forma parte.

En esta línea, se puede inscribir el proceso de gramaticalización que ha afectado al verbo *agarrar*, que participa de complejos verbales formados por *agarrar* más un verbo léxicamente pleno.[1] Por ejemplo:

(1) *a. Cuando supe que a Néstor iban a velarlo en Casa Rosada, agarré y fui,casi sin pensarlo.*
b. El Burrito recibió la pelota y Araujo agarró y dijo: "¡Ah, me había olvidado de Ariel!".

Ahora bien, la particularidad de estas construcciones radica en que, si bien *agarrar* carece de significado léxico, al igual que los auxiliares de las perífrasis verbales, los complejos verbales considerados presentan los dos verbos en su forma finita. Es decir, a diferencia de las perífrasis, en las que el auxiliar soporta la flexión verbal y la información aspectual mientras que el verbo principal adopta una forma no finita, en los complejos verbales con *agarrar* los dos verbos aparecen flexionados: *agarré y fui* y *agarró y dijo*.[2]

Este fenómeno permite pensar que no se trata de verdaderas perífrasis. Es decir, *agarré y fui* y *agarró y dijo* son complejos verbales que presentan algunas características propias de las perífrasis verbales, pero carecen de otras. Es esta carencia la que impide sostener que el proceso de gramaticalización sufrido por *agarrar* es igual al de los auxiliares de las perífrasis.

A la luz de lo anterior, en este trabajo se intentará demostrar la hipótesis de que *agarré y fui* y *agarró y dijo* no son verdaderas perífrasis.[3] Para ello, en el apartado 1 se analizarán las similitudes de *agarrar* con los auxiliares de las perífrasis. En el segundo apartado, se hará hincapié en las diferencias que impide pensar a *agarrar* como auxiliar. Por último, se discutirán las limitaciones gramaticales de estos verbos y se intentará arribar a una propuesta acerca de su naturaleza gramatical.

---

1 Dejo de lado otros usos de *agarrar* que también pueden considerarse producto de un proceso de gramaticalización. Me refiero a usos como los siguientes (las oraciones fueron extraídas del CREA, de la página web de la Real Academia Española):
(1) a. Me agarró una bronca… ('Me dio una bronca'; comienzo del padecimiento de un estado)
b. El hijo de Tillman y Pulidez *agarró* en diagonal en busca de la verja. (sentido direccional)
c. El hincha se la *agarró* con Américo Gallego (sentido reiterativo de descargue emocional)
Estas y otras posibles construcciones, si bien son interesantes, escapan a los objetivos del presente trabajo.
2 Eugenio Coseriu, en *Estudios de lingüística románica*, pág. 146 y 259, establece un posible antecedente de esta construcción ya en el griego clásico, en la forma λαβων γραφω "agarro y escribo", en la cual el participio presente del verbo λαμβανω es usado de un modo "pleonástico". Esta forma tendría su correlato en las lenguas románicas en una construcción con un verbo finito, como el español (agarró en gran parte de América; cogió en España) o como el italiano (*prendere* o *pigliare*).
3 Coseriu sostiene en el trabajo mencionado que las construcciones del español con *agarrar y coger* son "perífrasis aspectuales" (pág. 231-263). Mi hipótesis, si bien la contradice, se posiciona en la misma línea de interpretación en lo que a su aspecto se refiere.

2. Similitudes entre las perífrasis verbales y *agarró y dijo*

Una similitud bien marcada es, como ya se dijo, la desemantización de los verbos auxiliares. Compárense las siguientes oraciones:

(2) *a. Juan tiene que revisar la prolijidad de sus trabajos.*
b. Juan agarró y revisó todos sus trabajos.

En las oraciones de (2) se observa que tanto el verbo *tener* como el verbo *agarrar* han perdido su significado léxico pleno debido a un proceso de gramaticalización. Como consecuencia, *tener* ha experimentado la pérdida de sus rasgos de subcategorización estricta; es decir, no es *tiene* el que selecciona los argumentos, sino que es la forma no personal, en este caso *revisar*. Esto queda demostrado si cambiamos el infinitivo transitivo por un infinitivo intransitivo inergativo:

(3) *a. Juan tiene que revisar la prolijidad de sus trabajos.*
b. Juan tiene que saltar más alto.

En (3) b. el verbo principal *saltar* solo requiere un argumento, externo y agentivo: *Juan*; y la no aparición de un objeto directo se debe a que *saltar* no lo requiere.

Si se considera ahora la oración de (2) b. se observa que *agarró*, al igual que *tener*, perdió su significado léxico y sus posibilidades sintácticas y semánticas de seleccionar argumentos. Así, como sucedía en los ejemplos de (3), si el verbo *revisó* se cambia por uno inergaivo como *saltó*, el predicado resultante no requiere objeto interno, ya que el verbo principal no lo requiere:

(4) *a. Juan agarró todos los trabajos y los revisó.*
b. Juan agarró y revisó todos los trabajos.
c. Juan agarró y saltó.

En (4) a. el verbo es semánticamente pleno y selecciona los dos argumentos correspondientes. En (4) b., agarró4 perdió totalmente su capacidad de selección de argumentos. En (4) c., por último, se observa más claramente la imposibilidad de agarrar de influir en la selección de argumentos del predicado en cuestión.

El comportamiento de los complejos verbales con agarrar en las construcciones pasivas se asimila a ciertas perífrasis verbales, como por ejemplo anda diciendo mentiras, se puso a cantar 'Zamba de mi esperanza'. En concreto, la similitud radica en que imponen ciertas restricciones al sujeto de la oración. Es gramatical Juan anda cantando una zamba, pero no *Una zamba anda siendo cantada por Juan. En este mismo sentido, los complejos verbales con agarrar no aceptan sujetos no agentivos, como se observa en las siguientes oraciones:

(5) *a. Mi vecina agarró y me regaló verduras de su huerta.*
*b. *Las verduras agarraron y fueron regaladas por mi vecina.*

Un tercer rasgo de similitud entre estos dos tipos de construcciones es la posibilidad de intercalación de material léxico. Si bien, como es sabido, entre el verbo auxiliar y el verbo principal se establece una unión estrecha, esto no impide que ciertos lexemas se intercalen entre ambos:

4 (4) b. tiene otra lectura posible: "Agarró (los trabajos) y revisó los trabajos", donde el objeto directo es compartido por agarrar y revisar. Solo se considerará la interpretación donde agarrar se ha desemantizado, por razones de pertinencia.

(6) *a. Eso es la Católica y tiene que siempre demostrar ese nivel.*[5]
b. Dentro de cada sucursal o punto de venta y en la empresa en su conjunto, tiene siempre que haber una persona visible y responsable del márketing.[6]

Esta característica se observa también en las construcciones con *agarrar.* Al igual que sucede en ciertas perífrasis, existe la posibilidad de intercalación léxica entre las dos formas verbales (*agarró_dijo*), ya sea antes de la *y* (*agarró y dijo*) o después (*agarró y _dijo*). Así lo demuestran los siguientes ejemplos:

(7) *a. El otro agarra y siempre me jode con lo mismo.*[7]
b. Agarro mi mama y le mando un mensaje a mi tio.[8]

Otro aspecto en que las perífrasis y las construcciones con *agarrar* presentan similitud es en el hecho de tener un elemento de unión entre los dos verbos. En el caso de las perífrasis, estos pueden ser preposiciones (haber *de*, deber *de*, ir *a*) o conjunciones (tener *que*). En el caso de los complejos verbales que se analizan en este trabajo, el elemento de unión es el conector copulativo *y.*

(8) *La mujer agarró y denunció a su marido.*

La unión entre los dos verbos es, sin embargo, compleja. Dicha complejidad radica en que el conector *y* puede dar lugar a que las construcciones consideradas se piensen como coordinadas, y no como una unidad verbal compleja. Además, existe la posibilidad de utilizar la forma *agarrar* con dos verbos en construcciones coordinadas.

(9) *Cuando escuché en la radio lo de la muerte de Néstor, agarré, junté mis cosas y vine hasta Casa Rosada.*[9]

Sin embargo, es posible pensar que no se trata de una verdadera coordinación. Es decir, si los verbos aparecen conectados por *y,* no es porque los tres tengan la misma plenitud semántico-sintáctica; por el contrario, se puede afirmar que la coordinación se da realmente entre los dos últimos verbos, entre *junté mis cosas y vine hasta Casa Rosada. Agarré,* en este caso, tiene alcance sobre los dos verbos y manifiesta que los eventos denotados por los verbos *junté* y *vine* tienen lugar de manera agentiva, télica y repentina. Piénsese, además, en la imposibilidad de que *agarrar* aparezca en otro lugar de la construcción, ya sea en el medio, ya sea después de los verbos plenos.

3. Diferencias entre perífrasis verbales y *agarró y dijo.* Particularidades

Existe una diferencia fundamental y evidente entre las perífrasis verbales y las construcciones con *agarrar*: mientras que en las perífrasis el verbo principal se presenta en una forma no personal, en las construcciones con *agarrar* las dos formas deben ir conjugadas.

(10) *a. Juan tiene que pensar/anda pensando una nueva estrategia.*
b. Juan agarró y presentó sus quejas.

Como se ve en (10) a., en las perífrasis solo el verbo auxiliar soporta la flexión verbal. En b., en cambio, ambos verbos están conjugados. Este hecho será crucial más adelante, a la hora de establecer las conclusiones del trabajo.

---

5 http://www.facebook.com/note.php?note_id=393314024372. Mantengo la ortografía del original. Haré lo mismo en los demás ejemplos.
6 http://www.mlvm.com.ar/cnt-429/el-responsable-del-mercadeo-de-guerrilla.html
7 http://www.fotolog.com/egolandia/17497181
8 http://ar.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100313155224AAv9daN
9 Llamada de una oyente a Radio Continental, al programa "La mañana" conducido por Víctor Hugo Morales.

Otra particularidad fundamental son las restricciones aspectuales de los predicados con *agarrar* en relación a las perífrasis. En efecto, puede decirse que los complejos verbales con *agarrar* pueden aparecer en LOGROS y REALIZACIONES,[10] como se ve en las oraciones que siguen:

(11) *a. Agarró y le dio un saco roto al muchacho.*[11]
b. Al parecer habia un principe o algo asi q estaba un poco loco y creia q iba a renacer como un caballo, y entonces agarró y construyó su castillo de caballos para su siguiente vida.[12]

Como se observa en (11) a., el predicado *le dio un saco*, télico y dinámico, puede aparecer precedido por *agarró*, forma que refuerza ciertos rasgos ya presentes en el predicado *le dio un saco*: agentividad (alguien, voluntariamente, le da un saco a alguien), delimitación (el evento *dar un saco* supone un momento puntual en que el saco pasa de una persona a otra: *le dio un saco a las dos de la mañana, cuando empezó a caer la helada*) e inmediatez (es al menos dudosa e incoherente una oración como *?agarró y le dio un saco seis meses después*, ya que la presencia de *agarró* implica que la acción se lleva a cabo de manera repentina).

En (11) b., a su vez, se observa que el predicado *construyó un castillo*, una realización desde el punto de vista del aspecto léxico, aparece reducido en su duración temporal. El proceso gradual que recorre el *castillo* desde la etapa inicial de la construcción hasta alcanzar el estado de "plenamente construido" se ve acortado temporalmente por la presencia de *agarró.* La oración de (11) b. recibe una interpretación en que la construcción del castillo se realiza en menos tiempo del esperado. Así, se interpreta 'agarró y construyó un castillo de caballos (en pocas semanas)'. No se interpreta, por lo tanto, con un adjunto que denote un tiempo por demás prolongado: '*?Agarró y construyó su castillo en veinte años'.

Siguiendo a Morimoto (1998), es posible entender que el hecho de que los predicados con *agarrar* se construyan con LOGROS y REALIZACIONES no imposibilita la aparición de ciertos tiempos verbales considerados "imperfectivos", como el presente y el pretérito imperfecto. Esto se debe a que "el aspecto léxico y el aspecto gramatical se interrelacionan, y no son infrecuentes los casos de interferencia entre ambos". (Morimoto 1998: 11).

Lo anterior se pone de manifiesto en los siguientes ejemplos:

(12) *a. Mira tengo 50 gallinas necesito un buen gallo. agarra y dice bueno tengo este gallo que anda de 10.*[13]
b. Y como para que todos escuchen agarra y me comenta fuerte: -O yo soy sordo o aquí no ha entrao naides – dijo.[14]
c. Entonces, no toda la gente va a percibir a los muertos. Y yo agarraba y le decía: —No me espante. Yo sé que está aquí, pero no me espante.[15]
d. Creo q voy a agarrar y le voy a poner un clamp mapex al final.[16]
e. Resulta que por primera vez liquido las 3 gb. Y me doy con que tengo que agarrar y cargar tarjeta.[17]
f. Ella hubiera agarrado y hubiera comprado chipá al morocho que vendía chipá en una cesta.[18]

---

10 Son LOGROS los eventos que denotan el principio y el final de una acción; se trata de eventos puntuales. Por su parte, son REALIZACIONES aquellos eventos que, además de denotar el punto de culminación de la acción, expresan el proceso de desarrollo.
11 http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01316164222804649758680/035918_0018.pdf
12 http://www.fotolog.com/cjerjes/21415562.
13 http://www.tipete.com/userpost/humor/me-se-un-chiste-y-te-lo-cuento-humor-gratis-0
14 http://www.lagazeta.com.ar/paisanada.htm
15 http://www.rlp.culturaspopulares.org/textos/17/RLP-IX1-01-Granados.pdf
16 http://www.psicobateristas.com/hardware-f47/se-puede-agarrar-un-clamp-al-tom-holder-de-mi-bata-t14146.htm
17 http://www.movistar.com.ar/foro/web/guest/home/-/asset_publisher/kI22/thread/1180410?redirect=%2Fforo%2Fweb%2Fguest%2Fhome
18 http://books.google.com.ar/books?id=cg52PatZzxEC&pg=PA46&lpg=PA46&dq=%22hubiera+agarrado+y %22&source=bl&ots=8hmWhCZNSK&sig=_LYD-3iAAzwsZbIBhus--wZsko7o&hl=es&ei=jM7eTMbzF4L48Abux5GSDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CFYQ6AEwCQ#v=onepage&q=%22hubiera%20agarrado%20y%22&f=false

g. Jamas llame nunca lo intente y no creo q alguien haya agarrado y haya llamado de ji celular xq siempre lo llevo conmigo.[19]
h. Tal cual. es lo mismo que agarre y diga: "Yoo es de madera" [20]

En los ejemplos de (12) se observa una variada gama de tiempos verbales con los que puede aparecer la forma *agarrar*. En todos los casos, los eventos denotados por los predicados tienen carácter delimitado. En (12) a. y b., por ejemplo, el presente se interpreta como un presente de la narración, en el cual no cabe la interpretación continua, de simultaneidad entre el evento y el acto de habla, sino que debe entenderse que los eventos se han concluido. En (12) c., la interpretación correspondiente es 'Cada vez que sucedía eso, yo agarraba y le decía'. Si bien la acción es no delimitada (no es posible determinar la cantidad de veces en que *yo agarraba y le decía*) cabe una interpretación en que la acción se compone de microeventos, cada uno concluido y acabado, es decir, delimitado. En (12) d. y e., los complejos verbales con *agarrar* forman parte de perífrasis verbales, en este caso, con los auxiliares *ir* y *tener*. También, como se observa, los verbos principales aparecen en infinitivo. Esto puede deberse a que es el verbo principal el que impone la forma a *agarrar*. Incluso, como se aprecia en (12) d., el verbo principal aparece en una perífrasis, por lo que *agarrar* también forma parte de una perífrasis de iguales características que la principal.

Por último, en (12) f., g. y h., *agarrar* aparece conjugado en tiempos del modo subjuntivo: pretérito pluscuamperfecto, pretérito perfecto compuesto y presente, respectivamente.

4. Conclusiones

Luego de las características expuestas más arriba, este trabajo pretende apuntar algunas conclusiones, siempre parciales, respecto de las construcciones con *agarrar*. En primer lugar, los predicados que presentan la forma *agarrar* imponen a sus sujetos un carácter agentivo. No son posibles, entonces, oraciones como **La verdura agarró y subió de precio*, **El ajedrez agarra y es un juego para pocos*. Esta primera característica, como es de esperarse, impide que *agarrar* se combine con verbos inacusativos.

En segundo lugar, el predicado resultante se interpreta como repentino e inmediato. *Agarrar* dota al predicado del que forma parte de una intensificación del rasgo de agentividad y de conclusión de la acción. En una oración como *Juan agarró y se durmió*, el cambio de estado (de despierto a dormido) se produce de manera repentina y súbita, pero también voluntaria y delimitada. Por eso, es incorrecta gramaticalmente una oración como **Juan agarra y duerme; traten de no hacer ruido*, en la que no están presentes los rasgos mencionados.

En tercer lugar, como se afirma en el párrafo anterior, *agarrar* solo es compatible con predicados delimitados, télicos; es decir, solo es posible cuando los predicados de los que forma parte son de por sí LOGROS o REALIZACIONES. Son imposibles por tanto *agarrar* + evento estativo (**La muchacha agarró y tuvo los ojos verdes*), y *agarrar* + actividad (**Joaquín agarra y vende libros desde los 17 años*). Este último caso puede ser válido, sin embargo, si se trata de eventos no delimitados en cuanto a la cantidad de ocurrencias. Sí lo son si se considera por separado cada uno de los eventos delimitados que lo forman: *La cajera agarraba y sacaba diez pesos cuando su jefe no la veía.*

También, los datos analizados indican que las construcciones con *agarrar* no son verdaderas perífrasis verbales. Esto es así no solo porque las dos formas verbales están conjugadas, sino y por sobre todo, porque *agarrar* no aporta en concreto ninguna información nueva al predicado; más bien, intensifica información ya presente. En la oración de (12) f., *Ella hubiera agarrado y hubiera comprado chipá al morocho que vendía chipá en una cesta*, por ejemplo, si no apareciera la forma *agarrar*, la oración seguiría siendo delimitada y su sujeto, agentivo. Sin embargo, como ya se observó, lo que hace *agarrar* es intensificar estos rasgos ya presentes en el predicado. En todo caso, puede pensarse que *agarrar* suma al predicado un carácter repentino y súbito: 'Hubiese comprado chipá súbitamente'.[21]

---

19 http://www.youtube.com/watch?v=FpqTG-Q7RNI
20 http://www.psicofxp.com/forums/artes-marciales.280/428722-bruce-lee-y-su-legado-6.html
21 Esto es claro con REALIZACIONES, en tanto que pueden combinarse con locuciones adverbiales aspectuales *como de un tirón: El príncipe construyó su castillo*

Por último, es posible pensar la forma *agarrar*, a la luz de lo observado, como una reduplicación de la información aspectual del predicado del que forma parte. Esta reduplicación haría que se "repitan" los auxiliares en las formas temporales compuestas, como en *Ella hubiera agarrado y hubiera comprado chipá*, y no como en *?Ella hubiera agarrado y comprado chipá*. Tal duplicación sería también la que aporta el significado de "intensificación", mencionado anteriormente.

5. Referencias bibliográficas

Arnaiz, A. y J. Camacho 1999. "A topic auxiliary in Spanish", en: Gutiérrez-Rexach, J. y Martínez-Gil, F. (ed.). *Advances in Hispanic Linguistics*. *Papers from second Hispanic Linguistic Symposium*. Somerville: Cascadilla, 1999, 317-331.

Coseriu, E. 1977. *Estudios de lingüística románica*. Madrid: Gredos.

Di Tullio, A. 2007. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Isla de la luna.

García Fernández, L. 1998. *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.

Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco Libros.

Real Academia Española. 2010. *Manual de la nueva gramática de la Lengua Española*. Buenos Aires: Espasa.

de un tirón. El tiempo en que se desarrolla el evento se halla doblemente acortado: por el adjunto y por agarrar.

O DELINEAMENTO DOS TRABALHOS SOBRE ESCRITA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONSTRUINDO UM LUGAR PARA A PESQUISA EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO BRASIL

Flávia Danielle Sordi Silva
Universidade Estadual de Campinas
flaviasordi@gmail.com

1. Entrada: considerações sobre a contemporaneidade

> Creio que o sofrimento de submeter-se
> à virtualização sem compreendê-la é uma
> das principais causas da loucura e da violência
> de nosso tempo. (Lévy 1996: 147)

O ambiente virtual passou a ser visto e explorado como um contexto emergente de investigação para muitas disciplinas em diversas áreas como estudos matemáticos, linguísticos, pedagógicos, biológicos, entre outros. Quando voltamos o olhar para os estudos relativos à linguagem, em particular, podemos notar que nos últimos anos, sobretudo na primeira década do século 21, houve um crescimento de pesquisas cujo enfoque estava de alguma maneira relacionado com as novas mediações tecnológicas (computador, celular, videogame etc.)

Trata-se de um período histórico de constituição de uma área de investigação dos estudos linguísticos que se estabelece diante do surgimento e crescimento do fenômeno gerado pela interação humana com as novas tecnologias digitais, como as Tecnologias de Informação e comunicação – TICs – que propiciam novas práticas sociais e, inclusive, letradas. Segundo Soares (2002):

> *É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.* (Soares 2002: 146).

Ao considerarmos a existência deste "momento privilegiado" (Soares 2002), incorremos sobre a produção acadêmica brasileira que se tem feito a partir desses pressupostos, sendo que encontramos o estabelecimento de uma tendência de pesquisa que, com pequenas variações terminológicas, caracteriza-se pela abordagem da linguagem relacionada às novas tecnologias. Assim, deparamo-nos com alguns programas de pós-graduação em universidades distintas em que se destacam tais áreas, denominadas, por exemplo, como "Linguagem e Tecnologias" (IEL-UNICAMP), "Linguagem, Tecnologia e Ensino" (UFPE) e "Linguagem e Tecnologia".

Esta pequena amostragem de algumas áreas de concentração e ou linhas de pesquisa de programas brasileiros de pós-graduação já aponta para a variação geográfica (diferentes estados), institucional (universidades federais, estaduais e privadas) e de grupos de pesquisa (professores e estudantes que se filiam a tal área) onde os trabalhos são desenvolvidos, indicando a amplitude e expressividade do momento histórico em que nos encontramos que, por conseguinte, demanda pesquisas em tais campos.

Muitos estudos têm se dedicado à investigação das relações estabelecidas com as novas tecnologias digitais em nossa sociedade. É inegável a presença do contexto virtual em diversas esferas da vida dos indivíduos e, consequentemente, torna-se impreterível a investigação do modo como tais mediações tecnológicas têm sido usadas, bem como suas implicações e possibilidades. É, pois, tencionando realizar um delineamento dessas pesquisas sobre as relações entre linguagem e contextos virtuais nesses últimos anos, no Brasil, que buscamos inscrever este artigo, apresentando um levantamento de tais trabalhos a fim de melhor compreendermos tanto a configuração desta nova tendência, como situar nossa própria pesquisa no meio.

2. Explorando os currículos: sistematização de programas de pós-graduação no Brasil

Inicialmente, buscamos os trabalhos desenvolvidos no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Unicamp, local onde estamos filiados a um de seus programas de pós-graduação e, a partir disso, emergiu a necessidade de uma expansão para a investigação dos trabalhos de toda a universidade onde nos situávamos. Assim, partimos para a procura de programas de pós-graduação da Unicamp que estivessem ligados com nossa área de pesquisa, bem como trabalhos que, independente da área, pudessem dialogar com o nosso. Nesse sentido, destacaram-se dois ambientes dentro da universidade, a saber, a Faculdade de Educação – FE – e o Instituto de Artes – IA.

É interessante notar como, ainda que tratando de questões relativas aos usos das novas tecnologias no âmbito da leitura, escrita, práticas sociais etc, as teses e dissertações destes locais diferenciam-se por seus enfoques temáticos e tipos de dados de investigação, sendo que na FE os trabalhos, quase sempre, possuíam preocupações pedagógicas, ao passo que no IA, o interesse foi a investigação dos produtos culturais, midiáticos em si ou do processo de construção deles.

Ademais, partindo do pressuposto de que nossos interesses de pesquisa encontram-se em uma área emergente de investigação, tornou-se indispensável ampliarmos nosso trabalho de "estado da arte" para outras universidades, alargando nossas buscas para outras instituições de ensino superior – IES – do país.

Nesse sentido, iniciamos um levantamento das principais IES brasileiras, com ênfase nas federais e estaduais, buscando nelas, programas de pós- graduação, na área de humanas, que se denominassem como pólos de produção de pesquisas ligadas às novas tecnologias digitais, a fim de construirmos um panorama dos estudos sobre o tema a partir de tais universidades e seus respectivos programas de pós-graduação. Foram mais de duzentas as instituições investigadas, sendo que nosso procedimento pautou-se pela identificação das páginas eletrônicas de cada uma delas e, na sequência, pela localização de seus cursos de pós-graduação *strictu sensu* – mestrado e doutorado – bem como de suas linhas de pesquisa e áreas de concentração.

A despeito de nossa hipótese inicial de que não haveria muitos cursos nesse sentido, encontramos uma riqueza de programas, linhas e áreas em tais locais pesquisados cujos resultados serão agora fornecidos. Na tabela abaixo, enumeramos cada um desses programas, bem como as universidades em que se encontram, estados, cursos de pós-graduação, nível e linhas de pesquisa/área de concentração. Observe:

Os dados trazidos mostram um considerável número de cursos de pós-graduação que deixam explícitos em seus programas o objetivo de abordar as novas mediações tecnológicas em suas pesquisas de mestrado e doutorado. Pudemos constatar, observando tais programas, que na área de humanas[1] há

1 As áreas de exatas e biológicas foram excluídas por não estarmos inseridos em nenhuma delas e nossos interesses de pesquisas não se encontrarem nesses campos.

um campo bem amplo em que existem trabalhos, sobretudo, nos cursos de Comunicação, Educação e de Estudos Linguísticos (Letras, Linguística, Linguística Aplicada, etc.). Embasados em tais informações, elaboramos um mapa através do qual é possível visualizar a distribuição desses programas de pós-graduação em todo o país:

Universidade	Estado	Curso	Nível	Linha de pesquisa/ área de concentração
Universidade Anhembi Morumbi	SP	Comunicação	M	"Mediação tecnológica e processos sociais"
PUC-SP	SP	Linguística Aplicada e estudos da linguagem	M; D	"Linguagem, tecnologia e educação"
PUC-SP	SP	Tecnologias da Inteligência e Design Digital	M; D	"Processos cognitivos e ambientes digitais"
USP	SP	Ciências da Comunicação	M; D	"Comunicação e ambiência em redes digitais"
UNICAMP	SP	Linguística Aplicada	M; D	"Linguagem e tecnologia"
UNICAMP	SP	Educação	M; D	"Educação, Ciência e Tecnologia"
UFSCar	SP	Ciência, Tecnologia e Sociedade	M	"Dimensões sociais da ciência e da tecnologia" e "Gestão tecnológica e sociedade sustentável".
UFSCar	SP	Educação	M; D	"Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem"
UFSCar	SP	Linguística	M; D	"Linguagem humana e tecnologia"
Universidade Presbiteriana Mackenzie	SP	Educação, arte e história da cultura	M; D	"Linguagens e Tecnologia"
PUC-RJ	RJ	Letras	M; D	"Descrição do português, ensino e tecnologia"
UERJ	RJ	Comunicação	M	"Tecnologias de comunicação e Cultura"
UNESA	RJ	Educação	M; D	"Tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais"
UENF	RJ	Cognição e Linguagem	M	"Pesquisa interdisciplinar em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação"
UFRJ	RJ	Linguística	M; D	"Tecnologias linguísticas e materiais pedagógicos"

Universidade Federal Fluminese	RJ	Comunicação	M; D	“Tecnologias da Comunicação e da Informação”
CEFET-MG	MG	Estudos de Linguagens	M	“Linguagens, ensino e mediações tecnológicas”
PUC- Minas	MG	Educação	M	“Educação, ciências e tecnologias”
UFMG	MG	Estudos Linguísticos	M	“Linguagem e Tecnologia”
UCS	RS	Educação	M	“Educação, linguagens e tecnologias”
Universidade de Santa Cruz do Sul	RS	Educação	M	“Aprendizagens, tecnologias e linguagens na educação”
UNISINOS	RS	Ciências da Comunicação	M; D	“Cultura, cidadanias e tecnologias da comunicação”
UNISINOS	RS	Linguística Aplicada	M; D	“Linguagem, tecnologias e interação”
UNISINOS	RS	Educação	M; D	“Educação, desenvolvimento e tecnologias”
UFRGS	RS	Educação	M; D	“Educação: arte, linguagem e tecnologia” e “Educação à distância”
UDESC	SC	Educação	M	“Educação, comunicação e tecnologia”
UFSC	SC	Linguística	M; D	“Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia”
UFAL	AL	Educação Brasileira	M	“Tecnologias da informação e comunicação na educação”
UFPE	PE	Letras	M; D	“Linguagem, tecnologia e ensino”
UNEB	BA	Educação e contemporaneidade	M; D	“Educação, Tecnologias intelectuais, currículo e formação do educador”
UFBA	BA	Comunicação e Culturas contemporâneas	M; D	Cibercultura
UECE	CE	Educação	M	“Aprendizagem docente, tecnologias digitais e formação de professores”
UFRR	RR	Educação	M	“História da educação, processos de trabalho e novas tecnologias”
UNEMAT	MT	Educação	D	“Educação: arte, linguagem e tecnologia” e “Educação à distância”

Figura 1. Distribuição dos programas de pós-graduação.

Por meio do mapa acima e da Tabela 1 é possível observarmos a distribuição dos programas de pós-graduação na área de humanas cujas linhas de pesquisa ou áreas de concentração denominam-se relacionadas às novas tecnologias digitais no Brasil. Deste modo, a região que mais se destaca é a sudeste, com 19 programas (10 no estado de são Paulo, 6 no Rio de Janeiro e 3 em Minas Gerais), sendo esta a região onde estamos situados; seguida pela região sul com 8 programas: 6 no Rio Grande do Sul e 2 em Santa Catarina.

Na região Nordeste, por sua vez, encontram-se programas espalhados por vários estados, como Pernambuco e Alagoas, sendo dois deles localizados no mesmo local (Bahia), ainda que em universidades distintas.

É interessante notarmos como todas as regiões brasileiras já apresentam programas de mestrado e doutorado desse tipo, ainda que seja somente um, como é o caso da região norte (1 programa em Roraima) e da região centro-oeste (1 programa no Mato Grosso).

Se por um lado esses cursos abordam o tema, por outro lado, eles próprios possuem diferentes perspectivas de pesquisas. Alguns, como na área de Comunicação, focalizando os processos de interação, produtos midiáticos e comunicativos, outros na área de Educação relativos às implicações das novas tecnologias para os processos educativos ou mesmo a possibilidade de ensino-aprendizagem nesses contextos, como é o caso da educação à distância. Devido ao fato de nosso interesse ser por pesquisas que se voltem para a linguagem escrita nesse processo de interação com as novas mídias, optamos por enfocar, então, os programas de pós-graduação dos cursos de Letras, Linguística e afins para analisarmos mais profundamente, observando as dissertações e teses produzidas por seus alunos de pós-graduação, tendo em vista descrevê-las e compreender mais amplamente o campo em que estamos.

Assim, ao consideramos as possibilidades de realização deste trabalho, restringimos nossas buscas mais profundas às produções acadêmicas dos seguintes programas de pós-graduação de cursos de estudos linguísticos em que já sabemos haver linhas de pesquisa e áreas de concentração sobre o assunto.

São eles:

1. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP.
2. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP.
3. Programa de pós-graduação em Linguística da UFSCar.
4. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG.
5. Programa de pós-graduação em Letras da UFPE.
6. Programa de pós-graduação em Linguística da UFSC.
7. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.
8. Programa de pós-graduação em Letras da PUC-RJ.
9. Programa de pós-graduação em Linguística da UFRJ.

Esses são os programas de pós-graduação nos quais nos concentramos para a busca de teses e dissertações na área. Entretanto, é imprescindível ressaltarmos que podem existir trabalhos que, embora não inseridos em tais áreas de concentração e linhas de pesquisa explicitamente denominadas como relativas às novas mediações tecnológicas, também abordem o tema em seus trabalhos. Um exemplo é nosso próprio estudo que oficialmente se insere na área de "Língua Materna" do curso de mestrado em Linguística Aplicada do IEL-UNICAMP e não em "Linguagem e Tecnologia", como poderia ser esperado. Nossa dissertação não é um caso isolado, mas outros exemplos, nesse sentido, podem ser apresentados, tanto no próprio IEL e na Unicamp, como nas outras universidades brasileiras.

No IEL, por exemplo, a dissertação de mestrado *Escrita, interlocução e moderação em fórum on-line do Orkut* (Lima 2010) investiga práticas de interação em ambiente virtual por meio da escrita, porém foi desenvolvida também dentro da área "Língua Materna". Fora do IEL, mas ainda na Unicamp, encontramos ainda nesse sentido vários trabalhos realizados no Instituto de Artes, como a tese de doutorado *Transcriações: reinventando poemas em mídias eletrônicas* (Tosin 2010).

Situação semelhante também pode ser verificada em outras instituições do país. Na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – no programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem, existe a área de concentração denominada "Linguagem e Cultura" que apesar de não trazer a temática explícita em seu nome, possui uma gama de trabalhos com o tema. Um exemplo é o trabalho de mestrado *Gêneros digitais e a escrita no orkut: reconfigurações do gênero bilhete* (Martins 2007).

Mais um local em que essa situação pode ser verificada é na Universidade de São Paulo – USP – onde encontramos trabalhos distribuídos em diversas unidades e cursos. Na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), por exemplo, localizamos a tese *Conectores de causa e condição em fóruns de discussão na Internet* (Inglez 2008) no departamento de Filologia e Língua Portuguesa; a tese *Interação de professores em fóruns eletrônicos: um estudo de caso do programa Educar na Sociedade da Informação* (Starobinas 2008) na Faculdade de Educação (FE) e ainda o trabalho de doutorado *A rizomática aventura da hipermídia: uma análise da narrativa no ambiente digital* (Teixeira 2007) na Escola de Comunicações e Artes (ECA).

Finalmente, tendo em vista a impossibilidade de dominarmos todos os trabalhos produzidos na área, optamos pela busca daqueles que se nomeiam como tal, ou seja, os pertencentes aos 9 programas de pós-graduação já mencionados. Sabemos que ainda assim nossa investigação não abarcará tudo o que se tem produzido nessas universidades analisadas, tampouco possuímos a pretensão de compreender 100% dos trabalhos; mas acreditamos estarmos realizando um levantamento bastante extenso que possibilita um significante delineamento do campo.

3. Os programas de pós-graduação em estudos linguísticos: descrições e considerações

Inicialmente, com os programas de pós-graduação definidos, realizamos um levantamento de suas teses e dissertações, bem como a leitura integral de seus resumos e, em alguns casos, do texto comple-

to. Para tanto, foi-nos fundamental o acesso às páginas virtuais de cada uma das universidades, onde pudemos localizar esses trabalhos, quando disponibilizados em suas respectivas bibliotecas virtuais. É importante destacarmos que as datas a partir das quais as pesquisas de mestrado e doutorado foram disponibilizadas variam de uma instituição para outra, entretanto, como nossos interesses estavam nos estudos mais recentes, isso não se mostrou um problema, pois, geralmente, as publicações referem-se aos últimos anos.

Assim, a primeira etapa de nosso trabalho, então, foi percorrer essas produções disponíveis, buscando por aquelas que, em alguma medida, tivessem como objetos de investigação a ocorrência de gêneros textuais mediado pelas TICs, visto ser este nosso foco de análise. Mais precisamente, nossos três critérios para seleção dos trabalhos foram:

a) Teses e dissertações que tratassem de ambientes virtuais da *World Wide Web*, a internet;
b) Trabalhos cujos *corpora* fossem constituídos de produções linguísticas realizadas ou disponíveis na web;
c) Pesquisas que focalizassem gêneros escritos que circulam no *ciberespaço* e o desenvolvimento dessa escrita nos meios virtuais.

Identificados os trabalhos que abordavam a escrita de gêneros textuais nas páginas da *web*, passamos ao conhecimento do conteúdo deles. Assim, tornou-se indispensável a proposição de algumas categorias de análise: apoiamo-nos para organização dos dados em três categorias propostas por Gomes-Santos em seu texto "Das relações entre linguagem e ensino de língua: a produção acadêmica paraense em foco", a saber, (a) "enfoque temáticos", (b) "aportes teórico-disciplinares" e (c) "dados de investigação" (Gomes-Santos 2005: 57).

É impreterível destacar, no entanto, que as categorias são um procedimento para tentarmos entender *como* se desenvolveram os trabalhos de nosso *corpus* e observar o que foi prevalecente em cada um deles. Contudo, partilhamos a concepção de que as "categorias não são nem evidentes nem dadas de uma vez por todas. Elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos." (Dubois & Mondada 2005: 29).

Devido à impossibilidade de apresentarmos aqui todas as análises e descrições dos trabalhos dos nove programas de pós-graduação enfocados, podemos afirmar que, de modo geral, ao cotejarmos as produções acadêmicas da UNICAMP e das outras unidades brasileiras apresentadas, constatamos que a abordagem das novas tecnologias digitais cresceu desde os primeiros anos do século XXI, mostrando-se mesmo como uma nova tendência para os estudos linguísticos. Isso explica, por exemplo, a utilização na maioria das teses e dissertações observadas de arcabouços teórico-metodológicos ligados aos estudos do Letramento Digital, ou seja, de teorias que focalizam questões de hipermodalidade, hipertexto, comunidades virtuais, redes e assim por diante.

Contudo foi extremamente significativo verificar que os trabalhos não se voltaram exclusivamente para tais teorias e perspectivas, mas aliaram-nas a outros conceitos e aportes já tradicionais, como os estudos enunciativos, discursivos, sociointeracionistas e em gêneros, por exemplo, revelando uma disposição dessas pesquisas recentes em integrar teorias e disciplinas.

Por outro lado, os dados nos apontam que os propósitos de investigação dos mestrandos e doutorandos são diversos, ainda que alguns deles tenham trabalhado com o mesmo material linguístico, como *blogs* ou fóruns on-line, havendo desde aqueles interessados em investigar os efeitos e/ou possibilidades do uso das TICs para o ensino até os que se voltam para as maneiras como gêneros textuais/discursivos se constituem e circulam na *www.*

Enfim, ao observarmos os últimos anos e, em especial, os cinco anos mais recentes, podemos verificar, na prática, a constituição daquilo que Soares chamou de "momento privilegiado" (Soares 2002: 146) para o desenvolvimento de novos estudos que, de fato, estão ocorrendo, uma vez que são altamente necessários para uma melhor compreensão das novas práticas sociais e letradas que passaram a existir.

Ademais, possuímos a hipótese de que esse número será ampliado nos trabalhos que serão conclu-

ídos, no instituto, nos próximos anos, com base nos trabalhos de 2010 que já pudemos consultar, bem como a relevância que as discussões sobre o *ciberespaço* e a produção textual dos indivíduos passaram a ter.

4. Saída: outras considerações sobre a contemporaneidade

Neste artigo, em especial, tencionamos construir um panorama das teses e dissertações produzidas não somente no IEL, mas na Unicamp como um todo e, inclusive em outras universidades do Brasil que tangenciassem, de alguma maneira, nossas questões de pesquisa. A intenção não foi exaurir as possibilidades de investigação nesse sentido, tampouco estabelecer um quadro total e fixo, visto que sempre existe algo que fica "por dizer" e novos olhares com os quais outros estudos podem ser concebidos.

O objetivo principal aqui se estruturou em procurar entender o momento histórico em que vivemos e onde se localiza nossa pesquisa, tornando-se indispensável, portanto, o entendimento e conhecimento de outras pesquisas da área, de modo geral, a fim de desenvolvermos um trabalho que não esteja isolado, nem se pretenda auto-suficiente, mas que se construa a partir dos outros em uma relação dialógica, constituindo-se em uma peça harmoniosa no grande mosaico que são os estudos da linguagem.

5. Referencias Bibliográficas

Dubois, D. & L. Mondada 2005. "Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação." In: *Referenciação e Discurso*. (Org.). I. Villaça Koch, E. M. Morato, A. C. Bentes. São Paulo: Contexto, 17- 51.

Gomes-Santos, S. 2005. "Das relações entre linguagem e ensino de língua: a produção acadêmica paraense em foco". In: *Moara*. Belém, n 24, jul/dez, 47-69.

Inglez, K, G. 2007. *Conectores de causa e condição em fóruns de discussão na Internet*. 379f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP.

Lévy, P. 1996. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.

Lima, M. 2010. *Escrita, interlocução e moderação em um fórum online do Orkut*. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada.). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Martins, C. C. L. 2007. *Gêneros digitais e a escrita no orkut: reconfigurações do gênero bilhete*. 84f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

Soares, M. 2002. "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura". In: *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, 143-160, dez.

Starobinas, L. 2008. *Interação de professores em fóruns eletrônicos: um estudo de caso do programa Educar na Sociedade da Informação*. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP.

Teixeira, P. S. 2007. *A rizomática aventura da hipermídia: uma análise da narrativa no ambiente digital*. [s.n] Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, SP.

Tosin, G. 2010. *Transcriações: reinventando poemas em mídias eletrônicas*. [s.n] Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Mariela K. Starc
Universidad Nacional del Sur
mariela.starc@uns.edu.ar

1. Introducción

La sociolingüística ofrece un marco para comprender la relación entre lengua, cultura y sociedad. Su premisa básica es que la lengua no es una estructura uniforme sino heterogénea que se caracteriza por las variaciones de uso dentro de una comunidad de habla.

Desde una perspectiva sociolingüística, el individuo no se considera un hablante-oyente ideal sino un usuario concreto de una lengua que tiene características específicas: sexo, edad, clase social, roles, valores, creencias, etc., y pertenece a un grupo social y cultural determinado.

La vida social se desarrolla a partir de las interacciones comunicativas entre los hablantes de una lengua. En las interacciones, se pone a prueba la competencia comunicativa de los hablantes, es decir, su capacidad para comportarse de manera apropiada y eficaz en diferentes contextos.

El contexto social es uno de los factores más influyentes en el proceso de adquisición de una lengua. De ahí la importancia de considerar a la lengua en su contexto social incorporando el componente sociolingüístico de la comunicación en el proceso de aprendizaje.

En este trabajo, describiremos las dificultades que experimentan los estudiantes del curso de español como lengua extranjera que se dicta en la Universidad Nacional del Sur para adquirir la competencia sociolingüística. Se trata de un grupo de jóvenes que aprenden español en un contexto de inmersión durante su estadía en nuestro país como alumnos de intercambio de diferentes carreras: Economía, Ingeniería Industrial, Agronomía y Turismo, entre otras.

En primer lugar, haremos una breve contextualización teórica del concepto de competencia sociolingüística. Luego, presentaremos ejemplos tomados de la producción oral y escrita de estudiantes de distinto nivel de competencia lingüística. Finalmente, propondremos actividades de práctica en el aula que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre el grado de adecuación o inadecuación de ciertas expresiones o gestos y a utilizar los más apropiados de acuerdo con los parámetros de las diferentes situaciones comunicativas.

2. Marco teórico

Según el modelo desarrollado por Hymes (1971), conocer las reglas gramaticales no es suficiente para poder hablar una lengua, sino que se requiere el dominio de ciertas normas para usarlas adecuadamente en diferentes contextos. Esto implica saber cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma.

Todos tenemos conocimientos sobre el lenguaje en sí mismo y las maneras de usarlo, a la vez que contamos con la capacidad de poner en práctica estos conocimientos en la comunicación concreta al hablar, leer o escribir. Tanto el conocimiento de la lengua como la capacidad para usarla en la comunicación real y efectiva constituyen la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa comprende no solo la *competencia gramatical o lingüística*, sino también la *competencia contextual,* que se refiere al conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y a la habilidad del hablante para adoptar las estrategias sociales adecuadas a cada situación.

Posteriormente, Canale (1983) retoma el concepto de competencia comunicativa y propone una división en cuatro competencias interrelacionadas: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica.

- *Competencia gramatical:* comprende el conocimiento del código lingüístico, es la capacidad de producir enunciados que respeten las reglas gramaticales en todos los niveles (léxico, ortografía, puntuación, pronunciación, morfología, sintaxis y semántica).
- *Competencia discursiva:* es la capacidad de combinar formas y significados para lograr un texto oral o escrito unificado en diferentes situaciones de comunicación. La unidad de un texto se obtiene a través de las propiedades de cohesión (relaciones léxicas y gramaticales entre las diversas partes que componen el texto) y coherencia (relación armónica entre los conceptos y significados del texto y el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores.
- *Competencia sociolingüística:* incluye aspectos de la interacción como el estatus de los participantes, los roles que cumplen, el grado de formalidad, las normas de cortesía.
- *Competencia estratégica:* consiste en la capacidad de utilizar estrategias verbales o no verbales para mejorar la eficiencia y resolver las fallas en la comunicación que pueden deberse a limitaciones en la competencia gramatical, discursiva o sociolingüística.

Bachman (1990) introduce un cambio significativo al reorganizar las categorías más detalladamente a través de una división en competencia organizativa y competencia pragmática. La *competencia organizativa* comprende el control de la estructura de la lengua (competencia gramatical) y el conocimiento necesario para formar textos (competencia textual). Dentro de la competencia gramatical, se incluye el dominio del vocabulario, la sintaxis, la morfología, los fonemas y grafemas. Y la competencia textual considera la cohesión y la organización retórica. Por su parte, la *competencia pragmática* abarca el uso del lenguaje para expresar una variedad de funciones comunicativas (competencia ilocutiva) y para adecuarse al contexto en el que se emplea (competencia sociolingüística). En la competencia ilocutiva, se incluyen distintas funciones: para expresar ideas y emociones (ideacionales), para lograr que algo se realice (manipulativas), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (heurísticas) y para ser creativo (imaginativas), mientras que algunos de los aspectos comprendidos dentro de la competencia sociolingüística son la capacidad de identificar los distintos dialectos y registros, y la habilidad para comprender las referencias culturales y las figuras idiomáticas.

A diferencia de los modelos anteriores, el de Bachman no incluye la competencia estratégica dentro de la competencia comunicativa, sino que la considera como un componente integrador que ayuda al hablante de una lengua a adoptar determinados comportamientos para comunicarse eficazmente y para superar dificultades lingüísticas y situacionales que puedan interferir en la comunicación.

El modelo más reciente de descripción de la competencia comunicativa es el del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2002),[1] el cual propone una división en tres subcompetencias: lingüística, pragmática y sociolingüística. La *competencia lingüística* implica el dominio de los conocimientos y las destrezas léxicas, sintácticas y fonológicas.

La *competencia pragmática* se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de escenarios de intercambios comunicativos. También comprende el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos de textos.

---

1 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2001, ed. esp. 2002) es un documento que contiene las directrices educativas del Consejo de Europa para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Su objetivo es proporcionar una base teórica común para el trabajo de profesores y estudiantes de lengua, examinadores, autores de materiales, formadores de profesorado y administradores educativos. Según esta escala internacional, los niveles A1 (Acceso) y A2 (Plataforma) corresponden a usuarios básicos, B1 (Umbral) y B2 (Avanzado), a usuarios independientes y C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría), a usuarios competentes.

La *competencia sociolingüística* comprende el conocimiento y las habilidades necesarias para el uso de la lengua en diferentes contextos sociales. En estos contextos, se dan las siguientes variables:

- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales: saludos, formas de tratamiento, interjecciones.
- Normas de cortesía: expresar interés, admiración, gratitud, arrepentimiento, descortesía (antipatía, queja, impaciencia, etc.).
- Expresiones de la sabiduría popular: refranes, modismos, frases estereotipadas, etc.
- Registro: solemne, formal, neutral, informal, familiar, íntimo.
- Dialecto y acento: variedades según edad, género, clase social, región, grupo étnico, profesión.

Como hemos observado, independientemente de las diferencias en la terminología y los criterios de clasificación, todos los modelos reconocen a la competencia sociolingüística como uno de los componentes básicos de la competencia comunicativa.

3. Falta de adecuación sociolingüística: ejemplos

A continuación, se presentan ejemplos para demostrar las dificultades que experimentan nuestros alumnos de español como lengua extranjera para desarrollar la competencia sociolingüística, es decir, la habilidad de identificar y utilizar las distintas variedades **lingüísticas en una situación comunicativa determinada.**

Los casos seleccionados, tanto de la producción oral como escrita, pertenecen al nivel de competencia A2 (usuario básico, Plataforma) y B1 (usuario independiente, Umbral) según el MCER, y comprenden los siguientes aspectos: uso y elección de pronombres y marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludo, formas de tratamiento), cumplimiento de las fórmulas de cortesía y diferenciación entre el registro formal e informal.

3.1. Producción oral

Ejemplo 1

(1) En el siguiente juego de roles los estudiantes (nivel A2) simulan un diálogo en un restaurante entre el mozo y dos clientes.

Mozo: *Buenas, ¿qué quieren?*
Cliente 1: *Yo quiero milanesas con ensalada de tomate.*
Mozo: *¿Y usted?*
Cliente 2: *¿Puedo tener el menú, por favor?*
Mozo: *Aquí está.*
Cliente 2: *Bueno, yo quiero ravioles con crema.*
Mozo: *No hay ravioles.*
Cliente 2: *Mmm…entonces milanesas con puré.*
Mozo: *Bien, ¿y para tomar?* [...]

En este diálogo, el principal factor de inadecuación tiene que ver con las normas de cortesía. El saludo del mozo es informal y la pregunta se puede interpretar como descortés o brusca. Sería más adecuado comenzar diciendo "*Buenos días, ¿qué se van a servir?".* Al entregarle el menú al cliente, expresiones como "*Claro, aquí tiene"* o "*Cómo no"* son más apropiadas que simplemente "*Aquí está"* porque demuestran amabilidad y buena voluntad. También el cliente podría dar las gracias cuando recibe el menú. Finalmente, sería más cortés de parte del mozo ofrecer una disculpa antes de brindar información contraria a las expectativas del cliente *(Disculpe, pero ya no hay ravioles).*

Ejemplo 2

Este ejemplo fue tomado de la parte oral del examen CELU[2]. Se trata de un juego de roles en el que el profesor y el candidato (nivel A2) conversan de acuerdo con los papeles propuestos para una determinada situación comunicativa que puede requerir un trato formal (entrevista de trabajo) o informal (charla entre amigos). En este caso, el candidato debe convencer a su amigo de que lo acompañe a hacer trabajo voluntario a una organización de ayuda a los adultos mayores.

(2) Candidato: *Usted sabe que hay una organización…se llama Amigos de los Mayores.*

Profesor: *No, ni idea, ¿qué es?*

Candidato: *Es una organización que ayuda a mayores que son…que se sienten solos y... me gusta mucho ayudar a estas personas porque…no sé…me gustaría también al fin de mis días si tendría un poco más contacto con jóvenes. ¿Quiere acompañarme una vez para ver cómo es?*

Profesor: *Mmm…pero yo tengo mucho trabajo, tengo que estudiar...*

Candidato: *No te creo que no tienes una hora por semana, ¡vamos!*

Profesor: *Sí, pero para descansar, para ver un poco de tele…*

Candidato: *¡Dale! Tienes que venir...después te sientes muy muy bueno porque siempre cuando ayudas a alguien es un sentimiento increíble.* [...]

En este fragmento del diálogo, el candidato muestra una falta de adecuación al comenzar a tratar a su supuesto amigo con formalidad *(Usted sabe; Quiere acompañarme…)*, pero luego se adapta al registro de su interlocutor e incorpora el tuteo y expresiones informales *(¡Vamos!; ¡Dale!)* que son más apropiadas para la situación comunicativa.

3.2. Producción escrita

Ejemplo 1

(3) Hola Mariela,

Lo lamento, pero no puedo venir hoy a tu clase de castellano por una virosis que me e s t á jodiendo.

Espero hacerme bien hasta martes.

Un beso

Alina

En este correo electrónico enviado por una alumna (nivel B1) a la profesora, se observa una falta de adecuación relacionada fundamentalmente con la elección del registro. Tanto el saludo introductorio *(Hola)* como la despedida *(Un beso)* corresponden a un registro coloquial que no es apropiado para el tipo de relación entre las personas implicadas. En este caso, correspondería utilizar variantes más formales por tratarse de una relación asimétrica o jerárquica entre profesor y alumno. También la utilización del nombre de pila como forma de tratamiento y el tuteo, que serían adecuados para un intercambio entre amigos, resulta informal en este contexto. Asimismo, se presenta un contraste entre una expresión formal *(Lo lamento)* y un término coloquial típico de la lengua vulgar *(jodiendo)* en lugar de la variante neutra *(molestando)* que hubiese sido más apropiada.

No debemos perder de vista que al tratarse de estudiantes en un contexto de inmersión, el contacto con la lengua fuera del aula influye notablemente en la adquisición de la competencia sociolingüística. En este ejemplo, se podría suponer que los errores de registro derivan, en parte, del hecho de que la estudiante mantiene una comunicación frecuente con interlocutores con los que tiene un grado de confianza y familiaridad que no resulta adecuado para el vínculo docente-alumno.

2 El Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) es un examen internacional de español como lengua extranjera avalado por el Ministerio de Educación de la República Argentina. Se basa en una concepción de la lengua en uso y acredita la capacidad del hablante para desempeñarse oralmente y por escrito de una manera efectiva en situaciones sociales, laborales o académicas.

Ejemplo 2

(4)Mi vida en Argentina

Normalmente me levanto a las siete y media. Posteriormente me ducho y desayuno. A l a s nueve menos quince me voy en bondi a mi trabajo. En mi trabajo me siento hasta las cinco en mi computador y entre las doce y la una almorzo en un comedor. Pero mi trabajo me gusta mucho porque mis compañeros de mi trabajo son muy grosos. Muchas vezes tomamos mate juntos y charlamos un montonazo.

En este ejemplo (nivel B1), la inadecuación está dada por la mezcla de registros. Se observa la elección de un marcador discursivo típico del registro formal *(posteriormente)* en lugar de variantes más neutras *(luego, después)*. Además, se utiliza un registro coloquial *(montonazo)* que incluye una palabra en lunfardo *(bondi)* en lugar de la opción más neutra *(colectivo)*. Por último, se emplea una palabra propia del cronolecto de los jóvenes *(grosos),* que probablemente no sea comprendida por interlocutores adultos o mayores. Aquí se observa nuevamente la influencia del contacto extra áulico en la elección y utilización de las expresiones *bondi*, *montonazo* y *grosos*. Por lo tanto, es importante hacer hincapié en la diferenciación entre la lengua que proponemos en el curso y la que los estudiantes adquieren a través de sus contactos lingüísticos fuera del aula.

En todos los casos (excepto en el examen), se procedió a marcar los errores, explicarlos y dar el uso correcto a fin de que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de determinar quiénes se comunican, qué rol cumplen en esa situación, qué grado de confianza tienen entre sí, qué grado de formalidad o cortesía exigen las circunstancias.

La toma de conciencia a través de la observación y reflexión sobre sus propios errores se centra en lograr que el estudiante pueda identificar la conexión entre las formas lingüísticas y su uso en diferentes contextos sociales para lograr una comunicación efectiva.

4. Propuesta didáctica

El error de adecuación puede ser más difícil de identificar que el error gramatical y el interlocutor tiende a interpretarlo como brusquedad, desorientación, falta de cortesía, etc. Por ello, es recomendable aumentar la exposición de los alumnos a situaciones variadas de uso apropiado de la lengua y plantear actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia sociolingüística.

Siguiendo los criterios del MCER, se proponen tareas de reconocimiento, comprensión y utilización de saludos, formas de tratamiento, normas de cortesía, refranes, modismos, dialectos y distintos registros según la situación comunicativa.

Para la selección y preparación del material didáctico, nos basamos en la escala propuesta por el MCER que describe el grado de adecuación sociolingüística que se espera de un hablante de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua.

Tabla 1

	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

En la parte inferior de la escala, se incluyen solo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía, que es lo que se espera que comprendan y produzcan los usuarios básicos de la lengua. Teniendo en cuenta estos ítems, se podría ser más tolerante con errores como los descriptos en el ejemplo (1) del apartado 3.1, dado que se trata de estudiantes de nivel A2 (básico). En la gradación, también se observa que recién en el nivel B2 (usuario independiente) se espera que el hablante logre expresarse con adecuación sociolingüística con un mayor dominio del registro y los modismos. En consecuencia, toda la práctica que se pueda hacer desde el nivel básico contribuirá a lograr un mejor desempeño sociolingüístico en los niveles avanzados.

Se trabaja con libros de texto que integran la reflexión gramatical, la práctica de las habilidades comunicativas, la competencia pragmática y sociolingüística y el conocimiento de la diversidad cultural del mundo hispanohablante. Los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos se contextualizan por medio de textos muy variados, orales y escritos, y de actividades de comprensión, expresión e interacción, que incentivan el uso funcional y adecuado de la lengua.

Por otra parte, en Internet, existe una variedad de materiales de audio y video que posibilitan el acceso a una gran cantidad de voces y situaciones auténticas planteadas por hablantes de las distintas variedades del español. Los recursos educativos con los que trabajamos frecuentemente son secuencias de películas, cortometrajes, anuncios publicitarios, *podcasts* y videos musicales subtitulados.

A continuación se presenta una serie de actividades orientadas a la adquisición y práctica de la competencia sociolingüística:

● Leer una selección de conversaciones y reconocer saludos *(¡Hola!, Buenos días, ¿Qué tal?, ¡Cuánto tiempo!)* y despedidas *(Hasta pronto, ¡Saludos a la familia!, ¡Chau!, ¡Nos vemos!, Adiós, señora).* Identificar los gestos o usos sociales (sonrisa, besos, apretón de manos, etc.) que van ligados a las fórmulas de saludo y que a su vez se vinculan con la jerarquía de los participantes y la relación entre ellos. (Corpas *et al.* 2010:34)

● Leer un texto sobre las normas de cortesía en la cultura hispanohablante. Luego, en pequeños grupos y con la ayuda del profesor, pensar qué sucede en la propia cultura y comparar. El texto puede incluir temas de reflexión como: ¿Cuándo es obligatorio, cuándo es correcto y cuándo es ridículo dar las gracias?, ¿Se usa el tuteo/voseo en contextos que no sean de amistad o círculo íntimo?, ¿Sobre qué temas se puede hablar (salud, política, dinero, edad, etc.) y con quién? (Corpas *et al.* 2010:114)

● Escuchar una serie de pedidos y elegir la respuesta más adecuada entre dos opciones. Ejemplo: *Che, perdoná, ¿tenés un lápiz?; Respuestas posibles: a) En la esquina hay una librería / b) Es que solo tengo este. Lo siento.* (Corpas *et al.* 2010:38) Es importante resaltar que ciertas respuestas deben evitarse por ser señal de mala educación.

Escuchar una serie de mensajes grabados en un contestador automático y determinar en cada caso quién lo emitió, quién es el destinatario, cuál es la finalidad comunicativa, para poder decidir si es adecuado o no. Luego, los estudiantes leen dos mensajes incompletos e imaginan qué relación hay entre el emisor y destinatario, y cuál es el motivo de la llamada. (Autieri *et al.* 2004: 38-39)

● Escuchar entrevistas, conversaciones o narraciones donde participen hablantes de distintas regiones de nuestro país (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, y otras) para identificar sus peculiaridades dialectales (acento, pronunciación, vocabulario, uso de tiempos verbales) y culturales, que a su vez se relacionan con la clase social, el nivel educativo y la ocupación. (Corpas *et al.* 2009:22)

● Escuchar entrevistas, conversaciones o narraciones donde participen hablantes de distintas edades (niños, jóvenes, ancianos) para identificar los pronombres (*tú/vos* o *usted*) y las formas de tratamiento (*señor, señora, flaco*, etc.) utilizados. Por ejemplo, una entrevista a distintas personas que visitan la tumba de Gardel en el aniversario de su fallecimiento (Ochoa 2008: 35-39).

● Observar ilustraciones que muestren diferentes situaciones comunicativas. Pensar qué relación tienen las personas involucradas, imaginar el diálogo entre ellas y representarlo con un compañero. Esta tarea requiere determinar los roles de los participantes (jerarquía, vínculo) y elegir el grado de formalidad o informalidad apropiado a la situación.

● En parejas, elegir una situación y representarla. Ejemplo: *A: Estás tomando algo con un amigo. Querés pedirle su auto porque tenés que ir a un shopping a comprar unos muebles. B: Estás tomando algo con un amigo. Te compraste un auto nuevo y no querés prestárselo a nadie. Tu amigo maneja pésimo.* (Corpas *et al.* 2010:39) Para esta tarea, es necesario que los estudiantes piensen cómo van a reaccionar, qué entonación van a adoptar y qué expresiones van a utilizar. Luego, sus compañeros pueden decidir si han sido amables, directos, educados, bruscos, etc.

● Leer un texto acerca de cómo varían de un país a otro los pronombres que se usan para dirigirse a la persona con la que hablamos. Comparar y comentar lo que dicen una española, un colombiano, un chileno, una mexicana y una nicaragüense sobre la utilización de los pronombres *tú, vos, vosotros* y *ustedes* (Corpas *et al.* 2010:40). Luego, se puede pedir a los estudiantes que reflexionen sobre lo que sucede en Argentina y si hay variación en el uso de pronombres según las regiones. Como punto de partida, hay que explicar qué criterios generales utilizan los hablantes de español para elegir *tú/vos*, por un lado, o *usted*, por otro. Basándonos en los grados de proximidad con el interlocutor que propone Calderón Campos (2010: 233), diremos que el trato de *tú/vos* puede implicar solidaridad, confianza o intimidad, mientras que el uso de *usted* indica distancia (jerárquica, social, etaria, entre otras). Además, independientemente de la proximidad, se puede tratar de tratar de *tú/vos* a un interlocutor joven. Y en el resto de los casos, la elección del pronombre dependerá de la conveniencia, el deseo o la obligación del hablante de marcar más o menos la distancia.

Mirar un cortometraje o un segmento de una película que contenga una situación comunicativa

de la vida cotidiana (charla entre amigos, diálogo entre vendedor y comprador, entrevista laboral, etc.) y analizar distintos elementos: tiempo y lugar donde transcurre la acción, gestos, actitudes, relación entre los participantes, finalidad de la interacción, pautas de comportamiento social y lingüístico, creencias y valores. Otra opción consiste en mostrar el video sin audio para que los estudiantes imaginen y practiquen el diálogo entre los personajes de acuerdo con lo observado. Luego, se vuelve a pasar con sonido para que puedan comparar la versión original con la propuesta por ellos.

Es importante señalar que todas estas actividades, si bien hacen hincapié en la competencia sociolingüística, se enmarcan en una propuesta multidimensional que se acerca lo más posible a un contexto comunicativo real como el que se le presenta al estudiante fuera del ámbito académico, sin descuidar otros aspectos de conocimiento de la lengua como la gramática, el léxico, la entonación o el componente cultural.

5. Conclusiones

Una de las características fundamentales de la enseñanza de una lengua consiste en prestar igual atención a los elementos estructurales y a los elementos adecuados para cumplir una función comunicativa. En otras palabras, "alguien que haya aprendido un número considerable de estructuras y un número considerable de palabras compatibles con esas estructuras puede no saber cómo utilizarlas en la comunicación" (Widdowson 1983).

Por lo tanto, el objetivo al que se debe aspirar como docente de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa con especial énfasis en el componente sociolingüístico. Debemos activar en los estudiantes las estrategias de interacción que les permitan desempeñarse de manera adecuada y eficaz en diferentes contextos sociales y culturales.

La mejor manera de facilitar la integración de los contenidos lingüísticos con su uso sociocultural consiste en transmitir a los estudiantes la información necesaria para identificar y comprender las características de la comunidad de habla de la lengua meta, en nuestro caso, el español en un contexto de inmersión.

Por medio de la detección y análisis de los errores de adecuación más frecuentes, de la comparación de los usos sociolingüísticos en diferentes culturas y de la resolución de tareas de lecto-audio comprensión, expresión e interacción, adecuadas al nivel de competencia de los estudiantes y orientadas al trabajo con saludos, formas de tratamiento, cortesía, diferentes registros, podemos contribuir a que los alumnos tomen conciencia de la diversidad funcional de la lengua y sean capaces de modular sus mensajes de acuerdo con la situación comunicativa. La práctica en clase debe ayudarlos a enfrentar circunstancias de variada índole, que abarcan desde lo cotidiano hasta la habilidad para desempeñarse en un ámbito académico o profesional, utilizando las expresiones lingüísticas y los tonos y gestos más apropiados para la comunicación eficaz.

6. Referencias bibliográficas

Autieri, B., Gassó, M. *et al.* 2004. *Voces del Sur 2*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.

Bachman, L. 1990. "Habilidad lingüística comunicativa". En: Llobera M. *et al.* (1995) *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa.

Calderón Campos, M. 2010. "Capítulo 4. Formas de tratamiento". En Aleza, M. y Enguita, J. (coords.) *La lengua española en América: Normas y usos actuales*. Universitat de Valencia, 225-236.

Canale, M. 1983. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en: Llobera y otros. (1995) *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, Grupo Didascalia, S.A.

Corpas, J. *et al.* 2009. *Aula del Sur 1 - Curso de Español*. Buenos Aires: Voces del Sur.

Corpas, J. *et al.* 2010. *Aula del Sur 2 - Curso de Español* – 1a ed. – Buenos Aires: Voces del Sur; Difusión.

Hymes, D. 1971 *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa (2001) Traducción en español (2002) Madrid: Instituto Cervantes. Ochoa, M. L. 2008. *Taller de Audio ELE* -1a ed. – Buenos Aires: Asociación Argentina de Docentes de Español – AADE Ediciones.

¿Qué es el CELU? Recuperado el 3 de marzo de 2011 de http://www.celu.edu.ar

Widdowson, H. G. 1983. "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla" En: Llobera M. *et al. Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, Grupo Didascalia, S.A.

NEOLOGÍA SEMÁNTICA NOMINAL: PERSONIFICACIÓN Y COSIFICACIÓN EN EL ÁMBITO LABORAL

Julieta Romina Straccia
Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento
julieta.straccia@gmail.com

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es contribuir a la descripción del léxico general y especializado del español contemporáneo. Para ello se propone analizar la neología semántica nominal en el mercado laboral registrada en libros y revistas especializadas en economía, y en la prensa gráfica.

El carácter neológico de un ítem léxico puede variar según el criterio que se utilice. Consideramos aquí, adoptando el criterio lexicográfico, que un ítem léxico es neológico cuando no se encuentra incluido en un diccionario, y el corpus de exclusión está constituido por el *Diccionario de la lengua española* de la RAE, el VoxUso (*Diccionario de uso del español de América y España*) y el *Diccionario del español de la Argentina* de Haensch y Werner.

Los neologismos pueden ser resultado de procesos formales, semánticos o por préstamo. Nos centraremos en el análisis de neologismos semánticos, es decir, aquellos que surgen por una modificación en el significado de un lexema ya existente, particularmente en los que conllevan una personificación (como en *natalidad* y *mortalidad*, aplicados no a personas sino a empresas) o una cosificación (por ejemplo, *bolsón*, utilizado no para guardar objetos sino empleados, o *drenaje*, en relación no con líquidos sino con trabajadores).

El presente trabajo se propone, entonces, analizar los procesos semánticos desde la perspectiva del léxico generativo desarrollada por Pustejovsky (1995), a través de la cual se busca explicar el uso creativo del lenguaje. Este modelo propone una estructura semántica que consta de cuatro niveles de representación en los que se estructura la información contenida en las entradas léxicas: una estructura argumental, que especifica el número de argumentos de un predicado y la clase semántica a la que pertenecen; una estructura eventiva, que indica el tipo de evento denotado por un predicado; una estructura de herencia léxica, que muestra las relaciones entre las palabras en el léxico mental; y una estructura de qualia, que define los atributos esenciales del objeto denotado por el ítem léxico, y se encuentra estructurada en cuatro roles o qualia. El quale formal distingue el objeto dentro de un dominio más extenso, e incluye propiedades como la orientación, la magnitud, la forma, las dimensionalidades, el color y la posición. El quale constitutivo especifica la relación entre un objeto y sus partes, e incluye datos relativos al material, el peso, las partes y los elementos constituyentes. El quale télico codifica el propósito y la función de la entidad, y el quale agentivo, los factores implicados en su origen o creación.

En el presente trabajo, compararemos las estructuras semánticas del ítem léxico tal como aparece en contexto, de manera que la entrada léxica adquiere una mayor especificación, haciendo hincapié en las diferencias que pueden observarse en los roles de la estructura de qualia entre los significados neológicos y no neológicos.

El corpus está constituido a partir de datos obtenidos de la lectura de revistas especializadas y de libros de economía, mientras que los neologismos semánticos nominales de ámbitos no especializados se obtuvieron de datos registrados en la base Obneo por medio de la Antena Neológica Argentina, que se

enmarca en el proyecto en curso *Polisemia y neología en el español de Argentina: teoría y aplicaciones léxicas*, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (Código 30/3081).[1]

A continuación, presentaremos los datos encontrados, describiremos los mecanismos por medio de los cuales son creados dichos neologismos semánticos, y, por último, analizaremos las diferencias entre aquellos que aparecen en ámbitos especializados y los que surgen en ámbitos divulgativos.

2. Análisis

Los neologismos semánticos surgen sobre la base de un significado no neológico. Nos centraremos aquí en el análisis de aquellos que, mediante procesos metafóricos, dan como resultado la personificación o cosificación de los ítems léxicos.

La metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Al comprender nuestra experiencia por medio de metáforas, conceptualizamos la realidad a través de ellas, y nuestras experiencias, percepciones y acciones son percibidas de un modo diferente.

La personificación implica un desplazamiento en el significado, por medio del cual ciertas características, cualidades o acciones humanas son atribuidas a entes abstractos o inanimados.

En la mayoría de los casos, los ítems léxicos mantienen el evento del quale télico o del quale agentivo, pero se modifican los argumentos que toma el predicado de esos qualia.

Así, por ejemplo, estados que pueden experimentar los seres humanos, como *shock* y *cimbronazo*, son aplicados a las empresas, como unidades del léxico general, y, de un modo más amplio, a la economía y el mercado, en el ámbito especializado. En estos casos, el ítem léxico mantiene su estructura de qualia, pero personifica sus argumentos.

1) Las pymes ante la crisis: en estado de **shock** (*Terra Magazine,* 20/10/2008)

2) La vulnerabilidad de la economía a ***shocks*** externos desfavorables se incrementó. (revista *Cepal*, "El mercado de trabajo argentino", nro. 88, 4/2006)

shock	***shock***
EA: Arg. 1 = x: estado	EA: Arg. 1 = x: estado
Arg. 2 = y: persona	Arg. 2 = y: pyme (divulgativo)
	economía (especializado)
EQ: QT: experimentar (x, y)	EQ: QT: experimentar (x, y)

De igual modo, características propias de los seres vivos son usadas para referirse a las empresas. Por ejemplo, *mortalidad*, que aparece tanto en ámbitos especializados como divulgativos, *natalidad*, usado sólo como propio del ámbito especializado y, para referirse al empleo, *informalidad* (usado en ámbitos especializados y divulgativos).

1) Todo ello provocó un fuerte **cimbronazo** en los mercados monetarios del mundo entero (FIDE, 2002)

2) Esto ha producido un **cimbronazo** en las empresas: la primera semana, dos de ellas fueron multadas. (*Página12*, 15/3/2005)

3) Desde que Birch lanzó su interpretación de la **natalidad** y **mortalidad** de las empresas, una parte

1 El proyecto Antenas Neológicas, dirigido por Judith Freixa en el Observatorio de Neología del Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), tiene por objetivo, a partir de la colaboración de distintos centros de investigación de países hispanohablantes, contribuir a la ampliación descriptiva de las diferentes variedades lingüísticas del español. En la página http://obneo.iula.upf.edu/, del Observatorio de Neología del IULA de la Universidad Pompeu Fabra (Obneo), se pueden consultar los resultados correspondientes al proyecto Antenas Neológicas.

creciente de la literatura sobre desarrollo económico trata de explicar el surgimiento y el desarrollo de las empresas (Vázquez Barquero, *Las nuevas fuerzas del desarrollo*)

4) La **mortalidad** de las empresas se incrementa en un 4% (*El País*, 18/1/2009)

5) Los incrementos de productividad se han debido en gran medida a la expulsión de fuerza de trabajo, lo que ha reforzado la persistencia de la **informalidad**. (revista *Cepal*, "Un modelo de bajo crecimiento", nro. 88, 4/2006)

En lo que se refiere a la calidad del empleo, afirma que siguió la **informalidad**. (www.hondudiario.com)

> Asimismo, las empresas pueden ser sometidas a procedimientos pensados para seres vivos, como *diagnóstico*, *monitoreo*, *incubadora* y *terapia intensiva*, utilizados todos ellos tanto en ámbitos generales como específicos de la economía; y pueden participar también de acciones propias de las personas, como *pulseada* y *embotellamiento.*

1) De hecho, allí funcionará un proyecto de **incubadora** de empresas binacionales. (*La Nación*, 3/7/2007)
2) Una **incubadora** de empresas es un organismo que tiene por objetivo, alentar, asesorar y desarrollar a los potenciales emprendedores (Basurto Amparano, *Sistema empresa inteligente*)
3) El principal objetivo de este proyecto es relevar toda la información necesaria para realizar un **diagnóstico** y **monitoreo** de las pequeñas y medianas empresas. (*La Nación*, 12/5/1997)
4) Alibert et al consideran que son varios los pasos a seguir para el **diagnóstico** de la empresa agropecuaria (Héctor Murcia, *Administración de empresas asociativas de producción agropecuaria*)
5) El anuncio de que el Discount se retirará del gremio patronal bancario podría deberse a una **pulseada** entre las empresas. (revista *Brecha*, nros. 649-665)
6) Pulseada entre empresas y sindicatos por subas salariales. (Diario *Gremial*, 6/3/2011)
7) Para salir del **embotellamiento**, la industria automotriz necesita seguir eliminando marcas (*La Nación*, 16/11/2009)

En todos estos neologismos, como se ha visto, la estructura de qualia se mantiene, y el nuevo sentido surge por una modificación en los argumentos que toma el predicado de esos qualia.

pulseada
EA: Arg. 1 = x: prueba de fuerza
Arg. 2 = y: persona
Arg. 3 = z: persona
EQ: QT: hacer (x, y con z)

pulseada (Divulgativo)
EA: Arg. 1 = x: prueba de poder
Arg. 2 = y: empresa
Arg. 3 = z: empresa
EQ: QT: hacer (x, y con z)

pulseada (Especializado)
EA: Arg. 1 = x: prueba de poder
Arg. 2 = y: empresa
Arg. 3 = z: trabajadores / sindicatos
EQ: QT: hacer (x, y con z)

En otros casos, sin embargo, el neologismo mantiene el quale formal y el quale télico, pero modifica parte del quale constitutivo en relación con el significado no neológico. Como ejemplo, se puede mencionar *pelotón*, en donde se mantiene el quale formal ("conjunto grande") pero cambia su quale constitutivo de "personas" a "empresas".

pelotón
EA: Arg. 1 = x: conjunto grande
EQ: QF: conjunto grande
QC: personas / sin orden
QT: actuar de manera unitaria (x)

pelotón
EA: Arg. 1 = x: conjunto grande
EQ: QF: conjunto grande
QC: empresas / sin orden
QT: actuar de manera unitaria (x)

Además de la personificación, la metáfora puede dar como resultado el proceso inverso: la *cosificación*, donde características y estados atribuidos a objetos en su sentido no neológico pasan a ser propios de los seres humanos, identificándose en muchos casos los objetos con las personas.

Esto sucede, por ejemplo, en los casos de *campo* y *agro*, donde se produce una modificación del quale formal, de "terreno" en su sentido no neológico, a "ser humano_dueño de terreno" en su nuevo sentido. Ambos neologismos se encuentran tanto en ámbitos generales como especializados. En el caso de *planta* (que aparece sólo como léxico general) también cambia su quale formal, que pasa de ser "lugar_fábrica" a "empleados".

1) Calculó que si se consolida una suba de 20 centavos en el gasoil, el **agro** deberá desembolsar 880 millones de pesos extras por año. (*Clarín,* 14/9/2006)
2) A partir de este análisis se identifican algunos elementos que pueden aplicarse a la evolución del **agro** argentino en su conjunto (revista *Cepal*)
3) Allí se acordó el pago de $ 20 millones en concepto de indemnizaciones. Sería el equivalente a 12 meses de sueldos para toda la **planta** de empleados. (*Clarín*, 3/6/2010)

En otros casos, se mantiene el quale formal pero cambia el quale constitutivo, como en *mix, portafolio* y *colchón*, ya que siguen designando "conjuntos", pero de "metal", "fotografía" y "dinero", respectivamente, pasan a estar integrados por "empleados".

1) Con la devaluación, la sustitución de importaciones y el aumento de exportaciones, cambió el **mix** de trabajadores cubiertos (*Clarín*, 28/9/2003)
2) En la medida que los sectores van evolucionando van cambiando su **mix** de trabajadores (Cuadernos de economía, vol. 43, 2006)
3) La conformación del **portafolio** de empleados en carrera que en un futuro podrán ser los sucesores en puestos claves. (www.bancentral.gov.do)
4) Con respecto a las empresas, hace que les resulte óptimo tener un núcleo de trabajadores fijos más productivos, y un cinturón o **colchón** de trabajadores temporales menos productivos. (Documento de trabajo: nros. 9318-9325, 1993)
5) Además, la propia lógica laboral reclama la existencia de un **colchón** de trabajadores para cubrir imprevistos y bajas de cualquier índole. (diario *Sevilla,* 13/1/2009)

En otros casos, el sentido neológico mantiene su quale formal y el evento del quale télico, pero se modifican los argumentos que toma el predicado de ese quale: algunos ejemplos de ello son *bolsón* y *nicho* (que pasan de contener "objetos" a "empleados"); *filtro*, donde el "líquido" es reemplazado por los "trabajadores"; y *escoba*, usada no en relación con la "basura", sino con los "empleados".

1) La construcción y la industria textil y manufacturera encontraron en esta colectividad un gran **bolsón** de donde reclutar empleados. (*La Nación*, 19/12/2005)
2) En algunas áreas de crecimiento se han creado verdaderos **bolsones** de proletarización indígena. (Martínez Valle, *Economía política*)
3) Tenemos que tener en cuenta que son perfiles no muy comunes de encontrar, haciendo que este sector o **nicho** de trabajadores cuente con un paro realmente bajo. (www.busco-empleo.net, 18/1/2011)

4) Dentro del **nicho** de trabajadores independientes, son variadas las alternativas que la comisión Marcel tendrá que estudiar (revista *Gestión*)
5) Internet es de por sí un **filtro** de trabajadores para los empleadores. (Instituto Aragonés de Empleo, *Estudios del colectivo de desempleados mayores de 45 años*)

Por otra parte, también se puede observar un cambio en los argumentos que toma el quale télico en muchos nombres deverbales. Así, por ejemplo, en el ámbito divulgativo surgen nombres como *goteo* y *canje*, donde el argumento involucrado cambia de "dinero" y "objeto" a "empleados":

1) **Goteo** de despidos de redactores senior en ABC (diario *El Confidencial*)
2) Naufraga el **canje** de empleados por policías. (*La Nación,* 28/7/1998)

canje
EA: Arg. 1 = x: intercambio
Arg. 2 = y: objeto
Arg. 3 = z: objeto
EQ: QT: hacer (x, y con z)

canje
EA: Arg. 1 = x: intercambio
Arg. 2 = y: empleados
Arg. 3 = z: empleados
EQ: QT: hacer (x, y con z)

En el ámbito especializado, también surgen nuevos sentidos que se producen por una modificación en los argumentos, como sucede en *drenaje*, donde lo que se vierte no es "líquido" sino "trabajadores":

drenaje
EA: Arg. 1 = x: vertido
Arg. 2 = y: líquido
Arg. 3 = z: ser humano
EQ: QT: hacer (x, y con z)

drenaje
EA: Arg. 1 = x: vertido
Arg. 2 = y: empleados
Arg. 3 = z: prestaciones
EQ: QT: hacer (x, y con z)

1) Las prestaciones en las obras públicas conllevaban un **drenaje** de trabajadores que podía afectar al mercado laboral. (San Miguel, P., *Los campesinos del Civao)*

Otros ejemplos donde se pueden observar cambios de los argumentos semánticos de los eventos del quale télico son *encaje* (usado para designar el ajuste no de dos objetos sino de los empleados en el sistema económico) y *embolsamiento* (donde la acción no se refiere a "objetos" sino a "empleados").

1) La cuestión del **encaje** *de los trabajadores* en el sistema económico, social y político existente sólo podía hacerse mediante la vía de la "autodependencia". (Díez, F., *El trabajo transfigurado*)
2) Así como se va produciendo el **embolsamiento** de amplísimas masas jornaleras, de *trabajadores* eventuales (*Oligarquía y caciquismo*)

En otros casos, los neologismos semánticos comparten tanto el ámbito divulgativo como el especializado, como por ejemplo en *blanqueo* (donde no se legaliza dinero, como en su sentido no neológico, sino empleados) y *recorte* (usado para referirse no a la reducción de un objeto sino de trabajadores).

1) Hasta el viernes pasado Oil M&S proponía para la continuidad de la actividad un drástico **recorte** de personal. (*Clarín*, 5/9/2010)
2) El encogimiento puede significar la venta de bienes muebles e inmuebles, el **recorte** de empleados y la introducción de nuevos sistemas de costeo para el control de gastos (Vidal Arizavaleta, *Diagnóstico organizacional*)
3) El **blanqueo** de los trabajadores se realizará "mediante el trámite de Alta Temprana para cada uno de ellos". (*Clarín*, 4/1/2011)

4) En cuanto a las ART, las causas de la baja adscripción se encontrarían, en muy alta medida, en costos poco claros (...) y alta presión hacia el **blanqueo** de personal (revista *Idea, nros. 190-195*)

3. Discusión

Los cambios semánticos de los ítems léxicos, a partir de procesos metafóricos, pueden dar lugar a personificaciones y cosificaciones.

El análisis de los datos relevados nos permite observar que en algunos casos el cambio semántico de las unidades se produce al modificarse el quale formal (como en los casos de *planta, cintura, agro* y *campo*) o el quale constitutivo (*embotellamiento, pelotón, mix, portafolio*).

En la mayoría de los casos, sin embargo, tanto la personificación como la cosificación se producen como resultado de una modificación en los argumentos que toma el quale télico (por ejemplo, en los neologismos *bolsón, blanqueo, filtro, encaje, shock, pulseada, diagnóstico*, entre otros).

Por otra parte, puede observarse que en los ejemplos analizados lo que se personifica es, en la mayoría de los casos, la "empresa" (*natalidad, mortalidad, incubadora, cintura, performance* son ejemplos de ello), o, de manera más abstracta, el "mercado" o la "economía" (como en *cimbronazo*).

En el proceso inverso, la cosificación, son los empleados quienes generalmente se ven caracterizados como objetos (como ocurre en *bolsón, nicho, canje, drenaje*). En ocasiones, también los dueños y empresarios son cosificados, aunque en relación con sus posesiones, como sucede en *campo* y *agro*.

Por último, nos parece interesante señalar algunas diferencias que pueden observarse en los neologismos semánticos que surgen en ámbitos divulgativos en relación con aquellos que aparecen en ámbitos especializados.

Si bien la mayor parte de las unidades transforma su sentido al modificarse sus argumentos, se han observado algunos neologismos creados por un cambio en el quale formal y en el quale télico. Estos casos son más productivos en el área divulgativa (donde observamos, entre otros, *cintura, planta, embotellamiento, pelotón, portafolio*) que en ámbitos especializados, donde se presentan *agro, campo* y *mix*, pero que aparecen también como unidades no especializadas.

En cuanto a aquellos neologismos semánticos que modifican su sentido no neológico manteniendo el evento del quale télico o del quale agentivo pero modificando los argumentos que toma el predicado de esos qualia, se puede observar una diferencia en dichos argumentos: en los neologismos que dan como resultado una cosificación, tanto en ámbitos especializados como divulgativos, suele pasar de un argumento inanimado (un objeto) a los trabajadores y, en unos pocos casos, los empleadores. En los neologismos semánticos en los que se produce una personificación, si bien en ambos casos se reemplazan las "personas" por las "empresas", cuando se activan como unidades especializadas, toman como argumento no sólo la empresa, sino, de modo más abstracto, el "mercado" o la "economía".

Por otra parte, puede observarse también una diferencia en el tipo de unidades léxicas que dan lugar a cambios semánticos: en el ámbito divulgativo, se observa una mayor cantidad de nombres concretos, mientras que en el ámbito especializado, hay más nombres deverbales (que, además, dan lugar a mayor cantidad de *cosificaciones*).

Finalmente, nos parece interesante señalar que, a través de la metáfora, se suele caracterizar al empleado como objeto (se lo puede *canjear, filtrar, drenar, blanquear*...), mientras que el empleador sólo es cosificado al ser identificado con sus posesiones (*campo*, *agro*) y, por lo general, aparece de manera más abstracta, al personificarse la empresa, la economía, el mercado..., entes abstractos que por medio de la metáfora pasan a ser partícipes de *embotellamientos* y *pulseadas*.

4. Conclusión

En este trabajo, realizamos una descripción de los neologismos semánticos que dan lugar a personificaciones y cosificaciones en el ámbito laboral, a través del modelo del Léxico Generativo propuesto por Pustejovsky (1995).

Hemos observado que la creación de nuevos sentidos se produce por una modificación en el quale formal o en el quale constitutivo, y, con un mayor grado de productividad, en el cambio en los argumentos que toma el quale télico.

Las unidades analizadas aparecen muchas veces en ambos ámbitos, aunque en géneros especializados los argumentos suelen ser más abstractos, como sucede en *shock* y *cimbronazo.*

Si bien es importante profundizar en el futuro en las diferencias que presentan las unidades léxicas analizadas en ámbitos divulgativos y especializados, una primera aproximación nos permite señalar que en ambos ámbitos suele surgir el nuevo sentido por una modificación en los argumentos (aunque varía su grado de abstracción entre un ámbito y otro). Sin embargo, en el ámbito divulgativo, se observan (en mayor medida que en el ámbito especializado) también neologismos formados por modificaciones en los quales formal y constitutivo.

5. Referencias bibliográficas

Pustejovsky, J. 1995. *The generative lexicon*. Cambridge: MIT Press.

Diccionarios consultados

Battaner, P. (dir.). 2003. *Diccionario de uso del español de América y España*. Barcelona: VOX

Haensch, G. & Werner, R. (dirs.). 2001. *Diccionario del español de la Argentina*. Madrid: Gredos. [HAENSCH]

Real Academia Española. 2003. *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. Disponible en [www.rae.es]

Referencias – Corpus consultado
Revistas y libros especializados

Damill, Mario y Frenkel, Roberto, "El mercado de trabajo argentino", *Cepal*, nro. 88, 4/2006, disponible online en http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/6/24346/ P24346.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xslt

Vázquez Barquero, Antonio (2005) *Las nuevas fuerzas del desarrollo*, Ed. Bosch, Barcelona.

Cimoli, Mario, Primi, Annalisa y Pugno, Maurizio, "Un modelo de bajo crecimiento: la informalidad como restricción estructural", *Cepal*, nro. 88, 4/2006, disponible online en http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/5/24345/P24345.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xslt

Basurto Amparano, Aníbal. 2005. *Sistema empresa inteligente*, Ed. Empresa Inteligente, México.

Murcia, Héctor. 1985. *Administración de empresas asociativas de producción agropecuaria*, Ed. IICA, Costa Rica.

Craviotti, Clara, "Agentes extrasectoriales y transformaciones recientes en el agro argentino", *Cepal*, nro. 92, 8/2007, disponible online en http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/ articuloCEPAL/4/29594/P29594.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/revista/tpl/top-bottom.xsl

Vergara, Rodrigo y R. Rivero. "Productividad sectorial en Chile", *Cuadernos de Economía*, nro. 43, 2006, disponible online en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-68212006000100005 &script=sci_arttext.

Díez, Fernando. 2006. "El trabajo transfigurado", *Revista Empresa y Humanismo*, vol. X, 2/07, Universidad de Valencia, Valencia.

San Miguel, Pedro. 1997. *Los campesinos del Civao*, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.

Martínez Valle, Luciano, *Economía política*, Ediciones Abya-Yala, Ecuador.

Instituto Aragonés de Empleo. 2010. *Estudios del colectivo de desempleados mayores de 45 años*, CCOO – Fortec, Aragón.

Ortí, Alfonso (2003), *Oligarquía y caciquismo*, Ed. Fundamentos, Madrid.

Vidal Arizavaleta, Elizabeth. 2004., *Diagnóstico organizacional*, Colección textos universitarios, ECOE Ediciones, Bogotá.

AA.VV., *Coyuntura y desarrollo*, Fundación de Investigaciones para el Desarrollo, nro, 275-282, 2002.

Valdez Albizu, Héctor, "Discurso por el 60º aniversario de la creación del Banco Central de la República Dominicana", 23/10/2007.

Banco de España. 1993. *Documento de Trabajo*, Servicio de Estudios, nro. 9318-9325.

AA.VV., *Gestión*, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Empresa, vol. 31, nros. 365-375, 2005, Chile.

AA.VV., *IDEA*, El Instituto, nros. 190-195, 1996.

AA.VV., *Brecha*, nros. 649-665.

Diarios y revistas no especializadas

Walder, Paul, "Las pymes ante la crisis: en estado de shock", 20/10/2008, http://www.ar.terra.com/terramagazine/interna/0,,EI8864-OI3269053,00.html

"Los rellenos sanitarios", diario *Página 12,* 15/3/2005, www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-48491-2005-03-15.html

"La 'mortalidad' de las empresas se incrementa en un 4%", diario *El País,* 18/1/2009, http://elpais.com/diario/2009/01/18/andalucia/1232234524_850215.html

"El Piamonte explora el mercado argentino", diario *La Nación*, 3/7/2007, http://www.lanacion.com.ar/921960-el-piamonte-explora-el-mercado-argentino

"Diagnóstico para los problemas de las Pymes", diario *La Nación*, 12/5/1997, http://www.lanacion.com.ar/68724-diagnostico-para-los-problemas-de-las-pymes

"Para salir del embotellamiento, la industria automotriz necesita seguir eliminando marcas", diario *La Nación*, 16/11/2009, http://www.lanacion.com.ar/1200378-para-salir-del-embotellamiento-la-industria-automotriz-necesita-seguir-eliminando-marcas

"Para conseguir gasoil, en el campo pagan sobreprecios", diario *Clarín*, 14/9/2006, http://old.clarin.com/diario/2006/09/14/elpais/p-00401.htm

"Impiden el acceso de los trabajadores a la planta Massuh", diario *Clarín*, 3/6/2010, http://www.clarin.com/politica/Impiden-acceso-trabajadores-planta-Massuh_0_273572695.html

"ARTs: tiempo de balance", diario *Clarín*, 28/9/2003, http://edant.clarin.com/suplementos/economico/2003/09/28/n-01403.htm

"Las sucesivas olas migratorias", diario *La Nación*, 19/12/2005, http://www.lanacion.com.ar/766088-las-sucesivas-olas-migratorias

"Naufraga el plan canje de empleados por policías", diario *La Nación*, 28/7/1998, http://www.lanacion.com.ar/104943-naufraga-el-plan-canje-de-empleados-por-policias

"Sigue el corte de la Panamericana hasta mañana", diario *Clarín*, 5/9/2010, http://www.clarin.com/politica/gobierno/Sigue-corte-Panamericana-manana_0_329967104.html

"Ganadores y perdedores en el mercado de trabajo", diario *Clarín*, 4/1/2011, http://www.ieco.clarin.com/economia/Ganadores-perdedores-mercado-trabajo_0_400759968.html

"Los trabajos más demandados", www.busco-empleo.net, 18/1/2011, http://www.busco-empleo.net/actualidad-laboral/los-trabajos-mas-demandados/

"Goteo de despidos de redactores senior en ABC", diario *El Confidencial*, 19/10/2010, http://www.elconfidencial.com/comunicacion/goteo-despidos-redactores-senior-20101019-70622.html.

"El SAS creará 5.068 plazas de plantilla y los médicos dicen que no es suficiente", diario *Sevilla*, 13/1/2009, http://www.diariodesevilla.es/article/andalucia/323297/sas/creara/plazas/plantilla/%20y/los/ medicos/dicen/no/es/suficiente.html

"Siguió la informalidad", diario *Hondudiario*, 29/1/2008.

"Pulseada entre empresas y sindicatos por subas salariales", diario *Gremial*, 6/3/2011.

CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES EN LA WEB: EL CASO DEL FOTOLOG

Aniela Suray Ventura
Universidad de Buenos Aires
anielaventura@hotmail.com

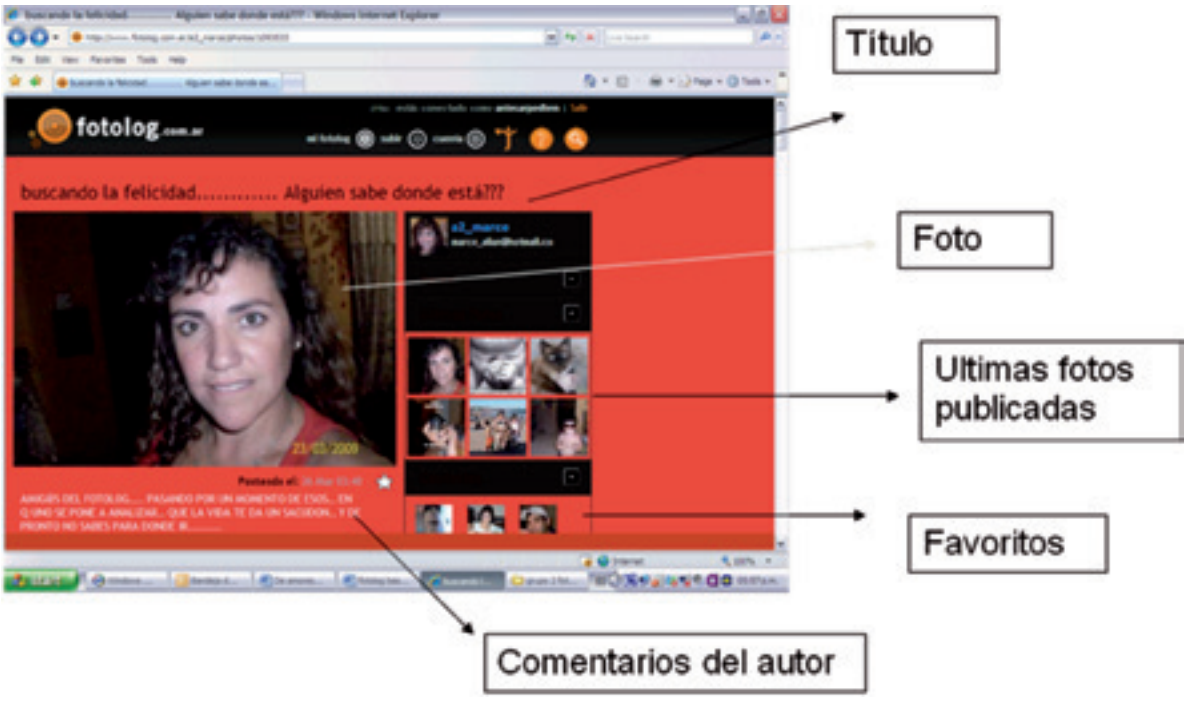
1. Introducción: descripción del objeto de estudio

El fotolog es un género discursivo de Internet que propone a los usuarios hacer públicas sus fotografías e interactuar con otras personas, a través de textos multimodales (Kress y Van Leeuwen 2001).

En el presente estudio, se llevará a cabo el análisis cualitativo de un corpus conformado por veinte casos de fotologs extraídos del sitio fotolog.com.ar (Fotolog Argentina) a fin de dar cuenta de la forma en que los distintos elementos modales se combinan para crear una unidad textual coherente (Royce 1998).

A continuación, se presentarán las características estructurales de una página de fotolog a partir de un ejemplo:

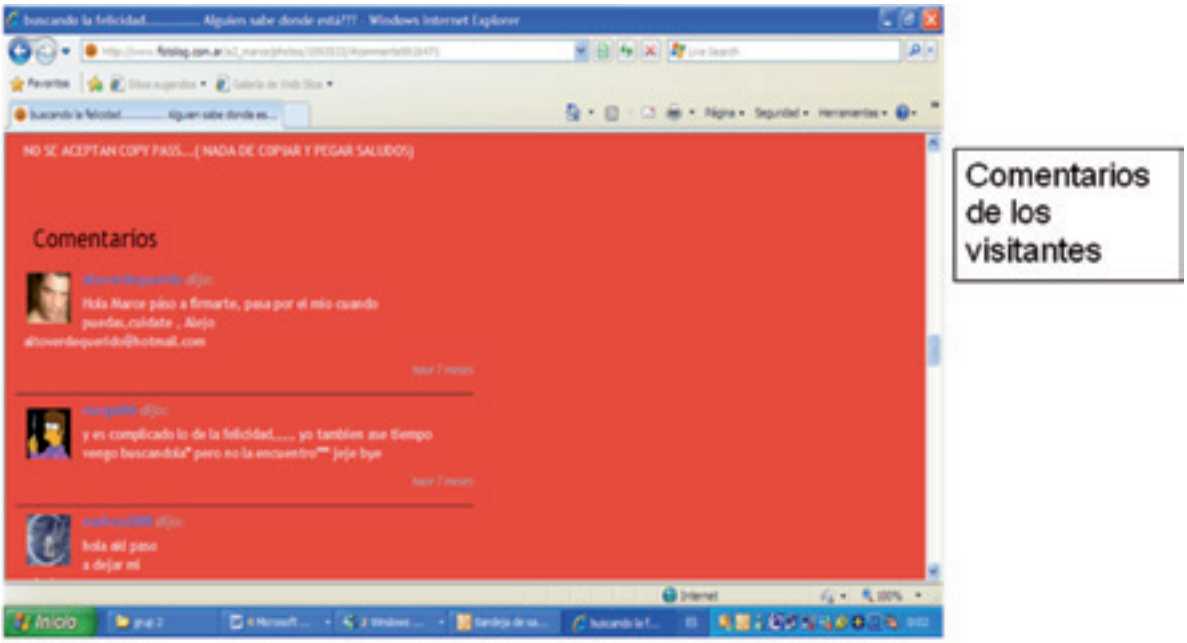
Figura 1: Estructura de una página de fotolog.



El sitio web Fotolog Argentina permite que los usuarios creen, de forma gratuita, su fotolog personal y puedan publicar una fotografía por día que puede ir acompañada de un título y de un comentario del autor. Además, pueden responder a comentarios que le escriben otros usuarios, o borrarlos. Por otra parte, cuentan con la posibilidad de editar parte de la estética de la página seleccionando un color de fondo

(en el ejemplo: rojo), otro para la letra de los comentarios propios y de visitantes (blanco) y un tercero para su nombre de identificación (azul). Estos colores se mantienen constantes en todas las páginas del espacio virtual personal.

Figura 2: Comentarios de los visitantes.



Consecuentemente, la publicación de la fotografía, la escritura del texto y la selección de colores pueden ser consideradas parte del sistema de opciones semióticas de los usuarios, es decir, del conjunto de recursos semióticos del que ellos disponen para construir este texto multimodal.

Quienes visitan el fotolog, en cambio, sólo pueden comentar la fotografía publicada y seleccionar un nombre de usuario y fotografía de perfil.

2. Descripción del corpus

El corpus a analizar fue conformado por veinte textos pertenecientes a distintos fotologs en los cuales la fotografía publicada fuese un primer plano de rostro de un solo individuo. Esta decisión respondió a la necesidad de otorgarle una cierta uniformidad al corpus.

La forma de construcción del mismo buscó ser consecuente con el modo en que se conforman los grupos de usuarios en este sitio: se seleccionaron dos páginas de la sección "últimas fotos" y se rastrearon los sitios personales de los primeros nueve usuarios que habían dejado allí sus comentarios. De cada uno de ellos se eligió, para formar parte del corpus, una página en la que se hubiese publicado una fotografía de las características ya determinadas.

3. Marco teórico

El fotolog puede definirse –a grandes rasgos- como un género multimodal (Kress y Van Leeuwen 2001) en la medida en que constituye una unidad semiótica en la cual interactúan distintos modos de representación y comunicación. En este contexto, entendemos como **modo** a todo recurso semiótico que permite la realización simultánea de discursos e (inter)acciones. (Kress y Van Leuween 2001).

Desde esta perspectiva, Royce (1998) propone que los modos verbal y visual "trabajan juntos" en algunos textos, para proyectar un mensaje coherente y unificado. Además, sostiene que esta complemen-

tariedad entre modos puede ser explicada a través de la adaptación y aplicación de conceptos y técnicas analíticas propios de la lingüística sistémico funcional (Halliday 1985), según la cual la cultura es un conjunto de sistemas semióticos interrelacionados. Consecuentemente, Royce plantea que se establece una relación de complementariedad entre dos modos semióticos si tienen lugar, al menos, uno de los siguientes fenómenos:

- El significado ideacional en ambos modos se vincula léxico - semánticamente a través de relaciones de sentido intersemióticas tales como la repetición, la sinonimia, la antonimia, la hiponimia, la meronimia y la colocación.
- El significado interpersonal en ambos modos se establece mediante un refuerzo intersemiótico y relaciones de congruencia y disonancia actitudinal.
- La composición textual se integra a través de las relaciones composicionales de valor de la información, preponderancia, marco visual, y recorridos de lectura.

En las muestras del corpus, se puede identificar la interacción de varios modos semióticos: por un lado, la diagramación de los elementos en la página (fijado por el sitio web); y, por el otro, la fotografía, el color y la escritura. Desde este marco teórico-metodológico, se buscará dar cuenta de las relaciones establecidas entre estos últimos tres. Consecuentemente, tal como lo propone Royce (1998), se relevarán, tanto en la fotografía y comentarios del autor, como en los de los visitantes, las siguientes categorías:

- En el modo verbal se tendrán en cuenta: el sistema de transitividad, el de modo y el de tema (Halliday 1985).
- En el modo de la fotografía se relevarán: el foco, los planos, el color, y los participantes representados en la imagen, sus atributos, la actividad realizada por ellos y las circunstancias en que se encuentran involucrados.
- En el modo del color, se tendrá en cuenta la selección de un determinado color de fondo y su combinación con el de la tipografía.

Finalmente, se analizará la complementariedad u oposición entre los tres modos, y las relaciones de cohesión semántica realizadas entre ellos, como la reiteración, el uso de palabra general y la sinonimia.

4. Análisis

Tal como ya se ha señalado, existen recursos semánticos que sólo pueden ser seleccionados por el autor de un fotolog. Se analizarán, a continuación, la publicación de la fotografía y la opción por un determinado color de fondo y letra vinculándolos con el modo verbal.

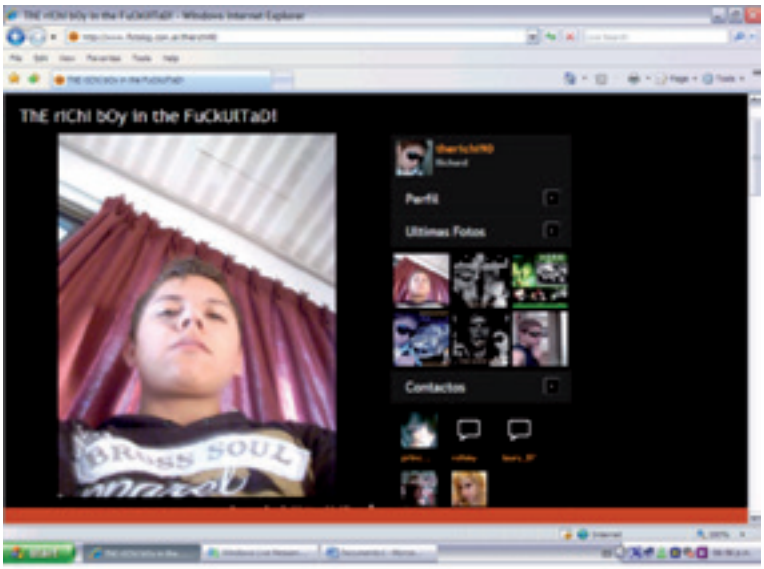
4.1 La fotografía principal:

Una de las opciones semánticas del autor de una página de fotolog es la selección del foco desde el que se toma la fotografía. Esto sitúa al espectador en una relación de horizontalidad o verticalidad respecto de la persona fotografiada. Kress y Van Leeuwen (2000) sostienen que el ángulo y la distancia codificada entre el espectador y el objeto son recursos semióticos, dado que los ángulos que ubican al espectador frente al objeto permiten construir algunos rasgos de la estructuración interpersonal. Consecuentemente, estos autores sostienen que las relaciones de poder se codifican mediante la posición del espectador en una relación vertical con el objeto.

La mayoría de las imágenes relevadas seleccionan el plano que se denominará “no marcado” por ser el más regular y tradicional en esta clase de textos: el primer o el primerísimo primer plano con un punto de vista “normal”. Sin embargo, hay casos en los que se observa la selección del plano o el enfoque como opción marcada.

Por ejemplo, en la página del usuario que se denomina <therichi 90>, se observa una fotografía tomada en contrapicada que sitúa al visitante desde una perspectiva de inferioridad. Esta forma de presentarse ante los demás con una imagen superior es reforzada cohesivamente por el nombre de usuario y el título "the richy boy in the fuckultad" (el niño rico en la facultad) en el cual "the richy boy" tiene una carga semántica ligada al poderío económico y el juego de palabras "fuckultad" funciona como gesto de irreverencia dado que combina el insulto en inglés "*fuck*" con el término "facultad".

Figura 3: Ejemplo de selección de plano marcado.



Otro caso de opción marcada de plano es el de la página de <viktorr28>:

Figura 4: Ejemplo de selección de plano marcado.

En este ejemplo, la imagen ha sido tomada en contrapicada. Es decir que el espectador es situado desde una posición de superioridad respecto del fotografiado. Esto se intensifica mediante la posibilidad de "invadir" la intimidad del autor al ver, en el fondo de la foto, parte de su habitación con la cama deshecha. La imagen es reforzada mediante el modo verbal ya que la frase "todavía no hice mi cama" verbaliza lo observado en la foto.

Por otra parte, el usuario de Fotolog Argentina tiene la opción de publicar fotografías a color, blanco y negro, siena, etc. Por ser la fotografía "color" la más frecuente en estos ámbitos, se considera que la opción del usuario marcada es la utilización de tonos especiales. En términos de Kress y Van Leeuwen (1996: 407): "el color (en fotografías) se utiliza como medio de establecer 'realismo'". Es decir, que las otras tonalidades aportarán significados especiales. En el corpus, se presentan pocos casos con opción marcada.

Figura 5: Ejemplo de selección de tonalidad marcada.

En el siguiente ejemplo, se puede observar una fotografía en blanco y negro sobre un fondo negro, lo cual produce una fusión importante entre la fotografía y el fondo y proyecta una idea de oscuridad e intimidad.

En cambio, la fotografía del usuario "el santo" es extremadamente luminosa. Esa luminosidad, junto con el color blanco de fondo, frecuentemente asociado con la pureza, la imagen de un santo y del crucifijo que se ven en la fotografía y el nombre del usuario forman una unidad totalmente cohesiva en la cual todos los elementos remiten a la idea de religiosidad. Se observa, en este caso, que el tema seleccionado en el *nickname* es reforzado por la fotografía.

Figura 6: Ejemplo de selección de tonalidad marcada.

4.2 El color de fondo y de letra

Los colores de las páginas de fotolog.com.ar son, por defecto, el negro para el fondo y el blanco para las letras. Es decir que si el usuario no decide cambiarlos, estos colores primarán en el fondo de sus fotografías y en sus comentarios; se trata de una opción no marcada.

En términos de Kress y Van Leeuwen (2002), el color es un modo semiótico que, aunque no posee la fuerza convencional del lenguaje, porta significados para pequeños grupos sociales constituidos en torno a intereses específicos. Los intérpretes seleccionan el significado del color de acuerdo con las necesidades comunicativas que identifican y la relevancia del mismo en un contexto dado.

En el caso de los fotologs, el color cumple primordialmente una función textual dado que cuando el autor de un fotolog selecciona un color de fondo y uno de letra, no puede sino hacerlo para todas y cada una de las páginas del mismo. Consecuentemente, por reiteración, el color está otorgándole cohesión interna. Pero, además, en estos contextos, el color puede transmitir información o establecer vínculos con otros usuarios.

En aproximadamente la mitad de los casos del corpus, se ha seleccionado una opción marcada en el modo del color. En varias de ellas, se justifica ese cambio mediante el modo verbal proporcionándole al visitante la clave para interpretar el significado que aporta la utilización de ese modo.

Por ejemplo:

Figura 7: Ejemplo de selección de opción del color marcada.

El autor de este fotolog en el comentario dice:

*"*les seguiré contando parte de lo vivido en mi Pueblo Alto Verde con fotos de esa época*"* (el subrayado es mío).

En este caso, la modalidad del color se vincula cohesivamente, por reiteración, con lo dado mediante la modalidad de la escritura, tanto en los comentarios como en el nombre de usuario: <altoverdequerido>.

Además, esta selección particular de los colores es percibida por los visitantes que, con sus comentarios, aportan a la construcción de la coherencia del texto:

Figura 8: Comentarios de los visitantes acerca de la selección de color.

laslokillasdel *dijo:*
holis .... muy weno tu flog
che!!!!!!!!
y linda combinacion de
colores!!!!!
es lindo el verde jejejjeje!
besitos...

(el subrayado es mío)

Otra de las muestras que presenta una opción semántica del color es la siguiente.

Figura 9: Ejemplo de selección de opción del color marcada.

Del comentario de este usuario se destaca el siguiente fragmento:

Figura 10: Comentario del autor.

"Y bueno sin nada mas
que decirles, solo que
hoy
voy a estar re
concentrado viendo el
partido de boquita
a full, tenemos que
salir campeones a
morir loco vamos
boquita...

Ya se hacerca noche
buena
ya se hacerca navidad
para todas las gallinas
el regalo de papa"

En este caso, los colores de fondo y letra combinados adquieren un significado concreto cuando se los observa en el texto en el cual no sólo se menciona al equipo de fútbol Boca Juniors en los comentarios, sino que en una de las últimas fotos publicadas se puede observar la camiseta de ese equipo. Aquí, nuevamente, la modalidad de los colores se vincula con la información brindada por los otros modos semióticos dado que todos ellos construyen significados vinculados al mismo tópico. Por esta razón, se podría considerar que se establece un refuerzo intersemiótico.

La carga semiótica del color combinada con el fragmento citado del modo textual es de tanto peso que en los cuatro primeros comentarios de visitantes se hace referencia al equipo de fútbol ya sea mediante reiteración o por colocación.

Figura 11: Comentarios de los visitantes.

4.3 El modo verba

Respecto de los títulos y comentarios de los autores de fotologs del corpus analizado, la función interpersonal se realiza, predominantemente, mediante los modos indicativo e interrogativo. Este último es utilizado, fundamentalmente, para pedirles a los visitantes opiniones acerca de la publicación realizada.

Mientras que se observaron casos en los que lo verbal es fundamental en la construcción del texto del autor, en otros, la escritura, al igual que el color de fondo, es utilizada para reforzar y complementar a la imagen.

Por otra parte, los comentarios de los visitantes han presentado algunos rasgos característicos: su brevedad, la selección de un registro informal (Halliday 1985), la presencia de valoraciones positivas (Martin y White 2005) en la gran mayoría de los casos, y la frecuente presencia de una secuencia de apertura y una de cierre propias del género conversacional (Schegloff 1973). Además, se caracterizan por la no simultaneidad en el intercambio dado que, entre uno y otro, puede haber horas y hasta días de diferencia. Esto permite concebir a la comunicación en el fotolog como un intercambio conversacional no simultáneo.

4.4 Vínculos semánticos entre los comentarios y *nicknames* de los visitantes y otros modos semióticos

A pesar de la distancia temporal que puede existir entre la publicación de la fotografía y cada uno de los comentarios, éstos se ubican en la página correlativa y cronológicamente uno debajo del otro. Sin embargo, resulta notable el hecho de que los distintos visitantes que comentan cada fotolog parecen no interactuar con los usuarios que han escrito antes que ellos sino, solamente, con el autor del mismo. Así lo demuestra el hecho de que los tópicos de sus comentarios giren en torno a la fotografía, el diseño, el título y/o el comentario producidos por éste.

Al analizar, en términos de Royce (1998), la realización de la cohesión textual, se evidencia lo anteriormente planteado. No se ha encontrado un número relevante de relaciones semánticamente cohesivas de ningún tipo entre los mismos. En cambio, es marcado el vínculo que se genera entre éstos y la fotografía y mensaje del autor. Al respecto, pueden identificarse dos grupos de comentarios: por un lado, aquellos que presentan una fuerte cohesión léxica con el texto inicial publicado por el autor y, por el otro, aquellos que se encuentran muy vinculados con la fotografía y el diseño del fotolog. Se observarán, a continuación algunos ejemplos:

Figura 12: Ejemplo de vínculos semánticos imagen-comentarios

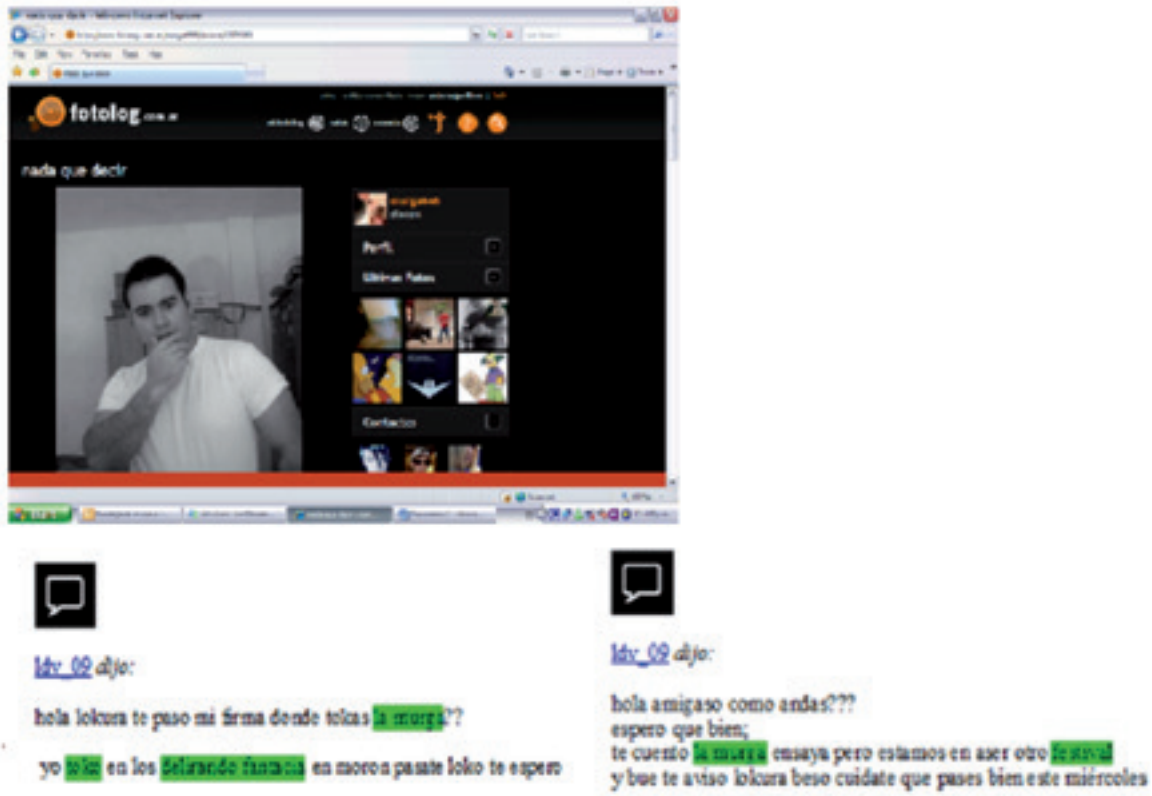
En esta muestra, el autor selecciona la clausula existencial “hace frío” que, en términos de Royce (1998), actúa de manera cohesiva con la fotografía en la que se observa el cielo nublado. Se establece, de este modo, un vínculo semántico por colocación. Algunos de los comentarios que recibe son los siguientes:

Figura 13: Comentarios de los visitantes.

El comentario de <ricotera 73> establece una relación cohesiva con la imagen mediante el recurso de la meronimia (Royce, 1998), dado que hace referencia a una parte de la misma, la remera del hombre fotografiado. El primer comentario de <n-o-e-m-i>, en cambio, selecciona la palabra general "foteli" para hacer mención a la foto del autor y, en la cláusula interrogativa: "me decis a donde es?", se elide <el lugar donde sacaste la fotografía>, información que se repone contextualmente en relación con la imagen. En el mensaje de <ale23>, también se utiliza la palabra general "foto" para remitir a la imagen central de la página y, mediante el recurso de la colocación, se establece una relación entre las palabras "los redondos", "el indio", "la plata" y la remera de la fotografía. Finalmente, en el segundo mensaje de <n-o-e-m-i> se opta por la palabra general "la costa" que se liga semánticamente con el paisaje que se observa en la imagen. El único caso presente en esta página en el cual el mensaje se relaciona fundamentalmente con el texto es el de <avanti-morocha> que, mediante la selección de una repetición (frío) y un antónimo (calor), vincula su comentario con el de <diego56>.

Un fenómeno diferente se observa en los comentarios que <ldv 09> realiza en el fotolog de <murga 666>:

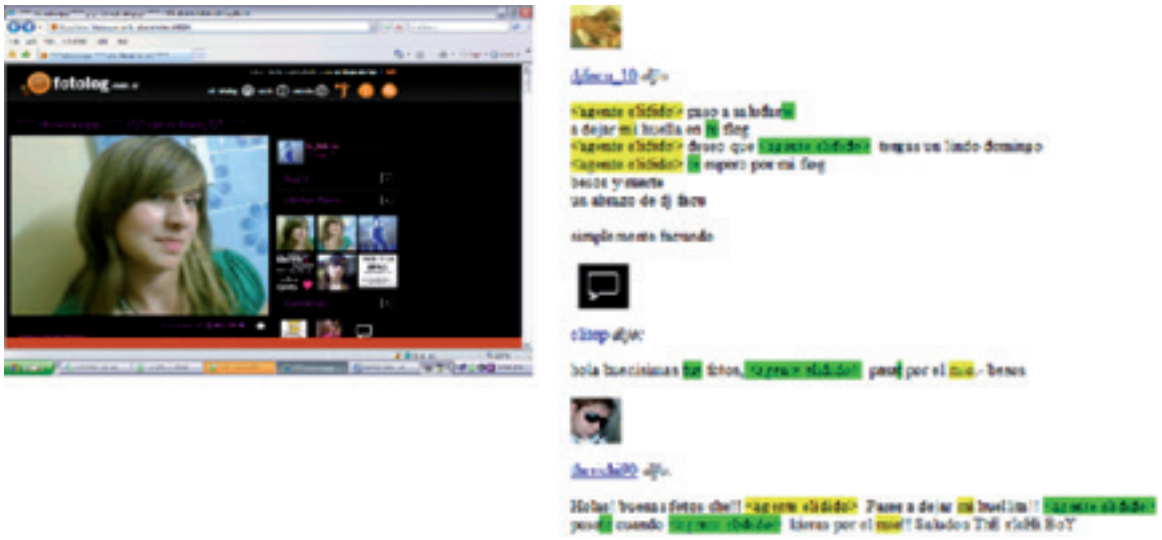
Figura 14: Ejemplo de reiteración cohesiva.



Aquí, se establece una relación cohesiva léxica, por reiteración y colocación, con el nombre de usuario del autor, <murga666>. Bechar-Israeli (1995) da cuenta de la importancia que la elección de un *nickname* tiene en la construcción de la identidad de quien lo adopta, dado que es el primer indicio que presenta "quien se esconde tras el teclado". En este caso, <ldv 09> infiere, a partir del nombre seleccionado por el autor, que éste toca en una murga y convierte a ello en el tema principal de sus intervenciones.

Finalmente, cabe destacar, respecto de los comentarios, que en todas las muestras del corpus, se encuentran por los menos cuatro de ellos en los que se seleccionan pronombres personales y procesos conjugados en primera y segunda persona cuyos agentes se eliden. La referencia de estos elementos y la reposición de los agentes elididos se realizan, intermodalmente, en los casos analizados, mediante la presencia de la fotografía del autor, la del perfil del visitante y sus respectivos nombres de usuario. Si bien la elisión de agentes en el uso de cláusulas con verbos flexionados en primera y segunda persona es una opción no marcada en el diálogo en el español rioplatense, en los casos analizados, el hecho de estar ante un intercambio escrito y no simultáneo hace que se vuelva relevante el encontrar una identidad física en el texto (la fotografía) que reponga la deixis pronominal. Obsérvese en el siguiente ejemplo:

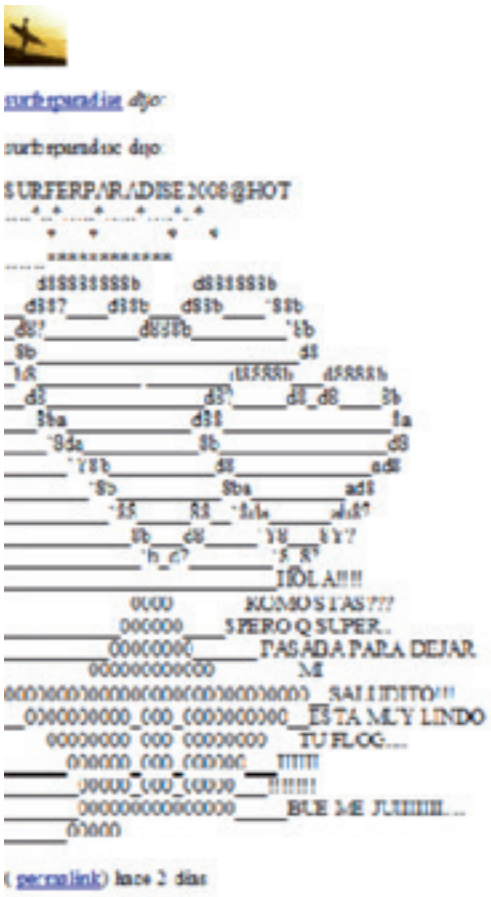
Figura 15: Ejemplo de referencias pronominales.



4.5 arte ASCII

Al no ser muchos los recursos de modalidad gráfica de los que dispone el usuario de fotolog, algunos visitantes optan por la utilización de arte ASCII, dibujos creados a partir de caracteres y símbolos. En los casos analizados, estos no presentan relaciones de significado con otros elementos de la página. Se puede pensar que su rol principal, en el contexto del fotolog, es el de dejar una "huella" de la visita del usuario, ilustrando la página del autor. Cabe destacar que las representaciones gráficas de esta clase presentes en el corpus consisten en ilustraciones de carácter amistoso tales como corazones o dos copas chocando. Esto es consecuente con la reiterativa aparición de valoraciones positivas.

Figura 16: Ejemplo de arte ASCII



5. Conclusiones

Los fotologs se presentan como textos multimodales extremadamente complejos. En el presente estudio, se han presentado los resultados del estudio de veinte casos con la finalidad de analizar las distintas funciones semióticas que cada modo adquiere en el entramado de la página. Puede señalarse que:

a) La fotografía es el principal modo semántico del que dispone el autor del fotolog y, por su posición central en la página, resulta sumamente importante en la constitución de la misma. A pesar de eso, algunos usuarios optan por no publicar una o por darle mayor relevancia a los comentarios que a la imagen.

b) La selección de un foco "marcado", como picado o contrapicado, influye en la construcción de las relaciones interpersonales, ubicando al espectador en una posición de superioridad o inferioridad respecto de la persona fotografiada. Este posicionamiento de los participantes se refuerza mediante la selección de determinados ítems léxicos. Algo diferente sucede con las fotografías en blanco y negro o con luminosidad saturada: la selección de estas opciones marcadas en el color se suele utilizar para reforzar la visión del mundo construida mediante el modo del lenguaje.

c) Se pueden observar dos clases de comentarios de visitantes: los que se vinculan con la fotografía a través de la selección de ítems léxicos que establecen relaciones de repetición, colocación o palabra general con la imagen. Y, por otro lado, los que establecen relaciones de cohesión textual de diversa índole con el comentario del autor y el título de la fotografía (Royce 1998). Los *nicknames*, por otra parte, funcionan como índices de la presencia del usuario y establecen diferentes clases de relaciones semánticas con el comentario y la fotografía del perfil seleccionada por cada visitante.

d) El modo del color funciona cohesionando todas las páginas del fotolog por repetición; y, en algunos casos, reforzando la construcción del mundo que se realiza mediante el modo verbal o la identificación del autor con un determinado grupo.

Lo hasta aquí reseñado permite observar cómo los distintos modos que conforman una página de fotolog se relacionan cohesivamente constituyendo un texto multimodal.

6. Referencias bibliográficas

Bechar-Israeli, H. 1995. "From <Bonehead>to <cLoNehEAd>: Nicknames, play, and identity on Internet Relay Chat", en: *Journal of Computer-Mediated Communicaction, 1 (2)*, Retrieved, March 2, 2007._

Halliday, M. A. K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.

Kress, G., R. Leite-García y T. Van Leeuwen 2000. "Semiótica discursiva", en: Van Dijk, T (comp.), *El discurso como estructura y proceso vol. 1*, Gedisa, pp. 373-416

Kress, G. and T. Van Leeuwen 1996. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge.

Kress, G. and T. Van Leeuwen 2001. *Multimodal discourse,* Londres, Arnold.

Kress, G. and T. Van Leeuwen 2002. "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour", en: *Visual communication (vol 1)*, Londres, SAGE publications, pp. 343-368

Martin, J. and P. White 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Royce, T. 1998. "Synergy on the Page: Exploring Intersemiotic Complementarity in Page-Based Multimodal Text", en: *JASFL Occasional Papers* 1(1): 25-49.

Schegloff, E. and H.Sacks 1973. "Opening Up Closings", Semiótica, VIII, 4, pp. 289-327.

CONSTRUCCIÓN DE CAUSALIDAD EN FRAGMENTOS DISCURSIVOS BREVES

Gabriela Mariel Zunino
Universidad de Buenos Aires, Conicet[1]
gmzunino@conicet.gov.ar

Introducción

En esta investigación, se intenta estudiar las nociones o dimensiones conceptuales amplias de causalidad y contracausalidad (en tanto relaciones conceptuales y semánticas) y su vinculación con el procesamiento lingüístico de este tipo de relaciones. En este sentido, el enfoque discrimina cuestiones que en los estudios gramaticales (Bosque y Demonte 1999, Flamenco García 1999, Galán Rodríguez 1999, López García 1999, Portolés 1998), de análisis del discurso teóricos (Ducrot & Anscombre 1994) o en los planteos pragmáticos (Sperber & Wilson 1986) suelen estar juntas y engloba otras que suelen analizarse por separado.

Aquí quedarán unificadas dentro de la dimensión global de causalidad tanto estructuras consecutivas como causales y no se harán diferencias *a priori* entre causas reales/naturales, causas por conocimiento de mundo (creencias) o causas por expectativas personales (razones): todas serán muestras de una misma noción general y básica, la relación de causa-efecto. Por su parte, quedarán incluidas dentro del grupo de la contracausalidad todas aquellas expresiones en las que se produzca la inhibición/suspensión/modificación de la causa o el efecto en cualquiera de las relaciones causales antes mencionadas.[2] En función de este planteo, las partículas conectivas analizadas serán entendidas como marcas léxicas de causalidad o contracausalidad en sentido amplio: aquellas palabras que o bien refuerzan un contenido semántico ya presente en un fragmento textual o bien habilitan la construcción de una determinada relación de significado (causal o contracausal) (Martín Zorraquino & Montolío 1998, Martín Zorraquino & Portolés 1999).

Las cuatro pruebas seleccionadas para este trabajo permiten comenzar a estudiar tanto la construcción de relaciones causales a partir de un fragmento textual, como el rol de las partículas conectivas en ese proceso, tomando como base las siguientes hipótesis generales: 1) las relaciones causales se procesan, como tales, por defecto, más rápido y con mayor "grado de precisión" (menor cantidad de errores en la resolución de la tarea); 2) las relaciones contracausales, al no ser procesadas por defecto, requerirán mucho más de la presencia de una partícula conectiva para ser procesadas y comprendidas adecuadamente; en ausencia de ella, el procesamiento será más lento y más dificultoso.

Las pruebas elegidas pueden dividirse en dos subgrupos: a) construcción y establecimiento de relaciones causales en procesos de comprensión; b) construcción y establecimiento de relaciones causales en procesos de producción guiada (paradigma de completamiento con opciones múltiples).

Dentro del primer subgrupo, la primera prueba propone una tarea que otros autores (Singer 1993, Singer *et al.* 1994) han llamado de "validación de inferencias", ya que se intenta verificar si, a partir de la lectura de un par de oraciones, el lector realiza o no una inferencia de tipo "puente" (Graesser, Wiemer-Hastings & Wiemer-Hastings 2011) que repone una relación causal de base (conocimiento de mundo)

1 Esta ponencia es parte de un trabajo de Doctorado dentro del marco del Programa de Becas Conicet (Beca PGTI 2009). Director: Alejandro Raiter. Co-directora: Valeria Abusamra.
2 La Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson 1986), por ejemplo, separa la "negación de expectativas" del resto de las estructuras contrastivas.

y permite vincular las dos oraciones de modo causal. La generación de la inferencia durante la lectura funcionaría como facilitador de la respuesta a una pregunta que actualiza esa relación causal de base.

La segunda prueba intenta indagar hasta qué punto la construcción de una relación causal se realiza "por defecto" (con más frecuencia y más velocidad que otro tipo de relaciones semánticas) para interpretar el tipo de vínculo que hay entre dos proposiciones (siempre que no haya partícula conectiva que codifique esa relación de modo explícito).

Dentro del segundo subgrupo, las dos pruebas seleccionadas evalúan los mismos estímulos: en un caso, sin conector presente, en el otro, con conector presente. El objetivo de estas pruebas es evaluar, a través de un paradigma de completamiento guiado por opciones múltiples, dos cuestiones: a) si el hablante tiende a completar el texto con una resolución que implique relaciones causales, lo que supondría que hay una tendencia a construir modelos mentales con estructura causal; b) si el rol de la partícula conectiva resulta decisivo a la hora de construir el modelo que permite realizar el completamiento: en el caso de los causales, el conector podría estar ausente e igual generar causalidad, no así en el caso de los contracausales.

Para esta etapa piloto, se evaluaron 10 informantes, todos de alta escolaridad (entre 12 y 18 años de escolaridad formal) y con un promedio de edad de 33.2 años (entre 23 y 55 años). Para la administración de las pruebas (presentación de estímulos) y registro de tiempos y respuestas, se utilizó el programa SuperLab 4.0. Se evaluó tanto el tipo de respuesta como los tiempos (TR) de lectura del estímulo y de respuesta o resolución de la tarea. Los estímulos fueron presentados al azar. La administración de las pruebas fue individual, con el evaluador presente (controlando que no se produjeran inconvenientes durante la toma).

1. Comprensión causal y "validación inferencial" (Singer 1993, Singer *et al.* 1994)

Se presentaron pares de oraciones en una pantalla en blanco. El sujeto debía leerlas y cuando terminaba, presionar una tecla. De inmediato, desaparecía el estímulo y aparecía una pregunta cerrada (sí/no) que apuntaba a explicitar una relación causal vinculada o subayecente en la situación presentada por el estímulo. Se presentaron 5 estímulos en los que las dos oraciones tenían una relación causal (no explicitada por conector) y 5 estímulos en los que no existía esa relación. La pregunta era la misma en todos los casos: siempre apuntaba a establecer de manera genérica (por conocimiento de mundo) la relación causal requerida para comprender adecuadamente el estímulo: es decir que la respuesta siempre era "sí". Además, se incluyeron 5 distractores con la misma estructura, pero cuya respuesta era "no". La extensión de los ítems (pares de oraciones y preguntas) se encontraba equilibrada entre los dos grupos de estímulos comparados, del siguiente modo:

a) todos los pares de oraciones tienen entre 10 y 17 palabras: los estímulos causales tienen un promedio de palabras por estímulo de 12,8 y los estímulos ¿no? causales tienen 13,4 palabras por par de oraciones.

b) las preguntas tienen entre 3 y 7 palabras: aquellas para estímulos causales presentan un promedio de 5,4 palabras y aquellas que corresponden a estímulos contracausales presentan un promedio de 4,4.

Ejemplo:
Con relación causal
(1)Estela vertió el balde con agua sobre el fuego.
El fuego se apagó.
¿El agua apaga el fuego?

Sin relación causal

(2)Ludmila puso la olla lejos de la hornalla.
Al instante, tenía una dolorosa quemadura.
¿El fuego quema la piel?

Resultados

Se midieron los TR implicados en la lectura y en la emisión de una respuesta. Se contabilizó la precisión de la respuesta (correcta/incorrecta).

Tabla 1. Resultados Comprensión- Validación inferencial

	CAUSALES	NO CAUSALES	DIFERENCIA TR
TR LECTURA (ms)	4717.04	6529.4	-1812.36[1]
TR RESPUESTA (ms)	2445.38	2243.56	201.82
PRECISIÓN RTA (%)	98	100	

1 El número negativo implica un tiempo menor para el caso de las causales: diferencia de TR a favor de las causales. Contrariamente, el número positivo implica diferencia a favor de las no causales.

Análisis de los datos

El formato global de esta prueba estuvo inspirada en una propuesta por Singer *et al.* (1993,1994), sin embargo, los estímulos no son los mismos de la original.[3]

En la propuesta original, para los casos en que el estímulo tuviera una relación causal (construida a partir de generar una inferencia "puente" entre las dos oraciones), se esperaba que el tiempo de respuesta a la pregunta que explicitaba esa relación subyacente fuera menor que el tiempo de respuesta en los casos en que el estímulo no podía ser interpretado causalmente. Dado que la pregunta tiene la forma de "¿A genera B?" (forma genérica que apunta al conocimiento de mundo más que a la información específica del texto presentado), se supone que el estímulo funcionaría como "facilitador" para activar cierto conocimiento de mundo (una determinada relación causa-efecto) y que eso se vería reflejado en una respuesta más veloz (dado que la relación semántica/conceptual buscada ya estaba previamente activada por la previa lectura del estímulo). Es por esto que Singer *et al.* (1993, 1994) plantean un modelo de "validación de inferencias": para los autores, el tipo y la velocidad de la respuesta constituiría o no evidencia convergente a favor de la generación de una "inferencia causal" que vincule ambas proposiciones (establecimiento de relación causal), durante la lectura del estímulo. La idea sería que los lectores interpretan textos con relaciones causales como adecuados y tenderían a buscar causalidad para construir coherencia; en cambio, la contracausalidad es entendida como una incongruencia que obstaculiza la construcción de un modelo mental coherente. Estos investigadores encuentran que la hipótesis planteada se corrobora con los datos psicolingüísticos que obtienen.

Por su parte, nuestros resultados preliminares muestran lo siguiente: mientras que el tiempo de lectura en los casos de pares de oraciones no relacionadas causalmente es notablemente mayor (1812,36 ms de diferencia) que el de los pares relacionados causalmente, el tiempo de respuesta en los primeros es levemente menor que en los segundos. Los mayores tiempos de lectura de los pares no relacionados

3 Resultó imposible conseguir la lista completa de estímulos utilizados en la prueba original, por lo que se intentó replicar el experimento a partir de la descripción metodológica del mismo. Por este motivo, no se intentarán realizar comparaciones ni contrastes entre los resultados de ambos experimentos

causalmente muestran que se detecta una situación distinta a la esperada (una incongruencia causal, por ejemplo): este dato, por sí mismo, ya evidencia que los lectores procesan más velozmente los enunciados que expresan relaciones causales y perciben como problemáticas aquellos que se desvíen de ellas. No obstante, los menores tiempos de respuesta en el caso de los estímulos con pares no relacionados causalmente, plantean ciertas dudas. Es posible arriesgar algunas explicaciones, que incluso pueden articularse entre sí:

1) Dado que la pregunta siempre apunta a actualizar conocimiento de mundo genérico y que su respuesta no depende necesariamente del par de oraciones presentado, el sujeto pudo haber entendido que cuando leía pares sin relación causal, la pregunta siguiente no tendría vinculación con el texto y respondía rápidamente apelando a su conocimiento de mundo, sin intentar articular ese conocimiento con la información codificada en el estímulo.
2) Otra posibilidad es que el mayor tiempo empleado en lectura (comprensión) posibilite una mayor planificación de la respuesta: esto es, a mayor tiempo de lectura, menor tiempo de respuesta. En este sentido, es necesario tener en cuenta el tiempo utilizado, en cada caso, para el proceso total. El TR total para estímulos con relación causal es de 7162.42 ms, mientras el TR total para estímulos sin relación causal es de 15935.38 ms. Esto indicaría que los estímulos causales muestran una gran ventaja en el tiempo de procesamiento total y fortalece esta segunda posible explicación.

2. Construcción de causalidad

Se presentaron pares de oraciones que expresaban dos eventos que podían estar conectados causalmente o no. Se pidió al informante que leyera las oraciones y cuando terminara presionara una tecla. Inmediatamente, desaparecía el estímulo y aparecía en la pantalla una pregunta acerca de la existencia de relación causal, con tres opciones de respuesta (sí, no, no se sabe). Se usaron 10 estímulos sin distractores.

Ejemplo:
(3)El perro estaba jugando en el jardín con su pelota.
De repente, se escuchó el ruido de una maceta rota.
¿El perro tiró la maceta? Sí/ No/ No se sabe

Resultados

Tabla 2: Resultados Construcción de causalidad

	SÍ (causal)	NO SE SABE	NO
%	56	40	4
TR (ms)	3281.95	5192.39	5724.5

Análisis de los datos

El objetivo de esta prueba era estudiar si, dados dos eventos -que pueden o no estar relacionados causalmente-, los hablantes (lectores, en este caso) tienden a construir una representación mental en la que esos dos eventos se encuentren conectados de modo causal. Dicho de otro modo, si existe la tendencia a establecer causalidad "por defecto" como modo de comprender e interpretar una situación (un texto o el mundo).

Los resultados obtenidos hasta ahora, aunque preliminares, permiten establecer ciertos patrones generales, no sólo por los porcentajes de elección de cada respuesta, sino por el tiempo que toma elegir una u otra opción. Si bien en más de la mitad de los casos la respuesta elegida muestra que los lectores establecen relaciones causales aun en casos donde la causalidad no es indudable, lo más llamativo son los tiempos de respuesta. Los elevados tiempos de respuesta para elegir las dos opciones que implicarían una relación no causal podrían estar mostrando que, durante el procesamiento on-line, el lector hace primero la construcción de causalidad y luego revisa esa representación con más atención, en virtud de responder con la mayor exactitud posible. Ese tiempo que toma el repensar la primera construcción mental que se produjo se vería reflejado en los más de 1900 ms de diferencia entre la elección de una u otra opción. Si bien se trata de resultados preliminares, es una explicación que puede verse respaldada por los resultados en una muestra más grande.

Una vez más, este resultado podría demostrar que la construcción de causalidad se procesa cognitivamente por defecto: esto es, ante dos eventos (o los enunciados que los expresan), la primera relación que se "prueba" sería la causal y luego de haber descartado un vínculo de este tipo, en una segunda instancia, se chequearían otros.

3. Producción: completamiento con opciones sin conector

Se presentaron textos breves (4 oraciones) en los que se indicaba mediante puntos suspensivos que les faltaba el final. El informante debía leer el texto con atención y presionar una tecla cuando hubiera terminado. Inmediatamente, con el texto aún presente, aparecían 4 opciones para completar el fragmento. Se le pedía que leyera las opciones y presionara el número de la opción que a su criterio completaba el texto más adecuadamente. El paradigma de opciones se diseñó para que una de ellas completara causalmente (de modo claro), otra de ellas completara contracausalemente (de modo claro), una tercera que sería posible y coherente pero no ofrecía una resolución dentro del ámbito de la causalidad, la cuarta era una opción lejana –incongruente o inconsistente-, de descarte rápido (en general, se involucraba una disrupción en la coherencia global de la situación o iba contra el conocimiento de mundo habitual). El orden de las opciones siempre variaba y esa variación fue equilibrada.

Ejemplo:

(4)Hace unos días que Verónica tiene náuseas todo el tiempo. El médico le indicó una dieta estricta: sólo caldo y un poco de zapallo. Ella la cumplió al pie de la letra. Su salud.....

1.- …ya mejoró mucho.
2.- …siempre fue mala.
3.- …sigue sin mejorar.
4.- …ya está destruida.

Resultados

Tabla 3: Resultados Producción dirigida por opciones múltiples sin conector

	CAUSAL	CONTRACAUSAL	OTRO
%	82	1	17
RT (ms)	9043.03	26805	11130

Análisis de los datos

Los resultados preliminares de esta prueba apoyan la hipótesis de que las relaciones causales son las que se establecen preferentemente y por defecto. Frente a un texto al que le falta el final pero que no presenta partícula conectiva como indicadora de cierta relación, los lectores eligen la resolución causal en el 82% de los casos, incluso habiendo otras opciones que permiten el completamiento coherente (aunque no causal). Pero, además, es importante notar la diferencia en los tiempos que requieren los lectores para elegir una u otra opción: toma 2086.96 ms. más hacer la elección de una opción de completamiento no causal. Esto indicaría, una vez más, que además de ser un tipo de relación "preferida", es una que se procesa con mayor rapidez, por lo que posiblemente se procese con menor esfuerzo cognitivo que otras.[4]

Por otro lado, es interesante analizar qué opciones fueron elegidas en los casos en que no se eligió la opción causal. De los 18 casos de este tipo: sólo 1 resulta una opción contracausal (y el tiempo de respuesta es 17761.96 ms. mayor); 6 son elecciones de distractor coherente pero no causal (distractor intermedio); 2 son distractores lejanos y 9 también admiten lectura causal (aunque no fueron categorizados así al momento del diseño de la prueba).[5] Existen cuatro estímulos en los que, por algún dato específico aportado por el texto, el completamiento causal puede establecerse a través de cualquiera de dos de las opciones propuestas, pero una sola fue contabilizada como "causal".[6] De esta situación se deriva que además del 82% de respuestas causales contabilizadas en una primera instancia, existen otras 9 que no fueron contabilizadas, lo que daría una total de 91% de elección de opción causal.

4. Producción: completamiento con opciones con conector

Se presentaron los mismos estímulos que en el caso anterior, con la misma modalidad, pero ahora con conector presente. Para el caso de los 5 estímulos en modalidad causal se utilizó la conectiva "entonces", para los 5 en modalidad contracausal, la partícula "pero".

Ejemplo:

(5)Hace unos días que Verónica tiene náuseas todo el tiempo. El médico le indicó una dieta estricta: sólo caldo y un poco de zapallo. Ella la cumplió al pie de la letra, entonces/pero su salud.....

a.- …ya mejoró mucho.

b.- …siempre fue mala.

c.- …sigue sin mejorar.

d.- …ya está destruida.

Resultados

Tabla 4: Resultados Producción dirigida por opciones múltiples con conector

	CAUSAL	CONTRACAUSAL	DIFERENCIA TR
TR LECTURA (ms)	8054.67	8245.78	-191.11
TR RESPUESTA (ms)	7282.37	8386.12	-1103.74
RTA ADECUADA (%)	84	74	

4 En este caso, el contraste es con contracausales, pero existen estudios que postulan que también son más sencillas que las aditivas y las temporales –Haberlandt 1982, van den Broeck 1990, Murray 1995, entre otros.

5 Este tipo de cuestiones serán rectificadas en la toma definitiva.

6 Por ejemplo en "*Hace tiempo que Damián venía pensando en comprar un televisor nuevo. Además, ahora está por llegar el mundial. Ahora está a fin de mes y tiene poca plata. Decidió que…*" 1.-va a comprarlo mañana mismo, 2.-va a esperar a que alguien se lo regale, 3.-va a esperar para comprarlo, 4.- va a pedir que alguien le preste uno, tanto la opción 2 (pensada
inicialmente como causal) como la opción 4 completan el fragmento de modo causal.

Análisis de los datos

En este caso, se esperaba que los completamientos respondieran directamente a la guía semántica que implica cada partícula conectiva (causal para "entonces" y contracausal para "pero"), por lo que aquellas elecciones que no respondan a este patrón se considerarán inadecuadas y se analizarán por separado.

Si bien la diferencia en la cantidad de errores no es muy alta (10%), sí resulta un indicio que quizá se reafirme con los resultados de una muestra más grande. Sin embargo, la diferencia en el tiempo de completamiento sí parece marcar una tendencia: 1103.74 ms. Por supuesto, es mucho menor que en el caso de la condición sin conector presente, pero, aun con explicitación léxica, los fragmentos contracausales continúan siendo más complejos de comprender y parecen requerir un mayor esfuerzo cognitivo.

También en este caso es interesante observar qué tipo de opción se elige, en caso de no optar por la que se esperaba. Para los 8 casos de estímulos causales que se completaron con opciones distintas de las esperadas, sólo 1 tuvo un completamiento contracausal (opuesto al marcado por la partícula conectiva) y en los otros 7, se eligió la opción considerada distractor cercano (completamiento coherente pero no causal). En cambio, para los 13 casos de estímulos contracausales en esta situación, 9 de los completamientos fueron inadecuados por elegir la opción causal (opuesta a la indicada por la partícula), 3 fueron distractores cercanos y 1 tuvo que ver con un error de toma (distracción del informante, error del programa, problema al presionar las teclas, etc.).

Resulta llamativo notar que gran cantidad de las respuestas inadecuadas dentro de los estímulos contracausales fueron suscitadas por una interpretación causal del fragmento aun cuando la partícula conectiva estaba presente para marcar de modo explícito el tipo de relación que se buscaba establecer. Esto indicaría que, entre los lectores, primaba la construcción causal incluso contra la guía semántica explícita que representaba el conector.

5. Conclusiones generales

Existen variados estudios que ponen el foco en la comprensión y construcción de relaciones causales como base para la comprensión de textos (Fletcher 1984, Trabasso, Secco & van den Broek 1984, entre otros) y para el razonamiento en general (Goldvarg & Johnson-Laird 2011, Sloman 2005).

A partir de estos datos iniciales, es posible seguir en la línea de dichos estudios y sacar algunas conclusiones preliminares que respaldan las hipótesis generales planteadas al inicio de este trabajo. Pero, sobre todo, estos resultados habilitan a sostener esas hipótesis como viables y demuestran la necesidad de continuar con la investigación de estas cuestiones en una muestra poblacional más amplia.

Es posible sostener la pertinencia de las siguientes hipótesis: a) en presencia de dos oraciones que expresan dos eventos "x" e "y", si los dos eventos habilitan el establecimiento de una relación causal que los vincule, la demanda de procesamiento durante la lectura del par de oraciones y para la comprensión de ese par de oraciones es menor que en pares de oraciones que quiebren, de algún modo, la relación causal (es decir, que presenten una incongruencia causal); b) dados dos eventos "x" e "y", que podrían o no conectarse de modo causal, el hablante tiende a establecer causalidad rápidamente;[7] c) dada un determinada situación (expresada en un fragmento discursivo breve) al que le falta una resolución, y siempre y cuando no haya partícula conectiva que indique una relación semántica específica , el hablante tiende a elegir una resolución causal para dicha situación; d) cuando la misma situación se presenta a través del mismo fragmento pero con partícula conectiva presente, la condición contracausal genera más errores (muchos por construcción de causalidad) y aumenta los tiempos de respuesta, lo cual sugiere una mayor demanda de procesamiento. Este patrón de tipos de respuesta y tiempos requeridos para la tarea podría

7 Si bien está estudiado que los hablantes tienden a establecer relaciones causales con la mayor fortaleza posible (necesidad y suficiencia o necesidad, pero pocas veces sólo suficiencia) (van den Broek, Linzie, Fletcher, Marsolek 2000), la causalidad intuitiva o ingenua no siempre cumple con estas características (Goldvarg & Johnson-Laird 2001).

estar indicando que el establecimiento de relaciones causales es incluso más fuerte que la instrucción semántica específica de una partícula conectiva. Si bien este estudio preliminar no pretende demostrar exhaustivamente las hipótesis planteadas ni hacer generalizaciones o afirmaciones categóricas acerca de los procesos psicolingüísticos que se llevan a cabo a la hora de comprender y producir relaciones causales, resulta imprescindible para comenzar a explorar estas cuestiones y así poder desarrollar un programa de investigación detallado.

6. Referencias bibliográficas

Anscombre, J-C. y O. Ducrot 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Bosque I. y V. Demonte 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 3 tomos.

Flamenco García, L. 1999. "Las construcciones concesivas y adversativas." En Bosque, I., y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3805-3878). Madrid: Espasa Calpe.

Fletcher, C. R. 1989. "A Process Model of Casual reasoning in Comprehension." *Reading Psychology* 10 (1), pp. 45-66.

Galán Rodríguez, C. 1999. "La subordinación causal y final." En Bosque I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3579-3642). Madrid: Espasa Calpe.

Goldvarg, E. & P.N. Johnson-Laird 2001. "Naive causality: a mental model theory of casual meaning and reasoning." *Cognitive Science*, 25, 565-610.

Grasser, A., P. Wiemer-Hastings & K. Wiemer-Hastings 2001. "Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension". En Sanders, Schilperoord, Spooren (eds.). *Text representacion: Linguistic and Psycholinguistics Aspects* (pp.249-272). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

López García, A. 1999. "Relaciones paratácticas e hipotácticas." En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, (pp. 3507-3549) Madrid: Espasa Calpe.

Martín Zorraquino, M. A. y E. Montolío (coords.) 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.

Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés 1999. "Los marcadores del discurso." En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. (pp. 4051-4214) Madrid: Espasa Calpe.

Portolés, J. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Singer M., A. Graesser & T. Trabasso 1994. "Minimal or Global inference during Reading", *Journal of Memory and Language*, 33, 421-441.

Singer, M. 1993. "Causal Bridging Inferences: Validating Consistent and Inconsistent Sequences", *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 47(2), 340-359.

Sloman, S. 2005. *Casual Models. How People Think about the World and its Alternatives.* New York: Oxford University Press.

Sperber, D. y D. Wilson 1995. *Relevance. Communication and cognition*. (2ª Ed). Oxford:Blackell.

Trabasso, T., T. Secco, P. van den Broek 1984. "Causal cohesion and story coherence". En Mandl, H., N. L. Stein, & T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text* (pp.83-111). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

van den Broek, P., B. Linzie, C. Fletcher & C. Marsolek 2000. "The role of casual discourse structure in narrative writing", *Memory and Cognition*, 28 (5), 711-721.